
Entretexos - Artículos/Articles/Pütchi

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 15 No. 29 (julio-diciembre), 2021, pp. 53-67

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: doi.org/10.5281/zenodo.5716219

Recibido: 13-08-2021 · Aceptado: 25-10-2021

Competencias comunicativas interculturales en la formación de profesores en wallmapu

Communicative, intercultural skills of teachers training in wallmapu

Jütütüin ju 'younajaala akua'ipa piamakuatkaa jünainjee nekirajaaya ekirajaalii walimapu

Alejandra Soledad Tapia-Vidal

<http://orcid.org/0000-0002-5391-4354>

atapiavidal@gmail.com

Universidad Autónoma de Chile, Temuco. Chile

Resumen

Este estudio describe los estilos comunicativos como una realidad educativa enmarcada en la formación en competencias, es por eso que los estilos comunicativos que se despliegan en el aula se estudian mediante las competencias comunicativas interculturales como una forma de cuestionarlas, de cómo se desarrollan, se producen o reproducen los estilos comunicativos del profesor formador y del futuro profesor en formación o estudiante de pedagogía que están en contexto de práctica profesional. Es una investigación cualitativa describe las competencias comunicativas cognitivas interculturales (CCCI) que desarrolla el profesor guía de práctica y el estudiante de pedagogía en el aula, en el marco de su práctica profesional, correspondiente a la IX Región de Chile denominada La Araucanía, donde es predominante la cultura mapuche. Asume un enfoque metodológico basado en el análisis del discurso de las entrevistas semiestructuradas, que concluye que las CCCI, que los profesores guías de práctica incorporan la cultura del estudiante como un contenido más dentro de las asignaturas.

Palabras clave: comunicación, diversidad cultural, competencias comunicativas interculturales, práctica pedagógica, formación de profesores.

Abstract

This study describes the communicative styles as a educative realities framed in the training of skills, for these reason, the communicative styles displayed in the classroom are studied by the intercultural communicative styles as a way of questioning them, how it was developed, and how was produced or replayed the communicative styles of the teacher or the future teacher, or student in training in pedagogy in the context of their professional practice. This is a qualitative research, describes the communicative, cognitive and intercultural skills (CCIC) developed by the practice, lead teacher and pedagogy student in training into the classroom, in the framework of their professional practice. It correspond to the IX Region from Chile called La Araucanía, where is predominant the Mapuche culture, take a methodological approach based on the speech analysis of semi structural

interviews, It concludes the CCIC leads the professional practice teachers, incorporates the students culture as a content into the subjects.

Keywords: communication, cultural diversity, communicative intercultural skills, pedagogy practice, teacher training.

Aküjia palitpüchiru'u

A'yatawaaka tüü, aküjasü jüchiki jukua'ipa a'younajawaa maka jaa'in wanee kasa shiimain julü'ujee ekirajawaa jünain jütütüin a'younajawa, müstüjase jia, tü jukua'ipaka ekirajawaa e'iyalaasü jünainjee tü akua'ipa piamakuatkaa, jüpüla jüsakiiainjatuin jamüin jünain akuyamajawaa, kojuyeinjatuin jee juchotuin nanüikipala na ekirajülüikana jee na ekirajayülüikana jünain atüjaa jukua'ipa ekirajawaa naayülüikana jünain oulakajaa. Waneesa a'yatawaa maimakuatsü, jüküja achikiri jütütüin juyounajaalaa akua'ipa piamakuatkaa (JJAP) naainjakaa na ekirajaalikana ekirajakaa jukua'ipa ekirajaa jüpüleerua noulanaajaaya jüikale'erakaa tü mekietsalüirükaa a'yatawaa juumainru'u Chile Araukanía münaka, eera nayain mainmain na wayuu mapuuchekana. Mayaastüjee jujuitatain a'yatawaaka jünainjee jü'üyataayapala asakijia mainmakuatkaa, müstü jutuma (JJAP) na ekirajülüikana jünain ounajiraa jukua'ipa ekirajaa, naitaain nakua'ipa na tepichi ekirajaashiikana maka jaa'in jukua'ipa tü wanee karaloutta nerüinjatkaa jo'u juyakaa.

Püchi katsüinsukat: A'younajawaa, jukua'ipapala akua'ipaa, jütütüin ju'younajaala akua'ipa, oulanajaa ji'iree katüjalaa, nekirajia ekirajülii.

Introducción

La IX región de La Araucanía de Chile se caracteriza por ser una región diversa social y culturalmente, ello observado en variables como: procedencia de pueblos originarios, ascendencia de colonos e inmigrantes, clase social, religiosidad (García, 2004). El Instituto Nacional de Estadística de Chile (2017) da cuenta que esta región está conformada por un total de 929.307 habitantes de los cuales un 34.3% de personas pertenecen al pueblo Mapuche y, presenta un 26,5 % de migrantes que asciende a 10.674 personas. Además los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), presentan un bajo puntaje a nivel regional, reflejado en 251 puntos en relación al promedio país que fue 256 puntos (Ministerio de Educación [MINEDUC] 2019). Por otra parte, es necesario considerar que en la región de la Araucanía se encuentra altos índices de población rural y población mapuche (Ministerio de Desarrollo Social, 2018). Por consiguiente, se comprende que el contexto de diversidad social y cultural presente en La Araucanía se relaciona con los resultados de aprendizajes de los estudiantes en comparación a los resultados presentes a nivel nacional.

Dicho contexto de diversidad social y cultural se desarrolló históricamente a través de la escuela monocultural liderada por los dirigentes oligárquicos chilenos, que invisibilizó los saberes propios de los pueblos originarios (Mansilla, Llancavil, Mieres y Montanares, 2016). Ello debido a que, la región de La Araucanía era y es un territorio habitado por el pueblo originario Mapuche. Nunca fue conquistado del todo por los

españoles (1536-1598) sólo pudo ocupado por la fuerza militar del estado chileno luego de la Guerra con Perú y Bolivia y anexado al territorio nacional. La ocupación del territorio mapuche generó una profunda transformación sociocultural resultado de las relaciones entre los habitantes originarios, las congregaciones religiosas y la población inmigrante. De esta manera, se instaló un modelo occidental evangelizador español entre las comunidades Mapuche¹; centrado en la enseñanza de la escritura y lectura de la lengua castellana (Cano, 2018; Marimán, 2019)

El contexto de diversidad social y cultural que caracteriza a La Araucanía, junto con los índices de calidad educativa requiere ser revisado en relación con las prácticas pedagógicas, las competencias comunicativas, la planeación y la evaluación de la enseñanza. Dichos aspectos son centrales en la relación entre profesor–alumno que poseen características sociales y culturales diversas, lo que desafía al profesor a revisar y reflexionar sobre las competencias comunicativas que desarrolla en el aula.

Para comprender el proceso de la enseñanza como una realidad socio-comunicativa, necesaria en la FID, es preciso una práctica educativa apoyada en espacios de diálogo, reciprocidad y clarificación permanente. Dichos espacios deben ser cercanos a los estudiantes, a su cultura y necesidades, que promueve nuevas expectativas que amplíen el sentido del saber universitario (Callejas y Corredor, 2002). Esto que responda a las necesidades sociales y culturales que enfrentarán los futuros docentes, tales como la pluralidad, coexistencias de visiones y estilos de vida diferente (Rubio, 2009), lo que exige transformaciones en las prácticas pedagógicas de la formación inicial docente en contexto de diversidad social y cultural.

Formar para contextos de diversidad social y cultural, significa educar para la convivencia intercultural, formar en habilidades para que aprendan a resolver conflictos propios y ajenos (Castro y Alarcón, 2012). A su vez, se debe buscar aproximar las competencias comunicativas con el contexto de la familia y la comunidad de los estudiantes (Czarny, 2007). Para ello, se considera la interculturalidad como un enfoque fundamental para la reconstrucción de un pensamiento crítico de y desde otro modo, puesto que es vivido y pensado desde la experiencia de la colonialidad, porque reflexiona sobre un pensamiento que no se basa en los legados eurocéntricos o de la modernidad y debido a que se origina en el sur, dando un giro a la geopolítica dominante del conocimiento basado siempre en el conocimiento eurocentrista y hegemónico del norte global (Dietz, 2012; Quijano, 2014).

Este estudio descriptivo sobre los estilos comunicativos del profesor formador y del futuro profesor en formación en contexto de práctica profesional; como una realidad educativa enmarcada en la formación en competencias comunicativas interculturales se plantea como un cuestionamiento de cómo se desarrollan, se producen o reproducen los estilos comunicativos. Ello no se propone para instrumentalizar o pluralizar metodologías con una intención funcionalista, sino que pretende aportar desde una mirada crítica, cómo la comunicación en el aula en forma explícita o implícita incide

¹“El término en lenguaje indígena *mapu* es multidimensional, pues se puede aplicar a los espacios tangibles como en el lof (espacio de comunalidad), los *rewe* (agrupación de familias *lof che* o *lof mapu*), *ka mapu* (espacio de los antepasados)” (Quidel, 2016:717).

en la reproducción del conocimiento monocultural o conforma prácticas hegemónicas en el quehacer pedagógico del profesor formador y de estudiante de pedagogía.

Por otra parte, esta investigación releva la importancia de la relación comunicativa entre profesor formador- estudiante de pedagogía como un factor fundamental en el proceso formativo y acompañamiento en la práctica profesional. Ello como una forma de comprender las posibles asimetrías o prácticas de poder que subyacen en esta relación comunicativa en contexto de diversidad social y cultural.

Competencia comunicativa intercultural

La competencia comunicativa intercultural es un conjunto de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual, que influyen en la comprensión, la interacción con diversidad, estas pueden desarrollarse a través de la educación y/o experiencia (Byram, 1997). A su vez la competencia comunicativa intercultural incluye las habilidades necesarias para interactuar, relacionarse o afrontar los entornos diversos, entre personas que poseen orientaciones afectivas, cognitivas o conductuales diferentes para manifestar conductas apropiadas y efectivas en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Sanhueza, Paukner, San Martín y Friz, 2012; Vilá, 2014). También estas competencias son de carácter social, personal e intercultural, de conocimiento, aceptación y sensibilidad hacia las normas de comunicación de otros, por ende, fundamentales al momento de negociar los significados culturales, de construir relaciones en el aprendizaje sobre el mundo, de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes (Fernández-Fernández y Fernández-Alameda, 2013; Suchankova, 2014).

Cabe acotar que las competencias comunicativas interculturales como disposiciones que se articulan de forma relacional según cada contexto, según cada habitus profesional específico no necesita de competencias particulares ni definidas a priori, sino que “requiere de la competencia de carecer de competencias” (Dietz, 2012: 205). Ello como una forma de evitar que el profesor instrumentalice las competencias comunicativas interculturales como un recetario de conocimiento experto que generalmente tiende a ser definido de forma monocultural, en este sentido se ampliaría la percepción y autorreflexividad sobre las distintas diversidades presentes en el aula (Dietz, 2012).

Según algunos estudios nacionales, por una parte, dan cuenta que según la revisión de antecedentes bibliográficos se reconoce que la formación de los nuevos educadores (indígenas y no indígenas) no ha logrado transversalizar el enfoque educativo intercultural en su quehacer pedagógico (Quintriqueo, Torres, Sanhueza, 2017). Por otra parte, se debe integrar la temática de la diversidad cultural de manera explícita y transversal en los currículos formativos de los futuros profesores mediante el diseño e implementación de programas de desarrollo de la comunicación intercultural (Sanhueza *et al.*, 2016).

Evidencias empíricas internacionales refieren que, en la formación de profesores de Educación Física es necesario el manejo de habilidades comunicativas para desenvolverse en reuniones, en el proceso de tutorías y en la comunicación participativa de padres y madres en el aprendizaje de los alumnos (Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2018). Otro estudio de Barrio del Campo y Barrio (2018) da cuenta que los docentes con más experiencia en enseñanza universitaria manejan una mejor habilidad comunicativa en cuanto a: contenido, estructura e idoneidad del mensaje y en el proceso de feedback al alumnado. A su vez, Espinoza *et al.*, (2019) concluye que en la formación de Educación Básica es necesario articular interdisciplinariamente las competencias comunicativas con el diseño curricular y orientación metodológica. Asimismo, Hagqvist *et al.*, (2020) refiere que los mentores clínicos culturales se motivan desde la empatía para comunicarse interculturalmente, no obstante, presentan temor hacia culturas desconocidas para lo cual la formación continua en competencias comunicativas interculturales es fundamental. Por otra parte, Kabir y Sponseller (2020) aporta un estudio sobre indicadores que observan la autoeficacia en la formación intercultural, o programas internacionales sobre comunicación intercultural y el aprendizaje de idiomas. Por último, Zakirova *et al.*, (2020) plantea que modelar la comunicación intercultural mediante diversos métodos en la formación de los estudiantes contribuye a la formación de competencias comunicativas interculturales.

Así también se consideran la CCCI de Chen y Starosta (1996) que consiste en el conocimiento que posee el hablante respecto de sí mismo y de su interlocutor, la conciencia que debe presentar el hablante sobre elementos comunicativos - culturales de la propia cultura y de otras. Conocimientos relacionados con el control de incertidumbre, alternancia interpretativa y el conocimiento de las similitudes y diferencias culturales; conocimientos que debe tener el profesor sobre sus alumnos en un contexto de diversidad social y cultural.

Metodología

Esta investigación educativa fue de tipo cualitativa ya que se “orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2012: 27). A su vez realiza la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos basada en evidencias sobre los fenómenos para comprender los procesos educativos y mejorar la toma de decisiones en la práctica docente o en la política educativa (Bisquerra, 2014). En este caso la investigación propone construir conocimiento para comprender las CCCI.

Metodológicamente esta investigación se desarrolla a través del enfoque Análisis del Discurso (AD) de las entrevistas semiestructuradas planteadas a los participantes de esta investigación. Además considera un muestreo de casos entendido como la decisión sobre qué personas investigar, centrado en el sujeto participante y no en la cantidad de participantes (Flick, 2012). En este sentido, el diseño de esta investigación permite profundizar sobre las CCI de los estudiantes de pedagogía en situación de práctica, contribuyendo a “los estudios, que presentan muestras pequeñas, sobre las prácticas en concreto que ocurren en las aulas chilenas” (Treviño, Varas, Godoy y Martínez, 2016: 187).

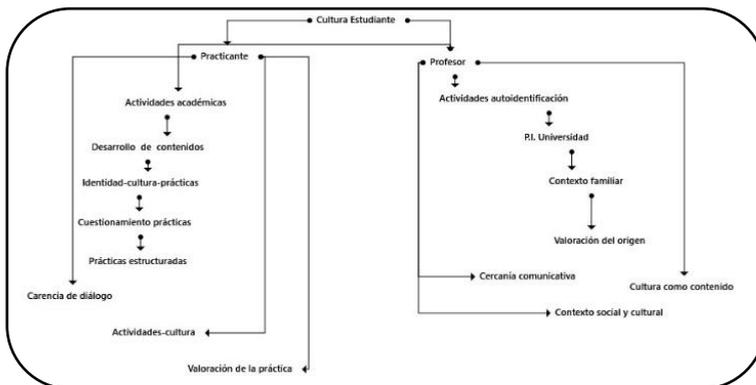
Se aplicaron entrevistas semiestructuradas ²a practicantes y a sus respectivos profesores guías quienes accedieron a participar mediante la carta de consentimiento informado. Por un lado, se trabajó con dos practicantes (P1 y P2)³ y su perspectiva profesora guías de práctica (PG1) de Pedagogía Básica correspondiente a una universidad de la ciudad de Temuco, denominada Universidad 1 (U1). Por otro lado, se trabajó con practicantes (P3 y P4) y su profesor guía de prácticas (PG2) de otra Pedagogía Básica correspondiente a una universidad de Villarrica, denominada Universidad 2 (U2). Cabe señalar que antes de aplicar las entrevistas semiestructuradas, estas fueron piloteadas con personas de similares características a los participantes de este estudio.

Para describir las CCCI que desarrolla el profesor guía de práctica y el estudiante de pedagogía en el aula, en relación a las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural: cognitiva. En los discursos extraídos de las entrevistas semiestructuradas se desarrolló un análisis semántico donde se aplicó una tabla organizadora que permitió realizar la categorización de temas y subtemas. En dicho procedimiento de análisis, por una parte, se incorporó como un tejido cohesionado, los textos primarios de las entrevistas semi estructuradas, las cuales fueron analizadas, mediante el análisis lingüístico formal manifestado en el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual de Fairclough (1992).

Por otra parte, se consideró la propuesta de Searle (1994) para el análisis pragmático de los actos de habla de los participantes de las entrevistas semiestructuradas. Además, se integró la propuesta de los tipos de procesos en las cláusulas de Halliday & Matthiessen (2004) para analizar la transitividad y la agencia en los discursos.

Resultados

Figura 1: Incorporación de la cultura del estudiante por parte del profesor guía desde las voces de los practicantes



Fuente: Elaboración propia.

² Se formularon preguntas: ¿De qué manera el profesor guía de práctica conoce e incorpora la cultura del estudiante?

³ Se identificarán con (P) a los practicantes, (PG) profesores guías como participantes de este estudio. Además, se rotulará con (U1 o U2) a la universidad a la cual pertenecen. Por tanto, en el análisis aparecerá (P1, U1), (P2, U1), (P3, U2), (P4, U2), (PG1, U1) y (PG2, U2)

Las narrativas de los practicantes refieren solo instancias académicas y desarrollo de contenidos donde el profesor guía incorpora la cultura de estudiante mediante actividades pedagógicas como la práctica profesional, desarrollo del proyecto de título, lectura y elaboración de textos, realización de talleres y asignaturas. Ello evidenciado en testimonios tales como:

si yo tengo conocimientos de la cultura huilliche en este caso o si mi familia viene de la isla que también **las podría integrar** dentro en sí igual nuestra formación tiende a formar en el contexto mapuche de la localidad o comunidad nuestro proyecto de título todo es relacionado con la práctica de la escuela en el contexto en que estén (P2, U1).

La practicante en el testimonio anterior, releva el contexto situado en el cual se inserta la práctica profesional, puesto que alude a la incorporación de la cultura indígena o territorial que impulsa la carrera que cursa mediante la realización de un proyecto de título.

Esto se ha solventado más en otro curso que justamente es un taller que **se nos agregó** recién este semestre, no estaba en la malla nada un taller **dijeron** - vamos a poner **un taller para atender a la diversidad de inclusión** en el aula...**yo nunca he visto ningún comentario emitido por el profesor** ni ahora ni en años anteriores que nos ha hecho clases refiriéndose ni tampoco desvalorando es como NO APLICA, porque **él se dedica solo a lo planificado al contenido no sale de su estructura y eso suele pasar mucho (P3, U2).**

La practicante afirma que el profesor guía no aborda el tema de la diversidad, sino que se enfoca al contenido planificado que no considera el tema de la diversidad, por ende, la realización de un taller sobre la diversidad e inclusión es la forma que presenta la carrera que cursa, para incorporar la cultura del estudiante.

Es necesario señalar el rol de receptor paciente que cumple el estudiante ante el rol agente directo que ejerce el profesor guía en las actividades académicas formativas expuestas en los discursos anteriores, puesto que el profesor se visualiza con el poder y la capacidad de ejecutar una serie actividades y contenidos dentro de proceso formativo del practicante (Giddens, 1987). Además esto se evidencia mediante el uso del pronombre “nosotros” (pronombre primera persona plural) en las narrativas de los estudiantes “...que **nosotros** leemos (P1, U1), “...**nuestro** proyecto de título...” (P2, U1), “...ejemplo nos pasó la ley de inclusión” (P1, U1), “...**se nos agregó** recién este semestre...” (P3, U2).

Se presentan opiniones de los estudiantes sobre las instancias para incorporar su cultura e identidad, por una parte, refieren a la práctica pedagógica profesional que en algunos casos como las practicantes P1, U1 y P2, U1 posibilita la incorporación de la identidad y cultura del estudiante, ejemplos:

Ahí yo creo que uno tiene la posibilidad de plantear su identidad lo que uno cree y lo que vive dentro de su comunidad o donde nosotros nos situamos en **las prácticas pedagógicas** (P1, U1).

Por eso se hace un poco complicado sincronizarlo dentro de lo que es mi formación profesional porque igual **hay cosas que no se puede encajar** todo, hay profesores que ya no tienen esa flexibilidad de modificar ciertos contenidos para enseñarlo... porque suena que **nosotros estuviéramos** sobrepasando quizás imponer cierta cultura, por eso siempre tratamos de repetir, que la gracia es levantar conocimiento desde la misma comunidad que se han visto por todos (P2, U1).

Ambas practicantes reconocen que la práctica profesional es una instancia que permite que ellas incorporen su identidad, su cultura y la cultura de la misma comunidad en la cual se inserta la escuela como centro de práctica. Sin embargo, la P1, U1 acota como obstáculo la poca flexibilidad que presenta la escuela para modificar algunos contenidos en el currículum para aproximarlos a la cultura de la comunidad. Esto se interpreta como un problema para la practicante quien expresa que no quiere imponer una cultura en la planificación e implementación del currículum de la escuela.

Por otra parte, se observan cuestionamientos al sistema de prácticas a través de los desafíos que deben enfrentar los practicantes en el proceso de la enseñanza de algunos contenidos y de cómo evaluar, evidenciado en:

... todavía **estoy sujeta a un sistema de práctica** donde tengo que responder a los criterios que utiliza el colegio **YO NO PUEDO DECIR-NO, NO VOY A HACER MÁS PRUEBA-**. Entonces no soy dueña de un curso para llegar a ese tipo de decisiones eso es de ver cómo hago coincidir estas dos visiones en un mismo punto sin tener que irme a un extremo ni al otro. Entonces **yo creo** que eso es lo que más rescataría (P3, U2).

En este testimonio se evidencia el rol de agente pasivo que representa el practicante debido que ella no tiene el poder de ejecutar cambios en las evaluaciones como agente activo (Giddens, 1987). Por tanto, la práctica se visualiza como un dispositivo de poder y saber que manipula el actuar de la practicante quien no tiene mayor poder de decisión en su proceso de práctica profesional sino que se limita a reproducir lo normado y establecido por el centro de práctica y el centro de formación profesional (Foucault, 1984).

Así también, se visualiza que el proceso de orientación que realiza el profesor guía de práctica es muy estructurado y poco flexible ante la innovación didáctica que pueda realizar la estudiante. Ello se evidencia en el uso de expresiones afectivas sobre los contenidos desarrollados en el proceso de práctica profesional, ejemplo:

Yo siento que al **desviar el tema a cualquier otro** que no sea lo que estamos viendo por ejemplo estamos viendo gramática, estamos viendo las reglas ortográficas, él sigue el proceso para escucharnos **NADA MÁS COMO MIRA**, pero a veces uno siente que incomodó más que aportó a la clase (P3, U2).

En cuanto a las prácticas discursivas se visualiza una relación comunicativa profesor y estudiante carente de diálogo sobre el contexto social o cultural de la persona, sino que se enfoca exclusivamente en la actividad académica, en el desarrollo de contenidos y reglas. Ello evidenciado en el uso de procesos relacionales (es, ser) presentes en las cláusulas discursivas de los siguientes testimonios:

Creo que **cuando uno no da espacios para que exista este tipo de reflexiones dentro del aula o cualquier contexto simplemente se van a ignorar** porque el foco de la persona en este caso que pretende enseñar es el objetivo, es un tema más del contenido **NO DA LA INSTANCIA, NO INCENTIVA NO ESTIMULA EL DIÁLOGO DE ESO COMO QUE NO VA A PASAR**, creo que a veces nos hemos ido del diálogo ya sea por un tema cultural u otro y el profesor solo se queda callado no comenta nada solo observa, más allá de hacer un juicio valórico, nunca ha sido tema, siempre ha sido el contenido, las reglas (P3, U2)

“creo que no se dieron esas instancias ni tampoco de acercamiento para saber sobre su identidad cultural más allá de eso, a qué grupo social pertenece o qué tribu urbana le gusta o no” (P4, U2).

Cabe destacar que la falta de diálogo entre profesor y estudiante sobre la incorporación de la cultura del estudiante se evidencia aún más en el uso constante de negaciones en las narrativas de los practicantes, “...**no da espacios** para que exista este tipo de reflexiones dentro del aula...” (P3, U2), “...**no se dieron esas instancias ni tampoco** de acercamiento...” (P4, U2).

Si bien el caso de la practicante P1, U1 y P2, U1 el tema de la incorporación de la identidad y cultura del estudiante está inserto en la formación y en la práctica profesional. No obstante, es desarrollado como un contenido más, que no trasciende lo académico, ni permite estrechar vínculos más afectivos o personales entre profesor guía- estudiante.

Ahí yo creo que uno tiene la posibilidad de plantear su identidad lo que uno cree y lo que vive dentro de su comunidad o de donde uno proviene, bajo la las prácticas pedagógicas (P1, U1).

...lo que intento como proyecto de intervención es que de ese mismo conocimiento se pueda levantar, conocer y ocuparla como estrategia de aprendizaje, por ejemplo, la historia del chemamul, la historia de localidades aledañas qué elementos geográficos tienen ellos a su alrededor es un rescate de historia o por ejemplo conocer los protocolos

de la comunidad que son como básicos para estar como en contexto mapuche en este caso, como es el orden las autoridades tradicionales cuando hay un *guillatún* (P2, U1).

Desde las voces de los estudiantes se evidencia que los profesores desarrollan diversas actividades académicas y de contenido para incorporar la cultura del estudiante en la comunicación profesor guía y estudiante, relevando la práctica profesional como una importante instancia formativa. Por consiguiente, se observa la falta de un diálogo estrecho y afectivo por parte del profesor guía.

Incorporación de la cultura del estudiante desde las voces de los profesores guías de práctica profesional

Las narrativas de los profesores refieren actividades académicas de autoidentificación de origen familiar y territorial, de aplicación de autoestima de estilos de aprendizajes, como una forma de incorporar la cultura e identidad del estudiante, es decir,

...hay una etapa de conocerse donde ellos identifican quiénes son desde su ser persona social, cultural, lingüística y se reconocen desde su diversidad cultural en los primeros años, la **historia de vida toma un juego fundamental** en los primeros años para establecer estas diferenciaciones, actividades por ejemplo de autorreconocimiento, actividades de reconocimiento para todo proceso de presentación cada vez que ellos se presentan hacen alusión a su origen (PG1, U1).

Asimismo, la voz del profesor releva y afirma que el proyecto educativo de la universidad se encarga de trabajar temas relacionados con la diversidad cultural, de igual manera, alude a una asignatura en particular como un espacio donde se trabaja la cultura del estudiante, ejemplo

yo creo que del proyecto educativo del campus de la carrera está todo lo que tiene que ver los temas de diversidad de carácter cultural, pero además ellos tienen un curso de Diversidad e Inclusión dentro de su malla curricular y producto de eso **hay una profesora que es especialista en ese tema** y **está** haciendo los acompañamientos porque ella también visita estos estudiantes en práctica y conversa estos temas tienen que ver con la inclusión con la diversidad en general (PG2,U2).

Inclusive se alude al contexto familiar de los practicantes como otra forma de incorporar la cultura del estudiante en la comunicación profesor guía- estudiante y, se comprende que el profesor flexibiliza los procesos de exigencia según la realidad familiar del estudiante, evidenciado en

Sus preocupaciones van fundamentalmente por las situaciones familiares todas las personas en sus trabajos, en sus estudios están de alguna manera

condicionado a esas situaciones hay estudiantes que son mamás por ejemplo, jóvenes que son papás algunos de ellos dejan a sus hijos con su mamá con su abuelita y si esta persona está enferma este niño no está yendo al jardín y ella tiene que faltar (PG1, U1).

Además los profesores formulan opiniones sobre la identidad del estudiante como una forma valorar el origen familiar, social y cultural mediante el desarrollo de procesos de identificación y autorreconocimiento del estudiante como un espacio fundamental de formación actitudinal y valórica para el futuro profesor, ejemplos:

...comienzan a entender que cuando ellos vienen a la universidad no vienen solos vienen con su familia y vienen con su territorio relatan su historia de vida, la historia de vida toma un juego fundamental en los primeros años para establecer estas diferenciaciones (PG1, U1).

En el testimonio anterior la profesora guía reflexiona sobre la importancia de la procedencia de los estudiantes al ingresar a la universidad, asimismo, releva la historia de vida de ellos para valorar que la identidad es un aspecto fundamental que la carrera incorpora en los primeros años del proceso formativo.

Entonces todos estos aspectos de la vida familiar social cuando uno está formando futuros profesionales de la educación debe darle un espacio tremendamente importante porque es eso, está formando gente, no está solo instruyendo no está el profesor en el colegio solo a pasar materia, sino que están enseñando contenidos y además de eso están enseñando valores, actitudes, formas de ser, de comportarse... (PG2, U2).

El profesor guía en su discurso destaca la importancia de considerar el origen social y familiar del estudiante como una forma de incorporar la cultura de este, no obstante, el profesor no describe formas de cómo él incorpora el origen del estudiante, solo se limita a reconocerlo como un deber más dentro del proceso formativo.

Se refuerza el valor de origen y procedencia de estudiante cuando ingresa a la universidad mediante el uso de la negación (**no está solo instruyendo no está el profesor en el colegio solo a pasar materia**), asimismo, se enfatiza la enseñanza de valores y actitudes que realiza el profesor dentro del proceso formativo del estudiante.

Por consiguiente, desde la voz de los profesores se visualizan prácticas discursivas que intencionan un vínculo comunicativo más cercano al estudiante mediante el desarrollo de actividades académicas concretas como la presentación y autoidentificación de estudiante para incorporar y valorar la cultura del estudiante. A su vez, esta aproximación comunicativa se enfatiza en el uso recurrente de adverbios de modo (**precisamente, generalmente**) y también a través de la presencia de procesos relacionales (ser, estar, tener), materiales (hacer) en las cláusulas discursivas, enfatizan una relación comunicativa cercana entre profesor guía- estudiante. Ello evidenciado en:

...hay actividades concretas también para el reconocimiento de quienes **son** y **precisamente** la diferenciación cultural tratando su autoidentificación y reconozcan en su historia su origen familiar y su origen territorial que luego es antecedente para todo proceso de presentación cada vez que ellos se presentan HACEN ALUSIÓN A SU ORIGEN eso les da una particularidad en su forma de ser y la impronta que presentan en el desarrollo de sus actividades académicas es lo que se trata de promover (PG1,U1)

... **generalmente** el tratamiento de eso se hace a partir de textos que ha trabajado con ellos que ha discutido el estudiante de pedagogía que **está** haciendo su práctica lo tiene presente se da cuenta que su profesor **está** inserto en el mundo (PG2, U2).

La consideración del contexto social y cultural por parte del profesor guía en los procesos formativos de los estudiantes se observa como otra práctica discursiva. No obstante, dicho elemento no se presenta como una forma de considerar la cultura del estudiante en la comunicación profesor guía- estudiante, sino que desarrolla como contenido de enseñanza, vale decir,

Este año casualmente **no hay ningún** alumno que esté trabajando o **que provenga** de una realidad campesina o del mundo mapuche salvo que algunos **tienen** segundo apellido, **pero no tienen mucha intención de evidenciarlo**. ..ese trabajo necesariamente debe considerar esta realidad en esta zona es bastante frecuente las escuelas de Villarrica, muchas de ellas tienen no solo estudiante que son del sector rural sino también de origen mapuche y eso hace que la enseñanza del lenguaje y la comunicación tenga un espacio relevante que ver” (PG2, U2).

La cultura del estudiante se presenta como contenido a desarrollar y no como un elemento fundamental que integre el profesor guía dentro de la comunicación con los estudiantes, se evidencia en el conector adversativo ‘**pero**’ del testimonio anterior.

Discusión

En consecuencia, sobre la incorporación de la cultura del estudiante. Por una parte, los practicantes exponen referentes representacionales que se relacionan con instancias académicas, como son talleres y asignaturas que responden a la necesidad de abordar el tema de la diversidad cultural.

A su vez se releva la práctica profesional como un espacio de aprendizaje, que desde las voces de algunos practicantes se destaca como un espacio para incorporar la cultura e identidad del estudiante debido a que la práctica se inserta en una escuela intercultural. Cabe destacar que la identidad cultural es importante que el formador lo considere e integre en su labor pedagógica, puesto que se relaciona con el “cómo uno se asume así mismo” que no es posible en el proceso de adiestramiento que ejercita el

profesor (Freire, 2004: 20). Además, es necesario preguntarse sobre las relaciones entre la identidad cultural con la clase social de los sujetos de la educación y la práctica educativa que contiene un elemento que se impone. Ello se vincula con el plan de estudios, de forma explícita como implícita y con el proceso de enseñanza- aprendizaje. A su vez, la identidad cultural se manifiesta en una relación dinámica y procesal de lo que se hereda y lo que se adquiere en las experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas; permeando en la estructura hereditaria mediante el poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos. (Freire, 2008).

Además emergen cuestionamientos de los practicante sobre el sistemas de prácticas, la poca flexibilidad en las formas de evaluar en las escuelas, la orientación estructurada que realiza el profesor guía en las mismas prácticas que no da cabida a la innovación pedagógica. Por ende, se interpreta que el actuar del profesor guía se caracteriza por ser un agente directo sobre el estudiante quien actúa como receptor pasivo en el proceso de práctica profesional. Ello que implica ser un agente social que produce y reproduce relaciones sociales y práctica sociales (Giddens, 1987).

Por consiguiente, desde las voces de los practicantes se concluye que el profesor guía incorpora la cultura del estudiante mediante el desarrollo de contenidos y actividades académicas, puesto que mantiene una comunicación carente de diálogo cercano y afectivo entre profesor guía-estudiante.

Por otra parte, los profesores guías de prácticas sobre la forma de incorporar la cultura del estudiante, refieren a determinadas actividades de autoidentificación de origen familiar y territorial, relevan el contexto del estudiante como una forma de valorar la identidad del estudiante e intencionan una cercana comunicación. Ello implica considerar las características socioculturales de los estudiantes, del territorio, sin olvidar las trayectorias educativas previas, las necesidades o intereses de los alumnos (González, 2016; Ibañez *et al.*, 2018). Para ello, la FID y la escuela actual debe promover prácticas pedagógicas que incluyan la diversidad social y cultural desde una perspectiva interactiva y en permanente análisis social, fomentar nuevas prácticas educativas inclusivas, y que sean promotoras de igualdad de oportunidades en una sociedad (Olivencia, 2013).

Así también, aluden a una asignatura y al proyecto educativo de la universidad instancias que se encargan de trabajar temas relacionados con la diversidad cultural. Ello se asocia a que la cultura del estudiante la abordan como un contenido más dentro de la clase, traduciéndose como una práctica de poder manifestada desde el proyecto educativo institucional de la universidad y que, a su vez, es abordado por el profesor/a guía mediante el desarrollo de actividades relacionadas con una asignatura o taller.

En consecuencia, desde la voz de los profesores se evidencia que los profesores guías incorporan la cultura del estudiante solo desde el contenido que enseñan a través del desarrollo de actividades académicas, y tienden a no considerar la cultura como un elemento fundamental en la comunicación e interacción profesor- estudiante.

Conclusiones

Se concluye que la incorporación de la cultura del estudiante se realiza solo como un contenido más dentro de las actividades curriculares asociadas a la diversidad cultural como tema o asignatura. Así también, en algunos casos se integra como proyecto de intervención en la práctica profesional. Por consiguiente, los profesores guías tienden a no considerar la cultura del practicante como un elemento fundamental para estrechar y practicar una comunicación más afectiva con los practicantes, lo que se necesita para fortalecer la relación comunicativa profesor guía- practicante y, a su vez desarrollar una comunicación asertiva y simétrica que permita enfrentar en conjunto y de manera articulada los desafíos pedagógicos de una práctica profesional.

El desarrollo de las CCCI posibilitaría la integración a la persona desde la propia identidad en la relación con los demás, siendo mediada por la experiencia social, necesidades, motivaciones y la acción entre diferentes culturas (Trujillo, 2005). Sin duda, que las CCCI son habilidades que, dentro de un contexto específico, facilitan el desarrollo de las prácticas pedagógicas del profesor y guían su rol como comunicador con los estudiantes que pertenecen a diferentes sociedades y culturas. Ello necesario para contribuir al desarrollo de un diálogo intercultural en las comunidades educativas que están insertas en un escenario de violencia y conflicto territorial como es en el Wallmapu.

En cuanto a las proyecciones, está el desafío de estudiar las competencias comunicativas afectivas y comportamentales en esta relación comunicativa profesor guía- practicante con la finalidad de profundizar y comprender las competencias comunicativas en la formación de profesores que laboran en territorios interétnicos.

Referencias bibliográficas

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Chen, G-M. y Starosta, W. (1996). "Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*", vol.19, núm.1, pp.353-383. doi: 10.1080/23808985.1996.11678935. Extraído de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalismo y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Espinoza, E., Rivas, H., Lema, R., Reyes, G., Calvas, M. y Velásquez, K. (2019). "Formación de competencias comunicativas, Carrera de Educación básica. UTMach. Ecuador", *Revista Espacios*, vol. 40, num. 41, pp. 21- 33.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*, Cambridge, MA, Polity Press
- Flick, U. (2012). *Etnografía y observación participante en la Investigación Cualitativa*, Madrid, Morata.

- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar*, Madrid, Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*, Sao Paulo, Paz e Terra SA.
- González, G. (2016). “La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender a la diversidad educativa”, *Revista de educación inclusiva*, vol.9, num. 2, pp. 144-154.
- Ibañez, N., Figueroa, M., Rodríguez, S. y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Revista de estudios pedagógicos*, 44, (1), pp.225-239.
- Kabir, R. y Sponseller, A. (2020). Interactuar con la competencia: un estudio de validación de la autoeficacia en la comunicación intercultural Escala de forma abreviada, *Frontire in Psychology*, Vol. 11, pp. 1-15.
- Mineduc (2019). *Resultado educativos 2018*, Agencia de la calidad de educación, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Marimán, P. (2019). *Los Mapuche antes de la Conquista Militar Chileno- Argentina. En ¡Allkutunge, wingka! ¡ka kiñechi! Ensayos sobre historias mapuche*. Chile, Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Olivencia, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana inclusiva. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 69(134), 5-30.
- Quidel, J. (2016). “El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano”, *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, vol. XLVIII, núm.4, pp.713-719. Extraído de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/chungara/v48n4/art07.pdf>
- Quijano, A. (2014). *Des/colonialidad y Bien Vivir. Un nuevo debate en América Latina*, Perú, Editorial Universitaria.
- Quintriqueo Segundo, Torres Héctor, Sanhueza Susana, (2017), Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno, *Alpha*, n.45. pp. 235-254.
- Sacavino, S. y Vera, M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*, Colombia, Ediciones desde abajo.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje*, Argentina, Editorial Planeta. Extraído de <https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Searle%20-%20Actos%20de%20Habla.pdf>

Biodata

Alejandra Soledad Tapia-Vidal: Doctora en Educación. Línea de investigación: formación inicial docente, prácticas pedagógicas en contexto de diversidad social y cultural e interculturalidad. Docente, Universidad Autónoma de Chile, Temuco.