

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL EXTRANJERO: EFECTOS EN LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS

EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES NO EXTERIOR: EFEITOS NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

TEACHERS' EDUCATION EXPERIENCE ABROAD: EFFECTS ON PEDAGOGICAL CONCEPTIONS

Chediak Sheylla¹

RESUMEN: El propósito de este artículo es presentar y discutir parte de los resultados de una investigación doctoral que buscó investigar la experiencia formativa y sus efectos en las concepciones pedagógicas de los profesores de Educación Básica, Técnica y Tecnológica de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología que participaron en la formación continua en Finlandia, a través de la movilidad internacional. Se trata de un estudio de casos, con un enfoque cualitativo. Para la recogida de datos se utilizaron documentos, además de la aplicación de cuestionarios y entrevistas, con un total de 61 participantes. Los datos fueron tratados por métodos de análisis narrativo y de contenido, teniendo como categorías centrales: experiencia, efectos, identidad, formación, transferencia de conocimientos, internacionalización y articulación. En este artículo, nos centramos en la experiencia y sus efectos en relación con los demás. Los resultados muestran que la experiencia formativa incluye la formación, la interacción con los compañeros y la inmersión cultural. Los efectos de los cambios en las representaciones de los profesores sobre sus concepciones y prácticas pedagógicas aportan nuevos elementos relacionados con el proceso de construcción de la identidad del educador global.

PALABRAS CLAVE: Formación continua en el extranjero. Movilidad internacional. Internacionalización. Profesor de EBTT. Institutos Federales.

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar e discutir parte dos resultados de uma pesquisa de doutoramento que buscou investigar a experiência formativa e seus efeitos nas concepções pedagógicas de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que participaram de formação continuada na Finlândia, por meio da mobilidade internacional. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foram utilizados documentos, além da aplicação de questionários e entrevistas, totalizando 61 participantes. Os dados foram tratados pelos métodos de análise de narrativas e de conteúdo, tendo como categorias centrais: experiência, efeitos, identidade, formação, transferência de conhecimentos,

¹ Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Puerto Viejo – RO – Brasil. Profesor del Instituto Federal de Rondônia y trabaja en tres grupos de investigación: Grupo de Estudio y Propuesta sobre Formación de Educadores Contemporáneos (GEPFEC - UNESP), Centro de Investigación y Estudios Aplicados en Aprendizaje Activo en Educación Básica, Técnica y Tecnológica (NUPAT - IFMS) y Centro de Estudios Históricos y Literarios (NEHLI - IFRO). Doctorado en Educación (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0624-2516>. E-mail: sheylla.chediak@ifro.edu.br

internacionalização e articulação. Neste artigo, enfocamos a experiência e seus efeitos na relação com os demais. Os resultados evidenciam que a experiência formativa envolve formação, interação com os pares e a imersão dos professores. Os efeitos de mudanças nas representações dos professores sobre suas concepções e práticas pedagógicas trazem novos elementos relacionados ao processo de construção identitária do educador global.

PALAVRAS-CHAVE: *Formação continuada no exterior. Mobilidade internacional. Internacionalização. Professor EBTT. Institutos Federais.*

ABSTRACT: *This paper aims at presenting some research results which investigated the formative experience and its effects on the pedagogical conceptions of Basic, Technical and Technological Education of the Federal Institutes of Education, Science and Technology teachers who participated in continuous training in Finland, through international mobility. This is a case study, with a qualitative approach. For data collection, documents were used, as well as questionnaires and interviews, totalizing 61 participants. The data were treated by narrative and content analysis methods, with the following central categories: experience, effects, identity, training, knowledge transference, internationalization, and articulation. In this article, we focus on the experience and its effects in relation to the others. The results show that the formative experience involves training, interaction with peers, and cultural immersion. The effects of changes in the teachers' representations about their conceptions and pedagogical practices bring new elements related to the identity construction process of the global educator.*

KEYWORDS: *Continuing teacher education abroad. International mobility. Internationalization. EBTT Teacher. Brazilian Federal Institutes.*

Introducción

Los primeros años del siglo 21 fueron tomados por la intensificación de las prácticas de internacionalización en la educación superior, especialmente por la movilidad internacional, con políticas para promover la internacionalización en Brasil, la cooperación para la investigación internacional y la formación de profesores. Por ejemplo, podemos mencionar el Programa Ciencia sin Fronteras y la Ley N° 11.502/2007 (BRASIL, 2007), que encomendó a la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) la tarea de fomentar la formación inicial y continua de los docentes de educación básica.

La movilidad internacional, financiada con recursos públicos, a través de instituciones federales como CAPES, el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) u otras entidades de desarrollo a nivel estatal – está asociada con políticas de desarrollo científico y tecnológico, que buscan ideas innovadoras, cooperación académica u otros términos de cooperación para el escenario brasileño. Debido a que también ofrecen educación superior, los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs) de Brasil están sujetos a políticas de internacionalización para este nivel.

Aunque la circulación de profesores en el extranjero se ha vuelto más intensa con la promoción de la internacionalización, todavía faltan estudios sobre las características de la experiencia de la educación continua en el extranjero y sus efectos en las concepciones pedagógicas del profesor. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es presentar parte de los resultados de una investigación doctoral, realizada con profesores brasileños de Educación Básica, Técnica y Tecnológica (EBTT) del IF que participaron en una experiencia de formación en Finlandia, en un curso corto (de tres a cinco meses) en los años 2014, 2015 y 2016. Nos centramos en los resultados relacionados con la experiencia y los efectos de la formación en las concepciones pedagógicas de los docentes.

Esta investigación cualitativa se caracteriza por ser un estudio de caso, con metodología descriptiva, documental e interpretativa. Como instrumentos de recolección de datos, utilizamos documentos, cuestionarios y entrevistas. La investigación documental comprendió tres convocatorias públicas para el programa *Docentes para el Futuro - (Vocational Education and Training VET) Docentes para el Futuro (Teachers for the Future)* - Finlandia, así como dos informes finales de evaluación de las ediciones de este programa (primera y segunda, 2014 y 2015 respectivamente) emitidas por la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación (SETEC/MEC).

Además de la investigación documental, aplicamos un cuestionario electrónico semiestructurado, compuesto por 5 preguntas abiertas y 5 preguntas cerradas, enviado en el primer semestre de 2018 por correo electrónico a los 117 participantes del programa, al que respondieron 61 profesores de varios IF en Brasil. De ellos, 13 también concedieron la entrevista narrativa, con guión guía, que se produjo de forma presencial a partir de la invitación del investigador realizada en el propio cuestionario. Para el análisis de documentos y cuestionario se utilizó el análisis del contenido basado en Moraes (1999); para las entrevistas narrativas, se aplicó el método de análisis narrativo basado en Jovchelovitch y Bauer (2007), que proponen el análisis temático, es decir, la construcción de un marco de codificación. Así, la transcripción e identificación de las unidades temáticas precedió a la interpretación de las entrevistas. Estos métodos se alinean y proponen la categorización e identificación de unidades temáticas, lo que nos permitió identificar categorías generales: experiencia, efectos, identidad, formación, transferencia de conocimiento, internacionalización y articulación. En este artículo, nos centramos en la experiencia y sus efectos en la relación con el otro. Destacamos que esta investigación fue sometida al Comité de Ética y fue aprobada bajo el número CAAE: 01603218.9.0000.5400.

Este estudio presenta consideraciones extremadamente relevantes para apoyar la elaboración, implementación y evaluación de políticas de internacionalización para la innovación técnico-científica, ya que analiza los resultados de los programas y los caminos necesarios para la innovación, basados en prácticas pedagógicas internacionales, sin perder de vista las características propias del escenario brasileño.

El artículo está organizado por la introducción, por dos secciones teóricas, la primera sobre Globalización, internacionalización y educación y la segunda sobre Movilidad Internacional de Docentes para la educación continua. A continuación, se presentan las dos secciones de análisis de datos: El perfil de los docentes viajeros y la última sobre la experiencia intercultural de los docentes y los efectos en las concepciones pedagógicas. Por último, presentamos nuestras consideraciones finales.

Globalización, internacionalización y educación

Para comprender el proceso de internacionalización en la educación y la formación del profesorado, es necesario comprender los conceptos y la relación entre internacionalización y globalización. Giddens (2007, p. 21) explica que la globalización no es estrictamente económica, es "[...] política, tecnológica y cultural, tanto como económica. Fue influenciado sobre todo por los desarrollos en los sistemas de comunicación que se remontan solo a finales de la década de 1960". Por lo tanto, la globalización no es un proceso único, sino un conjunto complejo de procesos contradictorios. Su complejidad se debe especialmente a la afectabilidad de los individuos, afectando la intimidad de los individuos y sus relaciones con el mundo que los rodea, lo que altera la experiencia del individuo con las personas y las cosas. Así, la globalización está relacionada con la macroestructura (sociedad, externa al individuo) y la estructura más pequeña (interna al individuo: subjetividad e identidad individual).

En este contexto de contradicciones están los movimientos nacionalistas, los separatistas, el resurgimiento de identidades locales y nuevas zonas culturales dentro o a través de las naciones, etc. Estos fenómenos son impulsados no sólo por aspectos históricos y económicos, sino también por la difusión cultural tecnológica y la industria cultural, que puede ocurrir tanto en un colonialismo como a la inversa. Como ejemplo, tenemos la homogeneización cultural promovida por los países más ricos, a través de películas, música, series, etc.; o la difusión de culturas de países más pobres, como las telenovelas brasileñas exportadas a países europeos. Así, la globalización produce no sólo homogeneización, sino

también contradicciones, antagonismos y, además, polarizaciones y profundización de diferencias y visiones diferentes sobre un mismo tema (GIDDENS, 2007).

En este artículo, no abordamos las especificidades de los problemas históricos, sociales, políticos y económicos de Brasil en relación con el proceso de globalización. Sin embargo, es importante entender que las condiciones del país se reflejan en las relaciones internacionales y en las representaciones de los países, individuos y docentes sobre Brasil y el ser brasileño; estas representaciones, a su vez, reflexionan sobre las relaciones comerciales e interculturales del profesor brasileño en formación en el exterior, así como en su subjetividad.

La internacionalización surgió como uno de los resultados de los fenómenos producidos por la globalización, situado en el aspecto económico como una producción del sistema capitalista, debido al interés de la expansión comercial sin fronteras. En este contexto, la educación es vista como una oportunidad comercial, sobre todo porque ha sido categorizada como un servicio basado en las regulaciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC), que apoyaban la visión de mercado de la internacionalización de la educación (MOROSINI, 2006).

Morosini (2006) explica que la internacionalización ya estaba presente en la forma en que las universidades se relacionaban con la idea de universalización del conocimiento a través de la docencia, la investigación y la extensión; la novedad fue la visión de marketing de las políticas de internacionalización de la educación superior. Es importante destacar que las universidades están sujetas a políticas de Estado y no tienen autonomía para decidir el modelo o modelos de prácticas de internacionalización, entendidas aquí como: movilidad internacional; cooperación académica; el desarrollo de la investigación; asociaciones y redes de colaboraciones para el desarrollo de extensiones, etc.

Las diferentes visiones de la internacionalización, ahora como una forma de universalización del conocimiento, ahora como una oportunidad de mercado, generaron tensiones, que se intensificaron por el neoliberalismo en la educación y han ido configurando las características contemporáneas, la velocidad de los acontecimientos y la reconfiguración del tiempo y el espacio. Estas tensiones generan conflictos o falta de consenso incluso en la concepción de la internacionalización, qué significa y en qué consiste, cuáles son sus prácticas e intenciones. Todavía existe mucha confusión entre los conceptos de internacionalización y globalización, como resultado de las diferentes perspectivas entre países, instituciones educativas o empresariales, lo que aumenta la dificultad de establecer un consenso.

Entre las muchas tensiones se encuentran las visiones de la internacionalización como "estrategia de marketing" y de la internacionalización como "interculturalidad", preservando

los valores humanos y el papel de la educación como humanizador, agregando valores humanos, respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad por uno mismo, con las personas y con el medio ambiente. En esta última perspectiva, la idea de "[...] la existencia de una interacción igualitaria de diferentes culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo" (UNESCO, 2005, p. 5, nuestra traducción). Como denota el sufijo 'inter', podemos entender que 'interculturalidad' se refiere a la relación entre culturas, entre patrones de significados sociales. Una relación entre iguales, sin mejor/peor, superior/inferior, pero seres humanos constituidos de/singularidades y que saben/pueden interactuar de manera equitativa, respetuosa, solidaria y tolerante.

La defensa de un modelo conceptual de internacionalización de la educación se justifica por la necesidad de políticas y prácticas educativas más sistematizadas y claras de sus intenciones para los países que cooperan o firman acuerdos. En este sentido, Knight (2004, p. 11, nuestra traducción) afirma que "la internacionalización a nivel nacional/sectorial/institucional se define como el proceso de integración de las dimensiones internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la oferta de la educación superior". Por lo tanto, implica la integración de la enseñanza, la investigación y la extensión en estas dimensiones entre las instituciones asociadas.

Este autor plantea algunas reflexiones y preguntas importantes sobre las prácticas de internacionalización, que pueden guiar los acuerdos y términos de cooperación: a) son modas; b) sean sostenibles; c) son responsables del *brain drains* (*fuga de las ideas*); d) son promotores de la homogeneización o hibridación cultural; e) cuáles son los propósitos; f) cuáles son los beneficios; g) cuáles son las consecuencias negativas, las consecuencias y los resultados esperados y/o alcanzados; h) en qué valores se basan estas prácticas; i) son respuestas o estímulos de o hacia la globalización. Estas preguntas son relevantes en la estructuración de las prácticas de internacionalización. En este contexto se encuentra la movilidad internacional de docentes para la educación continua.

Movilidad internacional de profesores para la formación continua

Con la intensificación del flujo de personas, ideas y tecnologías a nivel internacional, gradualmente, en vista de las demandas de complejización en la sociedad, surge el perfil del docente global, con características profesionales comunes, tales como: conocer, respetar, interesar y relacionarse bien con las diversas culturas e identidades locales y globales; dominar un idioma extranjero (principalmente el idioma inglés, considerado un idioma internacional);

saber cómo utilizar los medios, como las tecnologías de la información y la comunicación, para establecer la comunicación en red internacional; diversificar métodos, metodologías y herramientas pedagógicas para servir al público diverso; abierto al aprendizaje y a la expansión de su red de relaciones y su aula; integrar sus prácticas pedagógicas con diversas áreas de conocimiento, así como con la investigación y la extensión; entender que el aprendizaje es un proceso permanente y, por lo tanto, siempre buscar aprender e instrumentalizar a sus alumnos para que busquen aprender a lo largo de la vida; centrarse en el futuro, en las perspectivas del mundo del trabajo y las transformaciones sociales deseables para la construcción de una sociedad más igualitaria, justa y sostenible; comprender la diversidad del mundo, las cosas, las ideas y las personas y conocer o al menos buscar saber cómo actuar en este entorno.

En este escenario, Giroux (2005, p. 133) defiende la visión crítica de la formación del ciudadano global para una democracia global, en la que la educación debe formar individuos "[...] conscientes de la naturaleza interactiva de todos los aspectos de la vida cultural, espiritual y física". El autor aclara que la ciudadanía para la democracia global implica formar un ciudadano más allá de las fronteras del Estado nación, que sepa y sepa analizar críticamente la historia y las memorias. Este conocimiento adquirido ayuda al maestro a conocer y actuar críticamente en la sociedad; de ahí la importancia de que el docente esté expuesto a las diferencias y a la alteridad, para desarrollar las características y competencias de un ciudadano global. Giroux (2005, p. 134) explica que "[...] Los individuos también deben establecer cierta distancia del conocimiento de su cuna, sus orígenes y la especificidad de su lugar". Para ello, deben apropiarse del conocimiento de que "[...] surgen de la dispersión, los viajes, las transgresiones fronterizas, la diáspora y a través de las comunicaciones globales".

Los viajes pedagógicos se convierten en experiencias formadoras del maestro global. El distanciamiento amplía las posibilidades de autoconocimiento y conocimiento de la cultura misma y de la praxis pedagógica. Sin embargo, la comprensión de los procesos formativos, a nivel internacional, implica la consideración de los aspectos sociales, históricos, culturales, políticos y económicos de los países involucrados, así como la constitución social del mundo internacionalizado, cada vez más "igualitario" y lleno de desigualdades. Sólo así es posible comprender cómo se producen las transformaciones en la subjetividad del docente, su proceso formativo y, en consecuencia, las influencias en la vida de los alumnos y en la cultura de la institución educativa.

Él, Lundgren y Pynes (2017) desarrollaron un estudio similar al propuesto en esta investigación. Como resultado, señalan cinco elementos presentes en el proceso de formación continua de los docentes de corta duración en el extranjero: a) inmersión cultural; b)

oportunidades de enseñanza; c) aprendizaje de idiomas (extranjero); d) reflexión; y e) colaboración. Los autores argumentan que el modelo es muy efectivo para la formación de profesores multiculturales y globales.

La inmersión cultural y las diferentes oportunidades de aprendizaje permiten a los docentes desarrollar características que se alinean con el perfil del docente global, es decir, influyen en las prácticas docentes. Sin embargo, las experiencias formativas sólo pueden explorarse de la mejor manera posible si existe un dominio de nivel intermedio de la lengua extranjera en la que se desarrolla la formación. Si no lo hay, el proceso puede convertirse en una fuente de sufrimiento para el profesor, a quien se le impide comunicarse de manera efectiva y explorar situaciones de aprendizaje en el contexto de la inmersión cultural.

La reflexión y la colaboración son características comunes en los cursos de educación continua en el extranjero, que también se encuentran en nuestra investigación. La reflexión forma parte del programa y se realiza a través de diarios reflexivos, generalmente *electrónicos*, *en blogs*, en los que el docente debe registrar y analizar sus experiencias formativas, que además sirven de seguimiento para la evaluación formativa. La colaboración está presente en la organización de las actividades diarias en grupos y son constitutivas de las Comunidades profesionales de aprendizaje (CAP), porque "la cultura de colaboración es clave en la noción de CAP, considerando que los grupos colaborativos trabajan de forma interdependiente" (CHEDIAK *et al.*, 2018, p. 307).

La interacción intercultural es un elemento central para el desarrollo de una postura más colaborativa, ya que implica la capacidad de comunicarse y la capacidad de negociar significados con individuos de diferentes culturas, idiomas, valores, etc. En este sentido, la experiencia de la movilidad promueve el desarrollo de la interculturalidad.

En general, la experiencia formativa moviliza aspectos cognitivos y afectivos y está llena de momentos diferentes. El choque cultural, vivido en los primeros días de contacto con la nueva cultura, es uno de ellos. Otro momento es el choque cultural inverso, cuando el individuo regresa a su país. Cushner (2007) explica que, a su regreso a su país de origen, el individuo se siente, por un lado, entusiasmado y emocionado de compartir las experiencias; por otro lado, experimenta el miedo a volver a la rutina, con situaciones de aprendizaje no tan intensas como las de su experiencia formativa en el extranjero.

Estos sentimientos pueden variar según la condición en la que la persona vivió durante el curso (si vivió con extranjeros o compatriotas, el grado de inmersión en la cultura, etc.). Otra razón complicada para el choque cultural inverso es el hecho de que el individuo se siente incomprendido por no tener otras personas que hayan tenido la misma experiencia. Cushner

(2018) también argumenta que esta experiencia puede ser un desafío para el autoconcepto. El individuo se siente transformado y su relación de identidad con su país puede cambiar, su relación con los grupos e ideas que una vez funcionaron bien pueden haber cambiado. Por un tiempo, a su regreso, puede sentirse fuera de lugar.

Otros desafíos dilucidados por Cushner (2018) a cambio son: a) expectativas frustradas; b) sentimiento de pérdida: decir adiós a las personas, la cultura, las cosas, los beneficios experimentados en el país extranjero; c) encontrar los nuevos ajustes integrando los nuevos aprendizajes en la realidad cultural. Este último, que es quizás el mayor desafío, tiene más probabilidades de tener éxito cuando el individuo puede identificar los cambios en sí mismo: su autoconcepto, las transformaciones en sus valores y actitudes y evaluar las posibilidades de integración, es decir, lo que es posible cambiar en su entorno y lo que solo le concierne a sí mismo.

Las transgresiones fronterizas con propósito pedagógico son experiencias formadoras del docente global, como comentamos. El desplazamiento geográfico y el distanciamiento de la propia cultura exponen al individuo a la alteridad y a las posibilidades de autoconocimiento y conocimiento de la propia cultura y prácticas sociales. Al respecto, Larrosa (2002, p. 24) comenta:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos suceda o nos toque, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere detenerse a pensar, detenerse a mirar, detenerse a escuchar, pensar más despacio, mirar más lento y escuchar más lentamente; dejar de sentir, sentir más lento, quedarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar de lo que nos sucede, aprender lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, silenciar mucho, tener paciencia y entregarse tiempo y espacio.

El contexto de investigación implica un gesto de interrupción -suspensión de automatismos- desde el desplazamiento geográfico y el distanciamiento del trabajo, que, para Larrosa (2002), es la 'anti-experiencia', ya que dificulta o impide al individuo establecer una experiencia capaz de tocarla y transformarla.

Larrosa (2002, p. 25) entiende que el sujeto de la experiencia es un sujeto "alcanzado", "derrocado", tomado por la experiencia y no al revés. El que se mantiene firme y no se somete es incapaz de experimentar. Muchas cosas pueden suceder, pero nada sucede dentro del individuo. Esto sucede por varias razones, las principales enumeradas por el autor son el exceso de trabajo, la información excesiva, la sobreopinión y los eventos y la escasez de tiempo.

La formación en el extranjero permite al individuo experimentar, porque está lejos de los automatismos del trabajo, lejos de su rutina y cultura. La exposición a la alteridad requiere elaboraciones profundas para pensar en la cultura misma y la cultura del otro, el valor de la educación en el propio país y en el otro país. Los nuevos significados personales son subjetivos, individualmente, lo que se relaciona con lo colectivo, en la interacción con colegas compatriotas y personas de otras nacionalidades.

Es pertinente diferenciar la "experiencia" de las "experiencias". Josso (2004, p. 48) explica que las experiencias se refieren a innumerables situaciones, pero sólo pueden considerarse experiencias "[...] desde el momento en que hacemos un cierto trabajo reflexivo sobre lo que sucedió y lo que se observó, percibió, sintió". Para ejemplificar, el autor plantea la pregunta: "[...] si cada uno de nosotros hace la "experiencia", en el sentido común del término, del sueño y del sueño, ¿cuántos de nosotros hacemos un trabajo sobre la actividad de sus sueños y el papel del sueño en su vida como ser humano?" (JOSSO, 2004, p. 48). Así, la experiencia sólo puede formarse si la concebimos desde una perspectiva de aprendizaje, cuando involucra elementos relacionados con el comportamiento, el pensamiento y los sentimientos, es decir, la identidad/subjetividad del docente.

En nuestra investigación, entendemos la experiencia como algo que le sucede al individuo y por lo que es tocado (LARROSA, 2002) y como un conjunto de experiencias que pueden convertirse en una experiencia formativa (JOSSO, 2004). Por lo tanto, entendemos que no todas las experiencias se convierten en una experiencia.

El perfil de los profesores viajeros

Abordar los efectos causados en las concepciones pedagógicas de los docentes que han experimentado la formación continua en el extranjero es muy complejo, porque las representaciones subjetivas no son medibles, palpables o visibles. Las representaciones resultan de la interacción de funciones psíquicas, como la percepción, la sensación, la atención, la imaginación, el pensamiento y el lenguaje y el sentimiento y la emoción. Un individuo lleva un *trasfondo* a su experiencia que, en la interacción con experiencias nuevas / otras, produce representaciones y efectos de diferentes maneras. Así, aunque muchos son similares, todos ellos son únicos y conciernen a quien, a su vez, forma parte de un colectivo en el que impacta y se impacta.

La encuesta general del perfil consideró los *antecedentes* del docente que pasa por la experiencia, que ya ha construido en su trayectoria formativa. De los 61 participantes, la

mayoría tenían entre 30 y 40 años (45,8%), el 35,6% entre 40 y 50 y el 16,9% entre 50 y 60. El porcentaje mínimo del 1,7% fue de entre 20 y 30 años. El 64,4% de los participantes eran hombres y el 35,6% mujeres.

La mayoría de los participantes (40,7%) tenían entre siete y nueve años de servicio en la Red Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, seguidos por el 22% entre cuatro y seis años y el 16,9% entre 10 y 12 años. La mayoría de estos profesionales se incorporaron a la Red tras la creación de LA (Ley N° 11.892/2008) y se encontraba en plena construcción/consolidación de la formación identitaria como docente de Educación Básica, Técnica y Tecnológica.

De los 61 participantes, la mayoría permaneció durante un período de cinco meses de inmersión en Finlandia, el 18,6% en 2014 y el 33,9% en 2015, lo que corresponde al 52,5%. Un total de 47,5% de los participantes tuvieron un período de inmersión de tres meses en 2016. Las áreas de formación inicial fueron muy variadas, siendo especificadas por 53 participantes; sólo ocho no respondieron. De los 53 encuestados, 31 eran del área técnica y 22 del grado. Así, la mayoría no tenía formación pedagógica en estudios de pregrado.

Otro dato importante fue investigar si los participantes ya habían tenido alguna experiencia en el extranjero, por estudio, trabajo u ocio. De los 61, el 72,9% tenía experiencia en el extranjero y solo el 27,1% no. De los que tuvieron esta experiencia, el 33,9% ya había realizado una formación inicial o continua en el extranjero, antes del programa de inmersión en Finlandia. Entre los cursos a los que asistió, destacan: a) la participación a cambio del estudio de la lengua inglesa en países como Canadá, Estados Unidos o Inglaterra; b) participación en programas sándwich de maestría o doctorado / completos en países como Paraguay, Argentina, Portugal, Inglaterra, Estados Unidos, Francia, España, Canadá; y c) diversos cursos/cursos de formación en Japón o Portugal.

La experiencia de participar en el curso de educación continua en Finlandia también demuestra ser constitutiva de un profesor interesado en proyectos de formación internacional, en la expansión de la red de relaciones y el acceso a diferentes proyectos y programas de educación internacional. La mayoría de los maestros que respondieron (54,2%) tomaron cursos de desarrollo profesional en el extranjero después de participar en el Programa Maestros para el Futuro, con o sin ayuda financiera y becas.

Experiencia intercultural de docentes de Educación Básica, Técnica y Tecnológica (EBTT) y los efectos en las concepciones pedagógicas

Los participantes de nuestra investigación pasaron por muchas experiencias que se convirtieron en experiencia formativa o formación experiencial, cuando se aseguraron algunos elementos, revelados principalmente en entrevistas narrativas. Entre las actividades desarrolladas en la capacitación estuvieron: participación en clases, eventos académicos, visitas a escenarios culturales, visitas técnicas a instituciones educativas, programas de cultura local (por ejemplo: sauna, pesca en lagos, cocina típica finlandesa, etc.), interacción con personas del país u otros países, etc. Dos puntos centrales mencionados en estas actividades fueron la suspensión de los automatismos de la profesión en el contexto de la inmersión cultural y la interacción con los pares en un contexto libre de presiones -impuestas por la burocracia y el gerencialismo en la educación- impregnado en el ejercicio de la profesión docente.

A pesar de la experiencia de todos los involucrados en el proceso, no estábamos impregnados de adicciones laborales. Esta experiencia fue muy rica y contribuyó mucho a mi formación como profesor en EPT (Participante 53/fuente: cuestionario/grifo nuestro).

Esto fue, y sigue siendo, extremadamente significativo para mí, porque lo interpreto como una acción y un intercambio más profundo entre grupos de profesores diversos interesados en pensar y hacer de manera diferente (Participante 61 / fuente: cuestionario / nuestro grifo).

La inmersión cultural fue un factor importante para intensificar las situaciones de aprendizaje y la comprensión del contexto en el que se inserta la educación.

*El **proceso de** inmersión tiene algo que te mantiene conectado todo el tiempo. Así que es mucho más **intenso**. Los conflictos, la energía, el conocimiento que te llega. Tanto es así que de la práctica [conocimiento de la práctica] (Participante 05/fuente: entrevista/grifo nuestro).*

*Internacionalización, creo que está coja, perdónenme la expresión, cuando es una profesora extranjera la que viene aquí. Porque por mucho que cuente esa experiencia, ²**cuando vives las experiencias, cambia totalmente**. Desde tomar el tren y no pagar el boleto o pagar el boleto y no presentarse a nadie, en realidad la pregunta es esta, o incluso algunas cosas que serían normales en nuestra cultura y son ofensivas y viceversa en la otra cultura. Y creo que todas las experiencias que hay son muy ricas (Participante 02 / fuente: entrevista / griffin our).*

[...] ¡los cinco meses fueron más de cinco para mí! ... parece que fue un año, dos años, de una experiencia, de una inmersión muy grande (Participante 03/fuente: entrevista/grifos nuestros).

² En este contexto, el Participante 02 se refiere a la movilidad internacional.

[...] esto (inmersión) era importante para mí. Desde que mejoras el inglés, a partir de que tomas los trenes de forma autónoma, te mueves y verificas que la seguridad en Finlandia es diferente de la seguridad en Brasil. Esto da autonomía a las personas desde el principio, desde los niños pequeños (Participante 08/fuente: entrevista/grifos nuestros).

El individuo está atento a los detalles y la captura de los valores sociales incrustados en los actos simples de la vida cotidiana y su relación con la educación, ya sea al cruzar la calle y experimentar las reglas del tráfico, la dinámica del transporte público, el cajero del supermercado, el comportamiento de las personas, la seguridad y su impacto en la vida de las personas, asistencia social, etc.

*[...] Me impresionó bastante porque **el curso fue muy intenso**. [...] Se metió con muchos paradigmas educativos. Y Finlandia también me ha traído muchos ejemplos de país, muchos ejemplos de conducta ciudadana, muchos ejemplos de valores personales y profesionales. Así que fue un aprendizaje que tuve desde el punto de vista personal, y también el profesional (Participante 08/fuente: entrevista/griffin nuestro).*

A la experiencia se le atribuyó un significado transformador, lo que nos lleva a concluir que la experiencia fue formativa y no simplemente un conjunto de experiencias, porque impacta al sujeto y aporta nuevos elementos en su proceso de construcción identitaria. En relación a la Educación Profesional y Tecnológica, por ejemplo, la formación promovió el reconocimiento de ser docente especialmente para aquellos con formación técnica que no tenían título.

*[...] ¿El significado de todo esto? Una **transformación**. Me siento como un maestro, de verdad. Más capaz, más preparado (Participante 06/griffin nuestro).*

*[...] fue un **punto de inflexión** en mi carrera (Participante 39/griffin nuestro).*

*[...] para mi práctica en el aula y la comprensión de lo que representamos en términos de educación profesional, considero que esta experiencia **cambia las reglas del juego**. Estoy seguro de cómo debemos actuar y aprendí cómo hacerlo (Participante 38 / nuestro grifo).*

Al entender el proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera más completa, comencé a comprender el papel de cada agente involucrado en este proceso. Así que pasé y me preocupé más por el aprendizaje real de los estudiantes, dándoles más voz (Participante 53 / griffin nuestro).

*Una experiencia increíble **que cambió radicalmente** mi vida profesional (Participante 21/griffin nuestro).*

***Hubo un significado muy grande para mí**, porque veo que estoy saliendo del laboratorio de química para entrar en un área que puedo aportar a más personas, incluyendo la mejora de la educación en nuestro país, especialmente la educación básica (Participante 04 / griffin nuestro).*

*[...] esta experiencia fue muy **significativa para mí**. [...] muy positivo y de alto **impacto** en mi desempeño (Participante 16 /griffin nuestro).*

Otro dato importante está relacionado con la experiencia como generador de motivos internos. Así, el viajero pedagógico trata de volver altamente motivado a su contexto laboral, lo que, a su vez, puede generar una gran frustración cuando se encuentran los impedimentos derivados de las diferencias culturales.

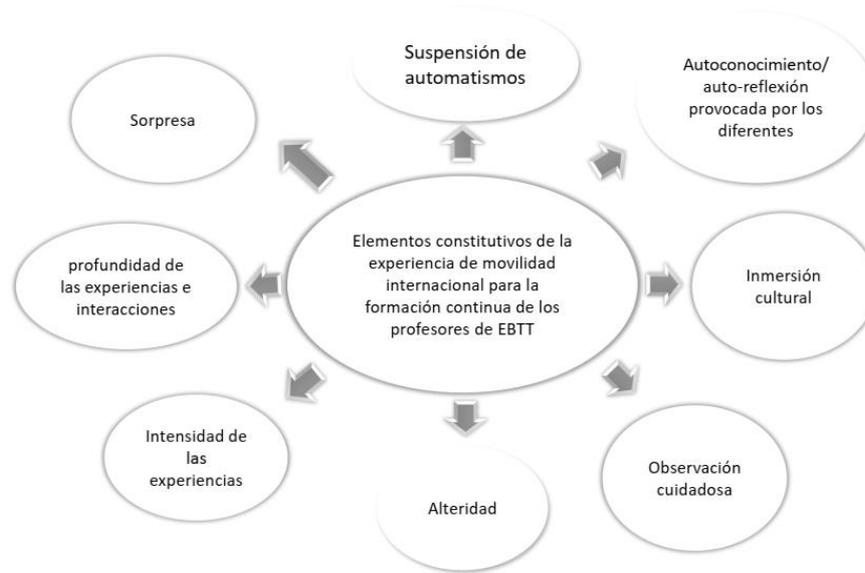
*[...] mi **nivel de motivación y creencia de que** podemos mejorar la educación brasileña ha aumentado enormemente. [...] También es urgente destacar que me ha traído un factor que incluso puede parecer cursi de informar, pero para mí tiene una profunda dimensión simbólica, me ha traído **más motivación y creencia** en el trabajo docente y en el potencial de cambiar la escuela, la educación y el mundo (Participante 57/nuestros grifos).*

*[...] con nuevas perspectivas, con nuevas metodologías a probar, con **mucha motivación interna** (por haber experimentado en la práctica un modelo educativo que creo y por haber crecido y evolucionado como profesional) pero también con muchos retos: choque cultural, resistencia al cambio, crítica de otros compañeros, etc. (Participante 59/griffin nuestro).*

Podemos concluir que los principales elementos que transforman las experiencias de estos docentes – **durante** el período de movilidad internacional, con fines de educación continua – en la experiencia formativa son: a) sorpresa y asombro – nuevos elementos tienen lugar externamente/interiormente; b) suspensión de automatismos (atención a lo que está sucediendo - interior / exterior); c) alteridad; mirar al otro, vivir lo diferente; otra sociedad/cultura; d) autoconocimiento/autorreflexión; mirarse a sí mismos, a sus propias prácticas pedagógicas; ser un maestro/ser brasileño; ser individuo/su sociedad/su cultura; e) inmersión cultural; observación y experiencia del conjunto y de los partidos -la sociedad y todas las esferas que la componen- para entender la educación; f) observación atenta a detalles, comportamientos, situaciones, contextos, etc.; g) intensidad en las experiencias; espíritu explorador y, finalmente, h) profundidad en experiencias, aprendizajes e interacciones con profesores compatriotas y con conocimiento y autoconocimiento, impulsando la generación del *sistema de expertise distribuido* y agencia relacional.

La Figura 1 ilustra los elementos de la experiencia formativa al aire libre:

Figura 1 - Elementos de la experiencia formativa externa



Fuente: Elaboración propia

No pretendemos cerrar los elementos que hacen de las experiencias una experiencia formativa, considerando que varían según el contexto, implicaciones, etapas y modalidades de la experiencia, aspectos discutidos por Josso (2004) y traídos a nuestra investigación, con una situación y audiencia específica: profesores de EBTT que participan en el programa de educación continua en Finlandia. El análisis de modalidades, contexto, dimensiones, características de las experiencias de los docentes se inspiró en los estudios de Josso (2004).

Los profesores de EBTT que participaron en la educación continua en Finlandia a través del Programa Teachers for the Future crearon las condiciones para vivir la experiencia, es decir, 'hicieron el experimento', desde el momento en que presentaron sus proyectos de investigación aplicada para su selección. Sin embargo, estos profesionales no controlaron y no buscaron todas las experiencias que tuvieron en el país extranjero. De esta manera, 'tuvieron la experiencia', viviendo el elemento sorpresa que la compone. Estas modalidades de hacer y tener experiencia se vivieron en contextos de interacción con pares, con capacitadores, con lugares localizados y situaciones concretas, con intensidad, profundidad y observación atenta, lo que también proporciona la creación de *sistemas de experiencia distribuidos*.

[...] cuando llegué pensé que todo lo que vive, Finlandia, la educación finlandesa, y veo la posibilidad de integrar alguna metodología que esté funcionando en mi lugar [...] (Participante 01/griffin nuestro).

*[...] este programa, el VET, estaba un poco hambriento con el deseo de comer, la **oportunidad de tener esta capacitación**, esta complementación, y aún así*

tenerla en un lugar diferente, fuera de mi contexto (Participante 02 / griffin nuestro).

La experiencia de pensamiento ocurre continuamente y se caracteriza como un momento crítico al regresar y tratar de transferir los conocimientos adquiridos en la formación. Este contexto de experiencia de pensamiento ocurre en campos menos localizados, en la interacción entre el nuevo aprendizaje y otros conocimientos y conocimientos adquiridos, y todos juegan un papel importante en la interpretación de la experiencia.

[...] Estar ahí en el programa, en la veterinaria, con gente de otros institutos, no solo del [...] donde soy profesor, fue para mí con diferencia mi mayor riqueza. Porque me permitió no solo tener un contenido pedagógico, relacionado con la educación, sino que me ayudó a entender dónde estaba inserto [...] pude tener una visión que tal vez en diez años de Instituto no podría tener (Participante 02).

Estas modalidades y contextos nos llevan a considerar las dimensiones que caracterizan la experiencia. Como individuos socioculturales y psicossomáticos, las experiencias en interacción con los demás nos ayudan en la co-interpretación, mientras que necesitamos pensar en el impacto de la experiencia en nosotros mismos, como individuos únicos, con experiencias previas únicas y diferentes de los compañeros. Así, la interpretación de la experiencia es individual y colectiva. Los esquemas relacionales se construyen en experiencias con otros y pueden modificarse a través del sistema distribuido de *expertise*, construido gradualmente en coexistencia con pares.

Las dimensiones colectiva/individual, interioridad/exterioridad forman los pares dialécticos que constituyen la experiencia que tratamos en esta investigación: la experiencia formativa, con un aprendizaje profundo y transformador del individuo. En algunos casos, la experiencia ha traído sufrimiento en el proceso de adaptación, cerca de una cultura diferente y distante de la familia, la lengua y la cultura materna, que también tiene una conexión con la dimensión afectiva.

[...] Así que fueron otros dos meses de sufrimiento. Sufrí, lloré. Y tengo dificultades con el idioma, tengo dificultades con las herramientas digitales, y no tenía a mi compañero a mi lado para gritar, para pedir ayuda, para llorar, para escucharme. Lloré mucho [...] (Participante 11).

Las dimensiones 'sensible', 'afectiva' y 'conciencuda' se revelaron en las respuestas de los cuestionarios y en las entrevistas narrativas, siendo más evidentes en estas últimas, por su naturaleza abierta y fluida. Aunque comprendemos su heterogeneidad fenomenológica, las percepciones y significados atribuidos a la experiencia muestran perspectivas similares, lo que

nos permitió agruparlas de la siguiente manera: a) **experiencia potencialmente transformadora** – un parteaguas – en relación con las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes, así como con las prácticas del docente-investigador – más adepto a la investigación aplicada, especialmente a la docencia; b) **experiencia con el potencial de ayudar al profesor a reconocerse a sí mismo como un agente de transformación de sí mismo, de su entorno, de las personas y del escenario** – educación y sociedad y como multiplicador de conocimientos y c) **experiencia con el potencial de provocar nuevas perspectivas y el consiguiente entusiasmo en relación con el cambio en el escenario mismo.** , contribuyendo también a provocar diversos sentimientos y emociones con choque cultural inverso, como la frustración, la tristeza, el desánimo y la soledad.

La experiencia formativa produce los efectos sobre las concepciones pedagógicas de los docentes, otra categoría enumerada y vinculada a la primera. Para analizarlo se buscó en los documentos de la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación - SETEC/MEC los efectos esperados y el discurso de los docentes los efectos percibidos desde su perspectiva.

Podemos concluir que los efectos esperados en la formación docente para el trabajo en Educación Profesional y Tecnológica (EPT) están relacionados con la formación del perfil de un docente innovador, multiplicador, solucionador de problemas relacionado con la comunidad local/regional y desarrollador de investigación aplicada al sector productivo. Todas las convocatorias tenían como objetivo, en general, "capacitar a los docentes para el desarrollo de proyectos de investigación aplicada con foco en la integración con el sector productivo"³.

Dicha interpretación es posible a partir del análisis de objetivos, temas del proyecto, programa del curso, expectativas y evaluación final. Este perfil cumple con el propósito y el objetivo del FI prescrito en su Ley de Creación No. 11.892/2008, que establece como uno de sus propósitos "realizar y estimular la investigación aplicada, la producción cultural, el emprendimiento, el cooperativismo y el desarrollo científico y tecnológico" y uno de sus objetivos es "realizar investigación aplicada, estimulando el desarrollo de soluciones técnicas y tecnológicas" (BRASIL, 2008).

Los efectos esperados por los docentes alternaron entre: a) la formación pedagógica, porque fueron alentados o recibieron información sobre el programa a través de otros participantes graduados; y b) desarrollo de investigación, basada en convocatorias públicas.

³ Convocatoria Pública CNPq - SETEC/MEC - Programa Docentes para el Futuro (Finlandia).

Estos efectos están vinculados al potencial de cambios internos del sujeto y su acción para provocar transformaciones en su entorno.

En general, considerando los datos desde la perspectiva del docente, evidenciados en el cuestionario y en la entrevista y en los informes finales emitidos por SETEC/MEC, que consideraron los resultados de los cuestionarios aplicados a los docentes participantes, podemos resumir los efectos sobre: a) la expansión de la red de relaciones (nacionales e internacionales); y b) efecto transformador sobre las concepciones y prácticas pedagógicas y de investigación.

[...] El 77,78% de los participantes informó haber cambiado el enfoque didáctico-pedagógico, como los cambios en el método de enseñanza y en las herramientas utilizadas en el aula en las disciplinas impartidas por el profesor y la creación de grupos de estudio sobre la enseñanza basada en proyectos (INFORME FINAL, 2014, p. 22).

[...] El 14,8% afirmó que influyó en el currículo de su institución con la creación de una disciplina de Proyecto Integrado para incluir más práctica en el curso (INFORME FINAL, 2014, p. 22).

*Hoy enseño un Programa de Maestría en Educación Profesional (PROFEPT), y pude aprender mucho en Finlandia sobre **investigación aplicada** (Participante 17 / griffin nuestro).*

En cuanto al efecto transformador, podemos resumirlo de la siguiente manera: a) cambios en las prácticas pedagógicas, que implican un uso más frecuente de metodologías activas, herramientas digitales, técnicas y estrategias colaborativas/grupales; b) cambios en las prácticas de investigación (centrándose en la investigación aplicada) y c) cambios en las concepciones sobre los documentos normativos (especialmente la Propuesta Pedagógica de Cursos): (i) propuestas para la inclusión de proyectos integradores; (ii) reformulación/actualización curricular, considerando el currículo basado en competencias y protagonismo del estudiante.

Tanto el efecto esperado por SETEC/MEC como el efecto provocado desde la perspectiva del maestro demuestran que prevalecen las demandas de esfuerzos individuales del maestro. Por un lado, se espera del "docente global" que, como individuo articulado con sus pares, innova, multiplica sus conocimientos, propone soluciones a los problemas de su entorno (y muchas veces los resuelve) e investiga de manera articulada con el sector productivo, proponiendo también soluciones para este sector.

Por otro lado, el propio maestro, transformado después de una intensa experiencia formativa, se siente decidido a realizar todas las tareas para las que estaba preparado; sin embargo, no encuentra la respuesta institucional deseada, debido a la falta de articulación entre

las esferas de planificación, entrega y evaluación del programa. Este escenario genera nuevos efectos en la transferencia de conocimiento, como el desánimo, los conflictos vividos con los desafíos causados por los impedimentos (políticas institucionales/nacionales, cultura institucional, modelo de gestión con fuertes características burocráticas, relación con pares, falta de apoyo e integración de acciones, etc.).

Consideraciones finales

El objetivo de esta investigación fue investigar la experiencia formativa y los efectos en las concepciones pedagógicas de los profesores EBTT de la IFS, que participaron en la formación continua a través de la movilidad internacional en Finlandia. Nos centramos en las categorías de efectos y experiencia, considerando los efectos sobre las concepciones pedagógicas y los elementos de la experiencia formativa.

En un momento dado de experiencia en el extranjero, incluso en un curso corto, el sujeto experimenta sentimientos, sensaciones y percepciones intensas que provocan cambios internos en la relación con otras personas y culturas. La experiencia formativa está transformando potencialmente las concepciones pedagógicas del profesor con respecto al acto de enseñar y la relación con los estudiantes. Sin embargo, los efectos de la formación son otra experiencia fragmentadora de la identidad del docente, ya que existen varios impedimentos institucionales, administrativos y culturales para integrar su aprendizaje a su regreso.

La suspensión de los automatismos, el exceso de trabajo y la información y la exposición a la alteridad son elementos esenciales de este proceso transformador, que no se aplicaría, por ejemplo, en un curso de formación en el servicio. Esta exposición a la diferencia experimentada por el maestro brasileño puede causar diversos sentimientos: satisfacción o insatisfacción con los diversos aspectos de su país de origen, rutina de trabajo, políticas educativas, infraestructura, la valorización de la educación en un país determinado y sus consecuencias (el prestigio dado al maestro, el presupuesto dirigido a la educación pública, el cuidado con la estructura y los entornos escolares, la calidad de la formación docente, las políticas educativas como las políticas estatales y no las políticas gubernamentales).

La experiencia intercultural compartida e interpretada con pares, con objetivos comunes y enfoque en el aprendizaje, resultó ser fundamental para la construcción de un sistema de *expertise* distribuida, en el que cada individuo, desde diferentes áreas de conocimiento, sea un agregador y forme una comunidad relacional que se fortalezca en el conocimiento de los demás y ayude en la interpretación de la experiencia. Así, se construye una comunidad de aprendizaje

en el momento de la inmersión cultural, que, como comprobamos, puede o no alargar el tiempo de colaboración más allá del periodo en el extranjero, a través de la formación de redes de relaciones y trabajos colaborativos, como proyectos de investigación y extensión, publicaciones, etc.

La experiencia formativa vivida por el maestro brasileño en Finlandia, un país de excelencia en educación, requiere profundas elaboraciones para su aplicación en el contexto brasileño. En Finlandia, la educación es parte del proyecto de la nación, con políticas estatales perennes, que permanecen a lo largo de los diferentes gobiernos. La educación pública es de calidad y para todos, ricos y pobres. No hay escuelas privadas, por lo que las escuelas públicas deben satisfacer las necesidades de todos, independientemente de la clase social.

Estas diferencias pueden generar sentimientos adversos a su regreso a Brasil, cuando el maestro vive el momento más conflictivo de su experiencia formativa: el choque cultural inverso. En nuestro país, el valor de la educación es históricamente diferente al de Finlandia. Así, el choque cultural inverso es el momento más crítico de la experiencia intercultural, pues, si bien el individuo introduce como su responsabilidad hacer algo con lo aprendido, los cambios e implementaciones dependen no solo de él, sino también de cuestiones que involucran la gestión institucional, así como otras dimensiones como la cultural, económica y social.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 12 jul. 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

CHEDIAK, S. *et al.* Comunidades de aprendizagem profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 1, p. 304-323, mayo 2018. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11408>. Acceso en: 20 jun. 2018.

CUSHNER, K. **Teacher as traveler**: enhancing the intercultural development of teachers and students. 2. ed. EUA: Rowman & Littlefield Publishing Group, 2018. p. 57-72.

CUSHNER, K. The role of experience in the making of internationally-minded teachers. **Teacher Education Quarterly**, Winter, p. 27-39. 2007. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795140.pdf>. Acceso en: 22 jun. 2018.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolo**: o que a globalização está fazendo de nós. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? [Entrevista cedida a] Manuela Guilherme. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, p. 131-143, dez. 2005. Disponible en: <https://journals.openedition.org/rccs/962#:~:text=Em%20outras%20palavras%2C%20a%20pedagogia,e%20pela%20sociedade%20em%20geral>. Acceso en: 10 mar. 2018.

HE, Y.; LUNDGREN, K.; PYNES, P. Impact of short-term study abroad program: In-service teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. **Teaching and Teacher Education**, n. 66, p. 147-157, 2017.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ805455>. Acceso en: 5 abr. 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Giraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acceso en: 10 abr. 2019.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponible en: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acceso en: 10 abr. 2018.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre Internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acceso en: 10 mayo 2019.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions**. Paris, 2005. Disponible en: https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/article_18en.pdf. Acceso en: 7 abr. 2019.

Cómo hacer referencia a este artículo

CHEDIAK, S. Experiencia formativa de profesores en el extranjero: Efectos en las concepciones pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0362-0383, enero/marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15658>

Enviado en: 07/10/2021

Revisiones requeridas en: 17/11/2021

Aprobado en: 28/11/2021

Publicado en: 02/01/2022