

Desarrollo de la competencia intercultural en la formación inicial docente: una experiencia COIL entre Chile y Colombia

Development of intercultural competence in initial teacher education: a COIL experience between Chile and Colombia

Grisel Rodríguez Núñez¹

<https://orcid.org/0000-0001-8025-5705>

Universidad de La Frontera, La Araucanía, Chile

griselrnunez@gmail.com

<https://doi.org/10.59722/serc.v1i1.942>

RESUMEN

La formación inicial docente enfrenta el desafío de preparar profesionales capaces de desenvolverse en escenarios educativos caracterizados por la diversidad cultural y la creciente interconexión global. En este contexto, la competencia intercultural se configura como un componente esencial para construir prácticas pedagógicas inclusivas, críticas y transformadoras. A partir de esta necesidad, el presente estudio explora el potencial del modelo COIL (*Collaborative Online International Learning*) como estrategia metodológica para promover la internacionalización del currículo desde una perspectiva local y accesible.

El objetivo fue analizar el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de pedagogía mediante una experiencia COIL implementada entre instituciones de educación superior de Chile y Colombia. Se adoptó un diseño metodológico mixto de tipo exploratorio secuencial. En la fase cualitativa inicial, se realizó un análisis del discurso a partir de las producciones escritas de los estudiantes en un Muro Intercultural virtual, concebido como espacio de interacción asincrónica y reflexión crítica sobre temas interculturales. Para esta fase, se construyó una guía de análisis de categorías adaptadas al contexto de la investigación. En la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario de autoevaluación con ítems tipo Likert, diseñado ad hoc y validado mediante juicio de expertos, orientado a medir percepciones y niveles de logro en componentes actitudinales, cognitivos y comunicativos de la competencia intercultural.

Los resultados evidencian expresiones de respeto por la diferencia, curiosidad cultural, cuestionamiento de marcos propios y habilidades comunicativas orientadas al trabajo colaborativo en entornos digitales. Se identificaron tres niveles de desarrollo intercultural: conocimiento cultural, actitudes y valores, y habilidades interpersonales. La triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos permitió validar la eficacia del modelo COIL como herramienta pedagógica para favorecer un desarrollo progresivo e integral de la competencia intercultural. Se concluye que esta metodología constituye una vía pertinente para integrar

¹ Vicerrectoría de Pregrado, Universidad de La Frontera, La Araucanía, Chile.

Correo electrónico: griselrnunez@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-8025-5705>

experiencias de internacionalización en casa en la formación inicial docente, especialmente en contextos con limitaciones de movilidad física.

Palabras clave: Competencia intercultural, Aprendizaje colaborativo, COIL, Internacionalización del currículo, Educación superior.

ABSTRACT

Initial teacher education faces the challenge of preparing professionals capable of operating in educational settings marked by cultural diversity and increasing global interconnectedness. In this context, intercultural competence emerges as a key component for building inclusive, critical, and transformative pedagogical practices. Responding to this need, the present study explores the potential of the COIL model (Collaborative Online International Learning) as a methodological strategy to promote curriculum internationalization from a local and accessible perspective.

The objective was to analyze the development of intercultural competence in preservice teachers through a COIL experience implemented between higher education institutions in Chile and Colombia. A sequential exploratory mixed-methods design was adopted. In the initial qualitative phase, discourse analysis was applied to students' written contributions in a virtual Intercultural Wall, conceived as a space for asynchronous interaction and critical reflection on intercultural issues. For this phase, an analytical framework was developed based on categories adapted to the research context. In the quantitative phase, a self-assessment questionnaire with Likert-scale items was administered, designed ad hoc and validated by expert review, aimed at measuring perceptions and achievement levels across attitudinal, cognitive, and communicative dimensions of intercultural competence.

The results reveal expressions of respect for difference, cultural curiosity, questioning of one's own cultural frameworks, and communicative skills oriented toward collaborative work in digital environments. Three levels of intercultural development were identified: cultural knowledge, attitudes and values, and interpersonal skills. Triangulation of qualitative and quantitative data supported the effectiveness of the COIL model as a pedagogical tool for fostering the progressive and integral development of intercultural competence. It is concluded that this methodology constitutes a relevant pathway for integrating internationalization-at-home experiences into initial teacher education, particularly in contexts with limited physical mobility.

Keywords: Intercultural competence, Collaborative learning, COIL, Curriculum internationalization, Higher education.

INTRODUCCIÓN

En un mundo crecientemente interconectado y culturalmente diverso, la formación inicial docente enfrenta el desafío de preparar profesionales capaces de actuar con sensibilidad intercultural y de promover prácticas educativas inclusivas. La globalización, los flujos migratorios y la internacionalización de la educación han posicionado la competencia

intercultural como una habilidad clave para los y las futuras educadoras, particularmente en contextos latinoamericanos marcados por la desigualdad, el plurilingüismo y la presencia histórica de pueblos originarios.

La competencia intercultural puede entenderse como la capacidad de interactuar de manera efectiva y ética con personas de diferentes culturas, comprendiendo sus marcos de referencia sin imponer los propios. Esta competencia implica dimensiones cognitivas, actitudinales y comportamentales, articulando el conocimiento cultural, la apertura y el respeto, así como habilidades comunicativas y de adaptación (Deardorff, 2006). Desde una perspectiva formativa, Byram (1997) complementa este enfoque al situar la competencia intercultural en el marco de una educación crítica del ciudadano, que no solo promueve el conocimiento de otras culturas, sino también capacidades de interpretación, descentramiento y compromiso ético frente a la diversidad. Ambas perspectivas convergen en entender la competencia intercultural como un proceso integral y dinámico que requiere reflexión crítica, sensibilidad contextual y disposición al diálogo.

En este marco, diversos estudios han evidenciado que las experiencias de contacto intercultural mediadas pedagógicamente son clave para el desarrollo de esta competencia. Sin embargo, no todos los contextos educativos ofrecen oportunidades reales de movilidad física internacional. En respuesta a esta limitación, las estrategias de internacionalización en casa se han consolidado como un enfoque necesario, equitativo y sostenible para acercar lo global a lo local.

En este escenario, las metodologías de intercambio virtual colaborativo, como el modelo COIL (*Collaborative Online International Learning*), han emergido como estrategias pedagógicas efectivas para promover la internacionalización del currículo desde el entorno propio. El modelo COIL permite que estudiantes de diferentes países trabajen juntos en actividades académicas diseñadas en conjunto por sus docentes, utilizando plataformas digitales para dialogar, confrontar ideas, resolver problemas y compartir saberes. Esta modalidad fomenta no solo el aprendizaje disciplinar, sino también el desarrollo de competencias digitales, comunicacionales y ciudadanas.

Además, estudios recientes han mostrado que el COIL favorece un aprendizaje transformador cuando se implementa con una intencionalidad intercultural explícita. Su efectividad depende en gran medida de una mediación docente que promueva la reflexión crítica, el cuestionamiento de estereotipos y el reconocimiento de estructuras de poder en las interacciones globales. En este sentido, el enfoque COIL se alinea con una pedagogía crítica intercultural que no se limita a celebrar la diversidad, sino que la problematiza, reconociendo que las relaciones interculturales están atravesadas por asimetrías históricas, culturales y lingüísticas.

En América Latina, este tipo de enfoques cobra especial relevancia, dado el legado de exclusión colonial que persiste en los sistemas educativos. La educación intercultural, en este contexto, exige una mirada situada que incorpore los desafíos del racismo epistémico, el monoculturalismo curricular y la marginación de los saberes indígenas, afrodescendientes y populares. Por tanto, iniciativas como COIL, cuando son diseñadas con sensibilidad

contextual, ofrecen una oportunidad para descolonizar las prácticas educativas y construir un currículo más dialógico, inclusivo y equitativo.

El presente artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes en formación inicial docente mediante una experiencia COIL implementada entre instituciones de educación superior de Chile y Colombia. A través de un diseño metodológico mixto de tipo exploratorio secuencial, se examinan las percepciones, discursos y aprendizajes emergentes de esta experiencia, con énfasis en las dimensiones de identidad, comunicación intercultural y colaboración en entornos digitales.

Los resultados de esta investigación buscan aportar evidencia empírica sobre el potencial transformador de la metodología COIL en la formación pedagógica inicial, así como contribuir a la discusión sobre prácticas curriculares que promuevan una educación intercultural crítica, situada y comprometida con la justicia social en el contexto latinoamericano.

MÉTODO

El presente estudio se enmarca en un enfoque metodológico mixto de tipo exploratorio secuencial (Creswell & Plano Clark, 2018), pertinente para abordar fenómenos complejos como el desarrollo de la competencia intercultural, al integrar métodos cualitativos y cuantitativos de forma complementaria. Este diseño se justifica cuando se requiere una comprensión inicial en profundidad de una experiencia educativa, la cual luego puede ser contrastada, ampliada o validada mediante datos cuantificables. En este caso, se inició con un análisis cualitativo del discurso generado durante la implementación de una experiencia de intercambio virtual basada en la metodología COIL, seguido de la aplicación de un cuestionario estructurado para recoger percepciones estudiantiles desde una perspectiva cuantitativa.

La población del estudio estuvo compuesta por 58 estudiantes universitarios de programas de formación pedagógica de instituciones de educación superior en Chile y Colombia. La experiencia COIL fue desarrollada durante el segundo semestre de 2024, en el marco de actividades de internacionalización del currículo en casa. La participación fue voluntaria, previa firma de consentimiento informado, y se garantizó el resguardo ético de la confidencialidad de los datos recopilados.

En la fase cualitativa, se empleó la técnica de análisis del discurso (van Dijk, 2016) aplicada al corpus textual generado en el Muro Intercultural, una plataforma Padlet donde los y las estudiantes publicaron presentaciones personales, narrativas territoriales, reflexiones y comentarios vinculados a la experiencia intercultural. Este corpus fue sometido a una codificación temática abierta (Saldaña, 2021), a partir de la cual se identificaron categorías emergentes asociadas a la competencia intercultural, tales como pertenencia cultural, relaciones de poder, empatía, apertura al diálogo y proyección profesional. Estas categorías fueron posteriormente organizadas e interpretadas a la luz del modelo de competencia intercultural propuesto por Deardorff (2006), que comprende dimensiones actitudinales, cognitivas y comportamentales.

En la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario estructurado en formato digital, diseñado ad hoc por la docente coordinadora del proyecto. El instrumento incluyó 20 ítems: preguntas cerradas tipo Likert (escala de 5 puntos), ítems de selección múltiple y preguntas abiertas de carácter exploratorio. Su diseño fue orientado a medir la percepción del estudiantado respecto a las competencias desarrolladas en la experiencia (interculturales, comunicacionales, colaborativas, digitales), así como su valoración general del proceso y su disposición a participar en futuras iniciativas COIL.

El proceso de validación del cuestionario se realizó en dos etapas: primero, se sometió a una validación de contenido mediante juicio de expertos, contando con la revisión de tres académicas especialistas en educación intercultural y diseño de instrumentos. Se solicitó a las evaluadoras valorar la pertinencia, claridad y coherencia de cada ítem con los objetivos del estudio, lo que permitió realizar ajustes en la redacción y organización de las preguntas. Posteriormente, se aplicó una prueba piloto con un grupo reducido de estudiantes ($n=6$) que no participaban en la muestra principal, con el fin de identificar posibles dificultades de comprensión y estimar el tiempo de aplicación. Los comentarios obtenidos se utilizaron para afinar el instrumento antes de su aplicación definitiva.

El análisis se organizó en tres fases complementarias:

1. **Fase cualitativa de codificación e interpretación:** se analizaron los textos del Muro Intercultural mediante codificación temática abierta, identificando categorías emergentes vinculadas a los componentes de la competencia intercultural. Estas fueron interpretadas a partir del modelo de Deardorff (2006), reconociendo expresiones de respeto por la diferencia, relativización de marcos culturales propios, y habilidades de interacción en entornos diversos.
2. **Fase cuantitativa descriptiva:** los datos del cuestionario fueron procesados mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central), lo que permitió sistematizar las percepciones estudiantiles y establecer patrones de respuesta en relación con las dimensiones analizadas.
3. **Fase de triangulación interpretativa:** se confrontaron los hallazgos de ambas fases, buscando convergencias, contradicciones y complementariedades entre el discurso cualitativo y las respuestas cuantitativas. Este procedimiento respondió a criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad en investigación educativa cualitativa (Lincoln & Guba, 1985; Flick, 2018), permitiendo fortalecer la interpretación y generar una visión integral del desarrollo de la competencia intercultural en el marco de la experiencia COIL.

RESULTADOS

En primer lugar, la fase cualitativa consideró el análisis del discurso intercultural de los estudiantes universitarios participantes en la experiencia COIL, a partir del corpus textual generado en el *Muro Intercultural*, una herramienta digital tipo Padlet. El análisis se centró en tres dimensiones clave asociadas a la competencia intercultural: (1) expresión de

pertenencia cultural, (2) visibilización de relaciones de poder y (3) aspiraciones profesionales en contextos de diversidad.

1. Uso del lenguaje para expresar pertenencia cultural

Los estudiantes revelan una fuerte vinculación emocional y simbólica con sus territorios y comunidades de origen, apelando a expresiones que entrelazan geografía, historia y afectividad. El discurso enfatiza una identidad local o regional antes que nacional, lo que denota una forma situada de conciencia cultural. Algunos ejemplos ilustrativos incluyen:

- “Soy nacida y criada en Temuco, pero mis raíces están y siempre estarán en Nehuentúe... lugar de fuerza... donde encontraron gran resistencia por parte del pueblo Mapuche”.
- “La Guajira... muy reconocida por las diferentes etnias culturales... especialmente la Wayuu. La Guajira es multilingüe y pluricultural”.

Este uso del lenguaje construye una narrativa de orgullo cultural, en la que el “yo” se fusiona con el paisaje, la memoria histórica y las comunidades. El empleo de adjetivos valorativos (“hermosa tierra”, “tradición ancestral”) consolida la identidad como un recurso positivo para la interacción intercultural.

2. Representación de relaciones de poder: pueblos indígenas y marginalidad

Varios mensajes abordan de manera explícita tensiones estructurales e históricas, como la exclusión de los pueblos originarios, el racismo institucional y la hegemonía del currículo monocultural. Estas referencias enriquecen el discurso intercultural y revelan una conciencia crítica emergente en los participantes. Ejemplos destacados incluyen:

- “Vivo en un territorio en conflicto... racismo y discriminación están presentes en nuestro cotidiano. Hoy en nuestras escuelas se enseña un currículum monocultural... muy poco de nuestra cultura ancestral”.
- “La educación se va hilando en nuestras narrativas... cómo fuimos enseñados y evaluados en el tránsito de nuestra formación académica”.

El discurso evidencia relaciones de poder invisibilizadas que condicionan el acceso a saberes, recursos tecnológicos y validación cultural. Al nombrarlas, los participantes resisten la homogeneización cultural y reivindican perspectivas subalternas.

3. Aspiraciones profesionales ligadas a la interculturalidad

Todos los participantes se formaban en carreras pedagógicas, lo cual se refleja en discursos orientados a la transformación social desde una ética educativa intercultural. Se identificaron aspiraciones profesionales que integran el reconocimiento de la diversidad como fundamento para una docencia crítica:

- “Me apasiona trabajar y aprender con los niños... este intercambio me permite construir conocimiento en compañía de diversas culturas, lo que enriquece los aprendizajes”.
- “Queremos conocer estrategias de enseñanza y evaluación que se utilizan en otros países... para lograr una mejor comprensión”.
- “Estoy convencida de que la educación es una profesión que te hace querer y ser una mejor persona”.

Estas afirmaciones, cargadas de propósito y compromiso, evidencian una ética pedagógica en la que la diferencia cultural no es vista como obstáculo, sino como fuente legítima de aprendizaje y crecimiento compartido.

Este primer análisis cualitativo demuestra que el *Muro Intercultural* no fue una simple actividad inicial, sino un espacio para la construcción de identidades, la visibilización de realidades locales y el intercambio simbólico entre culturas. A través del lenguaje, los estudiantes no solo se describen, sino que se posicionan cultural y profesionalmente frente a un otro al que desean conocer y con quien buscan colaborar. Esta narrativa se alinea con los postulados de Deardorff (2006), quien sostiene que el desarrollo de la competencia intercultural no implica solamente el conocimiento del otro, sino también el autoconocimiento crítico, el respeto mutuo y la disposición al cambio.

La segunda fase del análisis consideró los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes participantes de la experiencia COIL. Entre las preguntas destacadas, se indagó por las competencias que el estudiantado percibía haber fortalecido durante el intercambio. La frecuencia de menciones fue la siguiente: competencias interculturales (100%), comunicacionales (100%), trabajo en equipo (50%) y digitales (25%).

El total de respuestas (n=58) coincide en señalar un fortalecimiento de las competencias interculturales, lo cual refuerza empíricamente el propósito formativo de la experiencia. La frecuencia de competencias comunicacionales confirma, además, la interdependencia entre interculturalidad y habilidades lingüístico-pragmáticas, esenciales en entornos colaborativos virtuales. Por otra parte, las competencias asociadas al trabajo en equipo y al uso de herramientas digitales también emergen como efectos colaterales positivos del diseño metodológico empleado.

Desde la perspectiva de satisfacción estudiantil, los resultados reflejan una valoración alta de la experiencia. La calificación promedio fue de 3,2 puntos sobre 5, con respuestas que alcanzaron la puntuación máxima. Este dato adquiere especial relevancia considerando que la implementación fue completamente virtual, en contextos con dificultades de conectividad, especialmente en zonas rurales. A pesar de estas limitaciones, el modelo COIL logró generar vínculos significativos de aprendizaje en entornos remotos, con un impacto reconocido por los propios estudiantes: cuatro de cada cinco manifestaron interés en participar nuevamente en futuras instancias COIL.

Esta distribución sugiere que el diseño pedagógico —basado en colaboración internacional, interacción sincrónica y resolución conjunta de tareas— no solo cumplió con los objetivos de internacionalización en casa, sino que también promovió habilidades transversales clave para el desempeño en entornos profesionales globalizados. En consecuencia, los datos cuantitativos respaldan la tesis de que el modelo COIL constituye una herramienta válida, pertinente y transformadora para la innovación curricular en la educación superior contemporánea.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La convergencia entre las fases cualitativa y cuantitativa del análisis permite afirmar que la experiencia COIL facilitó un entorno fértil para el desarrollo de la competencia intercultural en sus tres dimensiones: cognitiva, actitudinal y conductual (Deardorff, 2006). Las narrativas estudiantiles evidenciaron una conciencia cultural situada, una capacidad crítica frente a desigualdades históricas y estructurales, y una orientación profesional proactiva hacia el reconocimiento y la inclusión del otro. De manera complementaria, los resultados cuantitativos confirmaron la percepción de fortalecimiento explícito de competencias clave, respaldando la eficacia de la metodología COIL como estrategia pedagógica para fomentar experiencias significativas de internacionalización en casa (Helm, 2020; Rubin, 2017).

El modelo procesual de Deardorff (2006) proporcionó un marco interpretativo robusto para comprender el desarrollo progresivo de la competencia intercultural, desde actitudes fundantes hasta habilidades interpersonales. A su vez, el enfoque de Byram (1997) ofreció una lectura formativa y ética del proceso, subrayando la necesidad de desarrollar una conciencia crítica de sí mismo como base para el diálogo intercultural transformador.

A partir del análisis del corpus textual y del cuestionario aplicado, se identificaron manifestaciones explícitas de cuatro indicadores clave: respeto por la diferencia, curiosidad cultural, capacidad de relativizar lo propio y habilidades de comunicación con el otro. Estos indicadores, más allá de representar logros individuales, revelan formas emergentes de agencia intercultural en estudiantes en formación docente, cuya relevancia se magnifica al ser contextualizadas en un marco latinoamericano profundamente atravesado por exclusión estructural, monoculturalismo curricular y racismo epistémico.

Por ejemplo, las referencias al orgullo identitario, a la diversidad étnica regional o a la crítica a los sistemas escolares que invisibilizan saberes locales, no solo dan cuenta de aprendizajes interculturales, sino que visibilizan una toma de posición frente a las herencias coloniales que han configurado históricamente los sistemas educativos de América Latina. Así, las manifestaciones de respeto por la diferencia no se limitan a un reconocimiento abstracto, sino que implican una legitimación discursiva de lo propio como parte del diálogo intercultural. Del mismo modo, la curiosidad cultural se transforma en una disposición ética hacia el aprendizaje mutuo, que problematiza la relación con el otro desde la horizontalidad.

Las competencias comunicativas, ejercidas en entornos digitales colaborativos, muestran no solo la capacidad de interactuar con estudiantes de otro país, sino también la emergencia de una pedagogía del encuentro que cuestiona jerarquías lingüísticas, culturales y epistemológicas. Esta dimensión resulta especialmente relevante en contextos donde la

educación ha sido históricamente funcional a la reproducción de modelos homogéneos de ciudadanía y conocimiento.

En conjunto, los resultados permiten distinguir tres niveles de desarrollo de la competencia intercultural:

- **Conocimiento cultural:** expresado en descripciones de elementos geográficos, lingüísticos y festivos, como puerta de entrada hacia una comprensión más profunda del otro.
- **Actitudes y valores:** evidenciados en la apertura, el respeto y la hospitalidad simbólica, que se traducen en motivaciones profesionales para actuar con justicia social y compromiso con la diversidad.
- **Habilidades interpersonales:** manifestadas en la interacción digital, la co-construcción de conocimiento y la coordinación colaborativa, esenciales en escenarios educativos globalizados y multilocales.

Estos hallazgos reafirman que el aprendizaje intercultural no se reduce al acceso a información sobre otras culturas, sino que se produce mediante la experiencia situada, la reflexión crítica y la transformación de los marcos de referencia personales. En este sentido, la experiencia COIL no solo promovió el conocimiento de otras realidades, sino que impulsó un cuestionamiento activo de las propias, contribuyendo a descentrar visiones monoculturales y a construir subjetividades docentes más dialógicas, críticas y contextualizadas.

Finalmente, el estudio confirma lo planteado por O'Dowd (2018, 2023), al mostrar que el aprendizaje intercultural en entornos virtuales requiere una mediación pedagógica intencionada que habilite procesos de descentralización del conocimiento, diálogo horizontal y reconocimiento del otro como sujeto epistémico legítimo. En esta línea, la metodología COIL, al integrar estos principios, se revela como una herramienta pedagógica transformadora que no solo favorece el desarrollo de competencias interculturales, sino que contribuye a una educación superior más inclusiva, crítica y comprometida con los desafíos históricos del contexto latinoamericano.

REFERENCIAS

- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., y Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806d8c79>
- Beelen, J., y Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, y P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 59–72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

- Candau, V. M. F. (2016). Interculturalidade e educação: Contribuições para o debate. *Educação & Sociedade*, 37(136), 487–502. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163984>
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ra ed.). SAGE Publications.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dietz, G. (2021). *Interculturalidad crítica y decolonial: Una aproximación desde la educación*. CLACSO. <https://www.clacso.org/interculturalidad-critica-y-decolonial/>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6ta ed.). SAGE Publications.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Multilingual Matters.
- Helm, F. (2020). Virtual exchange for everyone: How to make it part of every higher education student's experience. En R. O'Dowd (Ed.), *Internationalising higher education and the role of virtual exchange* (pp. 241–251). Routledge.
- Jackson, J. (2021). *Introducing language and intercultural communication* (2da ed.). Routledge.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2020). Exploring evidence of learning and impact in virtual exchange. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(12). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- O'Dowd, R. (2023). *Virtual exchange in the 21st century university: A guide for educators and institutions*. Routledge.
- Porto, M., y Zembylas, M. (2022). *The politics of interculturality in education*. Bloomsbury Academic.
- Rubin, J. (2017). The Collaborative Online International Learning (COIL) initiative: Twenty years of evolution. *Internationalisation of Higher Education: Developments in the European Higher Education Area and Worldwide*, 4, 27–31.
- Rubin, J., y Guth, S. (2015). Collaborative Online International Learning: An emerging format for internationalizing curricula. En R. O'Dowd y T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 150–164). Routledge.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4ta ed.). SAGE Publications.
- Turula, A., Lewis, T., y Corcy, M. (2019). Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: In service of social inclusion and global citizenship. *Research-publishing.net*. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.35.9782490057344>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- van Dijk, T. A. (2016). *Discourse and knowledge: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Aproximaciones desde el sur andino. *Educación y Pedagogía*, 21(54), 31–50.