

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Voces de personal docente universitario sobre necesidades de formación profesional intercultural en la Araucanía, Chile

Voices of University Teachers on Intercultural Professional Training Needs in La Araucanía, Chile

Vozes de professores universitários sobre as necessidades de formação profissional intercultural em Araucanía, Chile



Katerin Arias-Ortega
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile
karias@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Viviana Villarroel-Cárdenas
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile

vivianavillarroelcardenas@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-0408-8794>

Segundo Quintriqueo
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile
squintri@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-7228-4095>

Recibido • Received • Recebido: 21 / 10 / 2021
Corregido • Revised • Revisado: 24 / 03 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 24 / 04 / 2023

Resumen:

Objetivo. Exponer resultados de investigación sobre las necesidades de formación profesional intercultural en la docencia universitaria en contextos de colonización, desde las voces de sus docentes. Esto, para promover el desarrollo de planes de investigación sobre docencia en interculturalidad y estrategias de enseñanza apropiadas, entre los sujetos encargados de formar a nuevos grupos profesionales en las distintas áreas disciplinarias. **Metodología.** Cualitativa de tipo descriptiva, participaron nueve personas académicas universitarias, quienes, a través de una entrevista semidirigida, relevan las necesidades, los ejes y contenidos de formación profesional que necesitan en perspectiva intercultural. Se consideró la técnica de análisis de contenido. **Resultados.** Dan cuenta de la necesidad de ampliar el conocimiento a nivel teórico, metodológico y práctico que el personal docente formador de los nuevos grupos profesionales tienen acerca de la interculturalidad. Esto les permitiría resignificar la formación profesional desde un enfoque educativo intercultural. **Discusión.** Es urgente que la formación profesional transite a una perspectiva intercultural que se constituya en una herramienta de cambio y de innovación para la transformación y mejora de los



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

contextos sociales y educativos indígenas e interculturales. Asimismo, es urgente explorar los vacíos que emergen en la formación profesional intercultural y cómo se construye su identidad profesional.

Palabras claves: Formación profesional; interculturalidad; educación superior; educación intercultural.

Abstract:

Objective. This study aims to present research results on the need for intercultural professional training in university teaching in colonization contexts from the voices of teachers. The goal is to promote the development of appropriate training plans and teaching strategies among those responsible for training new professionals. **Method.** This qualitative study is of a descriptive nature. It involves nine university academics who participated in semi-directed interviews to reveal their needs, focus areas, and desired contents for intercultural professional training. Content analysis techniques were employed. **Results.** The study showed that teachers who train new professionals need a broad knowledge of interculturality at a theoretical, methodological, and practical level, which enables them to redefine professional training from an intercultural educational approach. **Discussion.** The study emphasizes the urgency of transitioning vocational training to an intercultural perspective, which can serve as a tool for change and innovation in transforming and improving indigenous and intercultural social and educational contexts. It also highlights the need to explore gaps in intercultural professional training and how professional identity is constructed.

Keywords: Vocational training; interculturality; higher education; intercultural education.

Resumo:

Objetivo. Apresentar os resultados de uma pesquisa sobre as necessidades de formação profissional intercultural no ensino universitário em contextos de colonização a partir das vozes de seus professores. Isto para promover o desenvolvimento de planos de pesquisa sobre o ensino na interculturalidade e estratégias de ensino adequadas, entre as disciplinas encarregadas da formação de novos profissionais nas diferentes áreas disciplinares. **Metodologia.** O estudo é qualitativo, do tipo descritivo, com nove universitários participantes que, através de entrevistas semi-dirigidas, revelaram as necessidades, eixos e conteúdos de formação profissional que necessitam numa perspectiva intercultural. A técnica de análise de conteúdo foi considerada. **Resultados.** Os resultados mostram a necessidade de ampliar o conhecimento teórico, metodológico e prático que os professores que formam novos profissionais têm sobre a interculturalidade. Isso permitiria redefinir a formação profissional a partir de uma abordagem educacional intercultural. **Discussão.** É urgente que a formação profissional transite para uma perspectiva intercultural que se torne um instrumento de mudança e inovação para a transformação e melhoria dos contextos socioeducativos indígenas e interculturais. Da mesma forma, urge explorar as lacunas que surgem na formação profissional intercultural e como se constrói a sua identidade profissional.

Palavras-chave: Formação profissional; interculturalidade; educação superior; educação intercultural.

Introducción

A nivel mundial, en contextos de colonización como es el caso de las Américas, los sistemas de educación superior han sido cuestionados por la lógica de formación eurocéntrica monocultural y hegemónica, que no considera otros saberes como los conocimientos

indígenas, locales y campesinos, para la formación profesional en el siglo XXI (Arias-Ortega & Quintriqueo, 2020; Battiste, 2013; Maheux et al., 2020). Esta lógica hegemónica y monocultural de pensar la formación profesional ha incidido significativamente en la invisibilización de las poblaciones indígenas, negando con ello 'la ecología de saberes' que coexisten en la sociedad. Lo anterior plantea el desafío a las instituciones de educación superior de repensar la formación profesional, desde un pluralismo epistemológico intercultural (Quintriqueo et al., 2019). Dicho desafío significa considerar las distintas epistemologías que convergen y están en interacción en contextos de diversidad social, cultural y lingüística, para enriquecer la formación profesional en territorios indígenas e interculturales.

En ese sentido, ofrecer una formación profesional intercultural en las diversas áreas del saber resulta imprescindible en contextos de colonización, para el desarrollo de la sociedad del siglo XXI, desde un pluralismo epistemológico (Hernández Chacón, 2021), contextualizado a la realidad sociocultural. En el caso de Chile, es urgente pensar la formación profesional asociada a la presencia de los pueblos indígenas y población migrante, en la que se dialogue con los distintos saberes y conocimientos, tanto locales como globales, desde un enfoque educativo intercultural (Dietz, 2021; Musaio, 2021; Rodríguez-Izquierdo & González-Faraco, 2021). Ello implica que el personal docente universitario esté capacitado para ofrecer esta formación intercultural, puesto que, históricamente, la formación inicial docente se ha caracterizado por sustentarse en la colonialidad del saber, que considera como único y validado, para la formación de profesionales, el conocimiento eurocéntrico occidental, negando e invalidando otros conocimientos (Mignolo, 2007). Esto plantea la necesidad de tomar en cuenta los resultados de investigaciones empíricas que relevan la existencia de saberes y conocimientos educativos propios, de métodos y otras formas de construir el conocimiento en contextos indígenas e interculturales, los que permitirían generar innovaciones y convertir el aula en un 'laboratorio de ecología de saberes' en las distintas disciplinas que se enseñan. De este modo, las personas formadoras de nuevos grupos profesionales en contextos educativos indígenas e interculturales, debieran enfrentarse constantemente a la experimentación de estrategias didácticas que articulen los distintos conocimientos indígenas y no indígenas. Lo anterior, para despertar el interés social, cultural, lingüístico y territorial de todos los grupos profesionales, desde un pluralismo epistemológico intercultural que considere la episteme propia de las culturas intervinientes en la formación profesional, lo que permita un aprendizaje recíproco de los saberes y conocimientos que están en interacción, de modo tal que aprende quien enseña y enseña quien aprende (Alonso-García et al., 2019). Esto es relevante si consideramos que un aspecto clave en la educación del siglo XXI es el desarrollo de una ciudadanía intercultural como constructo pedagógico esencial, para la formación intercultural (Pareja-de-Vicente et al., 2021). Por lo anterior, sostenemos que el desarrollo de una formación profesional intercultural en las instituciones de educación superior implica la puesta en práctica de procesos de investigación educativa y educación continua de las personas formadoras de los nuevos grupos profesionales, por lo que se constituye en uno de



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

los principales desafíos de las universidades situadas en contextos indígenas e interculturales (Pareja-de-Vicente et al., 2021). La formación continua implica entonces, entregar nuevas herramientas y estrategias a las personas formadoras, para mejorar la práctica profesional en contextos indígenas e interculturales. Asimismo, plantea el desafío de remirar, construir y deconstruir su propia identidad profesional, desde el desarrollo de un pensamiento pedagógico intercultural, por lo que debe considerarse como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida del personal formador (Escudero Muñoz, 2020). De esta manera, la formación continua tiene el desafío de contribuir a la formación de nuevo personal profesional, no solo en el ámbito disciplinar, sino también en el ámbito de las habilidades profesionales, en el que las actitudes, valores, vivencias y reflexión crítica de su propia práctica son de vital importancia, para avanzar en una formación con estándares de alta calidad (González-Tirados & González Maura, 2007). Lo anterior, permitiría la formación de masa crítica, para avanzar en conocimiento de frontera que contribuya en el abordaje de las problemáticas de la educación desde la práctica, la docencia y la investigación con base en un actuar responsable y ético en perspectiva intercultural.

En esa perspectiva, se releva la urgencia que las personas formadoras estén preparadas conceptual, metodológica y éticamente, para afrontar la formación profesional intercultural, asegurando el éxito académico y educativo del estudiantado en formación. Para ello, es necesario que la formación universitaria se comprometa con el bienestar y el progreso social de todo el estudiantado, indígena y no indígena, con objeto de dar respuesta a las constantes transformaciones de la realidad actual en contextos de diversidad social, cultural y territorial, para establecer un verdadero diálogo y encuentro intercultural (Iñiguez-Berrozpe et al., 2021; Pareja-de-Vicente et al., 2021). De esta manera, es relevante conocer desde las voces de quienes desarrollan las prácticas educativas en la educación superior, ¿cuáles son sus necesidades de formación profesional intercultural?, a fin de implementar una formación profesional intercultural para todas las personas. Esto permitiría relevar el aporte a la educación y a la formación profesional, la pertinencia curricular que debe emerger desde el reconocimiento de la ecología de saberes.

El objetivo del artículo es dar cuenta de las necesidades de formación continua en la docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales, que permitan el desarrollo de investigación sobre la docencia y estrategias de enseñanza apropiadas que promuevan progresivamente una formación profesional e identidad intercultural.

Educación superior en perspectiva intercultural

En la actualidad, unos de los desafíos de la educación superior en contextos de colonización es ofrecer procesos formativos interculturales, lo que implica reconocer la existencia de otros saberes y conocimientos para comprender el mundo, desde una mirada local y global (Musaio, 2021). En ese contexto, la educación superior enfrenta el reto de ofrecer procesos de formación

profesional como un espacio de construcción de significados y sentidos de un saber disciplinar, constituyéndose en un proceso consciente, complejo, holístico y dialéctico, que debe tomar en consideración las realidades socioculturales de los sujetos que atiende, más aún, en contextos educativos indígenas e interculturales (Valera Sierra, 2010). De esta manera, la formación de las futuras personas profesionales implica asumir un compromiso social y profesional, toda vez que el personal formador y estudiantado debieran ser capaces de una evaluación crítica y autocrítica de su propia formación profesional y cómo esta contribuye en la comprensión, explicación y aporte a la solución de problemas, en la toma de decisiones y adaptarse al contexto global, desde un sentido de pertenencia social, cultural y territorial.

En ese sentido, pensar la educación superior en perspectiva intercultural implica replantearse la formación de sus futuros grupos profesionales, quienes sean capaces de un empoderamiento intelectual, social, emocional y político que favorezca el desarrollo de la sociedad, desde un enfoque y búsqueda constante del bien común (Rodríguez-Izquierdo & González-Faraco, 2021). En este proceso las personas formadoras deben asumir un compromiso ético, social, político y epistémico, siendo capaces de establecer encuentros con el 'otro ser', desde un pluralismo epistemológico intercultural de carácter bidireccional (Quintriqueo et al., 2019). Lo anterior implica partir del reconocimiento que la construcción del saber disciplinar debiera co-construirse con base en un microcosmos pluricultural cada vez más diversos en la sociedad actual, donde los saberes 'alternativos' coexisten y están en interacción con el conocimiento 'científico occidental', por lo que su articulación debiera ser un principio fundamental (Lobytsyna et al., 2020). En las prácticas educativas del personal docente universitario se debiera expresar el pluralismo epistemológico como una apertura y sensibilidad hacia la indagación e investigación en los contextos educativos en los cuales se desempeñan, articulando el saber 'teórico' con el saber 'práctico' que domina el estudiantado, la familia y la comunidad. Lo anterior plantea el desafío de conocer e identificar las necesidades de formación del personal docente universitario, para implementar una formación profesional intercultural. Sin embargo, pensar una formación profesional intercultural implica desarrollar cambios sustantivos en los itinerarios formativos, en los perfiles de egreso de profesionales y en la perspectiva de la universidad. De este modo, la implementación del enfoque educativo intercultural plantea relaciones no necesariamente armónicas sino, más bien, conflictivas, pues se contraponen, negocian y tensionan formas variadas de aproximarse a la realidad, comprenderlas e incidir en ellas (Budar-Jiménez et al., 2022).

Metodología

La metodología de investigación empleada es cualitativa con un enfoque descriptivo que busca construir conocimientos sobre fenómenos educativos desde los significados y sentidos construidos por los propios sujetos (Gauthier & Bourgeois, 2016). En el aspecto ontológico el estudio se sustenta en una corriente social e intersubjetivista, asumiendo que la realidad es



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

creada y recreada acorde a las subjetividades e intersubjetividades de los sujetos (Machado Rivera, 2011). De este modo, lo ontológico en nuestro estudio releva la naturaleza en la construcción de la identidad profesional de los entes formadores en cuestión que orienta sus acciones como lo son sus prácticas pedagógicas en contextos indígenas e interculturales, en cuanto a formas y patrones culturales en la conjunción del mundo natural y el mundo tangible que entra en interrelación, choques y diálogos en la construcción del ser, del saber y del hacer (del Pino-Sepúlveda et al., 2022). Mientras que el componente epistemológico implica el reconocimiento de las formas y el orden de construir el conocimiento de corte eurocéntrico occidental en articulación con los conocimientos indígenas e interculturales que entran en articulación en las prácticas pedagógicas de las personas formadoras y el estudiantado. Los sujetos participantes son nueve docentes (seis mujeres y tres hombres) de una universidad regional de La Araucanía, Chile, quienes, de manera voluntaria, aceptan participar del estudio. Los criterios de inclusión de los sujetos participantes consideraron: 1) tener más de cinco años de experiencia en docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales; 2) impartir clases en formación inicial docente con presencia de estudiantes indígenas, migrantes en sus prácticas docentes y 3) aceptar participar voluntariamente en la entrevista y la validación de los resultados. Se dejó constancia de la confidencialidad de los sujetos participantes mediante la firma de consentimiento informado. El instrumento de recolección de información es la entrevista semidirigida *ad hoc* al personal docente universitario, que tuvo una duración de 45 minutos a 1 hora y 30 minutos. La entrevista consultó sobre los principales ejes y contenidos de formación en perspectiva intercultural que consideran urgentes de acceder. Asimismo, consultó sobre factores que favorecen y limitan la interacción con sujetos diversos social y culturalmente en la formación profesional en perspectiva intercultural. Así como una mirada crítica a las instituciones superiores y a los itinerarios formativos, para identificar oportunidades de mejora y transformaciones educativas con base en la evidencia de sus prácticas pedagógicas y los desafíos que han enfrentado al trabajar en contextos diversos social y culturalmente. Finalmente, consultó sobre estrategias de intervención educativa intercultural que han implementado en la formación del estudiantado de origen sociocultural diverso, invitándole a la reflexión crítica de las mismas actividades para identificar aspectos de mejora (Gauthier & Bourgeois, 2016). El análisis de la información se llevó a cabo a través de un análisis de contenido en articulación con la bibliografía existente sobre el objeto de estudio, utilizando el software Atlas.Ti 8.04. La información se organizó en una serie de categorías que emergen del testimonio de los sujetos participantes a través de contenidos explícitos y latentes en el testimonio del personal docente universitario (Paillé & Mucchielli, 2012). De este análisis de contenido emerge una categoría central que se delimitó con base en las dimensiones concretas y latentes que se identifican desde las voces del personal docente universitario y que son coherentes con el propósito del estudio. Operacionalmente, el análisis de contenido implicó una lectura detallada y profunda de cada frase expresada por las personas participantes, las que se fueron codificando y asignando

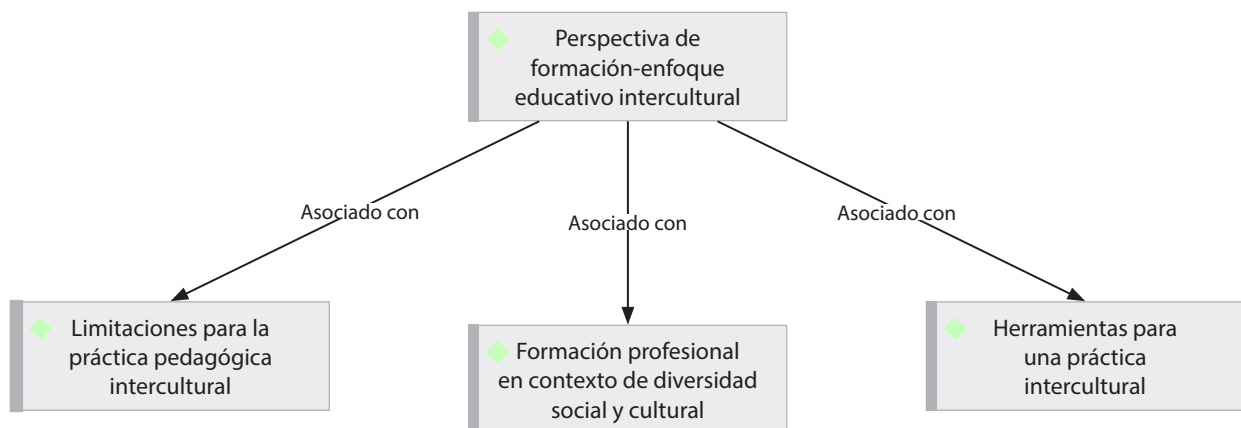


una palabra clave de acuerdo con los sentidos y significados que transmitían en su testimonio. Posteriormente, este conjunto de códigos se categorizó en función de las relaciones subjetivas e intersubjetivas que emergen entre ellas y que nos permiten la construcción de categorías y subcategorías inductivas para comprender y explicar el objeto de estudio. Los contenidos explícitos fueron referenciados a lo largo del proceso de análisis de contenido, durante la categorización, revisión de resultados y delimitación de las conclusiones. Finalmente, la validez científica del estudio consideró los aspectos de rigor metodológico referidos a la credibilidad que implica que los hallazgos del estudio son aceptados y validados por las personas que participaron del estudio, así como por aquellos sujetos que han estado en contacto con el fenómeno estudiado (Castillo & Vásquez, 2003). También, se consideró el criterio de audibilidad que refiere a la neutralidad de la interpretación y análisis de la información que se alcanza cuando otros investigadores o investigadoras pueden abordar el objeto de estudio, siguiendo los lineamientos que se utilizan en este estudio, logrando hallazgos similares (Castillo & Vásquez, 2003). Además, se consideró la transferibilidad que consiste, en la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos sociales y culturales similares (Castillo & Vásquez, 2003). Precisamos que el estudio cumple con los criterios y resguardos éticos avalados por el comité de ética en investigación de la casa de estudios del equipo investigador.

Resultados

Los resultados de investigación nos permiten relevar necesidades de formación continua en la docencia universitaria en contextos indígenas e interculturales, desde las voces de los propios docentes. La categoría central y sus códigos se presentan en la [Figura 1](#).

Figura 1: Perspectiva de formación desde un enfoque educativo intercultural



Nota: Elaboración propia con apoyo del Software Atlas.Ti 8.04.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La **Figura 1** nos permite relevar del testimonio de participantes a una categoría central asociada a las necesidades de formación profesional en interculturalidad. Esta categoría se compone de los códigos: 1) limitaciones para la práctica pedagógica intercultural; 2) formación profesional en contexto de diversidad social y cultural; y 3) herramientas para una práctica intercultural.

En relación con el código limitaciones para la práctica pedagógica intercultural, desde las voces del personal docente universitario en contextos indígenas e interculturales se releva la importancia de acceder a políticas de formación intercultural que les permita contextualizar sus prácticas pedagógicas. Y, de este modo, disminuir limitaciones como la falta de tiempo formal que les impide finalizar sus perfeccionamientos, ya que deben destinar tiempo familiar para este tipo de actividades. Asimismo, desde las voces de los sujetos participantes se reconoce que existe el interés personal en avanzar en una formación intercultural, lo que visualizan posible debido a que existen distintos seminarios, talleres, cursos cortos, gratuitos sobre la web que profundizan sobre la interculturalidad y la forma de llevarlo a cabo en el aula. Al respecto, un testimonio señala: *He visto bastantes seminarios que yo considero voluntarios, que se visualizan en la web, que se le da publicidad y promocionan, la mayoría son seminarios gratuitos, debiéramos acceder a ellos, pero tener el tiempo para ello es lo complejo* (Entrevista N.º 2 [99:99]). Respecto al testimonio podemos inducir que el personal docente reconoce la necesidad de investigar sobre docencia intercultural asociado a cursos y contenidos, lo que pueda constituirse como elementos de formación profesional. No obstante, declaran que no existe el tiempo para revisarlos, participar e interiorizarse en la temática, debido a la sobrecarga laboral, lo que limita la formación continua del personal docente universitario en la temática de interculturalidad. En relación con ello, otro testimonio señala que al inicio de su contratación se realizan actividades de capacitación en la temática de interculturalidad. Al respecto señala: *Cuando recién nos formamos [ingresamos a la universidad como docentes], hubo algunos cursos para nivelar el conocimiento de los académicos en temas de interculturalidad, últimamente no, fue al principio, no se ha mantenido o no lo hemos podido obtener* (Entrevista N.º 4 [42:42]). En relación con el testimonio, podemos inducir que uno de los lineamientos de la universidad donde él se desempeña ofrece una capacitación inicial sobre interculturalidad, la que le permite al personal docente aproximarse a la temática. No obstante, en el testimonio se releva que estas son acciones esporádicas y se dan solo al inicio del ingreso a la casa de estudio, por lo que no persiste en el tiempo. De este modo, se limita que esta formación sea sistemática en el tiempo, lo que contribuiría en repensar y resignificar las prácticas pedagógicas universitarias, desde un enfoque educativo intercultural.

En ese sentido, el personal docente reconoce que desde la casa de estudio en la que se desempeñan existen lineamientos y cursos que promueven pensar una formación profesional, desde un enfoque de interculturalidad, al menos se encuentra declarado y se

materializa a través de charlas, talleres y el desarrollo de la competencia valoración y respeto a la diversidad. Respecto a ello una docente plantea que: *Sí, sí tiene, hay un equipo, incluso la universidad tiene, no recuerdo bien el nombre, pero hay un equipo de gente de la comunidad mapuche que trabaja con la universidad, que uno incluso puede pedir ayuda y comunicarse con ellos* (Entrevista N.º 4 [50:50]). Al respecto, otro docente agrega que en la casa de estudio en la que se desempeña, incluso existen cursos que tratan sobre la enseñanza de la lengua mapuche, indicando que:

Sabes que, hace como dos años atrás, yo vi, que había un curso de mapudungun [lengua mapuche], ofrecido por la Facultad, lo extraño, es que yo considero que son como súper específicos, pero a la vez no son abiertos a todo el público. Por ejemplo, yo llevo muchos años como profesora part time, pero no somos parte de esas invitaciones y son súper autónomas, o sea, están ahí y quién las quiere las toma, es una cuestión netamente de voluntad (Entrevista N.º 5 [93:93]).

En relación con el testimonio podemos inducir, por una parte, que los cursos son específicos y dirigidos a ciertos tipos de contrato docente, y con base solo en conocimientos indígenas, asociados al aprendizaje de la lengua vernácula. Este enfoque, de ser 'solo' para algunos tipos de contrato y en un tópico específico, limita su acceso a la comunidad educativa en general. Por otra parte, esta formación continua queda relegada a la voluntariedad y compromiso del personal universitario con la formación del estudiantado desde una perspectiva intercultural. Esto, nos plantea el desafío de generar políticas internas de las universidades para contribuir de una forma más potente a la transversalización de la interculturalidad en la formación profesional. Asimismo, plantea el desafío de pensar la interculturalidad más allá de lo indígena, de manera tal que no existan supremacías de 'interculturalidad' relegado solamente al pueblo mapuche, invisibilizando a la diversidad social y cultural existente en la región. Esta crítica de pensar lo 'intercultural' solo hacia lo indígena es constante entre el personal docente, en la que manifiestan que es necesario avanzar y ver la interculturalidad transversalizada en otras culturas y saberes. Asimismo, reconocen que en ocasiones se generan conflicto sobre todo entre lo indígena y la religión católica, producto de la historia de evangelización y ciertos aspectos que consideran difíciles de articular como lo es la espiritualidad. En relación con ello, un docente señala: *Igual de repente hay estas tensiones de que es universidad de religión católica y la cosmovisión mapuche tiene sus propias creencias espirituales, que son distintas a la católica, en cosas que pueden ser hasta contraproducentes con la visión católica* (Entrevista N.º 3 [117:117]).

Esta concepción de la interculturalidad asociada solo a lo mapuche también es un discurso arraigado en el personal docente, por ejemplo, una docente al hablar de interculturalidad indica que:



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Yo creo que es una cuestión que tiene que ser, más si somos una universidad católica, yo siento que los lineamientos de la universidad son claros, tenemos que avanzar hacia una educación intercultural, desde un enfoque educativo intercultural, donde se valore la cultura mapuche, donde se valore al pueblo mapuche, los saberes mapuches, hay ahí en el campus un icono clave que es la ruka, que simboliza todos los [conocimientos mapuches] (Entrevista N.º 5 [161:161]).

En consecuencia, el personal docente reconoce que una de las problemáticas que presenta la investigación en interculturalidad es asociarla solo a mapuches. Esto es un problema, porque limita asumir la interculturalidad como el contacto entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, más allá de los indígenas. Al respecto un docente señala que: *No damos esta mirada de la interculturalidad que es bastante más amplia que el pueblo mapuche, yo creo nos centramos en eso cuando hablamos de interculturalidad y creo que ahí efectivamente hay un error* (Entrevista N.º 5 [161:161]). Desde las voces del personal docente, la otra problemática que evidencian tiene relación con la falta de tiempo para pensar en cursos de profundización sobre la interculturalidad y la investigación de docencia universitaria sobre el tema, por el costo económico que ello significa, que terminan incidiendo de manera negativa en este tipo de iniciativas.

Respecto al código formación profesional en contexto de diversidad social y cultural, la totalidad de participantes declara que han recibido una formación caracterizada por la supremacía del conocimiento eurocéntrico occidental como el único válido y verdadero. Las personas participantes expresan que en su proceso de formación no existían, en general, espacios de contextualización de la enseñanza y aprendizaje. Tampoco existía una formación profesional que les situara en escenarios educativos que pudiesen vincularse a temas de diversidad social y cultural, para prepararles en función de la realidad que enfrentarían, una vez que tuviesen que desempeñarse como profesionales en contextos indígenas e interculturales. Al respecto, un testimonio señala:

En mi formación inicial nada, no tuve ningún curso que me preparara para esto [la docencia en contextos indígenas e interculturales], es más, siento que fue muy perjudicial, porque al momento de iniciarme en el contexto educativo por ser la región de La Araucanía, siempre existe diversidad social y cultural, de tal manera que uno egresa de la universidad negando e invisibilizando toda diferencia, lo que no es bueno (Entrevista N.º 1 [117:117]).

En ese sentido, observamos que una formación profesional caracterizada por la descontextualización a la realidad en la que se desempeñarán como futuras personas profesionales, reproduce una educación de carácter monocultural. De la misma manera, el personal docente agrega que tampoco existían muchas opciones de formación sobre interculturalidad, puesto que no se consideraba una necesidad, porque en los programas ministeriales y en los itinerarios formativos está invisibilizada. El personal docente manifiesta que es recientemente en esta última década que se ha estado dando relevancia a pensar en una formación profesional más contextualizada a la realidad nacional. Por ejemplo, asociada a pueblos indígenas y educación

intercultural, lo que ha sido producto de leyes o decretos. Otros problemas de la formación profesional son los propios prejuicios, la ausencia de críticas en relación con las brechas y desigualdades educativas a nivel regional. En este contexto, el personal docente reconoce que, al ser formado en un modelo monocultural, limita sus posibilidades de pensar desde una mirada más crítica la formación profesional en perspectiva intercultural, ya que tienen arraigado ese modelo en su saber, ser, hacer y quehacer educativo. De este modo, el personal docente, en general manifiesta que la ausencia de formación profesional en perspectiva intercultural ha sido una consecuencia de su propia formación profesional, en el que el sistema de creencias y valores se ajusta a lo impuesto por la sociedad dominante, en la que lo diverso es rechazado y se debe ajustar a la lógica del conocimiento eurocéntrico occidental. Al respecto un testimonio señala que: *Porque simplemente no lo enseñan en el pregrado, yo en mi formación de profesor de Educación Física, jamás vi algo relacionado con interculturalidad, con multicultural, culturas diferentes, era todo lo típico occidental, Vigotsky y Piaget* (Entrevista N.º 4 [32:32]). En relación con el testimonio, el personal docente, en general, justifica que su formación profesional se fundamenta en la bibliografía eurocéntrica occidental, con ausencia de saberes y conocimientos educativos indígenas. Al respecto se señala:

Yo creo, que pasa por las raíces teóricas que están arraigadas a la disciplina, en mi caso es la educación especial, son múltiples los enfoques que van enriqueciendo esta disciplina, pero su base teórica, como de origen, su génesis está en el modelo médico que ve principalmente la diversidad como déficit y la diversidad en general, no solo la cultural si no, el ser distinto. Nosotros seguimos arraigados a este modelo médico, ..., en una concepción de inteligencia que es única ..., el coeficiente intelectual, seguimos con las pruebas estandarizadas, aunque, detrás tenemos este lenguaje más de educación inclusiva y educación para todos, calidad, equiparación de oportunidades ..., aunque, sabemos que tenemos que enfocarnos en también identificar las barreras del entorno, del aula, de las metodologías de los profesores, de la forma en que evalúan los profesores (Entrevista N.º 5 [53:53]).

Es así como el personal docente reconoce que quizás es necesario enseñar sobre prácticas de discriminación en la formación, para visualizar cómo esta realidad se manifiesta en la cotidianeidad del quehacer profesional. Al respecto un testimonio señala:

Yo creo que, lo que me hizo falta eran profesores, que te pudieran mostrar de cierta manera estas mismas prácticas inadecuadas, de decir, mira esto, hay discriminación, hay racismo, qué pensamos nosotros respecto a tal cosa. Nos falta reflexión respecto a las características de la región, yo siempre tuve que ver el portafolio con los estándares de formación inicial docente, pero en el dominio A, donde había que ver las características, jamás me orientaron a ver las características socioculturales, siempre las características del niño, como, tener esta visión homogeneizadora y también, centrarnos en nuestra propia cultura, entonces, yo creo que faltó desarrollar en mí un pensamiento crítico, reflexivo respecto al contexto (Entrevista N.º 5 [143:143]).

<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Finalmente, en relación con el código herramientas para una práctica intercultural, el personal docente en su mayoría declara la necesidad de pensar la formación profesional desde un enfoque de interculturalidad, que le permita adquirir estrategias y métodos educativos, para una práctica pedagógica que incorpore los conocimientos indígenas, locales y otros con el saber disciplinar hegemónico en la formación del estudiantado. Lo anterior se constituye en una oportunidad para pensar la transformación social y crítica de la nueva ciudadanía, lo que implica la vinculación entre docencia-investigación-práctica con el medio social y cultural, para favorecer la docencia universitaria. En relación con ello, una docente indica:

Tenemos la necesidad de continuar con la capacitación y formación permanente que ayuda bastante, pero también, creo que sería positivo el reunirse con pares, dialogar, pero en presencia de una persona especialista en el tema, que pudiese aclarar las situaciones que uno vive, y pudiésemos discutir entre todos estrategias, mecanismos, porque creo que el conocimiento podría estar, pero sería como asomarlo a la superficie dependiendo de las situaciones (Entrevista N.º 1 [107:107]).

En esa perspectiva, es necesario el diálogo, para discutir e investigar sobre temáticas de interculturalidad, racismo, discriminación y, desde ahí, en conjunto, pensar una formación que poco a poco abandone esta lógica. Esto permitiría, a la vez, que el personal docente colabore entre pares en promover e implementar estrategias, saberes, conocimientos y metodologías que contribuyan en su propio actuar. Al respecto, un testimonio señala que: *Creo que uno de los primeros cursos que debiésemos tener, aprender a reflexionar, a cuestionar la realidad. Luego aprender a trabajar, un curso que se dedique a la diversidad social y cultural, siento también que es necesario aprender estrategias, algo más práctico, para poder hacer adecuaciones, adaptaciones en al aula que pudiesen servir (Entrevista N.º 1 [123:123]).* En suma, es de vital importancia que a nivel de institución y de pares se puedan generar espacios de discusión, de poner en tensión qué se entenderá por cada uno de los conceptos asociados a interculturalidad, para, desde ahí, ir coconstruyendo en conjunto una visión común. Ello permitiría tomar consciencia del impacto que esto pudiese tener en contextos de diversidad social y cultural, pues favorecería el éxito de todo el estudiantado en formación, comprometido con una sociedad, desde la justicia social. De esta manera es necesario, a la vez, un proceso de preparación metodológica del personal docente, para poder comprender, planificar, evaluar, monitorear y realizar un seguimiento a sus propias prácticas pedagógicas, recogiendo insumos que le permitan la toma de decisiones, para abordar verdaderos procesos de formación profesional, desde una mirada de interculturalidad crítica y de hecho. De este modo, en la medida en que el personal docente tenga los conocimientos, habilidades y competencias en el área, facilitará una mayor contextualización de la formación profesional, tanto en el ámbito de lo teórico, lo práctico, lo metodológico y lo didáctico, como en el desarrollo de la investigación educativa sobre la docencia universitaria, para contribuir, de esta manera, a una formación comprometida con un fuerte arraigo en la construcción de una identidad docente intercultural con las necesidades y desafíos del siglo XXI.

Discusión y conclusiones

Los resultados de investigación nos permiten identificar algunos ejes y contenidos centrales para la formación universitaria y la formación continua en perspectiva intercultural. El primer eje se relaciona con la necesidad de conceptualizar la interculturalidad más allá de lo indígena, en donde existan visiones y lenguajes comunes, para facilitar la articulación entre los saberes disciplinares y los conocimientos indígenas en la formación profesional. Esto es coherente con lo planteado por [Hernández Chacón \(2021\)](#), quien insiste en la necesidad de mantener un lenguaje común con significados compartidos, para evitar dobles lecturas que se constituyen en deficiencias conceptuales y metodológicas que dificultan la gestión del conocimiento, desde el paradigma de la interculturalidad. Tener significados compartidos permite a los distintos actores del medio educativo y social trazar un mismo rumbo. Es decir, pensar una formación profesional intercultural que incorpore, en sus prácticas pedagógicas y en el contenido disciplinar, la articulación de la 'ecología de saberes' que están en interacción y coexisten en las aulas universitarias.

El segundo eje corresponde a la práctica pedagógica de las personas formadoras contextualizada en la realidad sociocultural, en este es imperante repensar la formación profesional como un proceso continuo de reflexión, en el que los recursos pedagógicos, didácticos y metodológicos se sustenten en un enfoque educativo intercultural que sea pertinente a los contextos locales, regionales y nacionales en el que se desempeña profesionalmente, para construir una identidad profesional acorde con los desafíos del siglo XXI con un fuerte arraigo de pertenencia y sentido territorial ([González Mediel et al., 2021](#)). Lo anterior, para contribuir sistemáticamente en la transformación de la práctica docente con mayor participación y diálogo intercultural, desde una simetría respecto de los saberes en interacción.

El tercer eje corresponde a la necesidad de promover como contenidos educativos el desarrollo de una identidad profesional intercultural entre el personal docente universitario y estudiantado, a través de la interacción y búsqueda de elementos comunes que contribuyan en la convivencia en diversidad social y cultural con base en el respeto y construcción conjunta de nuevos saberes y conocimientos. En relación con ello, [Hernández Chacón \(2021\)](#) sostiene la necesidad del respeto a la diversidad social, cultural y lingüística de quienes están en interacción, para ofrecer una formación de calidad sustentada en el respeto de los orígenes de cada uno de los sujetos que allí se forman.

Por lo tanto, es de vital importancia que las instituciones de educación superior se mimeticen y se abran a la comunidad, para contribuir en conjunto sistemáticamente en las transformaciones de ella misma con base en los saberes propios ([Dietz, 2021](#)). Asimismo, en palabras de [Budar-Jiménez et al. \(2022\)](#), es urgente avanzar en la interseccionalidad de la interculturalidad, equidad e inclusión en la educación superior, en tanto se constituyen en ejes transversales para una planificación estratégica de su funcionamiento, desde una perspectiva individual y colectiva la que sea capaz de promover espacios de participación que consideren los aportes de cada grupo en interacción, para la construcción de una universidad diversa.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Así, la formación profesional intercultural debe relevar la voz del estudiantado, la familia y la comunidad, para aprovechar el valor de su alteridad, visibilizando la episteme y marcos de referencia propios como elementos constituyentes en el diseño de un currículo universitario intercultural (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Castro de la Rosa, 2021; García Segura, 2021). De este modo, es urgente la formación continua del personal docente y estudiantado, para promover proyectos de autoformación y de coordinación en temáticas que permitan el desarrollo de un pensamiento educativo intercultural y que favorezca procesos de interculturalización de la educación superior.

El cuarto eje refiere al desafío de ofrecer una educación superior en perspectiva intercultural, la que debiera promover una formación que se sustente en el conocimiento y reconocimiento de la diversidad social y cultural de quienes están en interacción en las aulas universitarias, en las que lo 'diverso' se constituya en una fuente de riqueza para la formación profesional (Castro de la Rosa, 2021). Esto plantea el desafío epistemológico de promover innovaciones disciplinares, curriculares, metodológicas y didácticas que incorporen contenidos educativos indígenas a los itinerarios formativos en distintas áreas disciplinarias. También, elaborar y desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan en el estudiantado la reflexión y análisis en perspectiva intercultural (Castro de la Rosa, 2021; González Mediel et al., 2021).

Es así como en las aulas se debieran cultivar actitudes positivas hacia lo diverso, para respetar, valorar y potenciar el sentido crítico, la convivencia y la cooperación entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes (González Mediel et al., 2021). Esto implica el desarrollo de competencias interculturales en los agentes del medio educativo y social que promuevan "la identificación, diseño y desarrollo de oportunidades de aprendizaje intercultural. [Asimismo, implica] la adopción de metodologías de corte innovador y ... [co-constructiva], recurriendo a ellas para estimular [acciones que permitan superar progresivamente los problemas del monoculturalismo eurocéntrico occidental en contextos de colonización]" (Pareja-de-Vicente et al., 2021, p. 20).

De la misma manera, en la formación continua es urgente tomar conciencia de las necesidades de formación que emergen desde un análisis crítico y reflexivo de su trayectoria profesional y de sus prácticas pedagógicas con base en una lectura crítica de los dinamismos y cambios sociales propios de los contextos diversos social y culturalmente. Esto plantea el desafío de que la formación continua y sus contenidos surja desde abajo, es decir, desde la iniciativa del personal formador de personal formador, y del profesorado en ejercicio, para la búsqueda de soluciones a sus problemas prácticos, pedagógicos, didácticos, metodológicos y de choques culturales que se visibilizan en la interacción con el otro. De esta manera, pensar la formación continua implica empoderar al personal formador y al profesorado en ejercicio, para que sean capaces de decir por sí mismos, las necesidades de mejora y las oportunidades que ello trae para el estudiantado, desarrollando así un pensamiento crítico y reflexivo de su

propia práctica, siendo los líderes en el cambio de su quehacer profesional y disciplinar, desde un pensamiento pedagógico intercultural,

Concluimos que la formación profesional intercultural en la educación superior resulta crucial, puesto que proporciona una formación más cercana a la realidad social, cultural y territorial del estudiantado, para empoderarlo profesionalmente con base en experiencias de aprendizaje intercultural. Por ende, es urgente resignificar nuevos puentes de comprensión entre los sujetos en interacción que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, para generar prácticas de reconocimiento de los saberes que porta cada ser humano y que inspiren a las futuras personas profesionales, desde un enfoque educativo intercultural. De esta manera la formación profesional intercultural se configura como una propuesta pedagógica, con la finalidad de generar acciones educativas de calidad que promuevan una educación para todas las personas, indígenas y no indígenas. Lo anterior, plantea el reto de repensar una educación superior que valore las diferencias socioculturales como contenidos educativos que enriquecen la formación profesional en distintas áreas disciplinarias, fundamentado en un pluralismo epistemológico intercultural en territorios indígenas e interculturales. Asimismo, plantea la necesidad de transformar el funcionamiento de la educación superior como institución y sus reglamentos, para enriquecernos en la formación profesional de esta diversidad de diversidades que entran en interacción, diálogo, tensión y mediación que contribuirían en pensar la formación profesional y continua en perspectiva intercultural, desde un diálogo de saberes.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **K. A. O.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **V. V. C.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **S. Q. M.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Agradecimiento

El artículo es parte de los resultados del proyecto FONDECYT INICIACION N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Agradecimientos al proyecto Equipos Interdisciplinarios financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la UCT. Y, al proyecto FONDEF ID21110187.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Alonso-García, S., Roque-Herrera, Y., & Juárez-Ramos, V. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: Un caso de innovación curricular. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 47-58. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.004>
- Arias-Ortega, K. & Quintriqueo, S. (2020). Educación superior en contexto mapuche: El caso de La Araucanía, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.1>
- Arias-Ortega, K. & Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la educación intercultural bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 503-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing; University of British Columbia Press.
- Budar-Jiménez, L., Meseguer-Galván, S., Ceballos-Romero, D. X., Mateos-Cortés, L. S., & Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: Hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(10), 141-160. <http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/198>
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Castro de la Rosa, L. A. (2021). El enfoque intercultural del docente universitario. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 6(11), 126-149. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0182>
- Del Pino-Sepúlveda, M., Cubillos, F., & Pinto, D. (2022). Hacia una evaluación en contexto indígena: El caso de una escuela mapuce en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.6>
- Dietz, G. (2021). Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca. *RMIE*, 26(88), 331-336. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-331.pdf>
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: Escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, (33), 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>

- García Segura, S. (2021). Retos en la formación de docentes del modelo bilingüe intercultural: estudio del caso de la región purépecha (México). *Revista Educación*, 45(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43583>
- Gauthier, B. & Bourgeois, I. (2016). *L'introduction*. En B. Gauthier & Bourgeois, I. (Dirección), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 1-19). Presses de L'Université du Québec.
- González Mediel, O., Berríos Valenzuela, L., & Toro Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: Una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 197-217. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>
- González Tirados, R M. & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Hernández Chacón, L. (2021). Interculturalidad y gestión del conocimiento: Un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Chakiñan*, (13), 155-166. <https://doi.org/10.37135/chk.002.13.10>
- Iñiguez-Berrozpe, T., Valero, D., Flecha, A., & Redondo-Sama, G. (2021). Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(2), 139-156. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>
- Lobytsyna, M., Moate, J., & Moloney, R. (2020). Being a good neighbour. Developing intercultural understanding through critical dialogue between an Australian and Finnish crosscase study. *Language and intercultural communication*, 20(6), 621-636. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1810258>
- Machado Rivera, M. A. (2011). Representación contable: De la revelación de los hechos a la construcción de la realidad. *Lúmina*, 12, 152-171. <https://doi.org/10.30554/lumina.12.699.2011>
- Maheux, G., Pellerin, G., Quintriego, S. E., & Bacon, L. (Dirección). ((2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes inuit et des premières nations: Sans et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; IESCO; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Musaio, M. (2021). Rethinking the fundamentals and practices of intercultural education in an era of insecurity. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(1), 97-110. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.86114>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pareja-de-Vicente, D., Santos-Villalba, M. J., Alcalá-del-Olmo-Fernández, M. J., & Leiva-Olivencia, J. (2021). Conciencia educativa intercultural del profesorado universitario a través de fondos de conocimiento en tiempos de pandemia. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30), 11-24. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.01>
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., & Maheux, G. (2019). Contenidos disciplinarios del currículum escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. En S. Quintriqueo & D. Quilaqueo Rapimán (Coords.), *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 74-92). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Rodríguez-Izquierdo, R. & González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: Un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Valera Sierra, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar* 10(18), 117-134. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v10n18/v10n18a12.pdf>