

Malabarismo de identidades: Interpretando prácticas profesionales transnacionales en colegios chilenos

Juggling identities: Unravelling international teaching practicum experiences in Chilean schools

Michiko Weinmann¹, Rod Neilsen¹, Leonardo Veliz², Alejandro Naveas³

¹ Deakin University, Faculty of Arts and Education, VIC, Australia

² UNE, Faculty of Humanities, Arts, Social Sciences and Education, NSW, Australia

³ Investigador independiente, Chile

RESUMEN

Los programas de movilidad global dirigidos a estudiantes de pedagogía constituyen un componente integral de diversas experiencias en formación docente; se conciben como oportunidades para desarrollar habilidades que respondan a aulas progresivamente multilingües y multiculturales. Sin embargo, tales programas pueden perpetuar estereotipos culturales, además de fomentar sentimientos de superioridad y legitimización. Mediante el uso del marco teórico de la 'construcción de sentido', este artículo representa un análisis de las experiencias de futuros profesores australianos en un programa de movilidad en Santiago de Chile. Dicho análisis tiene dos objetivos: en primer lugar, contribuir a la comprensión actual del transnacionalismo en programas de movilidad desde la perspectiva del estudiante; y, en segundo lugar, examinar cómo las categorías binarias de la identidad cultural propia y del otro que tienden a seguir dando forma a los encuentros interculturales podrían ser interrogados más críticamente. Los resultados que surgen de este análisis indican que existe una necesidad de apoyar a los futuros profesores para que encuentren nuevas formas discursivas de abordar la complejidad de sus experiencias.

PALABRAS CLAVES:

formación docente; movilidad estudiantil; conciencia intercultural; construcción de sentido; neocolonialismo

KEYWORDS:

teacher education; student mobility; intercultural awareness; sense-making; neocolonialism

Fecha Recepción

07 de febrero 2024

Fecha Aceptación

23 de julio 2024

ABSTRACT

Global mobility programs for pre-service teachers are an increasingly integral aspect of many teacher education courses. They are seen as important opportunities for pre-service teachers to engage with sociocultural diversity and develop skills for their work in increasingly multilingual and multicultural classrooms. However, such programs may also reinforce cultural stereotypes and neo-colonial attitudes, as well as promote a sense of superiority and legitimacy. Using the framework of 'sense-making', this paper presents an analysis of Australian pre-service teachers' experiences in an overseas teaching practicum in Santiago, Chile. Such an analysis has two aims: first, to add to current understandings of transnationalism in mobility programs from a student perspective; and second, to examine how historically constructed and discursively (re)produced binary categories of cultural self and other which tend to continue to shape intercultural encounters could be more critically interrogated. The results arising from this analysis indicate that there is a need to support pre-service teachers in finding new discursive ways to engage with the complexity of their experiences.

INTRODUCCIÓN: LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Dada la naturaleza lingüística y culturalmente diversa de la educación contemporánea, la necesidad de preparar y formar profesores como educadores globales plantea un desafío a los profesores de pedagogía (Andreotti & de Souza, 2011). En muchas universidades alrededor del mundo, el concepto de ciudadanía global —es decir, la creencia de que los individuos son miembros de redes múltiples, diversas, locales y no locales, en lugar de actores únicos que afectan a sociedades aisladas (ONU, 2024)— se define como un objetivo de aprendizaje esencial de los graduados. Por lo general, esto resulta en asociaciones entre universidades, programas de voluntariado en el extranjero, programas de intercambio o en el estudio explícito de temas globales en el currículum que tengan como propósito facilitar una comprensión más profunda de los distintos tipos de interacciones en diversos contextos lingüísticos y culturales.

El hecho de que los profesores y formadores de profesores tengan que estar preparados para enseñar temas sobre diversidad, equidad, multiculturalismo y justicia social a ciudadanos globales no necesariamente les hace más globales o multiculturales; más bien, esta realidad se puede alcanzar a través de un rango de interconexiones transversales de distintos temas como identidad, poder y la experiencia misma (Merryfield, 2000). La mayoría de la investigación en esta área ha revelado los efectos de los programas de movilidad global en el desarrollo de las competencias transnacionales (Santoro, 2014). Sin embargo, dichos trabajos de investigación no han logrado establecer una conexión más profunda con las perspectivas neocoloniales que influyen la educación internacional (Motha, 2014).

Este artículo busca interrogar las presuposiciones que sustentan la planificación y las experiencias de programas institucionales; en particular, los supuestos de causa y efecto sobre el impacto de los programas de movilidad en la formación docente, para efectuar cambios hacia una pedagogía y una práctica culturalmente sensibles. Se examinará cómo los discursos establecidos sobre los programas de estudio en el extranjero, definidos como estadias temporales con una duración predeterminada con propósitos educativos (Kinginger, 2013), se manifiestan en las reflexiones de los estudiantes participantes. A través del análisis de la forma como los estudiantes expresan los encuentros profesionales interculturales, los resultados que se describen en este trabajo tienen como propósito entender si la renegociación de la identidad propia y del otro llegan a materializarse y de cómo las ideologías subyacentes influyen esos encuentros. Específicamente, surge la pregunta acerca de de qué manera los estudiantes hablan sobre las formas en que las experiencias de prácticas en el extranjero sustentan el desarrollo de una pedagogía flexible, que se basa en su capacidad para navegar la complejidad y el cambio relevante para los diversos contextos lingüísticos y culturales en el aula de clases. Al plantear este interrogante, se pretende explorar las diversas formas en que las experiencias en el extranjero promueven el cuestionamiento de discursos con tonos de neocolonialismo, que asumen un orden social global dominado por ideales occidentales y, particularmente, anglófonos en las narrativas de los estudiantes. Esta reflexión crítica podría contribuir a provocar cambios en la comprensión binaria de nosotros y ellos, expresados no solo por los participantes, sino presentes e inherentes en el diseño y funcionamiento de tales programas.

Descripción del programa

Este estudio se basa en un programa de movilidad dirigido a futuros profesores. La apertura del Programa de Educación Global (PEG) en Chile se realizó durante un periodo de tres años, de 2017 a 2019, y fue coordinado por dos formadores de profesores de la Universidad de Deakin University, en la ciudad de Melbourne, Australia. Ambos (Neilsen y Weinmann) eran especialistas en lenguaje y competentes en el idioma español. Los estudiantes australianos que fueron a Chile, en su mayoría, eran estudiantes de pedagogía en Educación Básica, junto con cuatro de Enseñanza Media, cuyas especializaciones incluían: Matemáticas, Salud y Educación Física, y Ciencias. Dado que ningún estudiante contaba con una especialización en la enseñanza de lenguas, antes del viaje se realizaron una serie de talleres con el objetivo de ofrecer los fundamentos y principios básicos de TESOL (enseñanza de inglés para hablantes de otros idiomas), al igual que algunos rudimentos básicos del español conversacional. En la mayoría de los destinos del PEG, los estudiantes suelen ser asignados a la enseñanza del inglés (Lizasoain, 2021; Lohaus-Reyes, 2021); por lo general, esto es un reflejo de la preferencia de los establecimientos por tener hablantes nativos en las aulas.

El programa en Chile fue puesto en práctica y apoyado por personal académico y administrativo de una de las tantas universidades católicas ubicadas en Santiago de Chile. Se organizaron prácticas profesionales de tres semanas en distintos establecimientos tanto públicos como privados. Durante el programa, los estudiantes australianos asistieron a clases de español que fueron dictadas y facilitadas por la universidad local. Además, se incluyeron talleres de reflexión y de conversación sobre el sistema educativo chileno. Los estudiantes debían enseñar un máximo de 10 horas semanales, al igual que contribuir y participar en el desarrollo de algunas actividades escolares diarias, incluyendo las extracurriculares. A cada estudiante se le asignó un profesor mentor, quien le apoyaba en la planificación de clases, de acuerdo con lo establecido en el currículum.

El rol y la importancia de los programas de movilidad en el extranjero para la formación docente

Varios estudios anteriores han examinado cómo los programas en el extranjero fomentan la competencia intercultural de los estudiantes (Sánchez & Hernández, 2020; Villalón de la Isla, 2017) y han señalado la importancia de la interacción con el lenguaje, la cultura y el contexto del país anfitrión para poder desarrollar conocimiento intercultural y capacidades que vayan más allá de lo superficial (Regan et al., 2009). Al respecto, Pedersen (2023) sostiene que la movilidad en el contexto de la formación docente se enmarca en discursos de armonización, profesionalización e instrumentalización. Esto es problemático porque tales construcciones discursivas limitan los espacios para un escrutinio renovado del propósito de la movilidad en la formación docente y de cómo esta movilidad y los programas de movilidad podrían conceptualizarse de otra manera.

Otras investigaciones se han centrado en el impacto de tales experiencias en la construcción de la identidad personal y profesional de los estudiantes (Ellwood, 2011). Sobre ello, Smolcic y Katunich (2017) han identificado tres elementos esenciales que pueden influenciar considerablemente la preparación de los estudiantes de

pedagogía para abordar espacios interculturales. El primero está relacionado con las instancias pedagógicas, específicamente con los cursos que promuevan la equidad y diversidad con vínculos claros al trabajo de campo en las escuelas. El segundo elemento tiene que ver con el desarrollo de bases conceptuales y habilidades de pedagogía culturalmente sensibles, que se sustentan y promueven a través de distintos actores y participantes del sistema educativo cuya visión es unánimemente compartida por la comunidad escolar. El tercer elemento está relacionado con el conocimiento práctico, habilidades y capacidades culturales que puedan contribuir al éxito en las interacciones en contextos interculturales.

Asimismo, la investigación ha reconocido la complejidad en los cambios de identidad que ocurren en los programas en el extranjero. El concepto de identidad imaginada, definida como ese yo ideal que queremos ser en el futuro o aquel que evitamos ser (Benson et al., 2013), ofrece un espacio para la exploración de cómo los estudiantes se posicionan a sí mismos y cómo son posicionados por otros (Tangen et al., 2017; Weinmann et al., 2020).

Un análisis de los discursos de la educación transnacional en un mundo globalizado

El estudio de los programas de movilidad global que se presenta en este trabajo involucra un marco teórico que cuestiona la complicidad de la escolarización, educación y producción de conocimientos internacionales con las estructuras de la globalización (Lingard, 2021) y los efectos generalizados del neoliberalismo en las políticas y prácticas educativas (Rizvi & Lingard, 2010). Por ejemplo, Chen (2010) destaca la necesidad de cuestionar y cambiar los binarios aún presentes en las perspectivas postcoloniales, argumentando que tal reconsideración es fundamental para retomar la subjetiva tarea intelectual de la descolonización. Este enfoque ha sido adoptado por Lavia y Mahlomaholo (2012), quienes señalan la necesidad de ampliar el discurso de la educación transnacional a través de la búsqueda de interpretaciones más amplias y variadas de cómo las circunstancias postcoloniales se interconectan con las condiciones contemporáneas de la globalización y el neoliberalismo. La educación desempeña un papel central como antídoto para las dimensiones económicas, sociales y ambientales de la globalización que causan desigualdad (Rocha et al., 2023).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, como pilar fundamental de la transformación social, son de suma importancia para este tipo de conversaciones. Los procesos que comprenden aprender, desaprender y volver a aprender pueden ocurrir dentro de un contexto y cultura de la diferencia, que es imaginada como un sentido colectivo de nosotros mismos a través de la coherencia entre ideas y acción. Esto proporciona una base para el carácter de las relaciones sociales y la formación de categorías que nos ayudan a entender el mundo que nos rodea (Rizvi, 2000). Los programas de pedagogía transnacionales y transculturales crean un espacio poderoso para que las preconcepciones neocoloniales se contrapongan a aquellos momentos de revelación de las limitaciones de parámetros establecidos que definen el sentido de sí mismo dentro las comunidades imaginadas (Anderson, 1991; Weinmann, 2015).

Sin embargo, las comunidades anfitrionas son una parte central del proceso de transformación, donde la disolución de los binarios solo puede tomar lugar si comprendemos las complejidades que le dan forma y posicionan las perspectivas de sí mismo y del otro. Una

mejor comprensión de la identidad puede transformar la enseñanza de los profesores y contribuir a una mayor conciencia sobre los binarios de género, raza y clase inherentes a la sociedad y educación. Las identidades y creencias de los docentes, al igual que las experiencias que las forman, se manifiestan en nuestras prácticas educativas, que tienen un profundo impacto sobre estas. Sin embargo, tales prácticas generalmente permanecen lejos de ser estudiadas y examinadas (Ebarvia, julio 27 de 2018). Como sostienen Zembylas y Papamichael (2017), al interrogar a un nivel más profundo cómo las prácticas educativas están moldeadas por experiencias y creencias, cualquier malestar experimentado en dicho proceso de auto cuestionamiento es una herramienta pedagógica que facilita una transición de la reflexión a la acción. Tal como lo señala Motha (2014): cuando los profesores están bien preparados para analizar críticamente sus propios entornos, están en una posición más favorable para actuar en beneficio de sus estudiantes.

Comprensión de la experiencia: Perspectivas metodológicas

El marco metodológico que se adopta en el análisis de los casos presentados en este trabajo se basa en la ‘construcción de sentido’, un proceso en el que el significado nace de la necesidad de establecer un orden y darle sentido retrospectivo a lo que sucede (Weick, 1993). Concebido como un marco interpretativo para la comprensión de la experiencia humana, la construcción de sentido se ha usado ampliamente en la investigación educativa (Kelchtermans, 2009) como un instrumento para explorar y comprender de manera más amplia cómo los docentes (en formación) dan sentido e interpretan su profesión, la realidad social y la política del entorno escolar, además de la variedad de factores que contribuyen a la formación de profesores. En algunos estudios —como el de Bradford y Braaten (2018)—, se ha utilizado el enfoque de ‘comunidad de práctica’ como marco para la comprensión del contexto escolar y del posicionamiento de los profesores en este contexto.

En los casos que se analizan en este trabajo, el desarrollo de la identidad profesional a través de los complejos encuentros interculturales está mediado por el lenguaje y la comunicación. A través de las narrativas de los estudiantes, se ha buscado explorar los contextos y escenarios donde ellos no son solo participantes en la investigación, sino actores sociales. Durante el proceso interpretativo, se hicieron extractos de las narraciones para determinar la relevancia de la información y la aceptabilidad de las explicaciones e interpretaciones (Abolafia, 2010).

Las verdades arraigadas (Gallant & Riley, 2017) presentes en los relatos de las experiencias de los profesores en formación se revelaron a través de sus narrativas, que fueron analizadas usando el ‘marco de interpretación personal’ desarrollado por Kelchtermans (2009). Este marco es una herramienta que se usa para examinar la forma como los profesores interpretan su posicionamiento y la complejidad de sus roles. El proceso de reflexión sobre las narraciones de construcción de sentido supone riesgo y vulnerabilidad, los cuales constituyen características fundamentales de la enseñanza (Kelchtermans, 2005). Dicho proceso de reflexión está compuesto por tres elementos: la falta de control sobre las condiciones de trabajo, la toma de conciencia de la relación asimétrica entre los objetivos de la enseñanza y los objetivos educacionales y la falta de poder y de una base sólida para la toma de decisiones.

Los elementos de riesgo y vulnerabilidad inherentes a las experiencias en el extranjero, los cuales tienen un potencial de transformación, se reflejan en los siguientes temas que surgen de los datos recogidos:

- La comprensión de la experiencia: el entorno, los aspectos lingüísticos y culturales, el contexto educativo, las interacciones con profesores y estudiantes locales y las reflexiones sobre lo aprendido al finalizar el programa, que pueden incluir aspectos personales, profesionales e interculturales.
- La comprensión de sí mismo: reflexiones sobre cómo y en qué aspectos el programa pudo transformar el sentido de identidad de los profesores en formación.

Metodología: participantes, instrumentos y análisis de datos

El estudio que se presenta en este trabajo es de carácter cualitativo. Los participantes en la pasantía en Chile eran cinco profesores en formación que estaban cursando el tercer año de su carrera de pedagogía en Deakin University. Las edades de los participantes variaban entre los 20 y 25 años. Se obtuvo la aprobación ética de las universidades participantes y el consentimiento de los participantes antes de la recolección de datos.

Durante la última semana del programa, se organizaron grupos de discusión de aproximadamente una hora, que se llevaron a cabo con los dos coordinadores académicos acompañantes. Las discusiones se centraron en las percepciones de los participantes sobre las diferencias apreciadas en cuanto al contexto y el currículo escolar, y sobre los beneficios obtenidos durante la experiencia, en general. En los grupos de discusión se plantearon ocho preguntas de interpretación abierta sobre diversos ámbitos de las experiencias pedagógicas, sociales y culturales de los participantes; al igual que de sus opiniones y percepciones sobre los beneficios y desafíos del sistema de mentores y sus implicaciones para sus prácticas docentes.

El segundo grupo de participantes estaba integrado por los coordinadores del programa, dos provenientes de Australia y tres de la universidad anfitriona en Chile. Al final del programa, se realizó una sesión de reflexión acerca de las diferentes etapas del programa, su preparación e implementación, incluyendo los desafíos y beneficios experimentados. En este trabajo se usaron seudónimos para resguardar la identidad de los participantes seleccionados.

La comprensión de la experiencia

Tanto las reacciones iniciales de los participantes como las reflexiones al final del programa revelan la índole de los encuentros de los participantes con la complejidad cultural. Para los visitantes, la postura conocida y normalizada se mantuvo como la predeterminada. Sin embargo, al ser el grupo minoritario en el país anfitrión, parecían no conocer lo que era predeterminado para ellos. Esto hizo necesario que los participantes establecieran comparaciones entre el país anfitrión y el país de origen, ya que es la forma más común de darle sentido a las vivencias y experiencias. A medida que reflexionaban sobre sus prácticas, los participantes hablaban sobre el entorno escolar y las prácticas pedagógicas en comparación a las de su país nativo:

La seguridad es un tema súper importante en Australia, y no mucho aquí, al parecer... ellos [los estudiantes en los colegios] estaban bailando en las

mesas, saltaban en ellas, y yo me preguntaba '¿qué pasa aquí?' Este es un tema de salud y seguridad en el colegio por donde se mire (Rebecca).

Tales comparaciones insinúan que "somos afortunados". A pesar de que los coordinadores siempre observaron buena conducta de los estudiantes, la aparente falta de control en este establecimiento está relacionada con lo que Rebecca describe como "la ineficacia de los espacios de aprendizaje":

Los estudiantes no tienen un espacio, están todos amontonados en una sala pequeña. En Australia somos realmente afortunados de tener espacios más cómodos y flexibles, mientras que aquí ellos tienen sus mesas pequeñitas y eso es todo (Rebecca).

A pesar del escaso conocimiento del idioma español, pues la mayoría de los estudiantes australianos no contaba ni siquiera con los recursos más básicos, varios comentaron sobre la relación entre la estructura y organización de la sala de clases, la comunicación y los estilos de aprendizaje. Se percibió un exceso de participación oral del profesor, lo que llevó a Tayla a asumir que esta era una situación que estaba fuera de control. La razón es que ella asocia "una buena participación oral del profesor con espacios de aprendizaje flexibles", mientras que la rígida disposición de las mesas no facilita la comunicación colaborativa, como se puede observar en el siguiente comentario:

Hay bastante ruido en las salas y [los estudiantes] hablan demasiado. Siento que se beneficiarían mucho más si se incorporara aprendizaje colaborativo, y así hacer uso de todo lo que ellos hablan (Tayla).

Este tipo de suposiciones parecen excluir aquellos aspectos sobre los cuales los participantes no pudieran opinar, al no tener el nivel de español adecuado para establecer si, por ejemplo, los estudiantes en la sala de clases estaban compartiendo experiencias de aprendizaje o simplemente hablando sobre cualquier otra cosa.

La importancia de concientizar y sensibilizar acerca de problemas lingüísticos fue un tema recurrente entre los participantes: la necesidad de comprender lo literal a través del lenguaje era obvia; pero, al mismo tiempo, difícil de lograr durante el programa. Los compañeros chilenos, cuyo inglés era bastante avanzado, les advirtieron de manera muy cautelosa que no todos entienden el inglés alrededor del mundo. Para los estudiantes australianos, comunicarse con los niños en inglés a un nivel avanzado en Chile no les fue posible, lo cual limitó la posibilidad de pertenecer a una comunidad discursiva imaginaria o real mediada por el lenguaje (Kramsch, 1995).

Se considera que esta limitación parece contrarrestar las suposiciones sobre el conocimiento de dinámicas de aula y las relaciones estudiante-profesor. Mientras que algunos de los comentarios citados anteriormente parecen ilustrar la idea de que "nosotros tenemos métodos pedagógicos más avanzados que los de ellos", el reconocimiento de los profesores en formación de las barreras lingüísticas dio lugar a la reflexión crítica durante las etapas finales del programa. En algunos casos, dicha reflexión permitió que los participantes se distanciaran y descentralizaran de sus propias suposiciones y reconocieran la importancia de tener un nivel más alto de proficiencia en español, al igual que un manejo más profundo de las habilidades interculturales (Beuter, 2019). Tal como lo señala Andrés, uno de los

coordinadores del programa en la universidad anfitriona: “mirándolo desde fuera... ¿cómo puede venir alguien al país sin el idioma? Porque hay tanto que te estás perdiendo sin contar con el idioma”.

Sin contar con el idioma de instrucción, los diferentes contextos culturales en el aula de clases y las relaciones entre estudiantes y profesores solo se pueden apreciar parcialmente. Tanto los comentarios de Tayla como los de Rebecca se centran en las diferencias entre sistemas, enfoques pedagógicos y metodologías de enseñanza en dos distintos contextos. La forma como ellas comprenden sus propias observaciones es a través de la comparación de lo familiar (las aulas australianas, formas de enseñanza: “nosotros”) con lo desconocido (Chile: “ellos”). Existe una convicción, aunque no muy bien expresada, de la superioridad del sistema australiano y de que el chileno se beneficiaría de lo que se considera un sistema más sofisticado y mejor desarrollado, como el australiano. Existe poca reflexión sobre cuáles son las implicaciones de estas observaciones para su propio aprendizaje y práctica profesionales.

Otro filtro que influye en las experiencias de los estudiantes es la propia naturaleza del programa. Tal y como lo explica Andrés, la universidad anfitriona estaba deseosa de facilitar, pero se encontraron cuestionando las expectativas de la universidad australiana “para crear esta experiencia internacional en casa, en la cual no teníamos experiencia previa con nosotros mismos”. Usualmente, las pasantías en la educación pedagógica en Chile se realizan en la modalidad de observación, en lugar de clases dirigidas, lo cual provocó que los estudiantes australianos se sintieran “un poco frustrados, porque no podían hacer muchas cosas en el aula de clases y fue un buen momento para decirles ‘no, esto no es tu culpa’” (Andrés). Al no poder participar de forma práctica, los estudiantes se sintieron incapaces de aprender mucho de un contexto diferente.

Una vez más, el análisis que se presenta plantea interrogantes sobre las disparidades y vacíos inherentes a los objetivos formulados de los programas de movilidad global en cuanto a una sensibilización intercultural y el uso de pedagogías más relevantes para el contexto (Valenzuela-Zambrano et al., 2022; Wrench et al., 2022). Esto sugiere que existe una clara ausencia de un profundo cuestionamiento acerca de la portabilidad del conocimiento y la práctica pedagógica; además de la relación con las complejidades asociadas a los discursos primermundistas sobre las ideas de supremacía y patriarcado, a través de las cuales se puede forjar una identidad profesional más matizada (Tran et al., 2021).

La literatura sobre los programas de intercambio y de movilidad global de profesores y, en general, sobre los programas de desarrollo profesional da cuenta de un sinnúmero de investigaciones sobre momentos de interrupción, que se refieren a eventos que transforman la perspectiva de los participantes y cambian sus actitudes sobre la relación entre el lenguaje y la cultura que ellos creían representar y personificar (Neilsen, 2011). Los objetivos de aprendizaje establecidos por las instituciones se refieren específicamente al rol de la transformación o crecimiento personal o profesional. Tales momentos de interrupción pueden resultar en

desconcierto, confusión o inconsistencias en la expresión verbal de las experiencias de los participantes.

Al término de la estadía en Chile, Josh resumió sus experiencias así:

Creo que lo que me llevo conmigo es el tratar de enseñar de la mejor manera posible, incluso cuando sea una cultura distinta a la nuestra. Creo que siempre se puede encontrar una forma de poder llegar a los estudiantes y enseñarles un poco del mundo, un poco acerca de ellos mismos y ellos pueden atar los cabos (Josh).

El comentario de Josh sobre su postura profesional en desarrollo sugiere que en realidad somos todos iguales, a pesar de nuestras diferencias. Aunque tal conclusión evoca un sentido de humanidad compartida que categoriza las aulas y los alumnos a espacios más genéricos y contextos indeterminados; en definitiva, dicha conclusión pareciera ser un tipo de escape de una discusión y reflexión profundas, que requerirían una indagación más amplia de la identidad y prácticas profesionales de Josh.

De una u otra manera, el énfasis que se le otorga a una educación inclusiva en los programas de formación de profesores en Australia todavía parece silenciar las voces del otro. Esto, generalmente, conlleva una neutralización y blanqueamiento de lo distinto y diverso que, sin lugar a dudas, mantiene y perpetúa las desigualdades de poder (Dotson, 2011; Reitman, 2006).

La comprensión de sí mismo

Como se señaló anteriormente, el análisis de las experiencias más inmediatas de los participantes, al estar inmersos en un territorio lingüístico y cultural desconocidos, representó una etapa central para los participantes del programa de movilidad. Los comentarios de ambos estudiantes sugieren que la materialización de las limitaciones en el lenguaje y la comunicación vividas durante el programa fueron bastante complejas y, en ciertas instancias, muy incómodas. Esto provocó que los participantes hicieran observaciones poco consistentes con relación al uso del lenguaje; y, en particular, a las interacciones alumno-profesor observadas en las salas de clases. Esto resalta la complejidad inherente a la creación de sentido, que se vuelve más desafiante si se les pide a los participantes que hagan parte de este proceso dentro y alrededor de un contexto que es lingüística, cultural y praxiológicamente distinto de su entorno habitual.

Sin embargo, los profesores en formación pudieron apreciar el valor de poder usar un rango limitado de expresiones en español que habían adquirido a través del curso básico de español organizado por la universidad anfitriona. Algunas reacciones a este limitado uso del español, “plasmadas en intenciones y acentos” (Bakhtin, 1981, p. 324), fueron bien recibidas por los mentores chilenos y por las reacciones de entusiasmo de los niños en los establecimientos de primaria:

Fui al colegio el primer día y dije: “no hablo nada de español”. Luego, volví una semana después y dije “hola” en español y les pregunté cómo estaban, y los niños me miraron y comenzaron a hablarme

completamente en español, y yo les dije: “no, eso es todo lo que sé”. Ellos pensaron que mágicamente había aprendido español en una semana (Rebecca).

Si, es bastante agradable (Tayla).

El comentario de Rebecca sugiere una nueva perspectiva sobre algo que parece evidente: la centralidad del lenguaje y la cultura en la comunicación con las personas que hablan otra lengua y cuya primera lengua no es el inglés. Sin embargo, existe un supuesto subyacente que ubica al mundo anglosajón en la posición predeterminada. La emoción de los estudiantes sobre la habilidad de los profesores y participantes australianos al hablar algunas palabras en español se puede ver como una validación de sí mismos: ellos hicieron un esfuerzo para abordar un nuevo entorno. La respuesta de Tayla a Rebecca —“es bastante agradable”— parece reafirmar esta sensación de logro.

No existe una reflexión profunda acerca de los aspectos complejos del lenguaje, la comunicación o el aprendizaje de una lengua en este punto de la conversación, ni tampoco un reconocimiento o apreciación del compromiso que sus alumnos de edad primaria tendrían que hacer al tener que aprender inglés. En general, se puede observar que la postura de Rebecca y Tayla como hablantes de una lengua global no pasa por grandes cambios hacia una comprensión más reflexiva de su posición privilegiada como hablantes del inglés.

Aunque estas respuestas consideran distintos aspectos de la experiencia, no ofrecen una perspectiva individualizada de ellas. Por el contrario, las experiencias de aprendizaje identificadas por los tres estudiantes mencionados anteriormente están bien documentadas en la literatura, donde generalmente son reportadas como resultados óptimos de los programas de movilidad (Smolcic & Katunich, 2017). En un comentario final de Rory convergen muchas de las experiencias discutidas anteriormente. Él describe el entorno en Santiago, los desafíos y las oportunidades creativas para comunicarse a través de recursos lingüísticos limitados y la singularidad de un encuentro con artistas callejeros en un parque cercano:

Me encantan las aventuras y caminar por las calles, degustar distintos sabores o conversar con distintas personas. Fui al parque y había un circo y nos unimos al grupo en una actividad de malabarismo en una cuerda. Pequeñas experiencias como esas que no vas a conseguir en cualquier lugar, no en los suburbios de Melbourne. Ellos no saben inglés y uno no sabe español, pero de una u otra manera puedes establecer una conversación; ellos nos enseñaron algunos malabarismos, y nosotros no sabíamos [español], creo que simplemente uno aprende [de] distintas formas (Rory).

A pesar de los matices de un lenguaje de turista al comienzo —“aventura”, “distintos sabores”—, lo que posiciona a Rory en la experiencia como un cómodo observador externo, el encuentro personal con los artistas callejeros le ha permitido comprender que la comunicación más allá de las barreras lingüísticas es posible. También que, a través de la flexibilidad y de un sentido humano compartido —un concepto menciona-

do anteriormente por Josh—, la comunicación y el aprendizaje pueden ocurrir de distintas formas. Esta podría parecer una conclusión evidente para los futuros profesores de primaria, quienes enseñan un currículum altamente integrado; sin embargo, refleja que los participantes son, en realidad, visitantes a una comunidad discursiva de la cual no tenían mucho conocimiento.

La experiencia con los artistas callejeros y los cambios transformadores que experimentó Rory, con los cuales se pudo dar cuenta que tales “pequeños encuentros” pueden cambiar la perspectiva de una persona, sirven como una metáfora significativa para los programas de movilidad y para las diversas formas en las que los participantes navegan sus experiencias. Simbólicamente, esto evoca la imagen de una serie de momentos y encuentros carnavalescos (Bahktin, 1981), especialmente cuando lo normal se sustituye por lo inusual y lo novedoso al generarse:

una oportunidad donde se oyen diversas voces, las que interactúan mutuamente, derribando convenciones y permitiendo un diálogo genuino. Se crea la oportunidad para una nueva perspectiva y un nuevo orden de las cosas, a través de lo cual se muestra la naturaleza relativa de todo lo que existe (Robinson, 9 de septiembre de 2011).

Las formas tradicionales de carnavales, representadas en la experiencia con artistas callejeros en Santiago, pueden desencadenar la desestabilización o inversión de las estructuras de poder; aunque temporalmente. Formas de hacer frente a las interrupciones de las experiencias normales de trabajo, como se ha ilustrado en estas secciones, llevaron a los participantes del programa a comparar las diferencias, a menudo de manera desigual, con una suposición tácita de que nuestras prácticas son mejores. Dichas suposiciones son, además, inherentes a los diseños propios de los programas de movilidad y a los cursos que forman parte de estos.

Al cuestionar de cerca cómo nuestras experiencias como profesores moldean nuestras prácticas, la incomodidad experimentada como producto de tal autocuestionamiento puede ser una herramienta pedagógica dinámica para ayudar a disolver dichos binarios. Las tensiones ocasionadas por las interrupciones carnavalescas descritas anteriormente se debatieron a profundidad en la última sesión de reflexión de los coordinadores. Gabriela, una coordinadora de la universidad anfitriona, hace eco de las ideas expresadas por Rory. Su opinión es que, para los estudiantes visitantes, los cambios creados por el programa alrededor de las formas de ser y hacer son “cambios sutiles, pero con grandes implicaciones, porque requieren una transferencia de la responsabilidad y la confianza de que el otro puede hacer esto”. Gabriela después hizo un resumen de los dilemas de aplicar una pedagogía de la incomodidad, que ofrece una transición de la reflexión a la acción (Zembylas & Papamichael, 2017) para intentar ampliar las perspectivas de los estudiantes acerca de la educación:

¿Cómo podemos prepararles para lidiar con lo desconocido, que es parte del juego? Es parte de la

experiencia el saber que no debes de saber todo, y luego solo se trata de lidiar [con experiencias] tal y como vengan... ¿o no deberíamos hacer eso y simplemente dejar que la sorpresa sea parte de eso y luego arriesgar que choquen entre sí y no ver eso como una negativa, pero verlo como algo que está sucediendo? (Gabriela).

El presente análisis ha tenido el propósito de ilustrar que existen momentos y encuentros en los cuales el desvanecimiento intelectual de los binarios comienza a emerger a través del reconocimiento del desarrollo de un sentido de identidades híbridas, tanto de los participantes como de los profesores, estudiantes, colegas y compañeros con quienes los participantes interactúan durante el programa. Sin embargo, estas perspectivas alternativas (Johnson-Mardones, 2020) pueden a veces conducirnos a episodios en los cuales construimos el sentido de la experiencia con base en los parámetros hegemónicos que ofrecen una familiaridad más cómoda; a menos que un trabajo de andamiaje permita una reflexión y manifestación más profunda de los desafíos y dificultades en la estancia en un país nuevo y en el regreso al país propio.

DISCUSIÓN

A medida que los educadores móviles negocian sus carreras y vidas docentes globalizadas dentro de los mercados en expansión de la educación internacional (Rushton et al., 2023), a menudo se asume y se espera que surjan nuevas formas expertas de conocimiento pedagógico e intercultural como resultado de las experiencias de movilidad. Sin embargo, si se espera que cambios y transformaciones significativas surjan de los programas de movilidad para futuros profesores, se sostiene que el espacio de transición o fase intermedia (Urry, 2007) es el de interés e importancia. Se ha intentado demostrar que el objetivo de desarrollar en los profesores competencias para responder a la diversidad de las aulas globalizadas requiere de una compleja participación y reconfiguración de nuestra identidad y nuestras prácticas pedagógicas, las cuales están moldeadas por las varias relaciones sociopolíticas y económicas (Sinha, 2016). Además, este trabajo ha argumentado que la deconstrucción de perspectivas y discursos binarios es fundamental, y que tal proceso requiere una profunda comprensión de cada una de las partes, de sí mismo y de la identidad.

Las experiencias del programa analizadas en este trabajo sugieren que los profesores en formación comenzaron a desarrollar un sentido de autorreflexividad influido por el contexto extranjero. Sus experiencias lingüísticas y culturales durante su programa en Chile los hicieron conscientes de que las pedagogías, los materiales curriculares y los objetivos de aprendizaje que prevalecen en los contextos educativos australianos no eran adecuados para las aulas chilenas. Esta toma de conciencia apoya el argumento a favor de un examen más crítico de las propias prácticas pedagógicas y de los supuestos y expectativas que sustentan los PEG. La articulación y facilitación de esto podría realizarse de manera más compleja en el diseño del programa, para que surjan nuevas formas de pensar sobre el conocimiento disciplinar y la práctica pedagógica (Sharma,

2020). Esto podría incluir la personalización de los enfoques y métodos de enseñanza, recursos y prácticas de evaluación en colaboración con los socios del programa.

En resumen, un cambio importante que podría ser clave para hacer de las prácticas docentes internacionales las experiencias transformadoras que se pretende que sean requeriría un estímulo activo para desmantelar conscientemente los discursos inherentes de desigualdad y superioridad que dan forma a las narrativas de la cultura, el conocimiento, la pedagogía y la profesionalización.

Esto tiene implicaciones para el diseño de programas de movilidad, al igual que para los cursos, las asignaturas y los coordinadores académicos, cuyo rol implica reducir la brecha entre lo familiar y lo desconocido (Dobinson et al., 2021) que se espera experimenten los participantes durante el programa. La participación, el compromiso y el liderazgo de los coordinadores académicos son fundamentales para el bienestar y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes participantes (Lafferty & Francis, 2021); deben estar familiarizados con los aspectos logísticos, entre muchos otros, incluyendo las cuestiones formales e informales relacionadas con la parte académica del programa. Sin embargo, la expectativa de que los líderes de los programas están mejor equipados para navegar y enfrentar las complejidades propias del programa junto a sus experiencias (Lafferty, 2022) subestima el hecho de que los miembros de las facultades y las propias universidades son parte de estructuras institucionales globalizadas que continúan (re)produciendo jerarquías y visiones binarias.

Las experiencias en los programas de movilidad pueden perpetuar formas superficiales de interculturalismo, a menos que se creen espacios, al igual que encuentros suficientes, para facilitar un proceso que permita estar más consciente y ser más proactivo al deconstruir dichas experiencias. Si se espera que los programas de movilidad global en las universidades alcancen sus objetivos en el desarrollo de las capacidades interculturales y de una mentalidad global de manera exhaustiva, es necesario considerar cada uno de los aspectos que continúan dándole forma a dichas experiencias, para de esta manera contribuir a un tipo de enseñanza y aprendizaje que intervengan de tal forma que planteen cambios y desafíos (Hooks, 2009). Sin embargo, los discursos inherentes de prioridad y desigualdad —que generalmente dan forma a las narrativas de la geografía, la cultura, la pedagogía y la profesionalización— pueden ser impedimentos para alcanzar dichos objetivos. Esto representa un verdadero desafío no solo para las universidades, sino también para las instituciones asociadas de los países anfitriones, los formadores de profesores y los mismos profesores en formación.

CONCLUSIÓN

Este análisis de las experiencias percibidas por los estudiantes de educación que participaron en una práctica docente en el extranjero pretende contribuir a la comprensión actual del transnacionalismo como un

estado de interconexión cultural y movilidad constante a través del espacio (Ong, 1999), y de cómo las categorías binarias históricamente construidas y discursivamente (re)producidas del yo y el otro continúan dando forma a los encuentros interculturales (Hall, 1997). Estos prejuicios seguirán influyendo en las experiencias de los programas, a menos que se puedan crear espacios y encuentros que faciliten procesos de concienciación y desarrollo de la proactividad para deconstruirlos.

El presente trabajo tuvo como objetivo proponer, en concordancia con la idea presentada por Massey (2005) —quien hace un llamado a reimaginar las concepciones geográficas y culturales—, una orientación útil para los programas de movilidad en comenzar a cuestionar las propias responsabilidades como miembros de nuevos entornos. Dichos cuestionamientos ya han sido planteados anteriormente; sin embargo, en vista de que los programas de movilidad se sitúan dentro de discursos de globalización en constante transformación, es probable que se necesiten nuevas respuestas.

REFERENCIAS

- Abolafia, M. (2010). Narrative construction as sensemaking. *Organization Studies*, 31(3), 349–367.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Andreotti, V.D.O. & de Souza, L.M.T.M. (2011). (Towards) global citizenship education 'otherwise'. In V. Andreotti & L. de Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp. 1–8). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203156155>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Michael Holquist (Ed.). University of Texas Press.
- Bradford, C., & Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 75, 49–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.017>.
- Benson, P., Barkhuizen, G., Bodycott, P., & Brown, J. (2013). *Second language identity in narratives of study abroad*. Palgrave Macmillan.
- Beuter, K. (2019). Sprachen vermitteln, Welten sichten: Konzeptualisierungen und Zusammenhänge von Sprache und Kultur in Bildungskontexten. [Enseñar lenguas, observar mundos: Conceptualizaciones y contextos de la lengua y la cultura en contextos educativos] In K. Beuter, A. Hlukhovich, B. Bauer, K. Lindner, & S. Vogt (Eds.), *Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht* [Lengua y educación cultural. Perspectivas para una formación docente reflexiva y una enseñanza sensible a la heterogeneidad]. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung 9 (pp. 15–34). University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irbo-55569>
- Chen, K.H. (2010). *Asia as method: towards deimperialisation*. Duke University Press.
- Dobinson, T., McAlinden, M., Mercieca, P., & Bogachenko, T. (2021). Finding the familiar in the strange: transcultural learning as rihla رحلّة at an Australian university. *Higher Education Research & Development*, 40(3), 476–490. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1765317>
- Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia*, 26(2), 236–257.
- Ebarvia, T. (Julio 27 de 2018). *We teach who we are: unpacking our identities* [Blog]. <https://triciaebarvia.org/2018/07/27/we-teach-who-we-are-unpacking-our-identities/>
- Ellwood, C. (2011). Undoing the knots: identity transformations in a study abroad programme. *Educational Philosophy and Theory*, 43(9), 960–978.
- Gallant, A. & Riley, P. (2017). Early career teacher attrition in Australia: inconvenient truths about new public management. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 896–913. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358707>
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Hooks, B. (2009). *Reel to real: race, class and sex at the movies*. Routledge.
- Johnson-Mardones, D. (2020). Estudos curriculares como conversação internacional: notas do sul. *Revista Espaço do Currículo*, 13(3), 345–352. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.55434>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 995–1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kinginger, C. (2013). Identity and language learning in study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 339–358.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83–92.
- Lafferty, G. (2022). Responsible by default: the international study tour supervisor role. *Globalisation, Societies and Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2109128>
- Lafferty, G. (2022). Responsible by default: the international study tour supervisor role. *Globalisation, Societies and Education*, 22(4), 720–730.
- Lafferty, G. & Francis, L. (2021). Echoes of the grand tour: shared international experiences in nursing education. *Australian Journal of Adult Learning*, 61(2), 175–194.
- Lavia, J.M. & Mahlomaholo, S. (Eds.) (2012). *Culture, education and community: expression of the postcolonial imagination*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137013125>
- Lingard, B. (Ed.) (2021). *Globalisation and education*. Routledge.
- Lizasoain, A. (2021). Perfil del profesor de inglés en Chile: quién es y qué enseña. *Educar*, 57(1), 189–205.
- Lohaus-Reyes, M.F. (2021). Segundas lenguas en el currículum nacional chileno: Tensiones históricas y epistemológicas. *Revista Enfoques Educativos*, 18, 166–179. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.65052>
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Merryfield, M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429–443.
- Motha, S. (2014). *Race, empire and English language teaching: creating responsible and ethical anti-racist practice*. Teachers College Press.
- Neilsen, R.P. (2011). 'Moments of disruption' and the development of expatriate TESOL teachers. *EA Journal*, 27(1), 18–32.
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: the cultural logics of transnationality*. Duke University Press.
- ONU [Organización de las Naciones Unidas] (2024). *Academic impact: global citizenship*. <https://www.un.org/en/academic-impact/global-citizenship>

- Pedersen, T.D. (2023). Mobility for teacher students or teacher students for mobility? Unravelling policy discourses on international student mobility in the context of teacher education. *European Educational Research Journal*, 22(6), 761–780. <https://doi.org/10.1177/14749041221097202>
- Regan, V., Howard, M., & Lemée, I. (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Multilingual Matters.
- Reitman, M. (2006). Uncovering the white place: whitewashing at work. *Social & Cultural Geography*, 7(2), 267–282. <https://doi.org/10.1080/14649360600600692>
- Rizvi, F. (2000). International education and the production of global imagination. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 205–225). Routledge.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Robinson, A. (9 de septiembre de 2011). In theory Bakhtin: carnival against capital, carnival against power. *Ceasefire*. <https://ceasefiremagazine.co.uk/in-theory-bakhtin-2/>
- Rocha, O., Kamphambale, D., MacMahon, C., Coetzer, J-H., & Morales, L. (2023). The power of education in a globalised world: challenging geoeconomic inequalities. *Peace Review* 35(4), 708–723.
- Rushton, E.A.C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: a systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), 1–52. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>
- Sánchez, J. & Hernández, G. (2020). Percepción del programa institucional de movilidad estudiantil como factor importante del crecimiento personal. *Sinapsis*, 12(1), 61–73.
- Santoro, N. (2014). 'If I'm going to teach about the world, I need to know the world': Developing Australian pre-service teachers' intercultural competence through international trips. *Race, Ethnicity and Education*, 17(3), 429–444.
- Sinha, C. (2016). Teaching as a political act: the role of critical pedagogical practices and curriculum. *Human Affairs*, 26(3), 304–316. <https://doi.org/10.1515/humaff-2016-0026>
- Sharma, S. (2020). A poststructural analysis of study abroad as teacher preparation pedagogy: thinking through theory for generative practice. *Theory into Practice* 59(3), 310–320. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1740018>
- Smolcic, E. & Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: a review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47–59.
- Tangen, D., Henderson, D., Alford, J., Hepple, E., Alwi, A., Shaari, Z., & Alwi, A. (2017). Shaping global teacher identity in a short-term mobility programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1119803>
- Tran, L.T., Le, T.T.T., & Henderson, F. (2021). Rite of passage into the teaching profession? Australian pre-service teachers' professional learning in the Indo-Pacific through the New Colombo Plan. *Teachers and Teaching*, 27(6), 542–557. DOI: 10.1080/13540602.2021.1977272
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Polity Press.
- Valenzuela-Zambrano, B., Tapia Figueroa, A., & Fuentes Pérez, L. (2022). Chilenos con discapacidad estudiando en el extranjero. *Calidad en la educación*, 56, 259–392.
- Villalón de la Isla, E. M. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 297–314.
- Weick, K. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: the Mann Gulch Disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628–652.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organisations*. Sage.
- Weinmann, M. (2015). Asia engagement beyond binaries and boundaries: towards a re-theorisation of Asia, community and curriculum. In C. Halse (Ed.), *Asia literate schooling in the Asian Century* (pp. 182–197). Routledge.
- Weinmann, M., Neilsen, R., & Martin, I. (2020). Juggling selves: navigating pre-service teaching experiences in overseas contexts. In B. Nickl, S. Popenici and D. Blackler (Eds.). *Transnational German education and comparative education systems: research and practice* (pp. 133–154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36252-2_8
- Wrench, A., Neill, B., & Diamond, A. (2022). International service-learning: possibilities for developing intercultural competence and culturally responsive pedagogies. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(2), 215–228. doi: 10.1080/1359866X.2021.2010275
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Fuentes de financiamiento


Este estudio no recibió fondos de investigación de organismos públicos o privados.

Agradecimientos


Los autores agradecen los conocimientos especializados y el apoyo de Elvira Quintana Rivas (Decode Language Solutions, Melbourne, Australia) y del Dr. Israel Holas (Universidad de Melbourne) por la corrección y edición bilingüe de este documento. Rod Neilsen y Michiko Weinmann gustarían expresar su más sincero agradecimiento a los coordinadores del programa en la universidad anfitriona en Chile, sin los cuales esta experiencia de prácticas internacionales no habría sido posible.

AUTORES


Michiko Weinmann

michiko.weinmann@deakin.edu.au Deakin University, Faculty of Arts and Education. 221 Burwood Highway, Burwood 3125, VIC, Australia
ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-4966-1497>


Rod Neilsen

rod.neilsen@deakin.edu.au Deakin University, Faculty of Arts and Education. 221 Burwood Highway, Burwood 3125, VIC, Australia
ORCID  <https://orcid.org/0000-0003-1884-6402>

Leonardo Veliz

lveliz@une.edu.au UNE, Faculty of Humanities, Arts, Social Sciences and Education. Armidale 2350, NSW, Australia
ORCID  <https://orcid.org/0000-0003-2489-7484>

Alejandro Naveas

anaveas@gmail.com Avenida Arturo Prat 204. Cartagena, Valparaíso, Chile.
ORCID  <https://orcid.org/0009-0006-6847-6402>