

Entre diversidades: Sentidos del trabajo docente en tiempos de internacionalización y virtualización

Andrea Daniela Laguna y Yamila Silva Peralta

Introducción

La pandemia por COVID-19 produjo una transformación significativa en los procesos de internacionalización de la educación superior, redefiniendo las dinámicas del trabajo docente y visibilizando la necesidad de construir formas de cooperación académica más solidarias, inclusivas e interculturales. En este contexto, la virtualización aceleró el desarrollo de estrategias de internacionalización en casa y metodologías colaborativas como COIL (Collaborative Online International Learning) o Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea, ampliando las posibilidades de interacción académica entre instituciones y sujetos de diferentes contextos culturales (Bustos-Aguirre & Vega Cano, 2021; Oregioni, 2023). Asimismo, diversos/as autores/as sostienen que este escenario permitió cuestionar modelos tradicionales y elitistas de internacionalización centrados exclusivamente en la movilidad internacional física, promoviendo formas más democráticas e inclusivas de construcción colectiva del conocimiento, sustentadas en el diálogo intercultural, las tecnologías digitales y la cooperación regional (Gacel-Ávila, 2022; Beneitone, 2022).

Este contexto desafió al trabajo docente que comenzó a desarrollarse en nuevos entornos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales, que favorecieron la articulación entre dimensiones locales y globales del conocimiento. A su vez, las redes de aprendizaje y las propuestas de innovación pedagógica impulsaron prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de competencias del siglo XXI, redefiniendo el ejercicio de la docencia en escenarios tecnopedagógicos e interculturales (Morocho Quezada, 2023). El trabajo docente empezó a configurarse como una práctica atravesada por nuevas demandas pedagógicas, tecnológicas e interculturales en escenarios educativos crecientemente diversos e interconectados.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la internacionalización del currículo requiere tanto condiciones institucionales favorables como el fortalecimiento de capacidades docentes para integrar, de manera crítica y contextualizada, dimensiones internacionales e interculturales en las prácticas de enseñanza mediante procesos de formación, reflexión y colaboración académica. Esto supone adecuar contenidos y materiales didácticos, promover la comprensión de la diversidad cultural y de los desafíos globales, y favorecer la construcción de entornos de aprendizaje multiculturales que enriquezcan las experiencias

formativas de docentes y estudiantes (Zou et al., 2022; Tagua et al., 2023; Mazilescu et al.; 2025).

Sumado a ello, el trabajo docente adquirió un papel estratégico durante la crisis provocada por el COVID-19, en la medida en que la internacionalización del currículo se consolidó como una alternativa más inclusiva frente a otros modelos basados exclusivamente en interacciones presenciales o cara-a-cara. Desde esta perspectiva, la Internacionalización en Casa amplió el acceso a experiencias internacionales y fortaleció los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos culturalmente diversos, democratizando la participación de docentes y estudiantes (Beneitone, 2022). El uso de herramientas digitales favoreció el desarrollo de competencias globales en aquellos casos donde la movilidad física no resultaba posible, consolidando nuevas formas de internacionalización educativa (Picón, 2025). En este escenario, la internacionalización del currículo dejó de limitarse a la incorporación de contenidos internacionales para convertirse en un proceso integral que atraviesa metodologías de enseñanza, estrategias de aprendizaje, evaluaciones y formas de producción del conocimiento (Leask, 2015). La enseñanza universitaria comenzó a repensarse desde enfoques más globales, interculturales y colaborativos, reconociendo que las disciplinas constituyen comunidades de práctica internacionales atravesadas por contextos locales, regionales y globales (Marantz-Gal & Leask, 2020).

En definitiva, el trabajo docente pasó a desempeñarse en un escenario de internacionalización caracterizado por la articulación de múltiples diversidades (culturales, lingüísticas, disciplinares, territoriales y generacionales), favoreciendo el diálogo de saberes, la cooperación regional y la construcción colectiva del conocimiento mediada por tecnologías digitales (Oregioni, 2023). Diversos/as autores/as sostienen que la internacionalización del currículo implica incorporar dimensiones interculturales y globales no sólo en los contenidos, sino también en las metodologías de enseñanza, las formas de interacción pedagógica y las experiencias de aprendizaje colaborativo (Leask, 2015; Beneitone, 2022). Así, el conocimiento deja de producirse desde marcos disciplinares cerrados para construirse a partir de relaciones interculturales, transdisciplinares y contextualizadas, donde diferentes saberes y experiencias pueden coexistir y complementarse (Krainer & Chaves, 2021).

En este contexto, metodologías como COIL fortalecen la cooperación académica regional y favorecen la creación de redes colaborativas entre docentes y estudiantes de distintos contextos culturales, promoviendo nuevas subjetividades pedagógicas atravesadas por la inclusión, la interculturalidad y la democratización del conocimiento (Flores-Zamora et al., 2021; Corrales-Gaitero & López-Arévalo, 2025). Estas metodologías constituyen una expresión concreta de las transformaciones del trabajo docente, al requerir que los

profesores diseñen experiencias de aprendizaje compartidas, negocien objetivos curriculares con colegas de otras instituciones y promuevan procesos de construcción colaborativa del conocimiento mediados por tecnologías digitales. El trabajo docente deja de desarrollarse exclusivamente en marcos institucionales locales para configurarse en redes académicas internacionales atravesadas por procesos de cooperación, interculturalidad y reflexión pedagógica (van den Hende & Riezebos, 2023).

Diversidad cultural y trabajo docente

En los actuales contextos de educación superior, atravesados por crecientes procesos de diversidad cultural y social, el trabajo docente requiere trascender enfoques tradicionales de enseñanza para diseñar propuestas pedagógicas que integren la internacionalización del currículo mediante experiencias colaborativas e interculturales. En este escenario, la labor docente implica planificar conjuntamente con colegas de otros contextos institucionales y culturales, articular contenidos disciplinares con problemáticas globales y generar espacios de aprendizaje donde docentes y estudiantes interactúen activamente desde múltiples perspectivas culturales a través de entornos virtuales colaborativos.

El trabajo docente demanda asumir una pedagogía inclusiva como un posicionamiento ético que reconoce la diversidad docente y estudiantil como elementos constitutivos de la educación superior. Bajo esta concepción, la inclusión deja de entenderse como un conjunto de adaptaciones dirigidas a determinados estudiantes para convertirse en una manera de concebir la enseñanza, sustentada en relaciones pedagógicas que promueven el sentido de pertenencia, la participación y el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje para todos/as (Livingston-Galloway & Robinson-Neal, 2021). El aula universitaria se configura como un espacio de negociación cultural y epistemológica donde docentes y estudiantes interactúan desde trayectorias, identidades y saberes diversos, favoreciendo formas más inclusivas, contextualizadas y colaborativas de trabajo educativo (Freire, 1970; Walsh, 2009).

El trabajo docente requiere desarrollar competencias pedagógicas y relacionales orientadas a la mediación, al diálogo intercultural y a la construcción colaborativa del conocimiento. El/la docente deja de ocupar un rol exclusivamente transmisivo para desempeñarse como facilitador/a de procesos reflexivos, promoviendo el pensamiento crítico, el interés por la investigación y la participación activa de los/as estudiantes en su propia formación académica y profesional (Sarmiento Gavilanes, 2025). Asimismo, la creciente heterogeneidad presente en las aulas universitarias implica revisar críticamente las estrategias didácticas, flexibilizar los procesos de evaluación y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del estudiantado. De esta manera, la práctica

docente materializa la inclusión mediante propuestas pedagógicas capaces de responder a la diversidad de trayectorias y necesidades presentes en la educación superior (Cotán, 2022).

Fortalecer las competencias del profesorado universitario constituye una condición necesaria. La evidencia reciente muestra que el ejercicio de la docencia en educación superior requiere integrar competencias pedagógicas, comunicativas, organizacionales, digitales y colaborativas que permitan al profesorado desenvolverse en contextos educativos cada vez más complejos, innovadores y diversos (Gumanová & Šukolová, 2022; Maldonado, 2018). Competencias vinculadas a la inclusión, la interculturalidad y la atención a la diversidad para promover prácticas pedagógicas más democráticas y equitativas. y reconocer la diversidad cultural y étnica como una dimensión constitutiva del aprendizaje, el diálogo y la construcción colectiva de saberes (Castaño, 2025).

Estas competencias adquieren especial relevancia en contextos de internacionalización curricular, donde el trabajo docente se desarrolla en escenarios caracterizados por el encuentro entre culturas y saberes diversos, redefiniendo las prácticas pedagógicas universitarias (Leask, 2015; Beneitone, 2022). En estos procesos, la labor del profesorado incorpora competencias globales e interculturales, el aprendizaje colaborativo y la construcción compartida del conocimiento (Borger, 2022; Hackett et al., 2023) trascendiendo el conocimiento de una única cultura y problematizando críticamente los propios supuestos culturales, epistemológicos y sociales que orientan la producción del conocimiento.

Los equipos docentes constituyen actores estratégicos en los procesos de internacionalización curricular, ya que son quienes traducen estos principios en decisiones pedagógicas concretas mediante la selección de contenidos, metodologías y estrategias de evaluación dentro de sus disciplinas. En este sentido, el trabajo docente requiere revisar y transformar sus prácticas de enseñanza incorporando perspectivas internacionales e interculturales de manera situada (Marantz-Gal & Leask, 2020; Wimpenny et al., 2022).

Sin embargo, la incorporación de dimensiones internacionales e interculturales en las prácticas educativas continúa enfrentando tensiones asociadas a las culturas disciplinares, las desigualdades entre áreas de conocimiento y las dificultades para consolidar políticas institucionales integrales de internacionalización (Leask, 2015; De Wit, 2020; Beneitone, 2022). Por ello, el fortalecimiento del trabajo docente requiere no sólo iniciativas individuales, sino también estrategias institucionales capaces de articular las demandas globales con las particularidades disciplinares y contextuales de cada comunidad educativa (de Wit, 2020).

Diversidad disciplinaria y trabajo docente

La Docencia Colaborativa Internacional Virtual (DOCIV) ha consolidado nuevas formas de trabajo docente basadas en la cooperación académica, el diálogo de saberes y la construcción conjunta del conocimiento en contextos interculturales e interdisciplinarios. En estos escenarios, el trabajo colaborativo entre docentes de distintas disciplinas, instituciones y contextos culturales favorece no sólo el intercambio de contenidos, sino también la negociación de metodologías, perspectivas epistemológicas y formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo el desarrollo de competencias interculturales (Flores-Zamora, De Luque & Echeverría-King, 2021). Las tensiones epistemológicas comienzan a concebirse como espacios de diálogo, negociación y complementariedad entre distintos saberes y marcos conceptuales, favoreciendo construcciones colectivas de conocimiento capaces de abordar problemáticas complejas desde perspectivas situadas, interculturales y transdisciplinarias (Saavedra & Quilaqueo, 2021; Mejía Jiménez, 2021).

Asimismo, en los procesos contemporáneos de internacionalización de la educación superior se observa un desplazamiento desde modelos disciplinares fragmentados hacia enfoques basados en la complejidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento deja de concebirse como un conjunto de saberes aislados para comprenderse como una construcción sistémica, relacional y situada, capaz de articular dimensiones científicas, sociales, culturales y éticas. En este marco, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad adquieren un papel central al favorecer el diálogo entre distintos campos del saber y la construcción colectiva de respuestas frente a problemáticas complejas, promoviendo procesos de producción de conocimiento vinculados con los contextos sociales, culturales e institucionales en los que se desarrollan (Riveros et al., 2022; Nicolás et al., 2023).

Estas transformaciones también interpelan las formas tradicionales de organización disciplinar del conocimiento. El trabajo docente en contextos de internacionalización curricular no se limita a incorporar contenidos internacionales dentro de las asignaturas, sino que implica revisar las formas de enseñar, aprender y producir conocimiento en cada campo disciplinar. En este proceso, los/as docentes requieren desarrollar capacidades para diseñar experiencias pedagógicas más colaborativas, interculturales y reflexivas, donde las disciplinas puedan dialogar con otros contextos académicos y culturales. La internacionalización curricular se configura como una oportunidad para transformar las prácticas docentes y fortalecer nuevas formas de construcción del conocimiento en la educación superior (Zou et al., 2022).

Diversos estudios contemporáneos señalan que las culturas disciplinares continúan influyendo en las formas en que los docentes organizan sus prácticas pedagógicas, seleccionan contenidos, diseñan estrategias de evaluación y construyen experiencias de aprendizaje dentro de sus campos de conocimiento.

En este sentido, se requiere comprender cómo las características propias de cada disciplina, sus tradiciones académicas y sus formas de producción del conocimiento condicionan las posibilidades de transformación pedagógica e integración de perspectivas internacionales e interculturales. El trabajo docente se configura como un espacio donde las culturas disciplinares son revisadas y resignificadas para favorecer prácticas educativas más colaborativas, reflexivas e inclusivas (Weisova & Johansson, 2022). La interdisciplinariedad adquiere un papel estratégico al permitir la articulación de saberes provenientes de diferentes contextos culturales, académicos y disciplinares. Morin (2010) plantea la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento y construir formas de comprensión capaces de integrar perspectivas diversas frente a problemas cada vez más globales e interdependientes.

La apertura hacia currículos internacionalizados requiere no sólo incorporar dimensiones globales e interculturales en las asignaturas, sino también promover transformaciones pedagógicas orientadas a superar la fragmentación disciplinar del conocimiento. El trabajo docente implica generar espacios de diálogo entre diferentes campos del saber, articulando perspectivas, contextos y problemáticas complejas que no pueden ser abordadas desde una única mirada epistemológica. La internacionalización curricular se vincula con procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios que favorecen la construcción colectiva del conocimiento, la contextualización de los aprendizajes y la integración de múltiples formas de comprender la realidad (Riveros et al., 2022). De este modo, internacionalizar el currículo supone abrir la enseñanza universitaria al cambio, la innovación y la construcción colectiva de saberes (Beneitone, 2022).

Frente a los desafíos de un mundo cada vez más interconectado, la internacionalización de la educación superior exige trascender las fronteras disciplinares tradicionales, articulando saberes, culturas y experiencias diversas, promoviendo formas más integrales, flexibles y complejas de comprender la realidad. La universidad deja de ser un espacio de transmisión fragmentada del conocimiento para convertirse en un ámbito de construcción colectiva capaz de dialogar con los problemas globales, las transformaciones tecnológicas y las demandas de una ciudadanía mundial cada vez más diversa e interdependiente (Nicolescu, 2013). La DOCIV promueve una práctica docente más reflexiva, intercultural y transdisciplinaria, sustentada en la cooperación, la concertación y el reconocimiento de la diversidad como dimensión constitutiva de la producción de conocimiento (Flores-Zamora et al., 2021).

Diversidad generacional, virtualización y trabajo docente

El trabajo docente universitario se ha transformado profundamente en los últimos años a partir de los procesos de internacionalización y virtualización, incorporando las

tecnologías digitales y las actividades virtuales como dimensiones centrales de las prácticas cotidianas de enseñanza, incluso en modalidades presenciales. La expansión de entornos digitales internacionales ha transformado las formas de enseñar, aprender y colaborar en la educación superior. Las culturas laborales docentes comenzaron a reconfigurarse en espacios híbridos, flexibles e interconectados, atravesados por nuevas demandas pedagógicas y tecnológicas (Walker, 2020).

En este marco, la diversidad generacional emerge como una dimensión constitutiva del trabajo docente universitario, dado que las distintas formas de vincularse con el conocimiento, las tecnologías y la comunicación generan desafíos, pero también oportunidades para la construcción colectiva del aprendizaje. Las diferencias etarias dejan de comprenderse únicamente como un factor de heterogeneidad para convertirse en una fuente potencial de innovación, intercambio de saberes y fortalecimiento de las prácticas docentes (Samaniego et al., 2022).

Estudios recientes sobre diversidad generacional en educación superior evidencian que la coexistencia de docentes con diferentes trayectorias profesionales, experiencias y formas de relacionarse con las tecnologías configura nuevas dinámicas de interacción y colaboración dentro de las instituciones universitarias. Desde esta perspectiva, las diferencias generacionales no deben interpretarse exclusivamente como brechas, sino como una dimensión que influye en las formas de enseñar, aprender y adaptarse a los procesos de transformación educativa. Las interacciones entre profesores/as y estudiantes de distintas generaciones favorecen el intercambio de experiencias, saberes y estrategias pedagógicas. Entonces, las diferencias etarias pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje profesional colaborativo, donde la cooperación entre docentes noveles y experimentados/as y entre docentes y estudiantes fortalece los procesos de innovación, desarrollo profesional y adaptación a los desafíos tecnológicos y pedagógicos de la universidad contemporánea (Vallejo Ruiz et al., 2023).

La diversidad generacional favorece espacios de intercambio donde las experiencias acumuladas y las nuevas competencias vinculadas a los entornos digitales contribuyen a la reconstrucción colectiva de las prácticas docentes en contextos universitarios atravesados por cambios tecnológicos (Kesumaningsari et al., 2022). En consecuencia, el trabajo docente requiere procesos permanentes de adaptación pedagógica, tecnológica y vincular, donde los/as profesores/as se posicionan como facilitadores/as de encuentros, diálogos y experiencias colaborativas entre estudiantes diversos/as (Restrepo, 2022).

Este escenario demanda del trabajo docente nuevas competencias vinculadas a la mediación tecnológica, la comunicación intergeneracional y el diseño de experiencias colaborativas de aprendizaje. La competencia digital docente no se reduce al dominio instrumental de herramientas tecnológicas, sino que implica la capacidad de integrarlas

pedagógicamente en los procesos de enseñanza, evaluación e interacción académica, favoreciendo prácticas más participativas, colaborativas y adaptadas a contextos educativos diversos e interconectados (Maldonado, 2018; Cabero-Almenara et al., 2021). Pensar la formación docente limitada exclusivamente a la realidad local implica desconocer las demandas de una sociedad digital e interconectada. La formación de los nuevos profesionales requiere perspectivas amplias que fortalezcan competencias digitales, pensamiento crítico y capacidades para integrar las tecnologías en los procesos educativos desde una perspectiva pedagógica. De este modo, el trabajo docente requiere desarrollar nuevas formas de enseñanza que favorezcan la participación, la colaboración y la construcción de conocimiento en contextos educativos diversos (García-Ruiz & Pérez Escoda, 2021). Es decir, las transformaciones tecnológicas y generacionales redefinen las culturas laborales docentes, impulsando nuevas formas de enseñar y aprender en escenarios multiculturales, dinámicos y en permanente cambio (Salcedo, 2026).

Sumado a ello, la virtualización de las prácticas educativas ha visibilizado tensiones y desafíos vinculados a las distintas formas de apropiación de las tecnologías, los modos de comunicación académica y las transformaciones en las relaciones con el conocimiento. En este escenario, la incorporación de entornos digitales no implica únicamente trasladar las prácticas presenciales a espacios virtuales, sino repensar las formas de interacción, participación y construcción del aprendizaje, generando nuevos desafíos para el trabajo docente y la adaptación de sus competencias pedagógicas en contextos educativos mediados por tecnologías (Dussel, 2021; Bond et al., 2021). Mientras algunas generaciones presentan mayor familiaridad con los entornos digitales y las nuevas formas de interacción virtual, otras atraviesan procesos de reconversión pedagógica y tecnológica que impactan en sus subjetividades y prácticas laborales (Morduchowicz, 2022). La coexistencia de distintas generaciones docentes (Baby boomers, Generación X y Generación Y) implica múltiples formas de concebir la enseñanza, relacionarse con las tecnologías y construir vínculos pedagógicos, configurando escenarios laborales cada vez más heterogéneos.

Frente a ello, las instituciones universitarias requieren desarrollar estrategias capaces de reconocer, articular y valorar las diferencias generacionales como una fuente de enriquecimiento colectivo, fortaleciendo el trabajo colaborativo, la innovación pedagógica y la adaptación a los desafíos de la universidad contemporánea (Cuya Ruiz, 2017). La incorporación de tecnologías no constituye únicamente una transformación técnica, sino también cultural y generacional, que redefine las identidades docentes, las dinámicas institucionales y las formas de enseñar y aprender en contextos educativos internacionalizados (Dussel, 2020).

En escenarios universitarios atravesados por la diversidad generacional y la virtualización, resulta fundamental construir espacios institucionales de intercambio y

formación que favorezcan la transmisión intergeneracional del conocimiento y la valorización de los saberes pedagógicos y tecnológicos desarrollados en las distintas trayectorias. Estos espacios colaborativos no sólo fortalecen el desarrollo profesional, sino que también permiten visibilizar las necesidades, experiencias y perspectivas de cada generación, promoviendo culturas académicas más participativas, integradoras e innovadoras (Vallejo et al., 2024).

Conclusión

En los apartados anteriores se pudo observar, que los procesos contemporáneos de internacionalización de la educación superior han transformado profundamente el trabajo docente, configurándolo como una práctica atravesada por múltiples formas de diversidad. A lo largo del recorrido por la literatura científica revisada se evidenció que la internacionalización curricular, especialmente a través de estrategias de Internacionalización en Casa y experiencias colaborativas virtuales símil COIL (Collaborative Online International Learning), favorecen la construcción de entornos educativos más inclusivos, democráticos y participativos, donde la diversidad deja de ser concebida como un obstáculo para convertirse en una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento colectivo.

En este marco, la diversidad cultural impulsa el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en el reconocimiento de distintas identidades y la construcción de vínculos educativos más equitativos. La diversidad disciplinaria promueve formas de producción de conocimiento sustentadas en el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, permitiendo abordar problemáticas complejas desde perspectivas integrales y contextualizadas. Por su parte, la diversidad generacional visibiliza la riqueza de los intercambios entre grupos etarios con trayectorias, experiencias y competencias diferentes, fortaleciendo los procesos de innovación, aprendizaje mutuo y adaptación a los desafíos tecnológicos y pedagógicos de la universidad contemporánea.

Entre diversidades la inclusión emerge como el principio articulador que permite reconocer, valorar y potenciar la educación superior. Así, la práctica docente deja de sustentarse en una mirada aislada y universalista para promover un "diálogo entre seres", situado en realidades concretas y orientado a tender puentes entre disciplinas, culturas y generaciones, fortaleciendo una educación capaz de reconocer la diversidad como una oportunidad para construir nuevas formas de habitar colectivamente el mundo (Kap, 2026). Se incorporan nuevas perspectivas, los distintos saberes no se excluyen ni se oponen, sino que se complementan y se enriquecen mutuamente, posibilitando construcciones complejas de pensamiento desde contextos culturales, históricos y sociales diversos.

Internacionalizar las aulas y el currículo supone, entonces, construir espacios académicos capaces de integrar culturas, disciplinas y generaciones en procesos

colaborativos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la democratización del conocimiento y la participación de todos los/as actores/as educativos/as. El desafío de las universidades no consiste únicamente en ampliar su proyección internacional, sino en consolidar comunidades académicas más inclusivas, inter-culturales, inter-disciplinarias e inter-generacionales, comprometidas con la construcción colectiva de conocimientos y con la formación de ciudadanos/as capaces de desenvolverse en sociedades cada vez más diversas e interconectadas.

Referencias bibliográficas

- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 422–444.
- Borger, J.G. (2022). Getting to the CoRe of Collaborative Online International Learning (COIL). *Front. Educ.* 7(87289). doi:10.3389/feduc.2022.987289
- Bustos-Aguirre, M. L., & Cano, R. V. (2021). Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 269–297.
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F.D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Competencia digital del profesorado de educación superior según DigCompEdu: métodos de investigación estadística con ANOVA entre campos del conocimiento en diferentes rangos de edad. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4691–4708.
- Castaño, M.A.M. (2025). Internacionalización del currículo: transformación de prácticas a través de comunidades para el cambio educativo en educación. *Change*, 7(3), 113–122.
- Corrales-Gaitero, C., & López-Arévalo, P. (2025). Competencias interculturales para la cooperación regional en América Latina: un enfoque de internacionalización en casa basado en COIL. *Revista Iberoamericana de Educación*, 99(1), 113–130.
- Cotán, A. (2022). Pedagogía inclusiva en educación superior: ¿Cómo y cuándo evalúa el profesorado? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 803–828.
- Cuya Ruiz, D. E. (2017). La gestión de la diversidad generacional docente y sus desafíos frente al trabajo en equipo: un estudio de caso [Tesis de Posgrado]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nicolás, M. A., Ortiz, M. C., & Vélez, O. C. (2023). La interdisciplinariedad en la educación superior: Percepciones de los estudiantes y los docentes. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (59), 11-24.

- de Wit, H. (2020). Internacionalización de la educación superior: la necesidad de un enfoque más ético y cualitativo. *Journal of International Students*, 10(1).
- Dussel, I. (2021). De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 127-138.
- Flores-Zamora, A., De Luque, O., & Echeverría-King, L. (2021). La Docencia Colaborativa Internacional Virtual (DOCIV) y su potencial en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 12, 44–49.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe: desafíos y factibilidad. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 401–421.
- García-Ruiz, R., & Pérez Escoda, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59–71.
- Gumanová, N., & Šukolová, D. (2022). Competencias de los profesores universitarios: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación Educativa y Social*, 12(2), 15–27.
- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & Van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 5.
- Kap, M. (2026). Vanguardias didácticas: prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior. Prometeo.
- Kesumaningsari, N.P.A., Pudjibudojo, J.K.K., & Louk, M.H.L. (2022). Teaching experience on online learning in higher education: Generational analysis. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(3), 318–329.
- Krainer, A. J., & Chaves, A. (2021). Interculturalidad y educación superior: una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 27–49.
- Leask, B. (2015). Internationalizing the curriculum. Routledge.
- Livingston-Galloway, M.P., & Robinson-Neal, A. (2021). Re-conceptualizing inclusive pedagogy in practice in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning for Christians in Higher Education*, 11(1).
- Maldonado, E.P. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115–131.
- Marantz-Gal, A., & Leask, B. (2020). Internationalizing the curriculum: The power of agency and authenticity. *New Directions for Higher Education*, (192), 39–50.