



Interciencia

ISSN: 0378-1844

ISSN: 2244-7776

interciencia@gmail.com

Asociación Interciencia

República Bolivariana de Venezuela

Friz Carrillo, Miguel; Morales Mendoza, Karla; Sumonte Rojas, Valeria;
Colipán, Ximena; Manhey Moreno, Mónica; Aroca Toloza, Carolina

CONSTRUIR LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE
DESDE LAS EXPERIENCIAS INTERCULTURALES

Interciencia, vol. 47, núm. 7, 2022, Julio, pp. 284-292

Asociación Interciencia

Caracas, República Bolivariana de Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33973071006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

CONSTRUIR LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DESDE LAS EXPERIENCIAS INTERCULTURALES

Miguel Friz Carrillo, Karla Morales Mendoza, Valeria Sumonte Rojas, Ximena Colipán, Mónica Manhey Moreno y Carolina Aroca Toloza

RESUMEN

Diversos estudios destacan el papel de las narrativas en la construcción de la identidad profesional docente en formación. Desde esta perspectiva, nos preguntamos qué elementos personales y contextuales contribuirían a la configuración de una identidad profesional comprometida con la diversidad cultural. Para dar respuesta a ello, nos proponemos analizar las identidades de los estudiantes como expresión o resultado de su experiencia previa en contextos de diversidad cultural, empleando estrategias como la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y

la resolución de problemas en contextos de diversidad cultural. Adoptamos estudios de caso donde participaron 27 estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica. Las entrevistas evidenciaron la ausencia de temáticas vinculadas a la diversidad cultural en su formación, la presencia de una jerarquización de las diferencias y el reconocimiento de sus propias limitaciones conceptuales y emocionales. Estos resultados nos llevan a confirmar una dimensión personal y social que interactúan configurando las identidades en formación.

Introducción

La literatura a nivel internacional muestra que la identidad profesional docente se ha configurado como una agenda emergente en los últimos años (Handoyo *et al.*, 2020). Si bien se ha avanzado en investigaciones que relacionan la identidad docente con los procesos de enseñanza de segundas lenguas, la evaluación de perfiles y competencias profesionales o en las trayectorias personales de estudiantes en formación, los estudios en el ámbito intercultural son aun insuficientes.

Existen trabajos previos que abordan la dimensión cultural en la formación de profesores (Smolcic y Arends, 2017), sin embargo, el análisis de la historia personal, las interacciones sociales y los factores socioculturales que modelan la

identidad del profesor es aún un campo que requiere de atención.

Pillen *et al.*, (2013) plantean que la identidad docente no es algo que se fija ni se impone, sino que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia. En esta misma línea, Sanyal (2014) plantea que el discurso de la experiencia recurre al sentido común para crear un mecanismo que domina la identidad de los profesores (en especial de los profesores que se están formando o aquellos que son principiantes), llevándolos a reproducir prácticas gastadas y descontextualizadas que son heredadas de los males experimentados, las cuales producen una aparente estabilidad que obstaculiza poder avanzar hacia procesos reflexivos conscientes, intencionados y situados.

En efecto, comprender la naturaleza y características de los procesos reflexivos resulta fundamental para la formación inicial de profesores, puesto que permite aprender de las experiencias propias y de otros, mejorar la actividad profesional, producir conciencia sobre las formas en que se interpreta la realidad y dar sentido a las acciones y el comportamiento en contextos multiculturales (Selmo y Orsenigo, 2014).

Por otra parte, quienes siguen de cerca los procesos de formación docente han alertado respecto a una serie de condiciones problemáticas de la formación inicial docente en Chile. Entre estas condiciones se destaca la escasa preparación que los futuros profesores estarían recibiendo en materia de diversidad cultural. Aranda (2011) señala que esta falencia

evidencia una fractura de la relación educación, sociedad, migraciones recientes y pueblos originarios, por lo cual, se requiere abordar críticamente desde la formación inicial docente nuevas categorías que permeen las futuras prácticas docentes, a través de innovaciones, investigaciones y análisis de las políticas educacionales en este ámbito.

En esta misma dirección Leiva (2012) señala que la formación del profesorado en materia de interculturalidad ha estado fuera de los planteamientos generales de la formación didáctica del docente, tanto en su formación inicial como en los planes de formación permanente. Las didácticas siguen discutiéndose en torno a las disciplinas hegemónicas del *currículum* (por ejemplo didáctica de las

PALABRAS CLAVE / Cultura / Formación Inicial Docente/ Identidad / Interculturalidad /

Recibido: 09/05/2022. Modificado: 11/07/2022. Aceptado: 11/07/2022.

Miguel Friz Carrillo. Doctor en Ciencias Matemáticas, Universidad Politécnica de Valencia, España. Profesor, Universidad del BíoBío, Chile. e-mail: mfriz@ubiobio.cl

Karla Morales Mendoza. Doctora en Educación, Universidad Católica del Maule (UCM),

Chile. Investigadora, UCM, Chile. email: kmorales@ucm.cl

Valeria Sumonte Rojas. Doctora en Educación, UCM, Chile. Magister Artium Mención de Lingüística, Universidad de Santiago de Chile, Chile. Directora, Departamento de Idiomas, UCM, Chile. email: vsumonte@ucm.cl

Ximena Colipán. Doctora en matemática, Instituto Fourier, Francia. Académica, Universidad de Talca, Chile. email: ximena.colipan@utalca.cl

Mónica Manhey Moreno. Doctora en Educación, Universidad de Granada, España. Académica, Universidad de Chile (UCHile),

Chile. email: mmanhey@u.uchile.cl

Carolina Aroca Toloza. Doctora en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Académica, UChile, Chile. email: carolina.aroca@u.uchile.cl

BUILD TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY FROM INTERCULTURAL EXPERIENCES

Miguel Friz Carrillo, Karla Morales Mendoza, Valeria Sumonte Rojas, Ximena Colipán, Mónica Manhey Moreno and Carolina Aroca Toloza

SUMMARY

Various studies highlight the role of narratives in the construction of the professional teacher identity in in-service formation. From this perspective, it was asked, what personal and contextual factors contribute to the configuration of professional identity committed to cultural diversity. To answer this, a proposal to analyze the identities of students as an expression or result of their previous experience in contexts of cultural diversity, using strategies, such as critical thinking, collaborative

work and problem solving in diverse educational cultural contexts. Case studies were adopted where 27 General Education Students. The interviews showed the absence of themes related to cultural diversity in their formation, the presence of a hierarchy of differences and the recognition of their own conceptual and emotional limitations. These results lead us to confirm a personal and social dimension that interacts with shaping the identities in training.

CONSTRUIR A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE PARTINDO DE EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS

Miguel Friz Carrillo, Karla Morales Mendoza, Valeria Sumonte Rojas, Ximena Colipán, Mónica Manhey Moreno e Carolina Aroca Toloza

RESUMO

Diversos estudos destacam o papel das narrativas na construção da identidade profissional docente em formação. A partir dessa perspectiva, nos perguntamos quais elementos pessoais e contextuais contribuiriam para a configuração de uma identidade profissional comprometida com a diversidade cultural. Para responder a isso, propomos analisar as identidades dos estudantes como expressão ou resultado de sua experiência prévia em contextos de diversidade cultural, utilizando estratégias como; reflexão crítica, trabalho colaborativo e resolução

de problemas em contextos de diversidade cultural. Adotamos estudos de caso onde participaram 27 estudantes de Pedagogia do Ensino Básico Geral. As entrevistas evidenciaram a ausência de temas vinculados à diversidade cultural em sua formação, a presença de uma hierarquização das diferenças e o reconhecimento de suas próprias limitações conceituais e emocionais. Estes resultados nos levam a confirmar uma dimensão pessoal e social que interagem configurando as identidades em formação.

matemáticas, didácticas de las ciencias), sin embargo, existen complejidades que acontecen cuando uno se enfrenta a la intervención para la mejora de competencias interculturales, por ejemplo, el sesgo cultural que puede estar presente a la hora de planificar experiencias educativas, las concepciones sobre lo que se debe aprender (validez del conocimiento), así como supuestos culturales sobre las actuaciones de profesores y estudiantes, modelos de disciplina en el aula, el valor del respeto. Claramente, estos aspectos pueden variar considerablemente de una cultura a otra, y pueden afectar el aprendizaje, especialmente, en entornos educativos multiculturales.

Quilaqueo *et al.* (2016) señalan que la construcción y reconstrucción de la identidad

docente no solo dependen del quehacer pedagógico, sino también, de los procesos históricos, sociales y territoriales que imponen un significado en la identidad. Además, manifiestan que la construcción de la identidad del profesor se desarrolla junto a la sensibilidad intercultural y las competencias específicas para enseñar de manera transcultural. Desde esta perspectiva, modelar la identidad profesional requiere del conocimiento de las diferencias epistemológicas de la diversidad cultural, desmarcar los *currículum* dominantes que residen en el sistema educativo, valorar las diferencias de los estudiantes como un recurso y promover los espacios reflexivos.

Si bien es cierto que en los últimos años la situación ha mejorado, sigue predominando una formación de corte

cognitivista centrada en el profesorado, que deja a la comunidad educativa, especialmente a familias y alumnado fuera de esa imprescindible formación para la convivencia intercultural.

“Los estudios referidos a la identidad profesional de los profesores chilenos han estado principalmente referidos a los conceptos o imágenes que desarrollan sobre sí mismos, de esta forma, poseen la limitación de abordar primordialmente la identidad desde una dimensión subjetiva y, en menos medida, desde los complejos procesos de interacción y de identificación” (Galaz, 2011, p.91). Precisamente, estos procesos son los que se desarrollan en espacios formativos donde las relaciones que se establecen con otros diferentes culturalmente ponen en juego

dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro.

Para Vanegas y Fuentealba (2019) el vínculo entre identidad profesional y personal de un profesor está estrechamente relacionado con las prácticas educativas, ya que la identidad es la experiencia negociada del sujeto, implica la identificación de la pertenencia a una comunidad, considera la trayectoria de aprendizaje del individuo y supone la participación en contextos locales y globales. Desde esta perspectiva las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, implican un diálogo entre culturas, aspecto que no es espontáneo y que requiere ser intencionado desde la formación.

También en Chile, Quilaqueo *et al.* (2016) han levantado una

serie de necesidades en la formación de profesores que deben trabajar en contextos interculturales. Estos autores señalan que un profesor competente culturalmente considera los saberes locales y promueve una escuela abierta a los cambios que ofrecen los nuevos escenarios socioculturales de las comunidades y de la educación en un mundo globalizado. Por lo tanto, la competencia intercultural es comprendida como la capacidad de insertarse en contextos diferentes, familiarizarse con ellos y actuar de modo respetuoso con las diferentes posibilidades de construir identidad que han adoptado otras personas, mostrando la habilidad de intercambiar información de manera efectiva, además de establecer y mantener relaciones humanas positivas.

En concreto, identificar una dimensión individual en la construcción de la identidad profesional implicará aproximarse al pensamiento de futuros profesores, ya sea a través de sus creencias, valores, juicios, imágenes y experiencias que lo llevan a formar sus propias percepciones y significados acerca de la realidad escolar. Asimismo, reconocer una dimensión social en la construcción de la identidad profesional permitirá comprender cómo los procesos reflexivos y colaborativos apoyan la construcción social de su propia identidad docente.

A partir de lo expuesto, se plantea la pregunta qué elementos personales y contextuales contribuirían a la configuración de una identidad profesional docente comprometida con la diversidad cultural. Para dar respuesta a ello, se propone analizar las identidades de los estudiantes en formación como expresión o resultado de su experiencia previa en contextos de diversidad cultural. El estudio se enmarca en una investigación más amplia que incluye la implementación de un programa que integra elementos de una didáctica intercultural empleando estrategias como la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la resolución de

problemas en contextos de diversidad educativa, social y cultural.

Programa de Competencias Comunicativas Interculturales

La Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante CCI) se define como el conjunto de habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer una comunicación efectiva. Se diseña e implementa un programa para futuros profesores que tuvo como objetivo desarrollar habilidades cognitivas, afectivas, comportamentales y pedagógicas necesarias para trabajar en contextos de diversidad cultural; modelando su identidad e incidiendo en los primeros acercamientos a la práctica pedagógica.

Se empleó un modelo de intervención de orientación experiencial (Vilà, 2007) donde las y los estudiantes pasaron por experiencias simuladas o reales, trabajaron en la resolución de problemas o conflictos culturales, analizaron estudio de casos, generaron debates y reflexionaron sobre sus propias experiencias. Se esperaba que los participantes pudieran participar en un contexto similar al de las culturas que se quería enseñar, promoviendo situaciones que contrarrestaron el choque cultural y el sentimiento de frustración que suele acompañar a los primeros contactos interculturales.

El programa contempló once talleres organizados en función de 4 unidades, a saber, conocimientos interculturales, sensibilidad intercultural, habilidades interculturales y actuaciones docentes. La implementación del programa en CCI, tuvo una duración de 4 meses, con la participación voluntaria de estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, en modalidad presencial, con sesiones semanales de 1 hora.

Los contenidos fueron consensuados con los estudiantes desde el inicio de la intervención a partir de aquellos elementos que creían necesarios para su trabajo en aula, y que

desde su perspectiva se encontraban ausentes de la formación recibida. De esta manera, constituyeron contenidos del programa aproximaciones conceptuales como diversidad, identidad, cultura, lengua, comunicación, discriminación y educación intercultural; con sus respectivas implicancias educativas.

Las estrategias metodológicas empleadas en los talleres fueron la resolución de problemas, con el propósito de confrontarlos tempranamente a situaciones de conflicto cultural; el uso del video como herramienta que permite reflexionar sobre situaciones educativas interpellando a los estudiantes a asumir el rol de profesor sin serlo, es decir, los descentraba para que pudieran analizar críticamente posibles actuaciones de un profesor en contextos multiculturales. Asimismo, se favoreció el trabajo colaborativo a través de la elaboración de proyectos comunes que tuvieran como referencia la diversidad migratoria, rural y de pertenencia a pueblos originarios.

Metodología

Se optó por una metodología cualitativa a través de un estudio de caso. Para Simons (2011), este diseño se puede aplicar en el campo de la investigación evaluativa, para mejorar o proponer cambios en educación. Su carácter naturalista favorece la relación espontánea entre sujetos en un entorno que es el habitual y que en este caso está determinado por la Universidad donde se llevó a cabo el estudio.

La intención fue descubrir elementos de la construcción de la identidad del profesor mientras los estudiantes reflexionaban en torno a sus experiencias y prácticas culturales. La reflexión fue empleada para introducir cambios en la forma de pensar sobre otros culturalmente diferentes y los desafíos que implicaba este cambio para el ejercicio profesional. Si bien se recolectaron

distintas fuentes de datos (observaciones, videos, producciones, participación en foros) en este artículo se informa únicamente el análisis de las entrevistas que aportan evidencia en la línea de la construcción de la identidad profesional.

Contexto y participantes

El estudio se lleva a cabo en una universidad situada en el centro sur de Chile, en la región del Maule, caracterizada por su actividad económica vinculada a la agricultura y el desarrollo vitivinícola. Es una universidad privada que recibe aportes del Estado y pertenece al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH). Por ello, no es de extrañar que un alto número de estudiantes señale participar habitualmente de actividades campesinas o costumbristas (74%) propia de zonas campesinas; porcentaje que disminuye significativamente cuando se trata de la participación en actividades culturales con pueblos originarios donde la autoidentificación es más baja (22%).

Para el estudio, se ha optado por un muestreo no probabilístico de tipo intencionado que tiene como referencia la participación de estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica (en otros países corresponde al título de maestro de educación primaria). Se estableció como criterio que fuera un curso donde los estudiantes ya tuvieran un primer acercamiento a los centros educativos/escolares a través de prácticas pedagógicas. Por este motivo se incorporaron estudiantes de IX semestre (la carrera tiene una duración de 10 semestres).

Los estudiantes cursan una titulación generalista, vale decir, no incorpora una mención/especialización. En particular, se incluyeron estudiantes del Taller Pedagógico: Diseño de Proyectos Finales de Licenciatura y Título (PGB-425) con un total de 14 créditos SCT-Chile lo que equivale a 420 horas al semestre en las cual 294 horas son de trabajo autónomo y 126 horas de presencial. Es importante hacer

notar que, si bien la investigación se enmarca en un contexto formativo de obligatoriedad curricular, la participación de los estudiantes fue de tipo voluntaria y quedó conformada por 23 mujeres y 4 hombres cuyas edades fluctuaban entre los 20 y 31 años.

Respecto de su experiencia intercultural, 10 de ellos provenían de zonas rurales (zonas campesinas) y habían tenido amigos extranjeros (35%). Otros señalaron no pertenecer a ningún pueblo originario ni hablar una lengua distinta del castellano, aun cuando tenían amigos de pueblos originarios (20%).

Técnicas de recolección de datos

Se contempló una entrevista en profundidad con cada estudiante, durante la fase final del programa de intervención. En este sentido, la entrevista ha tenido una finalidad evaluativa, llegando a un total de 27 entrevistas, con una duración de una hora cada una de ellas. Se les indicó a los estudiantes el propósito del estudio y los objetivos de la entrevista, destacando el carácter voluntario y confidencial de la misma. Previamente, se estableció un protocolo con preguntas que hacían referencia a experiencias desarrolladas durante el programa, con lo cual las entrevistas buscaban estimular el recuerdo de estas actividades (clase a clase) y su relación con elementos teóricos de la identidad profesional, es decir, se esperaba que los estudiantes asumieran posiciones frente a las experiencias de aprendizaje propuestas. Se definió el carácter individual de la entrevista, para lo cual se estableció un lugar que garantizara reserva para los estudiantes, un espacio sin ruidos ni posibilidades de intervenciones de terceros y el consentimiento de la grabación con el propósito de realizar las transcripciones posteriores.

Análisis de datos

Las conversaciones de los estudiantes hacen referencia a

las distintas posiciones (aprendices, profesores, estudiantes para profesor) a las que adscriben los participantes del estudio cuando se enfrentan a experiencias educativas intencionadas a través del programa de competencias comunicativas interculturales.

Los análisis se realizaron con el apoyo del software NVivo 8-11. La primera etapa fue la transcripción de datos al sistema para la selección, categorización, interpretación y representación de la información.

En la segunda etapa, se procedió a crear los nodos de análisis (categorías de análisis), que son comprendidas como unidades que permiten asignar significados comunes a la información compilada, es decir, describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material (Aneas y Sandín, 2009). Para el estudio se definieron como categorías de análisis las dimensiones que componen la competencia comunicativa intercultural (dimensión cognitiva, comportamental y afectiva), además se incluyeron como categorías los obstaculizadores y facilitadores de la comunicación y las reflexiones profesionales.

Una vez constituidas las categorías, se procedió a la codificación en unidades de significado relevante que dieron paso a la generación de nueva teoría. En la tercera etapa de análisis, se extrajo el informe de la estructura de nodos para triangular con los marcos conceptuales previamente establecidos y elaborar las conclusiones. Los análisis fueron mostrando que los discursos de los estudiantes no se alineaban exclusivamente a una categoría, sino que tenían un carácter relacional. Se empleó una triangulación teórica y de sujetos (entre los 27 casos).

Resultados y análisis

La identidad es determinante en el modo como los futuros profesores construyen la naturaleza de su trabajo. La literatura expuesta muestra cómo las identidades se construyen

dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Asimismo, resulta evidente una dimensión discursiva ya que es la forma en que se expresa la identidad, por ejemplo, a través de recuerdos del pasado como aprendices o de intentos por recrear algún profesor que les fuera significativo, evocando sus actuaciones frente a situaciones de enseñanza que demandan un posicionamiento profesional. Como el programa esperaba aportar evidencia sobre cómo se iba modelando la identidad profesional de los futuros profesores a través de prácticas discursivas, la intervención incluyó experiencias donde los estudiantes de pedagogía transitaban en experiencias pasadas, presentes y futuras. Tal como señala Callejo (2001) este conjunto de representaciones que aparecen en las voces de los estudiantes, no solo iban diciendo lo que pensaban, sino que “constituyen” lo que son y sienten. Si se considera que una de las principales funciones que tendrán los estudiantes será gestionar el aula como espacio de comunicación resultaba necesario diseñar tareas profesionales a la luz de las competencias comunicativas interculturales y crear situaciones que facilitaran el aprendizaje intercultural.

Comprensión de la diversidad cultural

El desarrollo de habilidades en competencias comunicativas interculturales se vio determinado por las conceptualizaciones y valoraciones de las diferencias culturales, es decir, se puede constatar que conceptos de diversidad cultural e interculturalidad tenían campos de aplicación restringidos para los estudiantes, así como en sus discursos incluían formas de racismo y desvalorización de las culturas que se fueron modificando a través del programa. Tomar acuerdos sobre lo que se entendería por diversidad cultural fue un elemento complejo para los estudiantes,

por lo cual se consideró la definición de Barra (2008) que hace referencia a la presencia de pueblos indígenas, campesinos e inmigrantes, sus cosmovisiones y particulares formas de comprender la realidad social. De esta manera, la cultura integra una trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, sus costumbres, tradiciones, ritos, religiones, el lenguaje y las artes.

Cuando se inició el programa de intervención con los estudiantes de pedagogía, en las entrevistas se les pregunta qué comprendían por diversidad cultural. Sus respuestas hacían referencia únicamente a “pueblos originarios”, específicamente mapuches. Esta visión restringida de cultura fue explicada por los estudiantes a partir de los programas oficiales del Ministerio de Educación de Chile, indicando: “...Vemos en todas partes el conflicto mapuche, en los diarios, en la tele, y cuando nos hablan de estos temas aquí en la U, que es casi nunca, nos muestran los programas del Ministerio sobre la educación intercultural bilingüe que es para rescatar la cultura mapuche, la lengua que nadie de nosotros conoce” (E-24).

Esta visión de diversidad cultural, no solo excluye a otros grupos culturales, sino sobre todo pone el acento en el colectivo minoritario dejando de lado la interrelación entre la expresión cultural de dicho grupo y su ubicación en la estructura social general. Esto explicaría, por ejemplo, que los programas interculturales tengan como destinatarios a las minorías etnoculturales o inmigrantes y no a los locales/nacionales.

Los estudiantes establecen una relación natural entre diversidad cultural y diversidad lingüística. En las entrevistas se mencionan otras palabras en mapudungun, producto de la participación del estudiantado en un curso optativo que se impartió en la universidad. Asimismo, en los relatos se expone un nuevo concepto, la

diferencia. "...Cada persona es diferente desde que nace, basta mirarnos aquí, algunos morenos, rubios, gordos, flacos. Antes ser diferente parece que no era un tema, pero cuando llegaron los haitianos a Talca la gente pensó que nos invadirían los negros, y que las nuevas generaciones llevarían ese color" (E-12).

El predominio de una concepción biológica y racial de la diversidad cultural fundado en diferencias fenotípicas ha permeado fuertemente en el imaginario colectivo y los estudiantes son conscientes de ello. La concepción de diversidad cultural influenciará lo que esta generación enseñará a la próxima generación. El enfoque teórico de las representaciones sociales (Abric, 2011) puede iluminar la comprensión de elementos sociocognitivos y contextuales ligados a la representación de los sujetos. Por otra parte, también fue posible evidenciar una jerarquización de las diferencias culturales, especialmente, cuando se trataba de temáticas vinculadas a la migración. "nunca me había preguntado sobre la diferencia entre extranjero e inmigrante, porque si viene un norteamericano seguro que decimos extranjero, pero a los haitianos, peruanos, les decimos inmigrantes" (E-6). "La gente parece recibir mejor a un venezolano que a un haitiano simplemente por el color de la piel. Yo veo que se les dan trabajos menos importantes a los haitianos y a los venezolanos, aunque no tengan estudios, se les abren todas las puertas" (E-9).

Las jerarquías sociales, en este caso por origen cultural, hacen referencia a una estructura marcada por la desigualdad entre las culturas. En efecto, se establece de manera tácita un orden simbólico y social dentro del cual cada persona, dependiendo de su origen cultural, ocupa una posición (de mayor o menor status) que termina condicionando las interacciones entre personas culturalmente diferentes.

Los planteamientos de Smedley y Smedley (2005) mencionan una categoría

biológica que también podría explicar las respuestas de los estudiantes. Para ellos, la determinación de la cultura por rasgos biológicos, que clasifica y jerarquiza a los grupos de acuerdo con sus características fenotípicas se ve complementada con el racismo que se sostiene en una jerarquización de las culturas y que consiste en una naturalización y subvaloración de estos grupos; aspecto que fue posible extraer de los discursos de los estudiantes: "...hay personas que por el solo hecho de tener rasgos "europeos", se sienten con el "derecho" de menospreciar a otras personas. Personalmente me tocó vivirlo con un compañero que era rubio, de tez blanca y ojos claros, y él me menoscababa por la sencilla razón de tener rasgos indígenas. Él se sentía superior y que me podía superar en todo, pero no es así. Un moreno, un blanco, un asiático, en fin, todos pueden lograr ser quienes quieran con esfuerzo" (E-7).

Como se puede observar, existe una representación favorable de pertenencia al fenotipo blanco subvalorando especialmente a aquellas culturas que representan al fenotipo indo-mestizo. Es decir, continúa la desproporción de privilegios por apariencias raciales, lo cual se enmarcaría en una jerarquización de las culturas donde el color de piel viene a clasificar socialmente a la población (Ford y Harawa, 2010).

Las experiencias en la construcción de las identidades

Como se ha señalado previamente, las perspectivas teóricas coinciden en la identificación de una dimensión personal y social en la construcción de la identidad profesional docente. En este sentido, experiencias con profesores y compañeros de antaño constituyen agentes reconocedores de identidad. Es muy probable que los recuerdos, vale decir, la memoria colectiva de reglas y normas de las instituciones escolares donde estuvieron han ido

transformando su comprensión del ejercicio profesional y se modelan a partir de las nuevas realidades formativas, por ejemplo, como estudiantes universitarios o en los Centros de prácticas que constituyen espacios de vinculación temprana con la realidad escolar.

Desde esta óptica, existe una aproximación a las experiencias de los estudiantes para comprender las diversas lógicas que subyacen en los discursos expresados, en situación vivencial aun cuando los recorridos biográficos y los contextos sean diferentes para ellos. En efecto, Bosso (2017) señala que la identidad profesional es un proceso dinámico donde confluyen variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal) como social (las referencias y pertenencias colectivas), por lo cual ser profesor implica el desarrollo de habilidades afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro, de allí que se aporte evidencia sobre dos espacios relevantes, a saber, la institución educativa que es la escuela y los espacios no formales como el familiar y comunitario.

Para los estudiantes, la diversidad cultural existente hoy en las aulas constituye una cuestión reciente; de hecho, la cultura más presente en el imaginario colectivo era la campesina y la referencia a procesos migratorios siempre tenía un carácter interno. Una de las estudiantes señala: "...cuando estábamos en el colegio, era muy difícil conocer a alguien de otro país, recuerdo que cuando estaba en segundo año básico, tenía una compañera que era mi mejor amiga y, a mitad de año se fue del colegio a vivir al norte del país, creo que es la única experiencia migratoria que tengo en mi niñez" (E-6).

Chile siempre ha sido un país receptor de inmigración, principalmente de países fronterizos, que al igual que este país poseen una amplia diversidad cultural asociada a población indígena; sin embargo, las características de la llamada

"nueva migración" confronta con colores, comidas, religiones que no eran percibidos en lo cotidiano.

Respecto de la cultura campesina, esta se encuentra muy presente en los estudiantes, cuestión que podría explicarse por el contexto donde se realizó la investigación. La región del Maule tiene un 26,8% de población campesina y, particularmente, la matrícula de estudiantes provenientes de sectores rurales alcanza a un 20%. Una de las estudiantes señala: "Ya más grande, pero aun es la escuela, recuerdo que tuve un compañero de apellido Roco, el venía del campo, y era bien huaso para hablar y mis compañeros lo molestaban, pero nada ofensivo; sin embargo, lo que más me llamaba la atención de él, eran sus manos, porque trabajan la tierra y sus manos siempre estaban partidas" (E-8). "En la escuela siempre me junté con las personas "diferentes" aquellos más pobres o los huasos del campo y mis compañeros los molestaban, como el huaso o el flayte, pero los profesores no hacían hincapié en aquellas conductas de discriminación o intolerancia, eran conductas normalizadas" (E-9).

La normalización de prácticas de discriminación lleva a que los agredidos lo asuman como algo rutinario, como parte de las relaciones que se establecen con compañeros, la mayoría de las veces no denunciadas; mientras que los agresores se permiten discriminar porque no encuentran sanción. Esto podría explicarse pues la naturalización de la violencia es una cuestión acerca de cómo pueden vivirse las relaciones sociales. Así, la normalidad consiste en la producción sistemática de binarismos (por ejemplo, el yo/otro) que se instala como relación social hegemónica. Por consiguiente, la educación como aparato de producción de narrativas repetitivas y confinamiento en la uniformidad no hace más que verlas de forma natural.

Por otra parte, es interesante advertir la interpelación que el estudiante realiza a los

profesores que tuvo, cuando evidencia la indiferencia que tenían sobre estas experiencias de discriminación. Para Kumpulainen, *et al.* (2009) la adopción de diferentes tipos de identidad cuando hablan sobre sus experiencias o expectativas sobre la enseñanza: sobre ellos mismos, como aprendices, como estudiantes para profesor, como futuros profesores o del profesor como un profesional, es manifestación de identidad. Estas posiciones narrativas van mostrando durante el programa la manera en que los estudiantes se movilizan en estas identidades, por ejemplo, una de ellas comenta en la entrevista: “fui discriminada por Cristiana Evangélica pero eso me ayudó para madurar. Esa experiencia me servirá para ayudar a otros niños, para que no pasen mi misma situación” (E-5).

En este caso, la estudiante adopta un tipo de identidad como futuro profesor para señalar que la experiencia le ayudará a no proyectar esas mismas situaciones de discriminación, pero además su entrevista guarda relación con la posición que ella adopta en su discurso (“yo” *versus* “ellos”); las palabras expresan estados que llegan a constituir formas de manifestación de las identidades (Sfard y Prusak, 2005).

Elementos identitarios aparecen en los discursos de los estudiantes. Uno de ellos hace referencia a cómo su apellido e historia familiar han llegado a determinar las interacciones del día a día. “Mi apellido es Machuca, es como la película, todos se rien de mi apellido y no es indígena, pero es raro. Otro alumno señala: A mí por mi apellido materno Maturana, por lo que me han contado porque yo no alcancé a conocer a mis bisabuelos, ellos se vinieron de Temuco a la zona, venían de una comunidad mapuche, mi bisabuelo era Machi, yo no lo alcancé a conocer pero me contaron, la mayoría de la familia heredó el pelo tieso, la tez morena, los rasgos típicos...a mí no me molesta pero sí las noticias dicen todo el tiempo que los mapuches viven quemando cosas o

peleando, es normal que no me miren bien” (E-19).

Como se observa, las identidades se configuran a partir de un proceso de socialización, en conjunción con otras personas, en espacios informales de relación en los que, mediante identificaciones, representaciones y atribuciones, y la imagen que van elaborando de sí mismos como futuros profesionales se presenta como una espiral de continua construcción o reconstrucción (Branda y Porta, 2012).

A lo largo del programa se constata un avance en los posicionamientos epistémicos acerca de las diferencias culturales en los estudiantes. Para analizar estos resultados se toma como referencia el trabajo de Bennett (1998) quien propone una línea evolutiva de las competencias interculturales desde una etapa etnocéntrica a una etnorelativa. La primera tiene las fases de negación, defensa y minimización; mientras la segunda incorpora la aceptación, adaptación e integración.

Al iniciar el programa, los estudiantes expresaron desconocimiento sobre diversos aspectos vinculados a la diversidad cultural; no obstante, declaraban tener actitudes positivas hacia las diferencias culturales. “No puedo responder porque no conozco formas políticas o religiosas de otros pueblos o países, pero si tuviera niños en esas condiciones, seguramente buscaría la forma de enseñarles” (E-11).

En el caso expuesto se puede ver que los estudiantes perciben los elementos y valores de su propia cultura como universales, por lo que, a pesar de reconocer ciertas diferencias superficiales aceptables con otras culturas (en comida, costumbres, etc.), piensan que todas las culturas son esencialmente lo mismo. Para Bennett (1998), las personas en esta etapa tienden a asumir que ya no son etnocéntricos, y sobreestiman su tolerancia mientras que subestiman el efecto de su propia cultura.

En términos generales, los discursos se concentran en la etapa de aceptación pasiva de

las diferencias, es decir, la reconocen, pero no existe un mayor involucramiento. Para Bennett (1998) esta minimización obstaculiza el intercambio comunicativo en la medida que invisibiliza aquellos elementos identitarios de cada colectivo, como creencias, cosmovisiones, entre otros. Un estudiante señala: “Si tuviera que dar clases trataría a todos por igual, no importa de donde vengan, yo pienso que todos tienen los mismos derechos y las mismas posibilidades para aprender, al menos eso es lo que nos han enseñado aquí” (E-24).

Como se puede observar, se perciben las diferencias culturales, pero se trivializan en pro de un enfoque de derechos o tratando de asimilar a la propia cultura. Se piensa que los valores, las formas de comportamiento o el modo de relacionarse con otras culturas obedecen a principios universales y que estos se corresponden exclusivamente con los de uno mismo.

Al inicio del curso los estudiantes mostraban carencias importantes en cuanto a competencias comunicativas interculturales, especialmente a nivel cognitivo y pedagógico. Las respuestas y participaciones iniciales estuvieron en una etapa etnocéntrica, vale decir, los estudiantes se identificaban principalmente con un único referente cultural (a nivel escuela y universidad); además de considerar la diversidad cultural como un elemento reciente que se hizo visible con la migración. Como plantea Vilà (2007), un programa de esta naturaleza exige una reflexión sobre el modo de diseñar acciones didácticas y formativas, su tipología, contenidos y secuenciación así como sobre formas sensiblemente adecuadas de integrarlas en currículos, programas y asignaturas.

A partir de las sesiones, los estudiantes valoran positivamente los contenidos del programa, especialmente, conocer sobre las diferentes culturas, no obstante, la mayor valoración la tiene la dimensión afectiva de la comunicación intercultural: “El programa nos ha

permitido cambiar los estereotipos que tenemos” (E-6). “Yo creo que más que nada un cambio de mentalidad, pensar los motivos por los que discriminamos a otra persona porque es de otra cultura o de otro país...creo que tenía una mentalidad súper básica. Hay que tratar de fomentarles a los niños que reflexionen sobre eso” (E-13).

En general, se verifica una ligera tendencia a la estabilidad hacia un clima de mayor apertura a la multiculturalidad y de acogida a la totalidad del alumnado, evitando ciertas discriminaciones, que se observan sobre todo en las actividades iniciales.

Los estudiantes logran adoptar distintas posiciones para resolver problemas profesionales que se le van planteando durante la intervención, lo que es una manifestación de la construcción de su identidad. “Yo comparto lo que dice mi compañero, yo encuentro que hoy en día cuando empezamos a trabajar, nos vamos a dar cuenta que los estudiantes no son iguales, por lo cual saber cómo trabajar con ellos y qué estrategias utilizar, es una tarea para la que debemos estar preparados” (E-8).

Los estudiantes participantes del estudio han dejado en evidencia la ausencia de espacios de reflexión y la invisibilización de temáticas interculturales necesarias para el ejercicio de la profesión, señalando en sus discursos que en las prácticas pedagógicas han constatado que su formación se encuentra desarticulada de la realidad sociocultural con la que se enfrentan a diario.

En efecto, la universidad les ha dotado de competencias disciplinares para enseñar en contextos relativamente estables; no así en competencias interculturales para contextos marcados por la diversidad cultural. Estos resultados son coincidentes con los trabajos de Morales *et al.* (2017) quienes aconsejan mejorar los currículos formativos de los futuros profesores integrando temáticas de las sociedades plurales y/o diversidad cultural de

manera explícita y transversal en los itinerarios formativos; pues se advierte el predominio de un *currículum* formativo monocultural, que no permite recoger ni integrar elementos de las sociedades plurales, lo que conlleva a la desvalorización de los grupos minoritarios, a una sociedad dominante incapaz de aceptar las diferencias, porque se socializan los valores universales occidentales (Mampaey y Zanoni, 2016).

Discusión

Una de las primeras cuestiones que resulta necesario discutir es el enfoque curricular bajo el cual están siendo formados los estudiantes universitarios y cómo esto pudiera proyectarse en el futuro ejercicio profesional docente. En una revisión a los programas de estudio de Pedagogía en Educación Básica de las 27 universidades del CRUCH solo un 4% de ellas integran algún componente intercultural. Los descriptores de estos programas hacen referencia a “diversidad e inclusión educativa”, “antropología cultural y patrimonio regional”, “diversidad educativa en contexto multicultural”, “historia de las culturas en el mundo”, “democracia, diversidad y derechos humanos” y “educar en y para la diversidad”. En el caso de la universidad donde se llevó a cabo el estudio, según las entrevistas no existen cursos que aborden estas áreas, y los estudiantes señalan que la discusión de estas problemáticas educativas (cuando se realiza) se hace en el marco de las prácticas profesionales con sus supervisores. Estos antecedentes dejan de manifiesto la importancia de las prácticas pedagógicas en la formación de la identidad profesional de los futuros profesores como espacios que retroalimentan aquellos saberes que hasta ese momento quedaban en un plano teórico, dando paso a contextos marcados por la incertidumbre, el conflicto y la interpelación de posicionamientos éticos de la profesión (Morales, 2019).

Los estudiantes de pedagogía rememoran sus experiencias como aprendices en contextos socioculturales relativamente homogéneos, donde la presencia de compañeros provenientes de pueblos originarios o de la migración eran prácticamente inexistentes, recuerdan que los contenidos eran academicistas, “para todos igual”, en su mayoría provenientes de la cultura occidental, la estrategia de aprendizaje por excelencia era la memorización y la evaluación, un mecanismo de jerarquización encubierto, sobre el cual se clasificaba a los buenos y malos estudiantes.

En las entrevistas los estudiantes señalan que la educación intercultural tiene como foco exclusivamente a los pueblos originarios, justificando sus respuestas en los programas oficiales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) promulgados por el Ministerio de Educación. Esta situación encierra dos problemáticas: una estructural, es decir, la necesidad de ampliar a nivel normativo dicha conceptualización que excluye a otros grupos culturales, por ejemplo, aquellos provenientes de la migración; y una segunda problemática de tipo lingüística, ya que la EIB promueve la enseñanza de determinadas lenguas (bajo ciertos criterios), por sobre el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. Lo que se quiere destacar es la distinción entre la enseñanza de competencias lingüísticas *versus* competencias comunicativas interculturales; las primeras, destinadas exclusivamente a aquellos que hablan una lengua distinta y la segunda, destinada a todos quienes integran la comunidad educativa y no solo al grupo minoritario.

El conflicto generado por la EIB es solo una expresión más de una construcción cultural realizada desde un pensamiento etnocéntrico, hegemónico y colonialista, situación que se agudiza aun más cuando se trata de población migrante que no comparte patrones culturales con la sociedad de

acogida, especialmente lingüísticos. El desarrollo de competencias lingüísticas y competencias comunicativas plantea la separación entre un nivel psicológico y un nivel social, el primero de ellos relacionado con el conocimiento de las reglas del lenguaje y el segundo con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje.

Un ejemplo que llama la atención fue cuando uno de los estudiantes explica “...siempre pensé que la comunicación eran aspectos gramaticales, pero nunca lo relacioné con personas, mucho menos con personas que hablaran diferentes idiomas” (E-15). Lo expresado por el estudiante es manifestación del desarrollo de competencias comunicativas interculturales. Kramsch (1998) lo explica como el paso de la transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta a un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad.

En síntesis, en la investigación se emplearon entrevistas para conocer el pensamiento de los futuros profesores, donde fueron narrando en primera persona (posición) diferentes tipos de identidad (ellos como aprendices en la escuela, como estudiantes universitarios, ellos como futuros profesores). Estos saberes experienciales dejaban entrever una serie de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje sobre la diversidad cultural heredadas de la historia escolar; en su mayoría asociadas a estereotipos, prejuicios (Retortillo y Rodríguez, 2008) y prácticas de discriminación.

Los resultados muestran que los estudiantes representaron dos tipos de identidad docente: una como aprendices y la otra como futuros profesores. También hicieron referencia a aquellos profesores que fueron significativos para su formación. Los resultados permiten confirmar que la identidad se identifica a través de acciones

que tienen lugar en contextos educativos.

Desde una dimensión social y contextual se abordan las formas en que los participantes reaccionaban ante las diferencias culturales. Las entrevistas muestran el predominio de un pensamiento etnocéntrico que fue relativizándose conforme avanzaba el programa. Se pudo evidenciar una comprensión restringida de la diversidad cultural centrada principalmente en la presencia de pueblos originarios, excluyendo a otros grupos culturales; así como una jerarquización de los mismos.

Las identidades son expresión o resultado de su experiencia previa en contextos de diversidad cultural y son determinantes al momento de planear su trabajo. Se trata de un proceso dinámico donde confluyen variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal) como social (las referencias y pertenencias colectivas), por lo cual ser profesor implica el desarrollo de habilidades afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro. La identidad tiene una función narrativa expresada en los discursos de las entrevistas siendo manifestación de ello las posiciones y tipos de identidad a las que adscribieron los estudiantes. En efecto, para Sfar y Prusak (2005) las identidades podrían ser definidas como colecciones de historias sobre las personas que se dejan entrever cuando negocian significados, lo que en el estudio estuvo modelado por estrategias como el análisis de casos, uso de videos, representación de roles, resolución de problemas, trabajo colaborativo, entre otros.

Conclusiones

De acuerdo al trabajo presentado y respondiendo a la pregunta de investigación sobre qué elementos personales y contextuales contribuirían a la configuración de una identidad profesional comprometida con la diversidad cultural se puede concluir lo siguiente:

1. Desde una dimensión personal las experiencias familiares y escolares vividas por los y las estudiantes les permitieron reconocer sus “propios lentes” con los cuales ellos miran la diversidad cultural, apareciendo experiencias de discriminación por motivos religiosos, étnicos o de procedencia, así como estereotipos que han sido naturalizados tempranamente en el sistema educativo. Las identidades profesionales se desplazan en sus relatos entre el pasado, presente y futuro, esto es, lo que ellos vivieron como estudiantes, lo que aprenden en el día a día y como se proyectan como futuros profesores adoptando prácticas inclusivas y respetuosas de las diferencias.

2. Desde una dimensión social y contextual la relación entre pares es un factor determinante puesto que los lleva a movilizarse en distintas posiciones e identidades. El uso de la resolución de problemas como estrategia metodológica permitió analizar vivencias y vincularlas a las competencias comunicativas interculturales. El trabajo colaborativo modela el desarrollo de la identidad profesional comprometida con la diversidad cultural. A mayor experiencia intercultural se favorece una actitud y comportamiento más inclusivos que probablemente portará al ejercicio profesional.

3. Son recomendaciones de actuación para la formación de profesores la incorporación en los *currículum* de la historia local, los valores educativos de minorías culturales, el territorio y las prácticas culturales. Identificar aspectos psicológicos que están a la base en la comunicación intercultural, como es el caso de la emoción, el lenguaje, los valores culturales que definen la intersubjetividad de los sujetos para interactuar desde el reconocimiento de todas las culturas. Contribuir en la formación de los estudiantes a través de un enfoque didáctico y pedagógico para gestionar la diversidad y la heterogeneidad en la clase. Brindar la oportunidad de cuestionar la institucionalidad

de la escuela, la didáctica, la pedagogía, el *currículum* y las estructuras relacionales entre la escuela-familia y la comunidad en relación con la calidad de la educación. Esto es posible con la aplicación de un enfoque educativo intercultural que le permita mejorar la comunicación intercultural con los actores sociales del medio escolar y comunitario.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a los Proyectos Fondecyt Regular N° 1191045: Respuesta educativa de la escuela ante la inmersión lingüística de estudiantes inmigrantes: Estudios desde un enfoque educativo intercultural; Fondecyt Iniciación N° 11190448: Diálogo entre lengua y cultura como elemento facilitador de la integración de migrantes adultos no hispanoparlante; Fondecyt Iniciación N° 11190254: Practicar la actividad científica en matemática en el aula para potenciar la adquisición y el desarrollo armónico de conocimientos, habilidades y actitudes; y al grupo de investigación en Educación e Interculturalidad 195023 GI/VC de la Universidad del Bío-Bío.

REFERENCIAS

Abrie JC (2011) *Prácticas Sociales y Representaciones*. Coyoacán. México. 240 pp.

Aneas M, Sandín M (2009) Intercultural and Cross-Cultural Communication Research: Some Reflections about Culture and Qualitative Methods. *Forum: Qualitative Social Research* 10(1): 1-19. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1251/2739>

Aranda V (2011) Reflexión y Análisis de Políticas y Prácticas Innovadoras a la Luz de las Representaciones Sociales y de la Necesidad de una Educación Intercultural en la Formación Inicial Docente. *Estudios Pedagógicos* 37(2): 301-314. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>

Barra N (2008) *El desafío de la diversidad cultural para Chile*. Intercultural Center for Research in Education (INCRE). Arlington Massachusetts EEUU. 231 pp.

Bennett M (1998) Intercultural communication: A current perspective. Basic concepts of intercultural communication: *Selected readings 1*: 1-34. https://www.researchgate.net/publication/246501677_Intercultural_Communication_A_Current_Perspective

Bosso D (2017) *Teacher Morale, Motivation and Professional Identity: Insight for Educational Policymakers from State Teachers of the Year*. National Network of State Teachers of the Year. Arlington, EEUU. 36 pp.

Branda S, Porta L (2012) Maestros que Marcan. Biografía Personal e Identidad Profesional en Docentes Memorables, Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 16(3): 231-243. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002012>

Callejo J (2001) *El Grupo de Discusión: Introducción a una Práctica de Investigación*. Ariel. Barcelona, España. 271 pp.

Ford C, Harawa N (2010) A new conceptualization of ethnicity for social epidemiologic and health equity research. *Social science & medicine*. 71(2): 251-258. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.04.008>

Galaz A (2011) El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios pedagógicos*. 37(2): 89-107. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>

Handoyo W, Fan F, Tariq E (2020) The construction of language teacher professional identity in the global Englishes territory: we are legitimate language teachers. *Asian Englishes* 22(3): 309-316. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1732683>

Kramsch C (1998) *Language and Culture*. Oxford University Press. Oxford, RU. 144 pp.

Kumpulainen K, Toom A, Saalasti M (2009) Video as a Cultural Landscape for Reflection and Identity Work in Teacher Education. En M. Cesar y K. Kumpulainen (Eds.), *Social Interactions in Multicultural Settings*. Sense Publishers. Rotterdam, Países Bajos. 349-375 pp.

Leiva J (2012) La Formación en Educación Intercultural del Profesorado y la Comunidad Educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, Número Monográfico: 8-31. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1147/969>

Mampaey J, Zanoni P (2016) Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education* 37(7): 928-946. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.1001059>

Morales K (2019) *Evaluación de un programa educativo en competencias comunicativas interculturales como modelador de la identidad profesional docente* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Católica del Maule, Chile.

Morales K, Sanhueza S, Friz M, Riquelme P (2017) The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Immigrant Population in Schools. *Journal of New Approaches in Educational Research* 6(1): 71-77. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.173>

Pillen M, Beijaard D, Brok P (2013) Teachers and Teaching. Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 31: 9. <http://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>

Quilaqueo D, Quintriqueo S, Riquelme E (2016) Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos* 42(2): 269-284. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200015>

Retortillo A, Rodríguez H (2008) Inmigración, estrategias de aculturación y valores laborales: un estudio exploratorio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 24(2): 187-202. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622008000200004&lng=es&tlng=es

Sanyal A (2014) Discourses of experience: the disciplining of identities and practices in student teaching. *Australian Journal of Teacher Education* 39(3): 153-154. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.8>

Sfard A, Prusak A (2005) Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher* 34(4): 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>

Selmo L, Orsenigo J (2014) Learning and sharing through reflective practice in teacher education in Italy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 116: 1925-1929. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>

- Smedley A, Smedley B (2005) Race as biology is fiction, racism as a social problem is real: Anthropological and historical perspectives on the social construction of race. *American psychologist* 60(1): 16-26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.1.16>
- Smolcic E, Arends J (2017) Building Teacher Interculturality: Student Partnerships in University Classrooms. *Teacher Education Quarterly* 44(4): 51-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157418.pdf>
- Simons H (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata. Madrid, España. 265 pp.
- Vanegas C, Fuentealba A (2019) Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional* 58(1): 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vilà R (2007) *Comunicación Intercultural: Materiales para Secundaria*. Narcea. Madrid, España. 128 pp.