

Internacionalización en casa desde el sur global: Hacia una mirada crítica de los intercambios virtuales

Internationalization at home from the global south: Towards a critical look at virtual exchanges

Eugenia Balseiro¹

Rossana Mántaras²

Resumen

Este estudio se basa en un intercambio virtual (IV) en el contexto de un curso de inglés como lengua extranjera (ILE) en una universidad uruguaya diseñado desde una perspectiva crítica, que integra intencionalmente sesiones de reflexión y temas culturalmente relevantes. A través de un estudio de caso y el uso de una metodología cualitativa se busca analizar cómo el diseño de un IV alineado con esta visión puede mejorar la percepción de los estudiantes sobre su propia cultura y la ajena. En tanto propuesta de internacionalización en casa, este IV busca ofrecer una experiencia intercultural significativa sin requerir movilidad física, favoreciendo una participación más inclusiva y accesible. Los resultados indican que el IV ayudó a cuestionar estereotipos, revalorizar su propia cultura y destacar las sesiones de reflexión como un espacio seguro para compartir sentimientos y estrategias para superar obstáculos en contextos interculturales.

¹ Programa de Lenguas, Universidad Tecnológica, Rivera, Uruguay, eugenia.balseiro@utec.edu.uy, <https://orcid.org/0009-0001-0108-2250>

² Programa de Lenguas, Universidad Tecnológica, Fray Bentos, Uruguay, rossana.mantaras@utec.edu.uy, <https://orcid.org/0009-0006-3395-2886>

Palabras clave: EFL, intercambios virtuales, interculturalidad crítica, práctica reflexiva, cultura e identidad, internacionalización en casa.

Abstract

This study is based on a virtual exchange (VE) within the context of an English as a Foreign Language (EFL) course at a Uruguayan university. The VE was designed from a critical perspective, intentionally integrating reflection sessions and culturally relevant topics. Through a case study and a qualitative methodology, this research seeks to analyze how designing a VE aligned with this vision can improve students' perceptions of their own and other cultures. As a proposal for internationalization at home, this VE aims to offer a meaningful intercultural experience without requiring physical travel, fostering more inclusive and accessible participation. The results indicate that the VE helped students challenge stereotypes, revalue their own culture, and appreciate the reflection sessions as a safe space to share feelings and strategies for overcoming obstacles in intercultural contexts.

Keywords: EFL, tandem virtual exchanges, critical interculturality, reflective practice, culture and identity, internationalization at home.

1. Introducción

En las últimas décadas el concepto de internacionalización, que ha adquirido amplio consenso, la posiciona como “el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en los objetivos, funciones y la provisión de la educación post secundaria, mejorar la calidad de la educación y la educación de todos los estudiantes y empleados, y hacer

una contribución significativa a la sociedad” (de Wit et al., 2015, p. 29). Con base en esto, los programas de intercambio estudiantiles han sido la forma que las instituciones de educación superior han encontrado, generalmente, para formar ciudadanos globales, críticos y responsables. No obstante, autores como Beelen y Jones (2015), Stalivieri (2021) y O'Dowd (2018) consideran este tipo de movilidad como beneficiosa solamente para una pequeña minoría que cuenta con los recursos económicos y de tiempo para cruzar fronteras.

Este estudio se realizó en la Universidad Tecnológica de Uruguay, universidad pública de reciente creación radicada en el interior del país. Su foco es democratizar el acceso a la educación terciaria en el interior del país, acercando propuestas educativas tecnológicas e innovadoras a grupos que tradicionalmente no accedían a la educación superior. En su plan estratégico 2020-2025, la internacionalización se posiciona como una de las líneas prioritarias de la universidad, considerada como una forma de conectar instituciones, pueblos y culturas con el fin de promover y fortalecer las habilidades académicas y profesionales.

Ante las limitaciones estructurales del Sur Global, la Internacionalización en Casa (IeC) (Nilsson, 1999, como se citó en Stalivieri, 2021) emerge como una oportunidad sostenible y democratizadora para integrar la dimensión internacional e intercultural al currículum. Dentro de las herramientas de IeC, los intercambios virtuales surgen como una opción accesible para promover la internacionalización (Junior y Finardi, 2018). Sin embargo, muchos autores alineados con una perspectiva decolonial también han expresado su preocupación por cómo estos

esfuerzos de internacionalización pueden acabar perpetuando y reforzando las desigualdades de poder (de la Garza y Maher, 2022; Leal et al., 2024).

En este contexto, desde 2020 el Programa de Lenguas de la universidad en la que se realizó este estudio ha implementado IV en sus planes de estudio de ILE, dado que esta modalidad ofrece diversos beneficios lingüísticos, digitales y culturales, ampliamente respaldados por la literatura (Karthiga, 2021; O'Dowd y Waire, 2009; O'Rourke, 2007; Ushioda, 2000; Vasallo y Telles, 2006).

Los intercambios virtuales con estudiantes locales e internacionales para fortalecer la enseñanza de ILE estuvieron inicialmente centrados en mejorar las habilidades orales y motivar el aprendizaje de inglés. Las evaluaciones de las primeras experiencias revelaron un marcado interés de los estudiantes en los beneficios culturales. Esto despertó el interés del Programa en redefinir los diseños de los IV para aprovechar las posibilidades de desarrollar habilidades interculturales y, al mismo tiempo, mejorar el dominio del idioma.

En los últimos años, el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido objeto de una revisión que se centra en identificar las concepciones de lengua, cultura e identidad que se transmiten y qué ideologías comunican las decisiones pedagógicas en ese contexto. Byram (1997) inició este camino con el desarrollo de un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), que proponía una comprensión totalmente nueva de los estudiantes de lenguas extranjeras, no como hablantes nativos incompletos, sino como actores sociales con identidades específicas y su propio capital cultural. Profundizando en esta línea, autores con una

visión más crítica del espacio del inglés como lengua extranjera (Baum et al, 2023; Brown, 2021; Brown y Bicknell, 2021; Cárdenas, 2025; Gutiérrez y Aguirre, 2022; Kumaravadivelu, 2001; Norton y Toohey, 2012; Pennycook, 2017) también han abordado la cuestión de cómo el lenguaje, el poder y la identidad se entrecruzan en el aula de ILE. Académicos del sur global desde una perspectiva decolonial (Tubino, 2005; Walsh, 2009) también nos han instado a reflexionar sobre cómo el colonialismo sigue prevaleciendo en las prácticas pedagógicas actuales. Su intención es crear conciencia sobre cómo estas pueden contribuir a reproducir las jerarquías coloniales y abogar por una visión de la educación que busque revitalizar las epistemologías locales.

En un intento por adoptar esta perspectiva crítica, el mencionado Programa de Lenguas ha comenzado a revisar el diseño de sus cursos de inglés como lengua extranjera y, entre ellos, las propuestas de intercambios virtuales. Desde el 2020, se organizaron intercambios virtuales con estudiantes locales e internacionales, en cuatro modalidades diferentes, con fines estrictamente lingüísticos. La primera modalidad reunió estudiantes de cursos específicos de inglés con estudiantes de español en otras universidades en parejas lingüísticas para practicar el idioma en torno a una habilidad. La segunda modalidad implicó estudiantes uruguayos y extranjeros y sus respectivos docentes trabajando colaborativamente en un proyecto con el inglés como lengua franca. El tercer diseño se basó en la rotación de compañeros de conversación de distintos puntos geográficos en torno a una temática específica durante una misma sesión sincrónica. Finalmente, el cuarto proyecto telecolaborativo consistió en intercambios de parejas

de estudiantes que se coordinaban semana a semana de forma autónoma para resolver tareas comunicativas colaborativamente en ambas lenguas meta. Además del foco en lo lingüístico, se buscó trabajar otras características que influyen en la comunicación oral de un estudiante de lengua extranjera, tales como la autonomía y la confianza.

En el contexto de esta revisión, se diseñó el presente intercambio virtual para estudiantes uruguayos de inglés de nivel A1/A2 y estudiantes universitarios estadounidenses que estudian español al mismo nivel de dominio de la lengua extranjera. El principal cambio de esta propuesta fue que el intercambio integró sesiones preparatorias y de reflexión antes y después de cada encuentro, así como temas de gran contraste cultural. Además, el intercambio virtual se integró en el curso del plan de estudios de inglés en el que participaban.

Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio es analizar cómo la inclusión de una perspectiva crítica al diseño de un intercambio virtual en el contexto de ILE puede mejorar la percepción que tienen los estudiantes de su propia cultura y lengua y la ajena. Para ello, se delinearon dos objetivos específicos. El objetivo específico 1 pretende examinar qué aprendizajes obtuvieron los estudiantes en el intercambio virtual. El objetivo específico 2 se enfoca en analizar cómo la integración de sesiones de reflexión previas y posteriores puede ayudar a los estudiantes durante el intercambio.

2. Revisión de la literatura

En los últimos años, la proliferación de Internet y el avance de la Web 2.0 han transformado la forma en que se accede y se produce el conocimiento, lo que ha tenido un

impacto significativo en la forma en que los estudiantes aprenden e interactúan (Guth y Helm, 2010). Por lo tanto, la necesidad de superar las prácticas educativas de transmisión unidireccional ha impulsado la integración de nuevas prácticas educativas y la redefinición de nuestros objetivos educativos. El campo de la enseñanza de lenguas extranjeras no ha escapado a esta realidad y ha cambiado su foco: del objetivo de asimilarse al hablante (casi) nativo a formar hablantes interculturales que puedan participar y prosperar en una sociedad global en rápida evolución. En este marco, los intercambios virtuales han surgido como una práctica pedagógica en el aula de lenguas para ayudar a los estudiantes a aprender a desenvolverse eficazmente en contextos diversos y complejos. O'Dowd (2018) define los IV como

la participación de grupos de alumnos en períodos prolongados de interacción intercultural en línea y colaboración con socios de otros contextos culturales o ubicaciones geográficas como parte integrante de sus programas educativos bajo la orientación de educadores o facilitadores expertos (O'Dowd, 2018, p. 5)

Centrados inicialmente en la competencia lingüística en forma de aprendizaje en tándem o e-tándem, los intercambios virtuales evolucionaron para integrar el factor intercultural con el doble objetivo de desarrollar tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa intercultural (CCI) (O'Dowd, 2014). Además, Guth y Helm (2010) ampliaron el alcance de los beneficios de los IV para incluir el desarrollo de nuevas alfabetizaciones digitales y añadieron una capa crítica a las potencialidades de estos formatos.

El marco propuesto por Guth y Helm (2010) para IV incorporó el modelo CCI de Byram (1997), recientemente revisado por Hoff (2020). En su revisión, esta autora reconoce la importancia del modelo, pero también señala la necesidad de alejarse de su alcance eurocéntrico, que no representa las opiniones y experiencias de las minorías, al tiempo que refuerza y naturaliza los discursos hegemónicos. Esto responde a una nueva perspectiva que evita simplificar el concepto de cultura y lo concibe como una construcción dinámica, no limitada a un país específico, y que se cruza con otros marcadores de identidad que construyen la idea del yo. Además, en esta concepción el modelo de Byram (1997) también se ve cuestionado debido a la simplificación excesiva de la dinámica de interacción entre los hablantes. Este marco parece implicar que el conflicto es un problema que puede superarse fácilmente aplicando las estrategias correctas y pasa por alto otros factores como las relaciones de poder y los prejuicios culturales. Esto cobra una relevancia crítica cuando se traslada a la comunicación en la vida real, ya que estos elementos pueden obstaculizarla e impedirla hasta el punto de que un hablante pueda sentirse amenazado para expresar su opinión o sentir la presión de adaptar su discurso para complacer al interlocutor. Autores con una postura más crítica, como Norton (2013) y Pennycook (2017), también reconocen estas desigualdades en los contextos de aprendizaje de lenguas y analizan su impacto en las posibilidades de los estudiantes para expresarse, en función de las configuraciones de poder que atraviesan dichos contextos.

La revisión de Hoff (2020) se alinea con lo que se ha dado en llamar el giro decolonial, una línea de pensamiento promovida por académicos del sur global (Restrepo y Rojas, 2010;

Walsh, 2005) que buscan desvelar las narrativas dominantes que han impregnado y moldeado nuestra forma de ver la historia, la política, la economía y la sociedad. Cuando se observa el mundo desde una perspectiva decolonial son otras voces, a menudo marginadas, las que pasan a primer plano en un intento de difundir y validar otras formas de ver, ser y conocer el mundo. Aunque el colonialismo, entendido como la forma en que las potencias imperialistas expandieron sus territorios, ha disminuido con el avance de los Estados independientes, hemos sido testigos de cómo este concepto ha mutado y se ha transformado para adaptarse a la era actual, alejándose de un concepto político y convirtiéndose en uno epistemológico (Martínez-Vargas, 2022).

Para decolonizar nuestras mentes, pensamientos y acciones es necesario reconsiderar nuestra existencia y coexistencia con otras culturas, grupos y pueblos del mundo. Es un llamado a ver la diversidad no como una molestia que debe reconocerse y tolerarse, sino como una excusa para emprender una exploración más profunda de las fuerzas jerárquicas subyacentes que mantienen unida toda la estructura. Para ello, no basta con desarrollarnos como ciudadanos interculturales, por lo que algunos autores (Tubino, 2005; Walsh, 2009) han planteado la necesidad de adoptar una postura más crítica hacia la CCI. Esto implica fomentar una mentalidad intercultural crítica como estrategia pedagógica y política para navegar por el proyecto decolonial, que tiene como objetivo revisar los fundamentos de nuestra sociedad, cuestionar la noción de homogeneidad y buscar la transformación de la sociedad.

Si bien los intercambios virtuales tienen el potencial de proporcionar a los alumnos una experiencia de aprendizaje cultural más subjetiva y personalizada (O'Dowd, 2013), también

existe el riesgo de que los encuentros en línea acaben siendo un intercambio de información poco reflexivo y superficial entre los participantes, lo que conduce a reforzar los estereotipos interculturales. Pitts y Brooks (2016) alertan sobre los peligros de creer que el contacto intercultural por sí solo se traduce directamente en aprendizaje intercultural. Telles (2015) y O'Dowd (2013) proponen que los intercambios virtuales hagan hincapié en la intervención de los docentes, se integren en el plan de estudios del curso y realicen una comparación explícita de las dos culturas mediante la participación de los estudiantes en conversaciones profundas.

En este sentido, el diseño de los intercambios virtuales puede y debe revisarse, no solo por su potencial para abrir el acceso de los estudiantes a diversas culturas y comunidades, sino también como herramienta para crear formas más democráticas de entender el mundo desde múltiples perspectivas.

3. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque de estudio de caso y utiliza una metodología cualitativa que incluye entrevistas semiestructuradas, análisis de sesiones de vídeo y cuestionarios abiertos. El diseño de la investigación fue principalmente exploratorio, ya que su objetivo era obtener información sobre cómo la integración de una perspectiva crítica al diseño de un intercambio virtual puede mejorar la percepción que tienen los estudiantes de su propia cultura y lengua y la ajena. El proyecto utilizó una muestra de conveniencia de siete participantes uruguayos matriculados y activos en un curso presencial semestral de inglés como lengua extranjera (ILE) ofrecido en la universidad. Este curso de nivel A1-A2 fue diseñado para ayudar

a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para comprender y utilizar el inglés en el contexto de sus carreras profesionales. Los estudiantes y la docente se reunían semanalmente en clases presenciales de 90 minutos y también tenían tareas previas y posteriores a realizar en casa. Concretamente, este estudio se llevó a cabo en la segunda unidad del curso enfocada en *networking*. Durante esta unidad, que duró cuatro semanas, los estudiantes participaron en sesiones semanales en línea de 45 minutos con sus homólogos estadounidenses que aprendían español como lengua extranjera en un curso universitario de nivel básico. Los estudiantes debían dedicar el mismo tiempo a la práctica de cada una de las dos lenguas implicadas durante cada sesión virtual.

3.1. Descripción de las sesiones virtuales

En cada sesión virtual, los participantes se reunían de forma individual y mantenían conversaciones sobre temas asignados previamente. La primera sesión se diseñó principalmente para que los estudiantes se conocieran a través de una tarea de intercambio de información personal, tal y como recomiendan O'Dowd y Waire (2009). Esto ayudó a los estudiantes a conocerse y a familiarizarse con las herramientas en línea que se utilizaban para los encuentros virtuales. Las tres sesiones restantes giraron en torno a tres temas que animaban a los estudiantes a comparar y contrastar sus realidades y que estaban relacionados con sus intereses como estudiantes universitarios: la vida universitaria, cultura y tradiciones de Uruguay/Estados Unidos y el mundo laboral.

Para los estudiantes estadounidenses, las sesiones en línea se llevaron a cabo durante el horario de clase junto a su profesora de español, mientras que los estudiantes uruguayos se conectaron con ellos fuera del horario de clase. La herramienta de videoconferencia elegida fue *Google Meet* y la docente uruguaya creó y asignó enlaces específicos para cada pareja con permisos de coanfitrión. Esto permitió a todos los participantes y profesores acceder a las grabaciones de sus sesiones, al tiempo que proporcionó a la docente uruguaya la posibilidad de controlar la asistencia de los estudiantes durante la sesión en línea y reorganizarlos en caso de ausencias.

Una característica especial de este IV fue que las sesiones virtuales se integraron intencionalmente al curso de ILE. Estas sesiones preparaban a los alumnos para su próximo encuentro en línea o para reflexionar sobre el encuentro anterior. La primera parte de la sesión presencial se dedicó a debatir, aclarar y reflexionar sobre los aprendizajes lingüísticos y culturales del encuentro virtual, ayudando a los alumnos con las dificultades que habían encontrado, compartiendo estrategias para mantener la conversación y debatiendo cuestiones culturales que les habían llamado la atención durante la instancia virtual. La segunda parte de la clase se centró en explorar el siguiente tema a través de los conocimientos previos de los estudiantes para luego investigar otras fuentes de información y prepararse así para el siguiente intercambio con sus contrapartes.

3.2. Instrumentos de recolección de datos

Como se mencionó anteriormente, los datos durante este estudio se recopilaron como se detalla a continuación:

3.2.1. Entrevistas estructuradas

Las entrevistas estructuradas se realizaron en español al final del proyecto y se grabaron utilizando una plataforma educativa de videos. Las entrevistas abarcaron preguntas relacionadas con las conclusiones de la experiencia, las habilidades comunicativas desarrolladas y su transferibilidad a otras áreas de la vida. Además, abordaron las percepciones de los estudiantes sobre Estados Unidos, su gente y su cultura, así como las de su propio país, de ellos mismos como uruguayos y de su cultura. Otras preguntas exploraron sus percepciones sobre el diseño del intercambio.

Estas entrevistas se transcribieron utilizando una herramienta en línea y fueron examinadas por separado por las dos investigadoras y un miembro externo. Las transcripciones se analizaron mediante un análisis de contenido utilizando una codificación manual e inductiva, lo que permitió que las categorías surgieran de los datos, siguiendo el procedimiento que se describe a continuación. En primer lugar, las preguntas de la entrevista, que se presentan en la Tabla 1, se clasificaron de acuerdo con los objetivos de investigación mencionados anteriormente, tal como se describe en la Tabla 4. Se completó una primera ronda de codificación de forma individual, en la que cada investigador analizó las respuestas a cada una de las preguntas, incluyendo fragmentos de las respuestas de los estudiantes y sus referencias. Esto

garantizó la trazabilidad de los datos para la siguiente etapa, en la que se llevó a cabo una ronda final conjunta de codificación que permitió consensuar las categorías que se explicarán más adelante en la Tabla 4.

Tabla 1
Preguntas de entrevistas estructuradas

Preguntas entrevistas
1) ¿Qué aprendizajes, si los hubo, obtuviste luego de este intercambio online? 2) ¿Qué habilidades crees que son importantes para lograr comunicarse de manera exitosa con personas de diferentes culturas? 3) ¿En qué medida piensas que desarrollaste o no desarrollaste estas habilidades durante las sesiones? Cita ejemplos concretos. 4) ¿Qué impacto, en el caso de que haya tenido, tuvo esta experiencia de servicio intercultural en tu vida? 5) ¿Cómo y en qué medida, si los has hecho, has utilizado alguna de estas habilidades en tu vida, estudio y trabajo? 6) ¿Sentís que hubo algún cambio en la manera que percibías a los estudiantes de US / la cultura de US / US como país ? 7) ¿Sentís que hubo algún cambio en la manera en que te autopercibías como estudiante de UY / la cultura de UY / UY como país? 8) Durante las clases de inglés, reflexionamos sobre tu sesión anterior de manera oral y escrita y también compartimos material y conversamos para prepararnos para la próxima sesión. ¿Qué pensas de esta manera de integrar la sesión online al curso? 9) En experiencias anteriores has practicado inglés con estudiantes que tienen un nivel bastante alto de español. En este caso, ambos manejaban un nivel similar de la lengua extranjera (básico) que están aprendiendo. ¿Cómo te sentiste al respecto con ese cambio?

3.2.2. Cuestionarios abiertos

Durante las clases presenciales, la docente uruguaya aplicó cuatro cuestionarios abiertos. Cada uno de ellos fue completado en la clase presencial de forma individual y se enfocaba en la sesión de intercambio que habían tenido esa semana. Las preguntas, que se presentan en la Tabla

2, solicitaban a los alumnos que evaluaran la sesión, reflexionaran sobre lo aprendido y propusieran cambios para la siguiente conversación. Estas respuestas se analizaron cualitativamente y se triangularon con el análisis de las sesiones de vídeo para comprender plenamente las diferentes estrategias y actitudes que mostraron los alumnos uruguayos durante los intercambios. Se empleó un enfoque de codificación inductiva y manual para completar este proceso.

Tabla 2
Preguntas de los cuestionarios

Preguntas cuestionarios	
1)	¿Aprendiste algo sobre la educación en Uruguay preparando la sesión? Explica con ejemplos concretos.
2)	¿Aprendiste algo sobre la educación en EE.UU. durante la sesión? Explica con ejemplos concretos.
3)	¿Cómo te sentiste practicando inglés? Piensa en ejemplos específicos sobre tu charla para fundamentar tu respuesta.
4)	¿Cómo te sentiste ayudando a tus compañeros a aprender español? Piensa en ejemplos específicos sobre tu charla para fundamentar tu respuesta.
5)	¿Hay algo que te parezca que funcionó bien y te gustaría mantener? Piensa en ejemplos específicos sobre tu charla para fundamentar tu respuesta.
6)	¿Hay algo que te parezca que NO funcionó bien y te gustaría cambiar? Piensa en ejemplos específicos sobre tu charla para fundamentar tu respuesta.

3.2.3. Grabaciones de las sesiones de video

Para encontrar pruebas de los puntos destacados por los estudiantes en los cuestionarios y las entrevistas, se grabó y analizó manualmente cada sesión semanal en línea. Este análisis se basó en las categorías que surgieron en las dos etapas anteriores (ver Tabla 4), se completó con el análisis individual de los videos por parte de las dos investigadoras, y luego se consolidó. En este proceso, se etiquetaron y transcribieron los momentos relevantes. Para el análisis de las sesiones

de video, las investigadoras seleccionaron a cuatro participantes mediante un muestreo intencional. Estos participantes cumplían todos los criterios establecidos por la investigación: asistencia completa a todos los intercambios y cumplimiento de los requisitos de sonido y cámara.

La tabla 3 muestra cómo los tres instrumentos descritos anteriormente permiten recoger datos para responder a los dos objetivos específicos de investigación propuestos para este estudio.

Tabla 3
Correlación entre los instrumentos y los objetivos de investigación

	OBJ 1: Analizar los aprendizajes identificados en los intercambios en línea	OBJ 2: Analizar cómo la integración de sesiones de reflexión previas y posteriores puede ayudar a los estudiantes durante el intercambio
Entrevista	x	x
Análisis de la sesión	x	x
Formularios	x	

La Tabla 4 explica la relación entre las preguntas de los instrumentos, las categorías de análisis y los objetivos de investigación.

Objetivo específico 1	
Preguntas de los instrumentos	Categorías

Entrevista: preguntas 1,2,3,4,5,6,7 y 9. Cuestionario: preguntas 1 y 2	- Aprender de la cultura propia - Aprender de la cultura extranjera - Aprendizaje lingüístico (palabras y expresiones nuevas) - Fluidez - Confianza / ansiedad - Identificar nuevas diferencias culturales
Cuestionario: preguntas 3,4,5,y 6	- Uso de diferentes recursos tecnológicos: links, chat, imágenes, presentación - Actitudes de apertura hacia el par extranjero
Objetivo específico 2	
Entrevista: pregunta 8	- Sentirse más preparado para la próxima sesión - Compartir ideas con otros / tener otros puntos de vista - Compartir sentimientos sobre la situación - Compartir estrategias para abordar distintas situaciones.

Nota: En la columna “Categorías emergentes” están marcadas en negrita las categorías más frecuentemente nombradas por los participantes y utilizadas como base para el reporte de los resultados de este estudio.

3.3. Consideraciones éticas

En esta investigación asumimos el papel de docentes/investigadoras del sur global que actualmente están llevando a cabo un proceso de reflexión crítica sobre la educación y el inglés como lengua extranjera. Uno de los miembros del equipo era la docente encargada del curso, mientras que la otra investigadora participó en el diseño y en el análisis del estudio. Creemos que

esta configuración permitió tanto la cercanía con la comunidad como la distancia necesaria para añadir un grado de objetividad al análisis.

Los participantes leyeron y firmaron un formulario de consentimiento informado y tuvieron la oportunidad de hacer preguntas relacionadas con el proceso de investigación. Aunque el intercambio virtual era una parte obligatoria del curso, la participación de los estudiantes en la investigación era voluntaria y se les permitía abandonarla en cualquier momento sin perjuicio alguno. Se respetó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

4. Resultados

4.1. Pregunta 1: ¿Cuáles fueron los aprendizajes identificados en los intercambios en línea?

Los resultados de la primera pregunta de investigación se agruparon en tres temas que se desarrollan a continuación.

4.1.1. Sobre los aprendizajes culturales

La conclusión más mencionada se relaciona con los beneficios culturales, que abarcan tanto el aprendizaje sobre la cultura extranjera como sobre la propia.

En cuanto a la cultura extranjera, la mayoría de los comentarios giraban en torno a la posibilidad de cuestionar los estereotipos estadounidenses tal y como los retratan los medios de comunicación y el mundo del entretenimiento. El participante 1 argumentó en la entrevista que “...te inculcan que Estados Unidos es esto, esto, esto, y no es tan así. Hay cosas que son diferentes a lo que uno piensa...” El participante 4 en su entrevista se hizo eco de esta opinión al

mencionar: “pensaba que eran más engreídos, la verdad, pero me sorprendió, eran súper amables y, nada, súper extrovertidos, querían siempre estar conectados y demás...”

En la misma línea, el siguiente comentario ilustra una nueva forma de entender a los ciudadanos estadounidenses: “me parecieron más abiertos y dispuestos a entender más otra cultura que no sea el círculo cerrado del país de ellos” (participante 2, entrevista).

Un tema recurrente en las entrevistas fue la posibilidad de que los entrevistados vieran su propia cultura desde una perspectiva diferente. Esto significaba cuestionar conceptos cotidianos que se dan por sentados, pero también darles un valor positivo. Las siguientes citas de las entrevistas ilustran este punto:

Creo que sí, porque a veces uno desvalora [sic] el país que tiene... no está tan mal y somos un buen país. (Participante 1, entrevista)

Sí, me sentí muy feliz por las posibilidades que tengo [en educación], que no tengo que pagar por eso, que en realidad vivo bastante bien como estudiante. (Participante 4, entrevista)

Nosotros vivimos el día a día y no nos damos cuenta con el hecho de tener que ir a la facultad o a la Universidad y no tener que pagar por más que sean del Estado...
(Participante 5, entrevista)

4.1.2. Aprendizajes lingüísticos

A pesar de lo que podría suponerse como una ganancia natural en los intercambios, los aprendizajes lingüísticos no se valoraron con tanta frecuencia como los culturales. Para

contextualizar los resultados es importante tener en cuenta que ambas partes tenían un dominio básico de las respectivas lenguas extranjeras, lo que, en muchas ocasiones, provocó fallos en la comunicación. Cabe señalar que los estudiantes ya contaban con una experiencia de intercambio en línea, pero con estudiantes de niveles más avanzados en el manejo de la lengua que el nivel que contaban. Aun así, muchos estudiantes percibieron esta igualdad de niveles como una oportunidad para impulsar su experiencia de aprendizaje. Algunos participantes comentaron que:

Creo que es más difícil... eh... que ambos tengan el mismo nivel. Pues, ambos van a aprender mucho más y ambos van a tener que dar más para poder aprender. (Participante 1, entrevista)

Es más difícil pero más útil... me ayudó a esforzarme más en hablar inglés. (Participante 3, entrevista)

Para otros, sin embargo, se percibía como un obstáculo que entorpecía su proceso de aprendizaje.

Es mejor que haya diferencia de nivel... me gustaría que uno de los estudiantes pudiera tener un nivel más alto de inglés o de español para poder entendernos de una manera. A mí me pasaba que yo no podía explicarlo en inglés y si lo explicaba en español ellos no me entendían y muchas veces me explicaban en inglés, y les entendía, pero muchas veces no. (Participante 5, entrevista)

Aunque esta última estudiante era la única que consideraba las diferencias lingüísticas como un obstáculo, sus respuestas en la entrevista revelaron un desarrollo percibido en otros

aspectos relacionados con la capacidad oral, como la fluidez y la confianza en el momento de hablar. Al hablar de este tema, comentó:

Uno de los aprendizajes que pude obtener fue el de poder hablar con un poco más de soltura. Capaz que, al principio, si bien tenía un texto en el que me ayudaba, si tenía que explicar algo, como que lo traté de hacer con un poco más de soltura. Eso es algo que me llevo del intercambio, aparte de poder hablar inglés un poco más tranquila, aunque las estructuras todavía me siguen costando mucho. (Participante 5, entrevista)

4.1.3. Estrategias comunicativas no verbales

Las sesiones en línea revelaron cómo los participantes podían superar sus problemas de comunicación recurriendo a estrategias no lingüísticas que les ayudaban a avanzar en la conversación. Los resultados mostraron cómo los estudiantes se apoyaron en recursos tecnológicos y la importancia de adoptar una actitud abierta y empática durante las conversaciones en línea.

a) **Los recursos tecnológicos como parte de su repertorio comunicativo:** Los estudiantes recurrieron a diferentes recursos tecnológicos durante las sesiones en línea para transmitir sus ideas. Los siguientes comentarios ilustran estos puntos:

Funciona muy bien el tema de mandar links sobre imágenes; por ejemplo, las playas de Uruguay, el mate, el asado. (Participante 1, cuestionario)

También creo que es una buena herramienta utilizar el chat cuando no logramos comprender la pregunta de la otra persona. (Participante 2, cuestionario)

Además, disponer de una presentación para compartir durante la reunión proporcionó un apoyo visual y lingüístico en el que apoyarse mientras se debatían los temas asignados para la sesión: “Una de las habilidades que creo que es importante cuando estamos haciendo una ppt o algo es tener imágenes que nos puedan ayudar a visualizar y poder darnos a entender y entender... de lo que nos están hablando...” (Participante 5, entrevista)

b) Adoptar una actitud abierta y empática.

Para contribuir a un entorno seguro para el desarrollo del intercambio, los participantes consideraron necesario fomentar la apertura y la confianza durante las sesiones en línea. Las siguientes citas ponen de manifiesto este punto:

Ser simpático, transmitir confianza, sonreír, todo eso para generar confianza. (Participante 1, cuestionario)

Intentar comunicar, tener paciencia, porque a veces hay que pedir que repitan de nuevo, a veces hay que repetir de nuevo nosotros. (Participante 1, entrevista)

Al terminar la sesión suelo pedir que me pregunten sobre el tema trabajado o que pregunten si quieren aprender alguna palabra. (Participante 1, entrevista)

Esta estrategia también le daba a los estudiantes la posibilidad de ampliar su repertorio lingüístico en función de las demandas de los demás estudiantes, como se muestra a continuación: “...realizar un intercambio de preguntas para ver si le interesaba conocer alguna palabra o que les explicara algo más me permite tener que buscar rápidamente

algunos verbos o frases y aprendo inglés”. (Participante 3, entrevista)

4.2. Pregunta 2: ¿Cómo la integración de sesiones de reflexión previas y posteriores al encuentro virtual puede ayudar a los estudiantes durante el intercambio?

La segunda pregunta de investigación tenía como objetivo analizar cómo la integración de sesiones de reflexión previas y posteriores puede ayudar a los estudiantes durante el intercambio.

La mayoría de los participantes afirmaron que estas sesiones les resultaron útiles para prepararse para el próximo intercambio en términos de competencia lingüística. En particular, los estudiantes señalaron que estas sesiones les permitieron aprender vocabulario relacionado con el tema y poner en práctica sus habilidades antes de conocer a los hablantes nativos. Como dijo el Participante 1 durante la entrevista: “...cuando intercambias con los compañeros, con la misma profesora sobre palabras como becas y *scholarships* aprendes más...”. Otro entrevistado comentó que “...desenvolverse, conversar, comprender al otro, entrenar el oído... para recibir una pregunta del compañero. Entonces me parece muy válido lo que hice antes...”. (Participante 3, entrevista)

Otros estudiantes valoraron la instancia, ya que les permitió compartir contenidos, sentimientos sobre la experiencia de intercambio y aprender de los demás. Estas dos citas ilustran este punto: “sacás otras ideas, otros puntos de vista para aprender...” (Participante 1, entrevista) y “poder hablar con alguien que también está haciendo este curso, cómo uno se

siente, cómo uno se prepara, y ayudarnos entre nosotros para seguir...” (Participante 5, entrevista)

Un hallazgo notable fue que la actitud reflexiva que los estudiantes revelaron durante las conversaciones en clase y en las respuestas al cuestionario no siempre se observó durante los encuentros en línea. Por ejemplo, uno de los participantes parecía más centrado en terminar la presentación que en comunicar claramente su contenido. Cuando surgieron diferencias culturales marcadas durante la conversación, como las características del procedimiento de solicitud de ingreso a la universidad o el número de cursos que los estudiantes estadounidenses cursaban en la universidad, los participantes uruguayos no parecieron reaccionar ni hacer comentarios al respecto, siendo que estos temas mostraban diferencias notables entre la realidad de ambos países. En consonancia con esto, otra estudiante no mostró ninguna reacción durante la sesión cuando sus homólogos estadounidenses se refirieron al costo de la matrícula universitaria, mientras que en el formulario de reflexión expresó su sorpresa por este hecho.

5. Discusión

El primer objetivo del proyecto era investigar qué aprendizajes claves identificaron los estudiantes al participar en el IV. La primera conclusión que se desprende del análisis es que se valoraron más los beneficios culturales que los lingüísticos. Estos beneficios culturales pueden entenderse desde dos perspectivas: la primera es cómo los estudiantes uruguayos sintieron que el IV les ayudó a cuestionar los estereotipos y las ideas preconcebidas sobre los estudiantes

estadounidenses. La segunda se refiere a la revalorización de su propio país y de las oportunidades a las que tienen acceso, que tienden a darse por sentadas en su vida cotidiana.

Estos hallazgos son coherentes con una forma más crítica y decolonial de experimentar el entorno de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Tradicionalmente, como sugieren Luke y Mosquera (2008), el espacio de ILE se consideraba como “un lugar pedagógico y una institución para educar al Otro racial y lingüístico” (p. 6). Sin embargo, este diseño logró cuestionar la idea de la educación intercultural como un proceso unidireccional visto desde una perspectiva deficitaria en la que la cultura menos representada necesita asimilarse o adaptarse a la cultura del otro (Walsh, 2010). También demostró que los contextos de ILE pueden seguir siendo lugares en los que los profesores son sensibles a la identidad y los antecedentes culturales y lingüísticos de sus alumnos (Kumaravadivelu, 2001). Las reflexiones de los estudiantes sobre la cultura propia y la extranjera lograron cultivar en los estudiantes el valor y reconocimiento de lo propio, reflexionando sobre su propia realidad a través de la exploración de la cultura del otro. Promovieron también el reconocimiento a la otredad, logrando cuestionar los estereotipos que tenían de la cultura de la contraparte. Estos criterios pedagógicos son algunos de los sugeridos por Walsh (2005) para el desarrollo y el tratamiento de la interculturalidad en el aula.

Una segunda conclusión que cabe destacar es la medida en que los participantes recurrieron a la comunicación multimodal y a la actitud adecuada para mantener la comunicación, especialmente cuando la comunicación verbal oral era difícil de mantener. Cabe señalar que Guth y Helm (2010) incluyen estos elementos en el nivel operativo de su marco, ya

que son las primeras habilidades necesarias para que se produzca un evento comunicativo. Este primer paso permite, según las autoras, el desarrollo de conocimientos y habilidades más complejos o profundos.

Como afirman Hwang et al. (2024) y Klimanova (2021), durante los intercambios interculturales, la gestión de estrategias interactivas eficaces y la comunicación multimodal pueden desempeñar un papel más decisivo que el dominio de la competencia lingüística. En los intercambios mediados por la tecnología, un comunicador competente es aquel que es “hábil e ingenioso en diversas modalidades de comunicación en línea” (p. 196) y no solo un usuario competente de la L2. Esto se alinea con el marco propuesto por Hauck (2023) para los Intercambios Virtuales Críticos (IVC), el cual incorpora la dimensión del translenguaje como oportunidad para que los estudiantes movilicen de manera integrada su repertorio lingüístico y semiótico, ampliando así sus posibilidades de comunicación multimodal. Ello implica la capacidad de construir y expresar significados a través de diversos modos —imágenes, lenguaje escrito u oral, y recursos sonoros—. La inclusión de este tipo de prácticas en los IV favorece y legitima la comunicación multimodal, al tiempo que contribuye al avance hacia un multilingüismo más equitativo.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, los estudiantes valoraron las sesiones de reflexión previas y posteriores, ya que proporcionaban preparación lingüística y contextual. Además, estas sesiones demostraron ser un espacio seguro para compartir sentimientos sobre la experiencia y estrategias para superar obstáculos, al tiempo que ofrecían a los participantes la

oportunidad de aprender de sus compañeros. El hecho de que los estudiantes pudieran desafiar los estereotipos de ambas culturas subraya aún más la importancia de integrar espacios de reflexión en el diseño para evitar conexiones interculturales superficiales (Brooks y Pitts, 2016). y para romper con los prejuicios culturales (de la Garza y Maher, 2022; Leal et al., 2024).

6. Conclusión

Este artículo propuso la inclusión de una mirada crítica al diseño de un IV integrado al curso de ILE que incluyó sesiones de reflexión previas y posteriores a los encuentros en línea, argumentando que estas características podrían favorecer una comprensión de la cultura y la identidad que podría trascender objetivos tradicionales de la IV. Mediante un enfoque cualitativo, se analizaron las diferentes conclusiones de los intercambios, lo que sugirió varios hallazgos interesantes. Una de las reflexiones que hacemos como docentes/investigadoras es cómo el espacio de ILE puede ser un lugar donde no solamente se aprenda sobre la lengua y la cultura de un otro, sino también donde se pueda reconocer y revalorizar la realidad e identidad del estudiante local. Otro aprendizaje que surgió de esta investigación es la importancia de acompañar los IV con instancias de diálogo y reflexión sobre lo aprendido para evitar conexiones superficiales y recaer en las miradas estereotipadas que habitan nuestro imaginario colectivo. Recomendamos que futuras investigaciones en esta línea incluyan el análisis de las conversaciones que se producen durante las sesiones de reflexión con el fin de registrar en profundidad cómo los estudiantes llegan a generar esas conexiones que desafían miradas simplistas y unidireccionales en un intercambio intercultural.

Una limitación de este estudio podría ser que los hallazgos no sean generalizables a otros contextos si los tomamos desde una perspectiva estadística, ya que la muestra era pequeña. Sin embargo, este no era el objetivo del estudio. Nuestro objetivo como investigadores era describir y analizar este caso de estudio concreto para producir una “verdad narrada” (Barab, 2014) que describiera el diseño, su contexto, su perspectiva teórica y las decisiones metodológicas en detalle, de modo que en el futuro otros educadores pudieran comprender las contribuciones, analizarlas críticamente y relacionarlas con sus propios contextos.

Nuestra investigación ha destacado que los cursos de inglés como lengua extranjera pueden diseñarse no solo como espacios para mejorar la competencia lingüística y comunicativa, sino también como entornos en los que se pueden introducir de forma intencionada y respetuosa temas relacionados con la cultura y la identidad, que respondan a la realidad de los estudiantes. Este estudio subraya la importancia de habilitar espacio en nuestros diseños de clase para detenemos y reflexionar junto con nuestros estudiantes sobre los prejuicios y estereotipos que hemos interiorizado en nuestras vidas y que, de otro modo, podrían perpetuarse.

Por último, este estudio revaloriza las propuestas de internacionalización en casa a través de intercambios virtuales críticos como una oportunidad más inclusiva, accesible y democrática de cultivar con los estudiantes miradas globales sin descuidar sus perspectivas locales. Como explican Beelen y Jones (2015), en contextos donde es más desafiante acceder a propuestas de movilidad internacional, la IeC está ganando cada vez más atención para que las instituciones de educación superior puedan preparar a sus estudiantes para navegar un mundo atravesado por lo

digital, la diversidad cultural y los crecientes desafíos geopolíticos.

Agradecimiento

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a nuestra colega Mag. Florencia Puentes por su apoyo y ayuda durante la implementación del proyecto y el procedimiento inicial de análisis de datos. Nuestro agradecimiento se extiende a Elizabeth Adams, docente responsable de la clase de español como lengua extranjera en EE. UU., y a los participantes que participaron de este intercambio.

Referencias

- Barab, S. (2014). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for Engineering Change.
En: K. R. Sawyer. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Baum, G., Di Martino, F., Marino, C. y Saba, M. P. (2023). Decolonialidad e inglés: pedagogías de (de)liberación y materiales de enseñanza. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(5), 227-259.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 59-72). Cham: Springer International Publishing.
- Brown, S. (2021). The emancipation continuum: analysing the role of ESOL in the settlement of immigrants. *British Journal of sociology of Education*, 42(5-6), 864-88.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1908116>
- Brown, S., & Bicknell, R. (2021, October 11–13). *Indoctrination, Empowerment or Emancipation? The Role of ELT in Global Society*. 32nd IATEFL BESIG Annual Conference, Berlin, Germany.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cárdenas, B. (2025). Exploración de las identidades y la herencia cultural de los estudiantes universitarios como una práctica culturalmente sostenible en el aula de inglés como

- lengua extranjera. *Zona Próxima*, (42), 48-72. <https://doi.org/10.14482/zp.42.746.367>
- de la Garza, A., & Maher, C. (2022). Decolonising the film curriculum through South–North collaborative online international learning (COIL) initiatives. *Film Education Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.14324/fej.05.1.04>
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education: A study for the European Parliament. European Parliament. <https://doi.org/10.2861/6854>
- Guth, S., & Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Peter Lang.
- Gutiérrez, C. P., y Aguirre Ortega, M. (2022). Profesores de inglés que abordan la descolonialidad con estudiantes universitarios afrocolombianos e indígenas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 783-802. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a11>
- Hauck, M. (2023). From virtual exchange to critical virtual exchange and critical internationalization at home. *The Global Impact Exchange*, 2023(Spring), 9-12.
- Hoff, H. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3, 55-74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
- Hwang, J., Sato, E. & Wang, Y. (2024). Promoting intercultural engagement in beginner language courses: Principles and implementation. *Second Language Research &*

Practice, 5(1), 51-65.

Júnior, C. A. H. & Finardi, K. R. (2018). Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. *Ensino em Foco*, 1(2), 2018.

<https://doi.org/10.55847/ef.v1i2.519>

Karthiga, G. (2021). Tandem Learning-an Innovative Digital Nutrition For Healthy Language Diet. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 18(10), 449-454.

Klimanova, L. (2021). The evolution of identity research in CALL: From scripted chatrooms to engaged construction of the digital self. *Language Learning & Technology*.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560.

<https://doi.org/10.2307/3588427>

Leal, F., Abba, J. & Finardi, K. (2024). Immersed in the Dominant Global Imaginary: Reflecting on Internationalization of Higher Education Discourses in Brazil. *Journal of Studies in International Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/10283153241286022>

Luke, A. y Mosquera, C. (2008). La raza y la lengua como capital en las escuelas: una propuesta sociológica para las reformas en educación lingüística. *Revista Educación y Pedagogía*, (51), 25-49.

Martínez-Vargas, C. (2022). *Democratising Participatory Research: Pathways to Social Justice from the Global South*. Open Book Publishers

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Channel View Publications.

- Norton, B. & Toohey, K. (Eds.). (2012). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge University Press.
- O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. *Contemporary computer-assisted language learning*, 123-141.
- O'Dowd, R. (2014). Telecollaboration and CALL. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. Bloomsbury Academic.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Research-publishing. net*, 1, 1-23.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.1080/09588220902778369>
- O'Rourke, B. (2007). En R. O'Dowd (Ed.), In R. O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 41-61). Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Pitts, M., & Brooks, C. (2016). Critical pedagogy, internationalisation, and a third space: cultural tensions revealed in students' discourse. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1134553>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.

- Sawyer, R. K. (Ed.). (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Stallivieri, L. (2022). *Internacionalización virtual de la educación superior: Hacia los entornos digitales y más allá*. En S. Castiello-Gutiérrez, M. P. Pantoja Aguilar & C. E. Gutiérrez Jurado (Eds.), *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 310-324). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Telles, J. (2015). Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 31(3), 603-632.
<https://doi.org/10.1590/0102-4450226475643730772>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28.
- Ushioda, E. (2000). Tandem Language Learning Via E-Mail: From Motivation to Autonomy. *ReCALL*, 12(2), 121-128. <https://doi.org/10.1017/S0958344000000124>
- Vasallo, M. L. & Telles, J. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The specialist*, 27(1), 83-118.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.