

**LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL EN ESTUDIANTES DE 5°
BÁSICO A TRAVÉS DEL GÉNERO TEXTUAL EPEW COMO
PROMOTOR DE LA INTERCULTURALIDAD**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
Y AL TÍTULO DE PROFESORA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

INTEGRANTES:

CATALÁN MALDONADO, JAVIERA DANITZA

FLORES ALCAYAGA, CATALINA ESTER

JARA NAVARRO, LILIBETH

MEZA BRAVO, CARLA ANDREA

PINTO VILLEGAS, JAVIERA FRANCISCA

QUEZADA TORRES, JAVIERA IGNACIA

ROMERO HERNÁNDEZ, PÍA MARÍA

PROFESORA GUÍA:

SILVIA ROXANA CASTILLO SÁNCHEZ

SANTIAGO, CHILE

2019

Agradecimientos

Primeramente, agradecer al pueblo mapuche por los actos interculturales que han desarrollado con los winkas a pesar de que, directa o indirectamente, seamos cómplices del sistema imperante que no les permite la autonomía; esto es por y para las culturas que unos pocos quieren silenciar.

Asimismo, queremos agradecer a los lectores de esta investigación, esperamos poder entregarles lo que esperan en las siguientes páginas, como también de que puedan ser parte de la reivindicación de los pueblos indígenas.

Finalmente, y con el piwke engrandecido, agradecemos a la profesora Silvia Castillo, quien motivó esta investigación e incidió positivamente, desde la práctica y lo personal. Agradecidas de cada palabra de apoyo, por su gran humanidad y por siempre creer en cada una de nosotras, sin su gran labor nada de esto pudo haber sido posible.

Grupo tesis, Lenguaje y Comunicación.

En primer lugar, me gustaría expresar mi gratitud a mi familia, su aliento en las instancias difíciles y apoyo incondicional en todo momento fueron fundamentales para llegar hasta aquí. Por, sobre todo, a mis padres: a mi mamá gracias por estar siempre acompañándome en mis decisiones, a mi papá por siempre confiar en mí, por la educación y valores entregados, no me cabe duda que sin ustedes nada hubiera sido posible. Por otro lado, quiero agradecer también a mis amigas, quienes encontraron palabras significativas para cada momento necesario. Por último, me queda dar gracias a mis compañeras que fueron una compañía muy importante para todo este proceso, en los momentos de frustración, desmotivación, cansancio siempre estuvimos todas y para todas.

Javiera Catalán M.

Quisiera expresar mi más grande gratitud a las personas que desde el momento uno de mi vida han confiado en cada uno de los pasos que he realizado para cumplir aquellas metas que me propuse, mis amados seis hermanos, los que con su gran amor e inteligencia han hecho de mí una mejor persona. También agradezco a mis padres quienes, a pesar de nuestras diferencias, nunca han dejado de tender sus manos hacia mí. A mis compañeras, amigas y amigos (Lili, Carla, Javis y Nico) sobre todo a Ivanna quien se convirtió en mi más grande cómplice de la pedagogía.

Por supuesto, nada de esto hubiese sido posible sin la gran dedicación que tienen por la enseñanza los docentes que fueron parte de mi formación Luis Reyes, Carlos Bustos y a quien ha confiado en todas nuestras habilidades para llevar a cabo esta investigación Silvia Castillo.

Newen para el pueblo mapuche "*Latinoamérica y Arauco corren por mis venas*" ¡Marichiweu!

Catalina Flores Alcayaga

Gracias a Dios por hacer que la senda de mi vida esté unida a la educación, a las ganas de aportar y cambiar lo que tenga que ser cambiado.

Un profundo sentimiento de admiración y agradecimiento: a mi madre, a quien decidió ser mi padre, y a mi nana. Quienes han dedicado gran parte de su vida a educarme y otorgarme condiciones necesarias para lograr ser profesora.

Para mis compañeras expreso mi gratitud; por poner sus habilidades y actitudes en función de este proyecto de investigación. Expreso gracias distintivas para Carla Meza Bravo, quien siempre ha prestado su apoyo, confianza y empatía hacia mi persona, siempre en el pro del crecimiento personal y profesional.

Y finalmente, manifiesto mi reconocimiento hacia la profesora Silvia Castillo Sánchez, por suscitar en mí y mis compañeras los conocimientos y reflexiones necesarios para ser las profesionales que nuestra sociedad necesita en este momento de la historia.

Lilibeth Jara N.

Comienzo reconociendo el esfuerzo de mis padres, quienes dedicaron gran parte de su vida en función de la mía, permitiéndome tener el privilegio de desarrollarme profesionalmente. Por sobre a mi eterno compañero espiritual, Carlos Meza Olazo, él fue quien me sugirió y convenció hacer de mi vida esta labor social. Así mismo quiero retribuir el cumplimiento de esta meta a mis compañeras de vida, Paulina Meza, Florencia Meza, Clara Ibáñez y Paulina Bravo, mujeres imprescindibles que me acompañan, alientan, aconsejan y nunca me dejan caer.

No olvido a mis queridos y queridas colegas, Silvia castillo, Beatriz reyes, David Santibáñez y Franklin Manrique, profesores que comparten su conocimiento y experiencia independiente del contexto con el fin de que cada persona pueda desarrollarse autónomamente en cada área, ejemplo de aprendices.

Para culminar, quiero expresar mi eterno sentimiento de gratitud a Lilibeth Jara Navarro, mi amada camarada, que confió en mí desde que decidimos acompañarnos en este proceso y potenció el desarrollo de mis habilidades que hoy me permiten desempeñar como deseo mi quehacer pedagógico.

Carla Meza Bravo.

Quiero comenzar agradeciendo infinitamente a mi familia, en especial, a mis padres Karim y Eri, que sin lugar a dudas sin su apoyo nada sería igual. También, quiero agradecer a mi hermano mayor, Gonzalo, por impulsarme a estudiar esta hermosa carrera y por cada palabra de aliento durante este complicado año. De igual modo, quiero agradecer a mi pareja, David, ya que siempre conté con su apoyo durante estos años, gracias infinitas por tu amor y por estar presente en cada instancia de mi vida.

Además, quiero agradecer a mis compañeras y profesora Silvia Castillo, por permitirme ser parte de esta gran investigación.

Finalmente, gracias a la vida por este nuevo triunfo y a todas las personas que en su momento tuvieron una palabra de aliento para mí.

Javiera Pinto V.

Se ha terminado una de las etapas más importante de mi vida, es por eso que deseo agradecer de todo corazón a quienes fueron parte de ella. Agradezco primeramente a Dios, a mis padres y hermana, Héctor Quezada, Juana Torres y Valeska Quezada, por darme la fortaleza y compañía necesaria para poder terminar este proceso de la mejor manera. Asimismo, agradecer a mis bellas mujeres, Carolina, Constanza y Maite, mis amigas de toda la vida, Claudia, Felipe y Paz, y a mis ángeles hermosos que ya no están en esta tierra, pero siempre en mi corazón. De igual modo, agradezco a mis compañeras y amigas de universidad que me ayudaron a superar todos los obstáculos que presenté durante este transcurso y a seguir en este enriquecedor y difícil camino.

Finalmente, quiero extender mi gratitud a cada uno de ustedes, ya que, sin su amor, apoyo incondicional y sus fuerzas esto no hubiese sido posible.

Javiera Quezada T.

Quiero agradecer a toda persona que estuvo inserta en este camino, principalmente, a mi madre, María Isabel, y padre, José Fernando por cada vez que necesitaba una palabra de aliento, ahí estaban, por aguantar mi rabia, mis momentos de frustraciones y llantos, así como también mis oportunidades de alegría. Por otra parte, quiero agradecer a mi pareja, Ricardo, por impulsarme a ser cada vez mejor, por estar conmigo sin importar qué, cómo, ni menos el cuándo, por permitirme crecer como profesional, persona y mujer.

Además, darles las gracias a mis compañeras por permitirme ser parte de este gran proyecto de investigación y entender toda situación surgida durante este proceso.

¡Gracias a todos y todas por estar!

Pía Romero H.



Índice

Resumen:	7
1. Capítulo I: Presentación	7
1.1. Planteamiento del problema	8
1.2. Pregunta de investigación	14
1.3. Preguntas específicas	15
1.4. Objetivo general	15
1.5. Objetivos específicos	15
1.6. Limitaciones	16
1.7. Supuestos de investigación	16
1.8. Justificación	18
2. Capítulo II: Marco teórico referencial	19
2.1. La comprensión lectora a través de la construcción de inferencias	19
2.1.1. Importancia de la comprensión lectora	19
2.1.2. Estrategias de comprensión lectora	19
2.2. El desarrollo de inferencias como una estrategia	20
2.2.1. ¿Por qué el desarrollo de inferencias?	20
2.2.2. Aportes desde la psicolingüística hacia la inferencia	21
2.2.3. Las estrategias como habilidad	21
2.3. La construcción de inferencias: modelos explicativos	23
2.3.1. Modelo inferencial propuesto por Parodi	24
2.3.2. Modelo inferencial de Graesser, Singer & Trabasso, tomado por Gil y Flórez	25
2.3. Interculturalidad en contextos educativos	26
2.3.1. La diversidad cultural en la enseñanza-aprendizaje	26
2.3.2. La interculturalidad y su importancia para la valoración de la cultura mapuche	27
2.4. Etnoliteratura mapuche, tipología textual etnocultural	28
2.4.1. Géneros textuales mapuche	28
Epew	29
Ngütram	29
2.4.1.3 Perimontun o también perimontu, perimol.	29
Üll - Üllkatun	30
2.5. Género textual Epew como promotor de la interculturalidad	30
2.7. Análisis de discurso	32
3. Capítulo III: Marco metodológico	34
3.1. Enfoque metodológico	34
3.2. Diseño de la investigación	35
3.2.1. Intervenciones pedagógicas	35
3.4. Escenario y Sujetos	36



3.4.1 Escenario:	36
3.4.2 Sujetos participantes:	37
3.5 Técnicas e instrumentos	38
3.5.1 Pre test	38
3.5.3 Observación no participante	40
3.5.4 Test posterior a las intervenciones	41
3.5.5 Grupo focal	42
3.6. Plan de análisis	44
3.6.2. Análisis del discurso	46
3.6.3 Análisis estadístico descriptivo	46
Capítulo IV: Presentación de los datos y análisis de los resultados	48
4.1.1 Resultados pretest:	48
Resultados pautas de observación	59
4.1.2 Resultados Intervención 1:	59
4.1.3 Resultados intervención 2	63
4.2 Triangulación:	72
Referencias Bibliográficas	88
Anexos	95

Resumen:

La presente investigación de carácter mixto se lleva a efecto con el objetivo de analizar el desarrollo de la comprensión inferencial a partir del género textual epew como promotor de la interculturalidad en estudiantes de 5° básico. Para esto, se realizó una revisión bibliográfica respecto a la etnoliteratura mapuche, la cual tiene características particulares que nacen del contacto con la cultura hegemónica, produciendo géneros textuales interculturales. Se trabaja uno de estos géneros, el epew, como instrumento para el fortalecimiento de estrategias inferenciales a partir de intervenciones pedagógicas, las cuales le permiten al estudiantado desarrollar su comprensión textual mediante el uso de estrategias inferenciales sustentadas en el modelo propuesto por Gil y Flórez (2011). Considerando lo anteriormente planteado, las autoras desarrollan una metodología de trabajo pedagógico que atiende necesidades educativas contingentes actualmente en Chile, que consideran los diferentes orígenes de los aprendices y la aprehensión de aptitudes funcionales de la lectura. Así, se intenta aportar al desarrollo de las habilidades de inferencia de cada estudiante, reconsiderando el uso de textos mapuche para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: Comprensión lectora, inferencia, interculturalidad, género textual mapuche, Epew

}

1. Capítulo I: Presentación

1.1. Planteamiento del problema

Desde los años 90 se han venido incorporando en Chile nuevas políticas que han permitido ampliar el desarrollo de una educación que apunte a la interculturalidad. Al inicio de este proceso, se promulgó la ley indígena en el año 1993, la cual indica que:

En las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. (Ley. 19.253, 1993)

Esta dio paso a la decretación de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual tuvo un proceso como programa piloto, que duró desde 1996 hasta el año 2000; durante este último, se institucionaliza el PEIB (Riedemann, 2008).

Actualmente, el PEIB tiene como objetivo que los niños y niñas de pueblos originarios puedan comunicarse en su lengua vernácula. Es por ello que, a fines del año 2009, se incorpora, según lo declarado en el decreto 280, la enseñanza de la Lengua Indígena de aquellas con mayor vitalidad (mapuzugun, aymara, rapa nui y quechua). Por esta razón, debe implementarse obligatoriamente en todos los establecimientos que cuenten con una matrícula igual o superior a 20% de estudiantes de educación básica con ascendencia indígena; posterior al año 2013 y, opcionalmente, pueden incorporarlo las instituciones educacionales que quieran favorecer la interculturalidad, comenzando a implementarse gradualmente desde el primer año de enseñanza básica. A partir del 2010 se inicia la activación del Sector Lengua Indígena (SLI) para dar mayor énfasis a la interculturalidad en espacios educativos formales. Hasta el año 2016 existían 1.891 establecimientos educacionales interculturales, esta cifra corresponde al 15,48% del total de escuelas de Chile, de este número, el 65,84% se encuentra en contextos rurales, y un 34,16% en contextos urbanos. Según el MINEDUC, el total de estudiantes que cursan el SLI es de 67.497, de este total un 86,39% corresponde a la lengua indígena mapudungun.

Hasta aquí, cabe preguntarse, ¿cómo se está implementando el PEIB en las escuelas?, considerando que es el único recurso que brinda el estado para trabajar la interculturalidad en los centros educativos. Frente a esto, Lagos (2015) agrega que:

La mayoría de los colegios destina una o dos horas pedagógicas a la semana para el desarrollo del SLI, debido a que no hay recursos para invertir en personal. Esto redundaría en que no hay continuidad ni calidad, pues no es extensiva su aplicación a más cursos o más horas. Lo anterior, hace que los contenidos tengan el rótulo de taller o actividad extraprogramática, restando legitimidad ante los estudiantes. En otros casos, los contenidos asociados a lengua mapuche están insertos en la clase de historia o lenguaje, en uno de sus bloques. (p. 88)

Ante esto, se puede establecer que no basta con agregar elementos que permitan cubrir las necesidades que implica el PEIB, sino que se necesita una reorganización del currículo nacional para dar una progresión adecuada a tales demandas. Si bien el PEIB se implementa en las escuelas, el modo en que es abordada no permite una producción del conocimiento de manera plural, es decir, el conocimiento queda encapsulado solo en esta asignatura, Sector Lengua Indígena. Esto no permite llevar a cabo la funcionalidad de la interculturalidad, la cual intenta superar debilidades y satisfacer demandas de una sociedad que está en proceso de cambio. El foco de aquella no está puesto en un rescate y valoración de la cultura y lengua de los pueblos originarios, ya que las condiciones políticas y las prácticas educativas se fundamentan y son desarrolladas en un ámbito permeado por un racismo epistemológico arraigado en la sociedad y en sus instituciones, organizaciones, como también así, en la escuela (Scheurich & Young, 1997).

Por lo tanto, esto significa que la educación intercultural se debe abordar de manera transversal y relacionarse con otros ámbitos educativos, ya que la enseñanza- aprendizaje de esta provoca un fuerte impacto social y, a su vez, permite desarrollar predisposiciones por parte de los educandos a actuar de manera respetuosa. Ante aquello, García (2003) plantea que es necesario:

Un enfoque interdisciplinar y globalizador para tratar temas y contenidos que son controvertidos y abiertos, porque tratan de dar respuestas educativas a situaciones sociales complejas y cambiantes, ante las que se deben explicitar los valores y actitudes que ayuden a tomar decisiones personales y colectivas. Y esto no puede hacerse desde una asignatura o en un espacio acotado del horario y calendario escolar. (p.56)

De acuerdo con Arias y Riquelme (2018), esta forma de trabajo niega la interculturalidad para todos, puesto que se limita solo a la incorporación en el sistema escolar de algunos aspectos artísticos culturales, vaciando estas prácticas de su significado y, junto con ello, folklorizando lo indígena en la institución escolar.

Sin embargo, según las especificidades que se presentan en el PEIB, particularmente en la lengua mapuche, existen diversas oportunidades para que se fomente la interculturalidad, manteniendo un enfoque comunicativo que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes, ya sean indígenas o no. Tal es el caso del eje de Comunicación escrita, del cual se pueden desprender algunas de sus finalidades como las siguientes: “aproximarse a los significados culturales de lo que se habla [o lee]” (SLI, 2016 p.12). Esta orientación didáctica acerca al fomento de la interculturalidad por medio de géneros textuales, teniendo el foco en la lectura y la comprensión de estos y poniendo énfasis en la comprensión de situaciones-relaciones interculturales y resolución de problemas desde la perspectiva mapuche.

En esta línea, existen estudios que dan cuenta de la incorporación de géneros textuales mapuche¹ en contextos educativos, específicamente en la enseñanza básica, tales como: *epew*², *nütram*³, *ülkantun*⁴, los cuales son utilizados como recurso didáctico para la enseñanza, no solo de la lengua mapuche, sino que también para revalorizar la cultura, a través de la enseñanza de los valores, normas y del origen del pueblo mapuche (Calderón, Castillo, Fuenzalida, Hasler, Mariano y Vargas, 2017; Quidel, 2011; Sánchez, Díaz y Ow, 2007).

Sánchez et al. (2007), proponen el uso de relatos mapuche, entre ellos el *epew* y *nütran*, como recursos didácticos para el desarrollo de la comprensión lectora, mediante los momentos: antes, durante, y después de la lectura. Adicionalmente, se utiliza como promotor de la interculturalidad entre aprendices indígenas y no indígenas, a través de una propuesta para cada relato seleccionado, en donde la puesta en común es la cultura mapuche, permitiendo que cada educando, al conocer dicha cultura, sus creencias, lengua, valores y costumbres, pueda apreciar y respetar una distinta a

¹ mapuche. Uso del significado plural en mapudungun “gente de la tierra” a fin de no castellanizar.

² *epew*. Es un discurso oral narrativo mapuche, el cual se caracteriza por sus temáticas y variedades, además de su flexibilidad formal. Narra sucesos ficticios, habitualmente protagonizados por animales personificados (Carrasco, 1990, p. 21).

³ *nütram*. Es el arte de la conversación en la que una persona mayor habla de su vida, de su cultura, de la historia de su pueblo. Se caracteriza por su temática descriptiva o conversacional (Carrasco, 1990, p. 21).

⁴ *ülkantun*. Se refiere a todos los tipos de música mapuche cantada (Carrasco, 1990, p. 21).

la suya, estableciendo vínculos cooperativos entre sus compañeros, sin diferencia de pueblos originarios, reconociendo la diversidad cultural e impulsando la reciprocidad entre las culturas.

En efecto, es pertinente afirmar que el epew se puede utilizar como promotor de la interculturalidad, debido a que, conforme a lo que dice Carrasco (1994), es un género textual perteneciente al discurso literario denominado etnoliteratura, caracterizado por el uso de la codificación de doble registro en diferentes modalidades: collage etnolingüístico⁵, enunciación sincrética⁶ e intertextualidad transliteraria⁷. Este aporte a la literatura chilena emerge de prácticas interculturales de la cultura mapuche con la hegemónica, a fin de pluralizar los conocimientos intraculturales desde la postura de los propios indígenas, en donde se consideran aspectos como registro y código lingüístico de la cultura adyacente para su desarrollo, permitiendo que diferentes lectores, que utilizan distintos registros, decodifiquen el mismo texto.

Consecuentemente, durante los últimos años, el foco de la educación en cuanto a la lectura ha ido cambiando. Actualmente, se atribuye más importancia a la comprensión lectora en los establecimientos educacionales, ya que, es considerada como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias.

Definitivamente, la comprensión se convierte en el primero y más esencial de nuestros pasos a realizar frente a la lectura, porque cuando el lector aborda un texto determinado, debe dirigirse a él no solo para percibir los signos y unidades sintácticas conocidos como frases, oraciones, etcétera; sino que, sobre todo, procurando comprender el significado de lo escrito, es decir, tratando de interiorizar en lo que el autor ha querido y logrado expresar (Gómez, 2011).

⁵ collage etnolingüístico. Texto coherente conformado por yuxtaposición de palabras o enunciados en diferentes lenguas.

⁶ enunciación sincrética. Personaje, singular o plural, que mantiene diversos conocimientos de la cultura vernácula y la adyacente.

⁷ intertextualidad transliteraria. Relación entre un texto polivalente con otros no literarios que brindan información objetiva cooperando en el aprendizaje de competencias socio-comunicativas interculturales

Por lo mencionado anteriormente, resulta fundamental fortalecer la comprensión lectora, ya que es una competencia vital y, esta habilidad se presenta de manera transversal en todos los escenarios y niveles educativos, transformándose así en una actividad crucial para el aprendizaje escolar. Del mismo modo, al desarrollar esta habilidad, se busca formar lectores que posean una habilidad razonable para la decodificación y a la vez la comprensión de lo que se lee.

Para que esto se lleve a cabo, los textos necesitan de tres condiciones. Para ello, Palincsar & Bown (1984) (citado en Solé, 1998) mencionan que, en primer lugar, se encuentra la claridad y coherencia del contenido, es decir, que su estructura resulte conocida o familiar para el lector. En segundo lugar, se encuentra el grado de conocimiento previo que presenta el lector, en otras palabras, que este posea los conocimientos adecuados para llegar a elaborar una interpretación del texto al que se enfrenta. Por último, se posicionan las estrategias que el o la que lee utiliza para realizar la lectura, estas presentan gran relevancia, puesto que serán las encargadas de que se pueda construir una interpretación del texto, haciendo al lector consciente de lo que entiende y lo que no.

A pesar de esto, existe evidencia abultada sobre las dificultades que presentan las y los estudiantes de educación básica para comprender los textos. A propósito, Carrasco (2001), menciona que los estudiantes utilizan predominantemente la estrategia de identificación de elementos del texto, mientras que presentan dificultades para usar estrategias de establecer relaciones y estrategias inferenciales. La autora afirma que esta deficiencia se debe al hecho de dar prioridad a identificar elementos aislados en los textos y no a integrar información en este.

Esto último, se constata en los resultados de la evaluación PISA realizadas por la OCDE el año 2015 según el informe elaborado por la Agencia de Calidad de la educación (ACE, 2017), en donde Chile obtuvo un total de 459 puntos, situándose en el nivel de desempeño número 3 en la escala de aprobación de lectura, resultado inferior a la media internacional de los países pertenecientes a dicha organización. De los resultados obtenidos, existe una diferencia de 95 puntos entre los niveles socioeconómicos y culturales de los quintiles más altos y bajos. Cabe señalar que un 28,4% de los aprendices no alcanza el umbral del segundo nivel, esto quiere decir, que no han desarrollado competencias básicas para la comprensión y uso de la información.

Por el contrario, los estudiantes que sí han desarrollado las competencias básicas para la comprensión fragmentada del texto son el 29,9%, los que logran comprender y trabajar con información explícita de manera global representan al 27%, y el 12,4% consigue el nivel 4 que

alude a la organización de información implícita. Finalmente, los estudiantes que pueden realizar actividades metacognitivas complejas para el análisis y comprensión textual es el 2,3% que corresponden al nivel 5 y 6 (de este último solo corresponde el 0,1% de los evaluados).

De igual forma, el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje, Simce, realizado por la ACE (2018), arroja que hay un descenso en el puntaje promedio nacional del indicador lectura a medida que acrecientan los niveles de enseñanza formal en los últimos años, lo cual se mantuvo el año 2018 donde los puntajes fueron de 271 puntos cuarto básico, 250 sexto básico y 249 en segundo medio. En los primeros dos cursos, se puede observar la mayor brecha, aunque entre ellos solo hay un curso de diferencia, quinto básico. Cabe destacar, que en cuarto básico hay una diferencia de 52 puntos entre grupo socioeconómico bajo y alto, en sexto básico de 51.

Como resultado de lo anterior, se vuelve fundamental desarrollar estrategias de comprensión lectora, ya que, como es sabido, existen diversos tipos de estas que pueden ser relevantes a la hora de querer fortalecer la comprensión de lectura en estudiantes de educación básica, sobre todo en lo que respecta al fortalecimiento de la construcción de inferencias.

Dentro de los procesos que implica el leer comprensivamente un texto, podemos encontrar el proceso inferencial, el cual se define como:

El conjunto de procesos mentales -que a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por el lector- un individuo realiza para construir un conocimiento nuevo, el cual no está explícito en el texto, cada vez que este se enfrenta a un texto. (Parodi, 2005)

Basándose en la recopilación de datos y toma de decisiones, se optó por remarcar la suma importancia que tiene el potenciar y desarrollar estrategias que fomenten la comprensión inferencial en textos narrativos, puesto que, como bien mencionan Duque, Vera y Hernández (2009), estos textos son los que más posibilitan el desarrollo de la habilidad inferencial, ya que poseen una profunda estructura y organización. Y a su vez, la inferencia cumple un rol imprescindible en la comprensión e interpretación de cualquier acto comunicativo, lo cual la pone en discusión dentro de la pedagogía, como una estrategia para mejorar la comprensión lectora de los discentes (León, 2003; Cisnero, Olave y Rojas, 2010). En este sentido, la principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto es la inferencia, ya que, además de lo anteriormente mencionado, esta permite llenar esos espacios que quedan a partir de lo explícito e implícito en el texto.

Es así, como la construcción de inferencias posibilita al lector ir descubriendo, a partir de pistas textuales, ciertas intenciones o contenidos que no se presentan explícitamente en el texto escrito, lo cual permitirá a este ir haciendo relaciones entre el lenguaje propio del texto y las creencias o ideologías del autor. Por esta razón, estaría aventajando la posibilidad de que de manera local se llegue a comprender la globalidad del texto y lo que se pretende entregar al lector (Barboza y Peña, 2014).

Al vincular el uso estrategias que permiten el desarrollo de la habilidad inferencial en géneros textuales, no solo se está fortaleciendo la comprensión textual de los estudiantes, sino que además aporta de manera transversal a todas las asignaturas al momento de desarrollar esta habilidad, por lo que resulta ser una herramienta que podrá ser utilizada en diversos contextos.

Sin embargo, los estudios relacionados a la temática del presente proyecto de investigación, por ejemplo, Carihuentreo (2007), Sánchez (2007), no se han detenido a desarrollar investigaciones específicas en la construcción de inferencias en textos narrativos que, además, permita el abordaje de la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural. De esta manera, se aparta la perspectiva instrumentalista tanto del género textual per se como de los modelos y estrategias utilizadas, debido a que se busca que los y las estudiantes sean capaces de transformar su percepción frente a una cultura que ha sido marginada y minimizada por parte del Estado, teniendo la escuela, entonces, un rol fundamental como espacio potencial intercultural.

Por todo lo anterior expuesto, es que la presente investigación tiene como finalidad utilizar el epew para desarrollar la habilidad inferencial en textos narrativos, promoviendo la interculturalidad a partir del uso de este género textual.

Basándose en la problemática expuesta anteriormente, es que surgieron las posteriores preguntas del proyecto a investigar, las cuales se ven planteadas de la siguiente manera:

1.2. Pregunta de investigación

- ¿De qué manera desarrollan la comprensión inferencial estudiantes de 5to básico a partir de intervenciones pedagógicas sustentadas en el uso del Epew como promotor de la interculturalidad?

1.3. Preguntas específicas

- ¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial de textos narrativos en estudiantes de 5° básico, antes de la intervención?
- ¿Cuáles son las principales dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes de 5° básico en el proceso de desarrollo de la comprensión inferencial de epew y en la configuración del otro(as) indígena, desde una perspectiva intercultural?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial de textos epew en estudiantes de 5° básico después de la intervención?
- ¿Cuál es la percepción que manifiestan los estudiantes respecto del mundo indígena, desde una perspectiva intercultural?

Además, es importante destacar aquellos lineamientos y la finalidad que posee el proyecto de investigación, para ello, se requiere alcanzar los siguientes objetivos:

1.4. Objetivo general

Analizar el desarrollo de la comprensión inferencial en estudiantes de 5to básico a partir de intervenciones pedagógicas sustentadas en el uso del epew como promotor de la interculturalidad.

1.5. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión inferencial en textos narrativos de los estudiantes de 5° básico **antes** de las intervenciones.
- Reconocer las principales **dificultades y fortalezas** que presentan los estudiantes de 5° básico en el proceso de comprensión inferencial del epew y la configuración que construyen del otro/a
- Identificar el nivel de comprensión inferencial en textos narrativos de estudiantes de 5° básico **después** de las intervenciones.
- Conocer la percepción que manifiestan los estudiantes por los géneros textuales mapuche (**epew**) y la interculturalidad posterior a las intervenciones.

1.6 Limitaciones

En el presente proyecto de investigación, se plantean diversas limitaciones que se pueden ir visualizando a lo largo de su desarrollo. Para ello, Ávila (2001) expone que las limitaciones se basan en el que, por diversos motivos, se deje de estudiar un aspecto del problema, así una limitación debe estar argumentada por una razón válida.

En cuanto a las potenciales limitaciones, se mencionan las siguientes:

- El proyecto solo será realizado en una institución educativa, por lo que, considerando la naturaleza del estudio, los resultados no serán generalizable para todos los estudiantes de 5to básico.
- Otra de las limitaciones identificadas, se refiere a la cantidad de intervenciones que se realizarán, ya que se consideran, aproximadamente, cinco intervenciones, por lo que no se tiene la certeza de que, en ese número de sesiones, se lograrán los objetivos propuestos en el proyecto de investigación.
- Además, el material que se utilizará será realizado antes de conocer a los estudiantes del curso intervenido, por lo que las actividades pueden no ser las adecuadas para el aprendizaje de cada uno.
- De igual forma, otra limitación puede estar relacionada a la docente, ya que ésta puede demostrar poco interés respecto a la investigación a realizar.
- También, el establecimiento puede que no ofrezca el espacio necesario para desarrollar todas las intervenciones que se buscan realizar.
- Al mismo tiempo, puede que las aulas no cuenten con el espacio suficiente para realizar las intervenciones de manera pertinente, pues si el lugar es demasiado pequeño o grande dificultará el clima para realizar las actividades consideradas en el proyecto.
- Los recursos utilizados pueden ser otra limitación, pues a los estudiantes no les llame la atención, lo que conlleva a la falta de interés de su parte. Así, esto puede llegar a entorpecer los resultados previstos en el proyecto de investigación.
- Los recursos utilizados pueden desinteresar a los aprendices si es que no llama su atención, lo que entorpece el cumplimiento de los objetivos planteados.

1.7 Supuestos de investigación

Los supuestos de investigación tienen como finalidad explicar con anticipación respecto de los resultados, y las variables que se presentan en la investigación (Mora, 2005).

A continuación, se presentan los supuestos que emanan desde diversas interrogantes surgidas en el desarrollo de esta investigación:

Al utilizar el género textual epew, se pueden implementar estrategias de comprensión inferencial que logran, en los contextos educativos, fomentar la interculturalidad. Así, además, conseguir valorizar los diversos tipos de géneros textuales y, especialmente, el que se trabajará en el proyecto. En el epew, los estudiantes interactúan, conocen y reflexionan en torno a la cultura mapuche. De esta forma se potencian los valores de los niños, ya que no solo deben leer el texto, sino que deben apreciarlo. (Sánchez et al., 2007)

Por otro lado, en relación al proceso de las intervenciones, en el comienzo de este, los estudiantes pueden carecer de conocimientos sobre el proceso de construcción de inferencias, lo que puede provocar que no se comprenda de forma correcta o adecuada el texto.

También, los estudiantes pueden presentar dificultades respecto al nivel de comprensión inferencial utilizando el epew, construyendo inferencias de menor alcance cognitivo y dejando completamente aisladas las de orden superior.

Además, y según Ordoñez (2002), los estudiantes desde los 3 años logran desarrollar las habilidades de pensamiento inferencial, sin embargo, los niveles complejos no evolucionan hasta los 6 años. Es decir, que los discentes poseen un nivel óptimo en lo que al pensamiento inferencial refiere. Por lo que, en las intervenciones pedagógicas progresan las habilidades inferenciales y de comprensión textual, por ello poseen un mayor grado de dificultad.

Asimismo, podemos indicar que las estrategias que buscan potenciar la construcción de inferencias por parte del estudiantado, contribuyen al desarrollo de la comprensión textual, ya que estas permiten identificar la parte explícita de lo que está implícito en el texto, es decir, obliga al lector a interactuar con él, transformándolo en un ser activo, y que complementa el mensaje que se le presenta con sus propios conocimientos. De esta forma, el lector debe construir significados, de acuerdo con Cisnero, Olave y Rojas (2010).

Por último, al finalizar el proceso, y posterior a las intervenciones realizadas los estudiantes, tendrán una progresión significativa en relación con su valoración sobre los géneros textuales mapuche.

1.8. Justificación

La justificación de la presente investigación, se vincula a que, si bien existen estudios que validan que el *epew* promueve el desarrollo intercultural en los estudiantes, y además aporta al proceso de comprensión lectora de estos, como el estudio de Sánchez et al. (2007), no se evidencian investigaciones que tengan puesto el foco en el desarrollo de construcción de inferencias a través del género textual anteriormente mencionado, utilizando este como promotor de la intercultural.

Por otro lado, el estudio posee relevancia social, en vista de que, al promover la interculturalidad, se estará favoreciendo a la interacción entre diversas culturas, la cual emerge y se desarrolla de una forma respetuosa, concibiendo que ninguna cultura es superior a la otra, Serrón (2007) citado en Zambrano, Espinoza y Guamán (2017). De esta forma, se estaría aportando a la construcción de una sociedad equitativa y justa, contribuyendo a mejorar las relaciones y las vidas de las personas. Así, es fundamental contribuir a desarticular aquellas actitudes discriminatorias y exclusoras hacia cualquier persona o pueblo originario. Por lo que este estudio tiene foco en ello; deshacer la exclusión y pensamiento errados hacia el otro y el respeto por la interculturalidad.

El curso en el que se realiza la intervención pedagógica es el quinto nivel de educación básica, dado que, según los resultados nacionales Simce arrojados por la ACE (2018), existe una diferencia desfavorable de 51 puntos entre cuarto y sexto básico, panorama que también ocurre en el establecimiento a trabajar. Por ello, este proyecto aporta directamente al proceso y crecimiento de los estudiantes en cuanto a su nivel inferencial y a interculturalidad.

Finalmente, y sumado a lo que precede, la sustancialidad que emana del presente documento se relaciona con el conocimiento que adquieren las docentes en formación, conocimiento que no queda encapsulado solo en una amplia gama de estrategias para incorporar en las salas de clases, sino que también se desarrolla el conocimiento sobre evaluación, que se entrega a través de la utilización de diversas herramientas analíticas que permiten ahondar en los saberes de los/as estudiantes. A lo anterior, se agrega el conocimiento sobre los estudiantes, el cual es decisivo para garantizar un aprendizaje significativo. Al respecto, Shulman (1986, 1987), citado en Vergara y Cofré (2014) menciona que estos conocimientos le permiten al profesorado “la comprensión de cómo determinados temas o problemas del contenido a enseñar se organiza, representan y adaptan a los diversos intereses y habilidades de los alumnos”. (p. 324)

2. Capítulo II: Marco teórico referencial

El siguiente apartado, tiene como finalidad exponer desde diversas perspectivas teóricas, los conceptos que presentan un vínculo con los temas que suscitan y sustentan el problema de investigación presentado, los cuales son vinculados y progresivamente explicados para lograr una comprensión a cabalidad del objeto en cuestión, objetivos y los aportes a la educación. De esta forma, se releva la importancia del conocimiento teórico-conceptual como el cimiento para el desarrollo de propuestas investigativas.

2.1 La comprensión lectora a través de la construcción de inferencias

2.1.1. Importancia de la comprensión lectora

La lectura se concibe como el proceso cognitivo de descifración de signos o códigos que poseen un significado, el cual es comprendido a partir de diferentes estrategias. Esta es considerada una competencia básica para acceder al conocimiento y construir la realidad (Vallés, 2005). Por esto, es que posee un rol prominente dentro de los programas de las asignaturas obligatorias en la educación formal, puesto que, no se limita solo a contextos educativos, sino que es un instrumento que se utiliza en diversos espacios y situaciones cotidianas, de ahí su relevancia en la escuela (Santiesteban & Velásquez, 2011). Por ende, la comprensión lectora es una competencia crucial para el desarrollo y la inserción de una persona en la sociedad, ya que, permite que las personas puedan comunicarse y obtener información para generar nuevos aprendizajes a través de los códigos lingüísticos.

2.1.2. Estrategias de comprensión lectora

González (2011), citado en Cáceres, Donoso y Guzmán (2012), menciona que, “las estrategias son un elemento importante para la comprensión lectora que contribuyen en desarrollar lectores competentes, capaces de entender, analizar y evaluar lo que leen” (p. 16). Sin embargo, al momento de desarrollar una determinada estrategia en el aula, los docentes deben considerar no solo el rol del lector, sino que también que aquella estrategia posea fundamentos teóricos, considerando que muchas veces los profesores realizan todo lo contrario a lo que plantean las investigaciones. (Solé, 1992)

Siguiendo a Solé (1992), las estrategias deben materializarse en intervenciones que contribuyan a que el o la estudiante realice procesos cognitivos que le permitan comprender el texto, debido a que no basta con solo decodificar, sino que se torna imprescindible, que las estrategias contribuyan a que el o la que lee se involucre con el texto, es decir, que pueda construir el significado que este ofrece a través de los conocimientos previos del sujeto y la información que brinda el texto.

2.2. El desarrollo de inferencias como una estrategia

2.2.1. ¿Por qué el desarrollo de inferencias?

Cisnero et al. (2010), vinculan el desarrollo de inferencias con la reubicación de un nuevo papel que toma el lector durante la lectura, pues este no se limita solo a la decodificación, sino que adquiere un rol activo, ya que debe completar y concluir información explícita que aparece en el texto.

En otros términos, las inferencias dan paso a la generación de una información que no está explícita. De igual modo, es importante que para que estas sean eficaces debe existir una comprensión global del texto, asimismo como la situación e intención comunicativa (Castillo, Triana, Duarte, Pérez y Lemus, 2007, citado en Cisnero et. al, 2010).

Por otra parte, León y van den Broek (2003) citados en Escudero (2007), plantean que “las inferencias se relacionan a representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto” (p. 315). Es decir, que está estrictamente relacionado con los conocimientos previos de quien lee, por lo que su comprensión del texto va a depender en su gran mayoría de aquello.

A las inferencias se les atribuye la responsabilidad de desvelar lo oculto, de ahí que estén especialmente vinculadas con el conocimiento tácito (Escudero, 2004, citado en Escudero, 2010). De esta forma completan constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos, pero consistentes con el contexto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector, (Escudero, 2010).

Siguiendo los aportes de Escudero que anteceden a este párrafo, se puede determinar que el proceso de construir inferencias es un proceso complejo que requiere de un lector altamente activo, el cual debe ser capaz de interactuar en todo momento con la información que otorga un texto, complementando ese conocimiento con el propio, el cual el sujeto ha adquirido a lo largo de su

vida., dialogando así, con el enfoque comunicativo, el cual es uno de los paradigmas que fundamentan el propósito de potenciar la habilidad inferencial en contextos educativos.

2.2.2. Aportes desde la psicolingüística hacia la inferencia

En general, se vuelve bastante complejo obtener la definición exacta de lo que significa el concepto de inferencia, puesto que, varios campos (psicología, educación, entre otros) han postulado más de alguna característica o principio a esta habilidad. Tanto es así, que se han llegado a plasmar ideas incluso en las que se cuestionan si es que los niños y niñas realmente realizan inferencias o simplemente deducciones. Por lo cual, se plantea que la inferencia se desarrolla con mayor claridad cuando se es adulto y se logra un pensamiento hipotético-deductivo, debido al adecuado razonamiento analítico que logra considerar todas las premisas necesarias y posibles para realizar una conclusión lógica y verdadera. Todo esto hace alusión a lo planteado por Piaget (1972, 1976), en (Parodi, 2005), con respecto a la actividad inferencial que realizan las personas.

En esta investigación, se sitúa la inferencia desde una perspectiva psicolingüística, esto hace referencia al conjunto de procesos mentales que el lector realiza al momento de decodificar un texto, los cuales le permiten obtener un conocimiento implícito del escrito. Parodi (2005)

Refiriéndose a lo estipulado por el autor señalado y la perspectiva que se le otorga a la inferencia, es que esta se enfoca mayoritariamente en la comprensión lectora a partir de mecanismos cognitivos y, en especial, de los procesos inferenciales del lector, los cuales cumplen una función importante en ella. En otras palabras, se refiere a que la cantidad de inferencias que se puedan construir, van a depender principalmente del contenido de los enunciados, el conocimiento del mundo que posea el lector u oyente y la estructura de la información textual (Parodi, 2005).

De esta manera, no se precisa necesariamente ser adulto para lograr realizar procesos inferenciales, puesto que tan solo basta con estimular el conocimiento previo que posea la persona, para que así a través de información textual explícita, se logren realizar procesos mentales que permitan la construcción de inferencias.

2.2.3 Las estrategias como habilidad

Las estrategias, según Solé (2002), se enseñan con el propósito de que el estudiante realice una comprensión a cabalidad del texto, logrando de manera paulatina una autonomía que le permita

construir significados implícitos a partir de lo explícito, independiente del contexto en el que se encuentren.

Por otra parte, Pozo (1990), Danserau (1985), Nisbett y Shucksmith (1987), exponen que las estrategias de aprendizaje se pueden definir como “secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información” (citado por Solé, 1998, p. 3). Esto quiere decir que, se logran reproducir actividades las cuales son realizadas en base a diversas informaciones, pueden enfocarse de distintas maneras (orales, escritas, etc.), con la finalidad de poder adquirirlas, conservarlas y lograr ocuparlas.

Asimismo, Valls (1990), expone que las estrategias regulan la actividad de las personas, basándose en que la aplicación que permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar aquellas acciones que buscan lograr y conseguir los propósitos que se han propuesto. Por lo que, el autor además expresa que las estrategias son inferencias inteligentes que se toman para seguir un lineamiento que se debe tomar. (citado por Solé, 2016, p. 59)

Considerando las definiciones de estrategias, podemos mencionar que en esta investigación fueron utilizadas con el fin de almacenar la información requerida. Primordialmente, se emplearon dos estrategias en las actividades; el modelamiento donde Condemarín (2000), da a conocer algunas estrategias para la realización de ello, las cuales son:

- La introducción para el proceso de lectura: aquí el docente es el que explicita cuales son las necesidades de aprendizaje y lo relaciona con conocimientos previos del estudiante.
- Utiliza el modelaje desde el docente: se da a conocer cómo poner en llevar a cabo la estrategia (se habla sobre la imagen que posee texto o un texto pequeño).
- El tercer punto, habla del modelaje, pero enfocado desde los estudiantes y su práctica guiada por el docente.
- Y el último apartado, se expresa la síntesis y reflexión, donde el docente es el encargado de hacer que los estudiantes verbalicen todo aquello que han aprendido.

Lo anterior, sirve para que los estudiantes puedan tener una idea de cómo identificar las pistas textuales en sus correspondientes preguntas.

Por lo anterior, es fundamental destacar que las estrategias fueron enfocadas, primeramente, en la pista textual, es decir, en lo que está explícito en el texto, donde con ello, se articulan los

conocimientos previos, logrando que el lector construya la información implícita. Asimismo, se utilizaron preguntas complementarias, globales y locales de tipo inferencial, siguiendo el modelo de Gil & Flórez (2011), las cuales se respondieron mediante a lo que se infería en el *epew*, en donde los estudiantes debían responder las preguntas, para luego buscar la pista implícita, la cual los llevó a responder aquello. Un claro ejemplo de ello, se vio expuesto en el pre test:

Tipo de inferencia	Globales o coherentes	Complementarias	Locales o cohesivas
Pregunta	- ¿Cuál es la idea central del texto? - ¿Cómo se sentía la gente de la comunidad al tener conocimiento del poder de la anciana?	- ¿Cuál es la característica central de la espiritualidad de la machi? - ¿Por qué las plantas sanan a los enfermos?	- ¿Quién es la machi? - ¿Cuál es el conocimiento que tiene el narrador de la historia?

Otra ámbito importante a destacar en relación a las estrategias utilizadas, fueron los recursos didácticos que se ocuparon para la realización de todas las intervenciones realizadas, ya que estos fueron dinámicos y poco tradicionales, creados con la finalidad de integrar un elemento motivacional, es decir, que fuera llamativo y ostentoso, para así captar la atención, y por otro lado constituye un elemento didáctico, en vista de que, buscaba ser un estímulo para el aprendizaje significativo de los y las estudiantes.

Además, la utilización del género textual *epew*, fue atractivo y atípico en el proceso de aprendizaje de los/as discentes Así, cabe recalcar que los recursos didácticos conforman parte de la estrategia utilizada.

2.3. La construcción de inferencias: modelos explicativos

Si de nombrar tipos de modelos inferenciales se trata, existen varios de los cuales se evidencia que aportan a la construcción de inferencias en el plano de la comprensión lectora; entre estos, podemos encontrar el modelo de desarrollo de inferencias de Graesser, Singer & Trabasso (1994) y, el modelo inferencial desde la perspectiva psicolingüística propuesto por Parodi (2005). En este apartado, se presentarán las relaciones que desprenden de estos modelos mencionados y también se dará a conocer de qué forma estos convergen y se muestran de forma subyacente en las siguientes propuestas.

2.3.1. Modelo inferencial propuesto por Parodi

Parodi (2005), en su modelo inferencial da cabida y señala que las inferencias tienen un carácter polisémico, esto quiere decir que según en el contexto que se hable de ellas es su concepto. La clasificación de estas inferencias consiste en tres ejes primordiales o también llamadas fuentes de información. En primer lugar, se encuentra la manera en la que se organiza la estructura y la organización de la información textual. De igual modo el contenido aparece en la información del texto y por último la variedad de tipos de conocimientos previos del o la que lee, respondiendo a la relación que aparece específicamente mencionada en el texto como también la de su conocimiento general.

A partir de esta definición de modelo inferencial, Parodi (2005) plantea una clasificación de estos tres tipos de inferencias en las siguientes categorías:

- a) Inferencias fundamentales: Estas se caracterizan debido a su ejecución, la cual debiese ser automática en un lector medianamente experto o experta, estas inferencias también se consideran factibles para ser explotadas en contextos educativos particulares.
 1. Pronominalización: Esta hace referencia al reemplazo del sujeto por un pronombre.
 2. Sustitución léxica: En esta, se suple al sintagma nominal por un nuevo concepto, el cual debiese ser sinónimo.
 3. Elisión de pronombre o sintagma nominal: Se produce un cambio de morfemas, por medio de inflexiones verbales de género y número.

Dentro de este tipo de inferencia, aparecen otras tres categorías que especifican con mayor claridad sus funciones.

- ❖ Inferencias causa - efecto: Propone una causa y efecto respecto a la información que aparezca en la situación dada.
- ❖ Inferencias temporales: En estas inferencias, se aprecia la determinación del espacio temporal, según la situación planteada.
- ❖ Inferencias espaciales: Aquí se complementa la información espacial del lugar en el que ocurre la situación.

b) Inferencias optativas: Estas inferencias si bien resultan ser fundamentales para la comprensión de un texto, no necesariamente están determinadas por la información textual y son influidas en gran medida por los conocimientos previos del o la que lee, además de sus creencias o valores.

- ❖ Inferencias proyectivas o elaborativas: Nace del reconocimiento de la información previa que tenga el lector respecto a lo entregado en el texto
- ❖ Inferencias valorativas o evaluativas: Surgen de la valoración que el lector le otorga a la circunstancia leída.

2.3.2. Modelo inferencial de Graesser, Singer & Trabasso, tomado por Gil y Flórez

Considerando que las inferencias son un elemento primordial dentro del desarrollo de la comprensión lectora, estas adquieren un rol imprescindible dentro de la investigación.

Para llevar a cabo la comprensión inferencial en la escuela, se realizará la intervención en base a los tipos de inferencias postulados por Graesser, Singer & Trabasso (1994), los cuales argumentan que la categorización que presentan, tiene que ver con la ubicación de estas dentro de un texto, y la función que desarrollan en la comprensión lectora. (citado por Gil y Flórez, 2011). Al respecto los autores las categorizan en el siguiente orden:

Inferencias locales o cohesivas:

- Inferencias referenciales: aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se forman cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.
- Asignación de estructuras nominales a roles: tiene relación con los roles de agente, receptor, objeto, localización o tiempo.

Inferencias globales o coherentes:

- Determinación del argumento central o conclusión global del texto: permiten organizar las agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden.
- Valoración de las reacciones emocionales: permiten comprender situaciones que se generan en el texto de forma consciente, se detectan y atribuyen emociones experimentadas por el agente en respuesta a diversas acciones.

Inferencias complementarias:

- Determinación de consecuencias causales: permiten identificar las conexiones causales locales entre la información presente en el texto y la que proviene del conocimiento del lector.
- Inferencia sobre los elementos no centrales: esta categoría de inferencia se vincula con el estado de los personajes en términos de sus sentimientos.

El modelo presentado, es escogido para desarrollar las inferencias durante las intervenciones a realizar, teniendo en cuenta que, este permite a las docentes mediar el conocimiento, en función de un tipo de inferencia en específico, permitiendo así enfatizar en aquellas que se presentan mayores dificultades.

Además, resulta pertinente mencionar que el ordenamiento y jerarquización de los tipos de inferencias, permitirá reconocer el proceso y progreso que llevaron a cabo los estudiantes durante el desarrollo de las intervenciones.

2.3. Interculturalidad en contextos educativos

2.3.1. La diversidad cultural en la enseñanza-aprendizaje

Dentro de la educación, es trascendental señalar la importancia que tiene la diversidad cultural como elemento relevante para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, ya que Leiva (2008) señala que:

En el ámbito educativo se entiende como una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, rompiendo prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio, creando así lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar. (p. 2)

Es por lo mencionado, que es necesario trabajar la diversidad cultural dentro de la educación para mantener una buena convivencia y relación entre los pares. Para ello, Fernández (2005) define que la diversidad cultural es el vértice en el cual debemos ubicar nuestro punto de vista analítico a la hora de pensar las políticas culturales y contenidos curriculares educativos. Esto quiere decir que, mediante la educación se pueden abordar los contenidos educativos respecto a la diversidad cultural

y a su vez, posibilitar la reflexión de los estudiantes respecto a las diferentes culturas que existen y que son parte de su identidad.

2.3.2. La interculturalidad y su importancia para la valoración de la cultura mapuche

La interculturalidad reconoce la diversidad cultural, dado que, como plantean Sánchez et al. (2007), impulsa el intercambio y enriquecimiento mutuo entre las culturas. Esto quiere decir que está al servicio de establecer nuevas relaciones sociales entre los grupos que puedan convivir dentro un territorio, fomentando una interrelación en pro de la convivencia significativa cultural y educativamente.

Desde los años 90 ha estado presente en diversos rasgos sociales como en políticas públicas, reformas educacionales, entre otras, las cuales han surgido desde diferentes manifestaciones políticas-ancestrales y movimientos sociales que van en busca del reconocimiento de sus derechos (Walsh, 2009). Es por esto, que se vuelve fundamental la interculturalidad para formar ciudadanos conscientes de las diferencias, puesto que, busca promover relaciones que sean positivas entre distintos grupos sociales.

En consecuencia, de lo manifestado en las líneas anteriores, es preciso enfatizar en el concepto de interculturalidad, comprendiéndose, según Carihuentro (2007) como una “relación de equilibrio y de diálogo entre culturas” (p.11). Es decir, la escuela como espacio educativo, y más específicamente las estrategias pedagógicas que aplican los docentes deben ofrecerle un a los/as estudiantes la posibilidad de desarrollar su identidad individual y colectiva, siendo capaces de complementarse a través de los otros.

Dentro del concepto de interculturalidad también existen diversas perspectivas, que cabe detenerse en especificarlas, (Walsh, 2009) las clasifica en 3 perspectivas:

1. Interculturalidad relacional: La cual se caracteriza por el contacto e intercambio entre diversas culturas, pero esta interacción se puede dar tanto en condiciones de igualdad o desigualdad, siendo así una perspectiva que no devela las formas de poder y dominación de unos sobre otros, limitando así la interculturalidad.
2. Interculturalidad funcional: Esta forma de interculturalidad se fundamenta en la promoción de reconocimiento de la diversidad cultural y la inclusión, siempre y cuando estas formen

parte de la estructura social establecida. Es decir, es funcional, pero para el sistema y la propagación del neoliberalismo.

3. Interculturalidad crítica: Esta perspectiva posiciona a la estructura-colonial-social como problema de fondo, en donde los pueblos indígenas son invisibilizados y la cultura occidental se impone ante estos. Se entiende así, la interculturalidad como herramienta de cambio social, por ende, requiere una transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales.

Las investigadoras se posicionan desde la perspectiva intercultural crítica, dado que, no solo buscan promover actitudes/valores como la tolerancia, el respeto, la inclusión, entre otros, sino que buscan desmoronar las estructuras establecidas impuestas por el sistema capitalista neoliberal, y los sistemas que lo preceden, apuntando a una nueva forma de relacionarse, aprender y de construir al otro.

2.4. Etnoliteratura mapuche, tipología textual etnocultural

De acuerdo con Carrasco (1990), previo a la ocupación de América, la cultura mapuche era ágrafa, por lo que compartían y conservaban su conocimiento oralmente a partir del canto y el relato. Ya asentados los españoles en la inmediatez de los indígenas, el contacto e intercambio cultural fue inevitable, por lo que los oriundo incorporaron conocimientos de la cultura chilena con el fin de preservar la suya, tal fue el caso de la escritura, donde suprimieron la naturaleza de los textos cantados y contados para transcribirlos plasmarlos en un papel. Además, en un acto intercultural, se desarrolló la etnoliteratura, discurso literario caracterizado por la codificación en doble registro, es decir, conformado sobre la base de dos (o más) códigos lingüísticos, usados en forma simultánea y significativa, para configurar un texto unitario y coherente (Carrasco,1994), permitiendo de este modo que otros hablantes accedan al conocimiento intracultural mapuche. Para ello, existen diferentes modalidades de escritura según Carrasco (1994), una de ellas, la cual será utilizada en la investigación, es el collage etnolingüístico, este consta de la superposición de palabras o frases en diferentes idiomas formando un texto coherente y cohesionado.

2.4.1. Géneros textuales mapuche

En la literatura mapuche, existen diversos géneros textuales que se pueden utilizar para la investigación que convoca, algunos de los más vigentes en su uso son:

2.4.1.1 Epew

Se define el Epew como un relato ficticio, donde sus protagonistas son animales, los cuales interactúan entre sí, y también con seres humanos. Los animales que tienen un rol importante dentro de este tipo de relatos son: zorro, cóndor, león, aguilucho, treile, tuque y bandurria. Estos representan a las personas en cuanto a su psicología y formas de relación. Por ejemplo, el aguilucho representa a una persona honorable y prudente, en cambio, el tuque es un individuo común, alguien a quien se le desprecia y nadie desea su compañía (Sánchez, 2003).

La finalidad primera de este, es entretener (son ayekan: reír). Sin embargo, poseen un modo didáctico-moralizante, debido a que desarrollan temas, tales como: justicia, la naturaleza, honradez, honestidad, solidaridad, etcétera.

2.4.1.2 Ngütram

El ngütram se puede considerar como una narración, relato, conversa, historia que informa sobre hechos que son considerados verídicos, experiencias vividas por antepasados, cercanos o remotos, por otros miembros de la comunidad ya fallecidos, por personas del presente, etcétera. Comprende tanto sucesos cotidianos personales como aquellos ocurridos a grupos de personas que pueden considerarse históricos o incluso legendarios. Resulta fundamental mencionar la veracidad de este texto, por lo que es de gran importancia el punto de vista o actitud personal, ya que un hecho considerado extraordinario por unos no podría serlo por otros (Sánchez, 2003).

2.4.1.3 Perimontun o también perimontu, perimol.

Fue definido, en los léxicos que contienen las gramáticas coloniales del mapuche, como algo extraordinario, que comprende desde un pez, o pájaro hasta un fenómeno de la naturaleza de proporciones, como la erupción de un volcán. Se le considera incluso un milagro. Por lo tanto, se considera que son hechos sobrenaturales que algunas machis han visto, como piedras que saltan, animales míticos que cruzan el espacio. Además, se denomina así “el hecho de ser hablado el mapuche mientras duerme por alguna persona, animal u objeto, es cosa sobrenatural” (Sánchez, 2003, p. 3).

2.4.1.4 *Üll - Üllkatun*

Textos cantados, son equivalentes a los poemas de la tradición europea, sus variedades han sido denominadas preferentemente de acuerdo al sujeto que los interpreta (machi, üll. p. ej.) algunos han carecido de nombres específicos y otros lo han tenido (como los llamekan o canto de mujeres en la molienda) (Carrasco, 2014).

La incorporación de estos géneros textuales en el proceso de enseñanza aprendizaje, trae consigo implicancias relevantes en términos pedagógicos y culturales. Además, permite que los y las estudiantes conozcan diversos tipos de textos de una cultura, los cuales se vinculan bastante por sus características con los textos conocidos y trabajados tradicionalmente como lo son: el cuento, la fábula y la leyenda. A su vez se evitaría que se genere un encapsulamiento de los textos mencionados anteriormente y del conocimiento de las diversas culturas que se pueden abordar, tanto en lo que cuenta un texto, como de la cultura per se.

2.5 Género textual Epew como promotor de la interculturalidad

Respecto de todos los géneros textuales mapuche mencionados anteriormente, en la presente investigación se trabajó con el género textual epew, ya que este resulta ser un discurso narrativo, de gran amplitud temática y flexibilidad formal, que incluye distintas variedades (mítico, de animales, épico, picaresco) y se identifica por medio de procedimientos retóricos y pragmáticos definidos (Carrasco, 1990).

Cabe añadir, que este funciona como un recurso didáctico para trabajar la comprensión lectora, puesto que, es un género textual que, si bien tiene por finalidad entretener, se caracteriza por dejar una moraleja significativa. Además, al ser un texto narrativo permite trabajar la construcción de inferencias y, a su vez, este se aborda como un género textual promotor de la interculturalidad.

La utilización de un género textual mapuche, aporta a la comunidad educativa y específicamente a los estudiantes la posibilidad de conocer y relacionarse con la cultura y cosmovisión del pueblo mapuche, y de forma paralela, se utiliza como un texto que aporta a que los estudiantes potencien la habilidad inferencial.

En tal caso, el *epew* no solo se limita a poseer un carácter instrumentalista, es decir, en función de potenciar una habilidad específica, sino que, de igual manera, el abordaje del *epew* aporta a transformar la percepción que poseen los estudiantes respecto del pueblo mapuche.

2.6 Percepción: ¿cómo configuramos al otro?

Desde el campo de la psicología, se puede concebir a la percepción como un proceso cognitivo que forma parte de la conciencia, el cual es capaz de reconocer, interpretar y darle significancia a los juicios que el sujeto va gestando respecto de las sensaciones que le entrega el ambiente físico y social.

De modo complementario, la psicología, adhiriéndose también la filosofía, postulan que la percepción es un fundamento básico de la elaboración de juicios y que este proceso no es lineal, sino que, todo lo contrario, requiere de un sujeto activo que va adquiriendo conocimientos a través de diversos estímulos, y que aquello demanda la activación de funciones complejas, como, por ejemplo: atención y memoria (Vargas, 1994; Vitaluña, Guajala, Pulamarín y Ortíz 2012).

En otra perspectiva, las investigaciones relacionadas a la percepción desde los fenómenos socioculturales aportan que la percepción está vinculada al contexto histórico-social que presenta la persona, lo cual se podría determinar como biocultural, siendo mencionado así por Vargas (1994), esto quiere decir que la percepción depende de estímulos físicos y sensaciones. Las sensaciones tienen que ver con las experiencias que van siendo moldeadas a través de las necesidades individuales como colectivas que se buscan satisfacer.

A partir de la sociología, se establece que la percepción hace referencia a la forma en que las personas entienden o interpretan el contexto social, donde para aquello es necesario atender, interpretar, analizar, recordar y utilizar esta información para la elaboración de juicios y la realización de acciones (Moya, 1999).

Para los efectos de esta investigación, se utiliza la semántica que ofrecen los estudios de la psicología y filosofía, puesto que estas postulan que el sujeto necesita enfrentarse a diversos estímulos que le permitan ser consciente (a través del funcionamiento de habilidades) del sentido, connotación o acepción que adquieren respecto de algo/alguien siendo partícipe este proceso de la elaboración de juicios, la cual es definida, según Kant (1996) “el juicio es, pues, el conocimiento mediato de un objeto y, consiguientemente, representación de una representación del objeto”. (citado en Pasek y Briceño, 2012, p. 105)

Para poder profundizar en la percepción que poseen los estudiantes respecto del pueblo mapuche, es importante contar con una herramienta de análisis que posibilite adentrar en los conocimientos que subyacen a la percepción de un tema determinado, que en este caso tiene que ver con la forma en que los/as estudiantes configuran una percepción sobre los mapuche.

2.7. Análisis de discurso

El análisis de discurso corresponde a un instrumento de investigación, el cual ofrece la posibilidad de conocer y comprender de qué forma se configura una realidad social (Santander, 2011).

En el desarrollo del presente proyecto de investigación surge la necesidad de emplear esta herramienta, debido a la concepción del uso lingüístico como una forma de práctica social y modo de acción que está sujeto al contexto socio-histórico (Fairclough, 2008), y a la opacidad que presentan los discursos tanto orales como escritos. Esta última, es la capacidad que presenta el lenguaje de ocultar y distorsionar diversos códigos, y en esta opacidad radica la importancia del análisis de discurso, considerando que el lenguaje no es transparente (Santander, 2007).

Es importante considerar la pregunta de investigación y el objetivo general con sus correspondientes objetivos específicos respecto del análisis de discurso, ya que, estos aspectos constituyen un proceder inductivo; se busca lograr un objetivo y responder una pregunta, lo cual permitirá germinar nuevos conocimientos (Hurtado, 2004). En este tipo de investigación “las

categorías de análisis no son previas, sino emergentes, es decir, en tanto nos enfrentamos a los textos, van emergiendo categorías pertinentes con las cuales analizamos y conceptualizamos nuestro conocimiento obtenido”. (Santander, 2011, p. 214)

Es clave destacar, que no solamente se indaga en el discurso de los y las estudiantes, sino que también en el de las docentes, puesto que como bien se sabe, son estas las que orientan a las respuestas mediante preguntas o intervenciones que van reflejando ciertas nociones ya insertas en los conocimientos que se pretenden enseñar. Con esto, se hace referencia a que lo mencionado por las profesoras proviene de un trabajo planificado que constató el ideal de respuestas de lo que se esperaba de los y las niñas. Así, se destaca que este análisis es fundamental, pues se descubre la percepción que poseen los(as) estudiantes sobre el pueblo mapuche, por lo que en los titulares realizados por ellos(as) se logra comprender aquella percepción.

3. Capítulo III: Marco metodológico

En el presente apartado, se expondrán las características fundamentales del proyecto de investigación, las cuales permitieron comprender los objetivos generales y específicos que se nombraron anteriormente, de manera que se pueda esclarecer el tipo de investigación y así mismo señalar cómo serán abordados los instrumentos en las intervenciones a realizar. Para comenzar, se plantea el tipo de investigación a emplear, este consiste en el enfoque metodológico mixto, el cual tiene como principal característica la participación de una mirada cualitativa y cuantitativa. De este se pueden desprender variadas ventajas para quienes escojan este enfoque, puesto que presentan diferentes tipos de conocimientos, es decir que, se obtendrá información más detallada como también nuevos enfoques de la investigación (Boeije, 2010; Eriksson y kovalainen, 2008; Flick, 2009; Ugalde & Balbastre, 2013).

Posteriormente, se exponen el diseño, las técnicas a utilizar en este estudio y, a su vez, los instrumentos con los cuales se recogerán los datos obtenidos.

3.1 Enfoque metodológico

La investigación se lleva a cabo en base a una metodología de enfoque mixto, esto quiere decir que es un proceso que recolecta, analiza y vincula los datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento de problema (Teddie & tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau & Grinnell, 2005; Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

En la presente investigación, de enfoque mixto, predomina lo cualitativo, ya que se busca analizar el desarrollo del proceso inferencial de los estudiantes. Cabe destacar, que la metodología cualitativa proporciona profundidad en sus datos, riqueza interpretativa, contextualización del entorno o detalles que afecten a la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2006)

Por otro lado, se encuentra presente lo cuantitativo, lo que solo se ve explicitado en los objetivos específicos n°1 y N° 3. Por lo que, este enfoque se centra principalmente, en la medición de la comprensión inferencial que tienen los estudiantes.

3.2 Diseño de la investigación

La presente investigación está basada en un estudio de caso, el cual consiste en realizar intervenciones en un curso determinado, particularmente, quinto básico en un establecimiento de Santiago Centro, donde se realizará el Pre- test/ Post-test y diversas intervenciones, para observar el proceso de los y las estudiantes respecto a la construcción de inferencias y su percepción del pueblo indígena mapuche, desde una perspectiva intercultural crítica.

Martínez (2006), señala que el estudio de casos es una herramienta importante de investigación, puesto que permite medir y registrar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, es decir, que, al estudiar la muestra en específico, se observan las debilidades y fortalezas de lo que se busca en la investigación.

Por otra parte, Chetty (1996) (citado por Martínez, 2006) expone que, desde el estudio de casos, el análisis de los resultados puede ser obtenido desde diversas fuentes, como lo son la observación directa, la grabación, documentos, etc. lo que convierte a esta herramienta en una indagación muy valiosa.

Por lo anterior, el estudio de caso se aplica en la investigación, porque surge desde el interés de darle respuesta a interrogantes surgidas para la realización de proyecto.

3.2.1 Intervenciones pedagógicas

En cuanto a las intervenciones pedagógicas, se realizaron tres: el pretest y dos intervenciones más. Estas consisten en evaluar el proceso que llevan a cabo los estudiantes para el logro de los aprendizajes esperados. En este caso, se desarrolló en un curso determinado (5to básico), en el cual se trabajó la construcción de inferencias mediante el uso del género textual *epew* como promotor de la interculturalidad.

No obstante, es preciso señalar que la aplicación de este instrumento, no se pudo realizar ya que, en el proceso de la investigación, en Chile aconteció un estallido social, por lo que por al menos tres semanas los colegios y escuelas del país, principalmente en Santiago, se mantuvieron sin clases. Debido a esto, no se pudo continuar con la implementación de las intervenciones.

En relación al pretest, se consideró la identificación del nivel de comprensión inferencial de los y las estudiantes por medio de un *epew* y un recurso didáctico. Este, se realizó previo a las intervenciones N° 1 y 2 para conocer la apreciación que manifestaban los discentes por el género textual escogido y la interculturalidad existente. Aquellos recursos consistían en un tablero para cada estudiante, al medio de este se encontraba el *epew* “Mujer arco iris” y alrededor del tablero aparecían las preguntas numeradas del 1 al 17, las cuales estaban ocultas en post-it.

Asimismo, en la segunda y tercera intervención se consideró reconocer aquellas dificultades y fortalezas vistas en los estudiantes en relación al proceso de comprensión inferencial y, al igual que en el pre test, se enuncia la percepción del *epew* y la interculturalidad. Para estas intervenciones, también se utilizaron recursos didácticos, los cuales consistieron en un juego de tarjetas y noticiario, donde se recogieron datos posteriormente analizados.

Para aquello, se propuso la utilización de una estrategia de desarrollo de construcción de inferencias, la cual permite robustecer la comprensión lectora de los sujetos involucrados en este proceso, esto se realizará a través del *epew* como recurso didáctico.

De este modo, se estaría contribuyendo a la integración de un género textual que no suele utilizarse en el aula de clases, como respuesta a la falta de trabajo en base a la comprensión y apropiación de la interculturalidad por parte de estudiantes no indígenas e indígenas específicamente en educación básica. De manera que a su vez se esté fortaleciendo y desarrollando la comprensión inferencial a través de estrategias presentadas por las docentes, puesto que, este tipo de comprensión presenta mayores dificultades en el estudiantado a la hora de enfrentarse a textos narrativos.

3.4 Escenario y Sujetos

3.4.1 Escenario:

El establecimiento en el cual se realizaron las intervenciones corresponde a una escuela mixta con modalidad de financiamiento particular-subvencionada, ubicada en la comuna de Santiago centro, Chile. Esta institución cuenta con niveles que van desde pre-kinder a 8vo básico, en donde hay un promedio de 34 estudiantes por cada curso, y una matrícula actual de aproximadamente 869 discentes en total (MINEDUC,)

3.4.2 Sujetos participantes:

Las intervenciones son ejecutadas en el quinto grado de educación básica del establecimiento, curso constituido por estudiantes de entre 10 y 12 años de edad, de los cuales 18 pertenecen a género femenino y 16 al masculino. De estos, el 56% tiene nacionalidad chilena, 41% venezolana y 3% colombiana.

El promedio general del curso obtenido el primer semestre en la asignatura de Lenguaje y Comunicación es un 5,7 y el promedio general global es de un 5,9.

Con respecto a el programa de estudio (2012) de dicho nivel, estipula que los objetivos principales para el eje de lectura es promover estrategias que le permitan al estudiantado desarrollar la autonomía y el espíritu crítico a medida que leen, esto con el fin de que de manera progresiva y paulatina internalicen prácticas que le permitan comprender los significados explícitos e implícitos que hay en el texto, para lo cual las habilidades inferenciales cumplen un rol fundamental.

Conforme a los resultados SIMCE obtenidos por los estudiantes de 4to y 6to básico en los años 2017 y 2018 del establecimiento en cuestión, son:

Indicador	Año 2017	Año 2018	Variación
Lectura 4°	264	279	+15

Indicador	Año 2016	Año 2018	Variación
Lectura 6°	247	262	+15

Se puede apreciar (constatar), el declive en los resultados del establecimiento a medida que se incrementan los niveles, puesto que, el curso antecesor a quinto básico obtiene mayor puntaje en los niveles de logro que el sucesor a dicho curso, hecho que también ocurre nacionalmente. Es por ello,

que la intervención pedagógica es desarrollada en el curso intermedio de los medidos, dado que el fin es fortalecer la comprensión lectora de cada aprendiz y mejorar los niveles de logro propuesto por el Mineduc para sexto básico.

Como se puede interpretar en la tabla presentada, se logra apreciar que en los años señalados (2017 y 2018) el puntaje mayor lo obtiene 4to básico, por ende, 6to básico queda aislado, en cuanto a buenos puntajes se refiere, esto señala que hubo una decadencia en la asignatura de Lenguaje y Comunicación respecto al puntaje.

Al reflexionar sobre aquello, el curso que se encuentra intermedio entre los señalados es 5to básico, por lo tanto, se puede concluir que existen problemas en cuanto a la comprensión lectora en este curso, por lo cual se torna elemental implementar estrategias e innovaciones metodológicas dirigidas a este curso, para así poder fortalecer la habilidad de comprensión de lectura.

3.5 Técnicas e instrumentos

Cada investigación utiliza diversas técnicas y herramientas, con el fin, de recopilar los datos necesarios para llevar a fin este proyecto. Las técnicas se definen como las estrategias empleadas para recabar la información precisa y para así construir el conocimiento de lo que se estará investigando, por otro lado, es importante mencionar que la técnica opera mediante el instrumento (Martínez, 2013). En el presente estudio, se utilizaron los siguientes instrumentos que permitieron la recogida de datos.

3.5.1 Pre test

Mediante la realización de esta técnica, se llevó a cabo un test diagnóstico, con la finalidad de indagar en el conocimiento de los estudiantes sobre la comprensión inferencial de textos narrativos, en base a los criterios que se mencionan a continuación: Identificación de pista textual y grado de comprensión inferencial.

De este modo, se pudo identificar en qué nivel se encuentran los y las estudiantes antes de la intervención, lo que va a permitió tomar decisiones durante el proceso y posteriormente evidenciar los avances.

Bravo (2006), plantea y sugiere que para aquello es fundamental la aplicación de pruebas diagnósticas de conocimientos y habilidades generales y específicas que constituyan requisitos

previos de los objetivos a lograr o del conocimiento nuevo de las asignaturas, para que desarrollen una comunicación adecuada entre los participantes de dicho proceso.

Cabe añadir, que la evaluación al comienzo de un proceso de intervenciones resulta fundamental, porque esto permite organizar las vías de trabajo a desarrollar, además de formular objetivos, conocer los niveles de entrada como también conocimientos previos, o sea que la evaluación diagnóstica se centra en el tipo y nivel de conocimientos que posee un estudiante (Orozco, 2006).

3.5.2 Protocolo de realización juego pre test

El diagnóstico de estudio (pre test), consistió en primer lugar llevar a cabo la realización de un titular a partir de unas fotografías, en las que se mostraban a personas pertenecientes al pueblo mapuche en diversos contextos, ya sea en una protesta, como también en zoológicos humanos. Por otro lado, se realizó un juego en donde las y los estudiantes debían responder preguntas inferenciales relacionadas al epew leído de forma individual, para ello, los y las estudiantes recibieron un tablero, el cual contenía el epew en medio, y diversos post it ordenados alrededor del epew. La dinámica del juego funcionó de la siguiente forma: la docente poseía una caja en la cual había números (los cuales eran equivalentes a la cantidad de preguntas), se sacaba un número al azar, lo decía en voz alta, y los/as discentes debían buscar el número en su tablero y abrir el post it para leer la pregunta y luego responder en una hoja de respuestas.

Para este estudio, se escogió la estrategia de juego. Según como señala United Nations Children's Fund (2018) en los cursos de educación básica, fomentan la motivación para aprender. De hecho, el interés y la motivación son dos de los puntos de vista más importantes que puede desarrollar el juego. Es adecuado tomar este tipo de estrategias, ya que, incentivar a los niños y niñas en los primeros cursos favorece la participación en su propio aprendizaje.

Al inicio del pre test, los y las estudiantes individualmente recibieron una fotografía azarosamente respecto a una situación en específica del mapuche (para esto se escogieron tres imágenes). A partir de la observación de las imágenes los y las estudiantes realizan un titular sobre lo que ellos ven, sin que las docentes incidan en su escrito.

Por último, cada uno de los y las estudiantes recibieron un juego de tablero, el cual contenía el epew "*Mujer Arcoíris*" (Elisa Loncon Antileo, 2018). Cada tablero tiene Post-it de los colores del arco

iris y dentro de ellos están escritas las preguntas inferenciales numeradas del 1 al 17. Por otro lado, se le hace entrega de una cartulina, en donde deben colocar pregunta, respuesta y pista textual.

El juego inició con la lectura de manera grupal, una vez leído el *epew*, las docentes empezaron a sacar de a uno los números del 1 al 17 de manera azarosa, y comenzaron a responder con un tiempo estimado (los y las estudiantes iban viendo si acertaban al número de pregunta que viene para responder). Al terminar de contestar las preguntas se hizo entrega de donde registraron las respuestas.

3.5.3 *Observación no participante*

La observación no participante, es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. (Díaz, 2011).

En esta investigación, la técnica definida anteriormente posee la finalidad de reconocer las principales dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes en el proceso de desarrollo de la comprensión inferencial desde el *epew*. Esto permite evidenciar cuáles son las temáticas que requieren de mayor trabajo y ocupación según lo que manifiestan los estudiantes.

Adicionalmente, también ofrecerá la posibilidad de analizar el desarrollo de diversas actitudes que presenten los estudiantes, relacionadas a la interculturalidad.

Para lograr aquello, es necesario contar con ciertas dimensiones que permitan poner el foco en aspectos vinculados y que tributen al cumplimiento de los objetivos específicos, tales como:

Interacción docente-estudiante: Se refiere a la dinámica comunicacional que se origina entre los/as estudiantes, y además entre estudiantes y profesor.

Tipos de inferencias: Para esta investigación se utilizó el modelo de Graesser, Singer & Trabasso (1994), el cual establece categorías para posicionar los tipos de inferencia que subyacen al desarrollo de esta habilidad, lo cual permite identificar cuáles son aquellas inferencias que pueden construir y cuáles no, es decir, faculta a las tesis para tomar decisiones de aquellas que requieren más desarrollo y las que no.

Recursos: Hace referencia a los recursos didácticos utilizados en las actividades de clase.

Preguntas previas de los/as estudiantes: Corresponde a aquellas preguntas que poseen los estudiantes a priori de conocer el contenido, estas otorgan la posibilidad de tener un punto de inicio para el desarrollo del aprendizaje.

Otros aspectos relevantes: Está relacionado con los propósitos y objetivos de las intervenciones realizadas.

Apreciación de los/as estudiantes sobre la interculturalidad: Permite conocer el punto de partida que presentan los y las estudiantes respecto a la interculturalidad.

Descripción de la clase: Está enfocada en describir aspectos relevantes que se lograron observar en las intervenciones.

3.5.4 Test posterior a las intervenciones

Una vez analizada la información recogida en las observaciones, se pretende realizar un test (post test) que permita identificar el progreso en la construcción de inferencias que los y las estudiantes han sido capaces de construir posteriormente a las intervenciones realizadas. Haciendo hincapié a lo mencionado anteriormente, respecto del estallido social que suscitó el mes de octubre en Chile, no se pudo llevar a efecto, por lo que no se obtienen los resultados finales de la investigación.

Sin embargo, la planificación de este último instrumento, contempla que los y las estudiantes han podido desarrollar y potenciar las habilidades que congrega el proceso de la lectura y, junto con ello, la transformación de la percepción frente al pueblo mapuche, por lo que se pretende dar especial énfasis a la valoración de la autonomía que los y las aprendices tienen para realizar dichas actividades, lo que, de acuerdo a las sesiones previas a su implementación, ha ido incrementando.

El instrumento en cuestión, es un librito que dispone de tres partes principales. La primera de ella es la portada, esta posee nombre e imagen del epew “La mujer que hace llover” de Elisa Loncón, además de los datos de cada estudiante. En segundo lugar, se encuentra el texto a trabajar y 8 preguntas, las cuales 5 son de carácter inferencial y 3 son vinculadas a recoger la percepción

intercultural, estas miden el nivel inferencial y la percepción de los y las estudiantes sobre el pueblo mapuche. La distribución de las interrogantes, fue seleccionada a partir de los resultados obtenidos de las sesiones anteriores. Por ello, es que 2 corresponden al nivel de inferencias complementarias, 2 al nivel global y 1 al nivel local. Cabe señalar, que las incógnitas vinculadas a la interculturalidad, se realizarán a partir de situaciones que contemplarán imágenes, situaciones, comparaciones, opiniones, entre otros.

Al término de la sesión, las y los aprendices harán entrega de las respuestas y se quedarán con el *epew*, esto con el fin de que puedan hacer uso del instrumento en otros espacios y compartir el conocimiento que han potenciado en el aula.

3.5.5 Grupo focal

Para culminar el proceso, se pretende llevar a efecto la realización de la metodología denominada grupo focal, la cual valora la interacción y estimula el diálogo respecto asuntos que podrían llegar a ser embarazosos, además tiende a profundizar en las informaciones y entender comportamientos en un determinado contexto cultural (Buss, López, Rutz, Coelho, Oliveira & Mikla, 2013).

Pese a los eventos nacionales mencionados con antelación que no permitieron ejecutarla, es importante señalar que su finalidad es seleccionar estudiantes que compartan su experiencia y den a conocer la valoración que manifiestan respecto de la interculturalidad, posterior al trabajo desarrollado con el *epew* como promotor de la interculturalidad.

Durante las intervenciones, se llevaron a cabo actividades para trabajar la percepción de las y los estudiantes mediante el género textual mapuche *epew* con la finalidad de promover la interculturalidad, una de las dimensiones abordadas fueron los recursos utilizados durante este proceso, el primero de estos consistió en que cada estudiante creaba un titular respecto a una imagen sobre acontecimientos asociados al pueblo mapuche. Posteriormente, en la última actividad las y los estudiantes son partícipes de un noticiero sobre titulares reales en las cuales se involucra la comunidad mapuche. Estas son recopiladas de medios de comunicación masivos nacionales y es realizada con la finalidad de hacer concientizar a las y los estudiantes en la importancia que tiene el lenguaje al momento de dar una información o entregar un mensaje y como este puede verse tergiversado.

3.6 Validez y confiabilidad

García (2002), señala que la validez está referida a la firmeza o seguridad de algún acto y las condiciones necesarias para su vigencia y autenticidad. Viéndolo desde el lado de la presente investigación, es decir de la evaluación del aprendizaje, se asocia a cuán seguro está el evaluador al calificar o cualificar el aprendizaje que se alcanza sobre determinado conocimiento y si se corresponde con la realidad en la cual se desarrolló ese aprendizaje.

Por otra parte, García (2002) señala que la confiabilidad es la fe firme que se tiene sobre algún acto. Así mismo como la validez, desde el lado de la evaluación del aprendizaje, la confiabilidad refiere al esfuerzo que añade el evaluador para asegurar la pertinencia y permanencia tanto del procedimiento como de las estrategias y métodos utilizados para evaluar el aprendizaje, esto se evidencia a la misma vez que se realiza la validez.

En esta investigación se llevó a cabo la construcción de un instrumento para aplicar antes de las intervenciones, este se denominó como pre test, el cual consistió en un tablero de juegos que contenía en el medio un epew y preguntas para identificar el nivel inferencial en el que se encuentran los estudiantes de quinto básico.

Este instrumento fue validado por dos expertos, primero por un especialista del área de lenguaje y literatura, Licenciado en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánicas (Pontificia Universidad Católica de Chile), Master en Docencia Universitaria (Universidad de Sevilla). Por otro lado, una experta en el área de la lengua, con los siguientes títulos: Profesora de Castellano (UMCE), Dra. en Ciencias de la Educación (USACH), Magíster en Lingüística española (U. de Chile) y Licenciada en Educación (UMCE).

Mencionados expertos, nos sugieren realizar modificaciones respecto a diversos aspectos, tales como los siguientes:

- Modificaciones para instrumentos: Respecto a las modificaciones sugeridas para el instrumento realizado y validado pre test, nos mencionaron añadir imágenes al presentar el género textual epew y presentar de mejor manera el juego a los y las estudiantes.
- Modificaciones de algunas palabras de las preguntas inferenciales del juego, para que los y las estudiantes tuvieran mayor claridad respecto a lo que se pregunta.
- Modificaciones de carácter ortográfico, como puntuación o acentuación.

- Modificaciones de redacción y articulación entre los párrafos.
- Modificaciones para considerar y mencionar la estrategia inferencial como una habilidad, que necesita de un proceso para su desarrollo.
- Modificaciones específicas en cuanto al contenido que trabajamos “construcción de inferencias”

3.6. Plan de análisis

En este apartado, se dan a conocer los tipos de análisis que se utilizarán a lo largo del escrito. Para ello, es fundamental tener en cuenta que el plan de análisis se refiere a aquellos resultados que fueron logrados al terminar las intervenciones previstas. Además, tiene la finalidad de dar respuesta a la pregunta de investigación que surge para la realización del proyecto. Es por ello, que se aplican técnicas estadísticas para el estudio de la información que se obtiene desde las intervenciones.

Asimismo, el plan de análisis cualitativo, según Mejía (2011) se enfoca en los sujetos, por lo que su principal objetivo es entender a la gente en su contexto social y el análisis cuantitativo se centra en las variables y sus relaciones. Así, ambos enfoques son parte de la investigación realizada.

La información obtenida en el pre test, post-test y pautas de observación no participante, fue examinada a través de la herramienta, denominada análisis de contenido, desde esta se pudieron recolectar datos específicos, pertinentes a los objetivos específicos de esta investigación. Para ello, primero, y según Mejía (2011), se realizó la reducción de los datos recolectados, los cuales fueron obtenidos desde grabaciones de las intervenciones, las cuales fueron transcritas, para luego realizar las respuestas de los/as estudiantes. Por lo anterior, esta etapa se puede denominar como “etapa de simplificación y clasificación”.

En cuanto a la siguiente etapa, que consiste en la reducción de datos, y siguiendo con Mejías (2011), esta se considera una buena manera de organizar y poder hacer más fácil el análisis de la información, se inician procedimientos para dimensionar las categorías. En este periodo, se identifican la categorización y codificación. La primera, se interioriza en el discurso con el propósito de tener una comprensión más penetrante con el estudio. Mientras que la segunda, se considera como la operación que impone a cada unidad de categoría una palabra que define la teoría de los conceptos. Así, la categorización y codificación se conectan entre sí, presentando unidades sobre temas que se establecen a los contenidos de las categorías y, además, representan en algunos códigos.



Figura N°1. Plan de análisis

OBJETIVOS	Instrumentos	Participantes/unidad de observación	Técnica de análisis
Identificar el nivel de comprensión inferencial en textos narrativos de los estudiantes de 5° básico antes de las intervenciones.	Test	Estudiantes	Análisis descriptivo estadístico Análisis del discurso
Reconocer las principales dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes de 5° básico en el proceso de comprensión inferencial del epew y la configuración que construyen del otro/a	Pauta de observación no participante	Estudiantes	Análisis de contenido Análisis del discurso
Identificar el nivel de comprensión inferencial en textos narrativos de estudiantes de 5° básico después de las intervenciones.	Test	Estudiantes	Análisis descriptivo estadístico
Conocer la percepción que manifiestan los estudiantes por los géneros textuales mapuche (epew) y la interculturalidad posterior a las intervenciones.	Pauta de grupo focal	Estudiantes	Análisis de contenido

3.6.1. *Análisis del contenido*

¿Por qué hacer análisis del contenido?

El análisis del contenido consiste en una manera especial de analizar documentos, sin embargo, esta técnica no se enfoca en el análisis en el estilo del texto, sino más bien se centra en las ideas expresadas en él. Por lo tanto, lo primordial será el significado de las palabras, temas o frases los que intentan cualificarse o cuantificarse (López, 2002).

En esta investigación, el análisis del contenido se obtiene a partir de las pautas de observación de cada una de las intervenciones realizadas, ya que como Mejía (2011) señala, este análisis consiste en clasificar la información del texto en dimensiones y a partir de eso, construir un código para cada una de las unidades de contenido.

3.6.2. *Análisis del discurso*

¿Por qué analizar el discurso?

El análisis del discurso de esta investigación, consiste en conocer y comprender de qué manera se configura una forma de comprender la realidad social de los estudiantes del curso asignado, transparentando sus ideologías. Para esto, se realizó un análisis lingüístico-discursivo a partir del desarrollo de titulares sobre fotografías de mapuche en diferentes situaciones.

Para el análisis, fue fundamental poner el foco en el sintagma nominal y verbal de los titulares, con el fin de recoger la valoración de los estudiantes hacia la comunidad mapuche, ya que Santander (2011), dice que la lingüística es un movimiento que desde su comienzo tiene relación con la necesidad de estudiar el lenguaje, es decir, las emisiones realmente emitidas por los hablantes. En este estudio, se ve desarrollado en el análisis del discurso sobre titulares creados por los estudiantes de 5to básico respecto a diferentes fotografías y noticias relacionadas con los mapuche.

3.6.3 *Análisis estadístico descriptivo*

Orellana (2001), señala que el análisis estadístico descriptivo ofrece modos de presentar y evaluar las características principales de los datos a través de tablas, gráficos y medidas

resúmenes. En esta investigación, se ve reflejado a través del análisis de las respuestas que entregaron los estudiantes sobre las preguntas inferenciales de los juegos aplicados en las intervenciones.

Una vez obtenidos los datos de cada estudiante y pregunta, esto fue traspasado a una tabla de Excel con los criterios logrado y no logrado, posteriormente a aquello se crearon gráficos para poder obtener los resultados con porcentajes, esto se observa en el apartado capítulo IV: Presentación de los datos y análisis de los resultados de la investigación.

4. Capítulo IV: Presentación de los datos y análisis de los resultados

Este apartado, da a conocer los datos obtenidos en las intervenciones realizadas y sus correspondientes análisis. En primer lugar, se presentan los resultados alcanzados en el pretest, el cual estaba enfocado en identificar las debilidades y fortalezas respecto a las inferencias: globales, complementarias y locales que poseen los y las estudiantes pertenecientes al estudio de caso. Además, se logra advertir la percepción que tienen los discentes respecto a la cultura mapuche dentro de su contexto personal, a través del escrito de un titular realizado por las y los estudiantes, mediante fotografías entregadas por las docentes.

Luego, se presentan los resultados obtenidos de la primera intervención, reforzando aquellas inferencias que se notaron más débiles en el pre-test y a la vez, identificando las inferencias que se deben trabajar mayoritariamente en la siguiente y última intervención.

Y, por último, se realiza una triangulación entre los datos obtenidos, tomando en cuenta la teoría detrás de aquellos, esto con el fin de darle un sentido significativo a los resultados logrados.

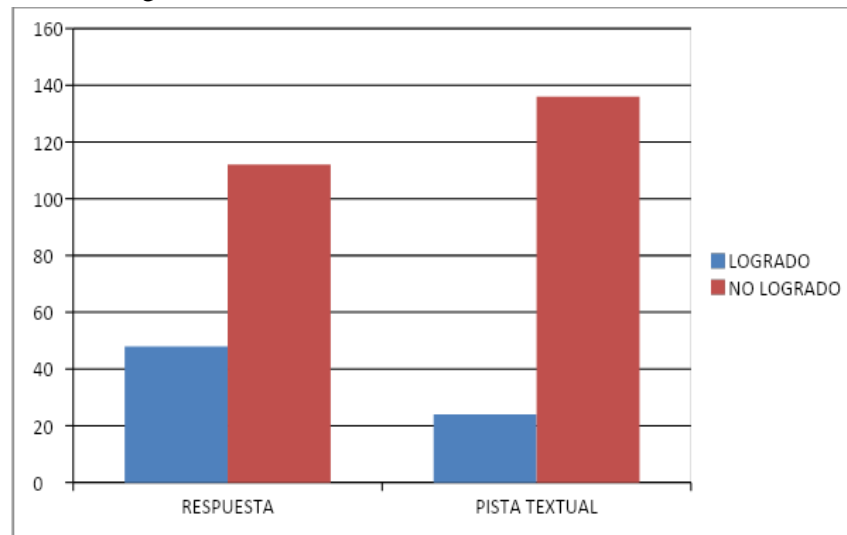
4.1.1 Resultados pretest:

Los resultados mostrados a continuación, poseen la finalidad de analizar los datos obtenidos en el pre test e identificar cuáles son las debilidades y fortalezas que poseen los y las estudiantes de 5° básico en relación a las inferencias: globales o coherentes, complementarias y locales o cohesivas. Esto con la finalidad de reforzar aquellas que se encuentren más débiles.

- Inferencias globales o coherentes: este tipo de inferencia permite conocer aquellos temas centrales que posee un texto. Además, se pueden identificar aquellas emociones que suceden en base a una acción realizada y hacer pequeñas conexiones entre otras inferencias. Es por ello, que las inferencias globales o coherentes forman parte fundamental a la hora de comprender un texto. Así, las preguntas utilizadas en el pretest fueron las siguientes:
 - Determinación del argumento central o conclusión global del texto: ¿Cuál es la idea central del texto?

- Valoración de reacciones emocionales de los implicados en el texto: ¿Qué sentimiento experimentaba la anciana cuando era niña? ¿Cómo se sentía la gente de la comunidad al tener conocimiento del poder de la anciana?
- Metas de orden superior que guían o motivan la acción: ¿Por qué la anciana también se transformaba en sus sueños? ¿Por qué los sueños son importantes para la Machi?

Gráfico N°1: Inferencias globales o coherentes.



Los resultados obtenidos en las inferencias globales o coherentes indican que en un 70% los estudiantes no lograron las respuestas esperadas a las preguntas, mientras que un 30% sí lo hizo. En cuanto a la pista textual, un 85% sí logró identificar la pista textual de forma correcta, mientras que un 15% no lo pudo hacer.

Los ejemplos referidos a la pista textual son:

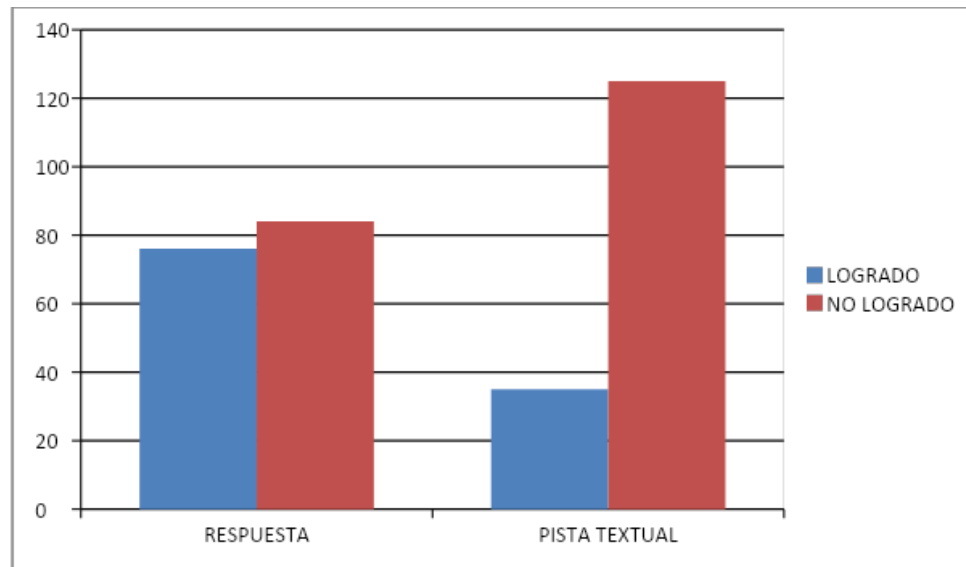
Pregunta	Pista textual estudiantes
- ¿Cuál es la idea central del texto?	Estudiante 1: “todo el texto” Estudiante 2: “le mostraba el futuro a la gente”

Pregunta	Pista textual estudiantes
- ¿Cómo se sentía la gente de la	Estudiante 1: “Le enseñaba el futuro de la

<p>comunidad al tener conocimiento del poder de la anciana?</p>	<p>gente las enfermedades que vendrían le mostraban el lugar de los remedios”</p> <p>Estudiante 2: “Porque la machi le ayudaba si iba a tener una enfermedad”</p>
---	---

- Inferencias complementarias: este tipo de inferencia permite que los estudiantes logren conectar aquella información extraída del texto con la referencia que se extrae de los conocimientos previos del lector. Así, además, se logra precisar aquellos objetos o recursos que son empleados por un representante que realiza alguna acción. También, en este tipo de inferencias se permite realizar hipótesis basándose en antecedentes extraídos del texto. De la misma forma, se saca información sobre aquellos elementos no centrales como creencias, sentimientos conocimientos, etc. de los personajes y, asimismo, aquellas emociones que experimenta el espectador. Por todo lo anterior, se realizaron las siguientes preguntas, basadas en este tipo de inferencia:
 - Inferencias sobre elementos no centrales del texto: 1. ¿Cuál es la característica central de la espiritualidad de la machi? ¿Cuál es recurso natural que se necesita para que se forme el arco iris?
 - Inferencias sobre la intencionalidad del texto: ¿Con qué finalidad se escribe el texto leído?
 - Inferencias sobre las emociones que experimenta el lector: ¿Qué sentimiento te provocará ver un arco iris, ahora que ya has leído el texto?
 - Determinación de consecuencias causales: ¿Por qué las plantas sanan a los enfermos?

Gráfico N°2: Inferencias Complementarias.



Los resultados obtenidos en relación con la construcción de inferencias complementarias, indican que un 48% de los estudiantes logró dar respuesta a las preguntas indicadas, mientras que un 52% no lo pudo hacer. Por otra parte, pero en esta misma categoría, un 78% no logró identificar a la pista textual de las respuestas y un 22% sí pudo hacerlo.

Algunos ejemplos sobre la pista textual serían:

Pregunta	Pista textual estudiantes
¿Cuál es el recurso natural que se necesita para que se forme el arcoíris?	Estudiante 1: “Cuando hacía ceremonias llovía levemente para que el arcoíris empezará actuar” Estudiante 2: “...extendía de cerro a cerro después de la lluvia”

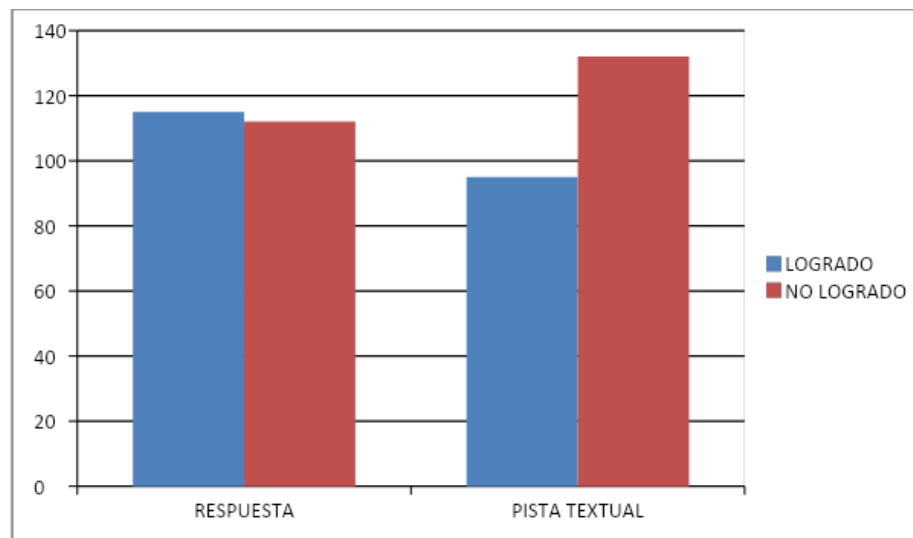
Pregunta	Pista textual estudiantes
¿Por qué las plantas sanan a los enfermos?	Estudiante 1: “Le enseñaba el poder de las plantas” Estudiante 2: “Le mostraba el lugar de los remedios”

- Inferencias locales o cohesivas: En este tipo de inferencias logra que los estudiantes identifiquen ciertos tipos de roles como lo son el agente, el receptor, el objeto, la

localización o el tiempo. Además de conocer inferencias relacionadas con la semántica y gramática que se obtiene en base a cierto elemento de un texto. Para ello, se lograron realizar las siguientes preguntas:

- Asignación de estructuras nominales a roles claves del texto: ¿Quién es la machi? ¿En qué momento del día la machi adquiere su aprendizaje? ¿En qué lugar se realizaban las ceremonias? ¿Qué debe ocurrir para que el arcoíris se forme? ¿Cuál es el conocimiento que tiene el narrador de la historia?
- Inferencias referenciales: ¿De qué otro modo se menciona “la mujer arco iris” en el epew? ¿Cuál es el significado en español de foye?

Gráfico N°3: Inferencias locales o cohesivas.



Para finalizar y tomando en cuenta los resultados de las inferencias locales o cohesivas, podemos identificar que un 51% logró dar respuesta a las preguntas dadas, mientras que sólo un 49% no pudo realizarlo. Además, un 42% logró identificar la pista textual de las preguntas y un 58% no.

Se puede concluir, en este diagnóstico, que las inferencias que más tuvieron complejidad en relación a la pista textual y su respuesta, fueron las inferencias complementarias. Por ello, esto logra determinar que los estudiantes tienen mayor problema para construir las inferencias en donde se debe identificar elementos no centrales del texto, conocer sobre la intencionalidad del texto leído y sobre las emociones que este tipo de escrito hace experimentar al lector.

Unas evidencias de lo señalado anteriormente, puede ser:



Pregunta	Pista textual estudiantes
¿En qué momento del día la machi adquiere su aprendizaje?	Estudiante 1: “En sus sueños...” Estudiante 2: “Cuando hacía ceremonias”

Pregunta	Pista textual estudiantes
¿De qué otro modo se menciona “la mujer arcoíris” en el epew?”	Estudiante 1: Imagen de la mujer arcoíris. Estudiante 2: “...del mundo de los espíritus. Relmu zomo fue machi”

Resultados titulares pretest

A continuación, y considerando los datos obtenidos en el análisis de discurso del pre test, surgieron categorías a partir de los titulares creados por los estudiantes, mediante la observación de una fotografía sobre una situación específica en la cual se involucra el pueblo mapuche. Cabe añadir, que se hizo entrega a cada estudiante de diversas imágenes, eran 3 las opciones de imágenes que podían recibir, en la primera imagen se pudo observar un acontecimiento entre carabineros y el pueblo mapuche, en la segunda imagen se observa a un grupo de mapuche en un zoológico humano y, por último, en la tercera imagen a mapuche manifestantes con carteles.

Aquello, permitió recoger la percepción y visión de los estudiantes respecto al mapuche, de igual forma como se mencionaba anteriormente con el análisis de discurso de los titulares se levantaron categorías para cada imagen, las cuales se atribuyeron de la siguiente manera:

- Para el análisis de los titulares de la imagen número uno, surgieron tres categorías sobre la percepción de los estudiantes respecto al pueblo mapuche, la primera es que: perciben al mapuche como una comunidad violenta, la segunda: como una cultura marginada y finalmente la última categoría demuestra una: enajenación por la cultura mapuche.
- La segunda imagen es analizada en dos categorías, la primera consiste en que: los estudiantes perciben una esclavización hacia el pueblo mapuche y la segunda admite que: los mapuches asisten de manera voluntaria al lugar.

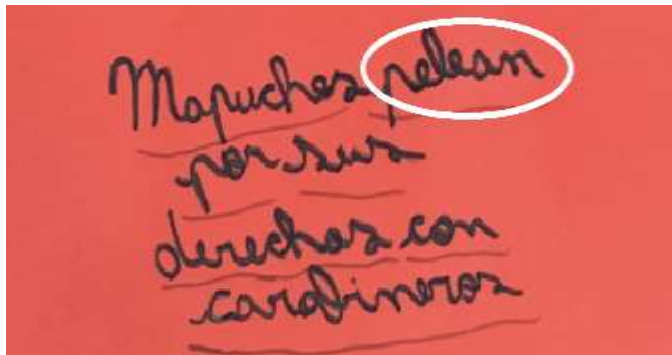
- En último lugar, la imagen número tres solamente cuenta con una categoría de análisis, la cual consiste en que: los estudiantes dan cuenta de la discriminación hacia el pueblo mapuche.

Para poder categorizar las respuestas de los estudiantes, se debió realizar un análisis lingüístico, en este caso enfocado en el sintagma nominal y verbal de los titulares como se muestra en los ejemplos continuación:

Categorías imagen 1



- a) **Comunidad violenta:** Los y las estudiantes ven a la cultura mapuche como un pueblo o comunidad violenta.

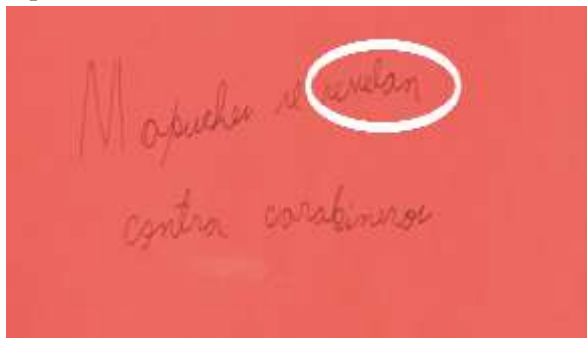


(Estudiante 1)

El análisis lingüístico que se realiza en esta fotografía, tiene puesto el foco en el sintagma verbal que aparece en el titular. Por ejemplo, en esta imagen se puede observar

que el estudiante prefiere el verbo conjugado “pelear” el cual posee una connotación negativa dentro de la oración. No obstante, cuando el o la estudiante elige el adjetivo posesivo “sus”, le otorga importancia al porqué de la lucha del mapuche al exigir que se respete aquello que le han quitado toda la vida. Siguiendo con el análisis, se puede advertir el complemento circunstancial de compañía que define al verbo de la oración respecto a con quienes (carabineros) los mapuche deben “pelear”, para obtener lo que anhelan.

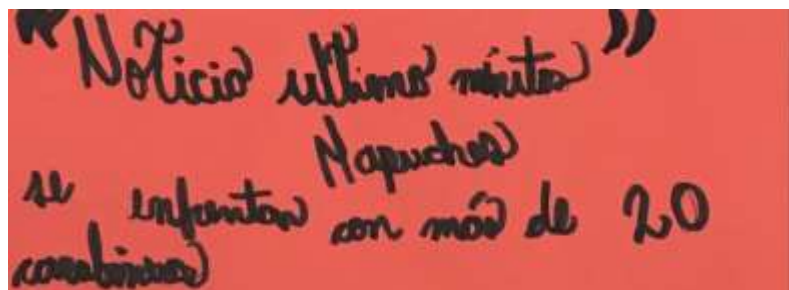
- b) **Cultura marginada:** Los y las estudiantes son conscientes de la marginación de la cultura mapuche.



(Estudiante 2)

- El análisis lingüístico, en base al sintagma verbal que aparece en la oración de esta categoría, muestra que los y las estudiantes son conscientes de la marginación del pueblo mapuche a través del verbo “rebelar” puesto que, este mantiene relación con la liberación del pueblo mapuche. Al utilizar el verbo conjugado “rebelan” se demuestra un acto de rebeldía, valga la redundancia, que caracteriza al mapuche, frente a las injusticias y desigualdades que viven día a día. Al mencionar la preposición “contra”, se advierte que los y las estudiantes denotan una oposición con carabineros, siendo esto los actores principales del sometimiento al pueblo mapuche.

- c) **Enajenación de la cultura:** Los y las estudiantes se excluyen de la violencia que viven los mapuche. Es decir, que no se involucran cuando este pueblo indígena sufre de ímpetu ni cuando se pasan a llevar sus derechos como personas.



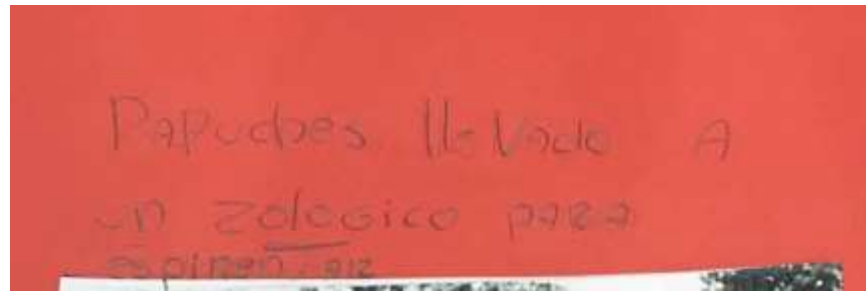
(Estudiante 3)

El análisis lingüístico de esta categoría y fotografía presentada, determina que el sintagma verbal tiene una connotación de enajenación respecto a la cultura mapuche, puesto que se les atribuye la responsabilidad de los “conflictos” que suelen suceder entre los carabineros y ellos. Lo mencionado, se evidencia cuando él o la estudiante utiliza el verbo conjugado “enfrentan” el cual es suplementado con el complemento circunstancial de cantidad (se enfrentan con más de 20 carabineros). Esto, arroja una cifra de cuántos son los funcionarios de la policía que acuden al “enfrentamiento”. Esto quiere decir, que los y las estudiantes ven a la cultura mapuche como los culpables de la lucha contra el estado.

Categorías imagen 2



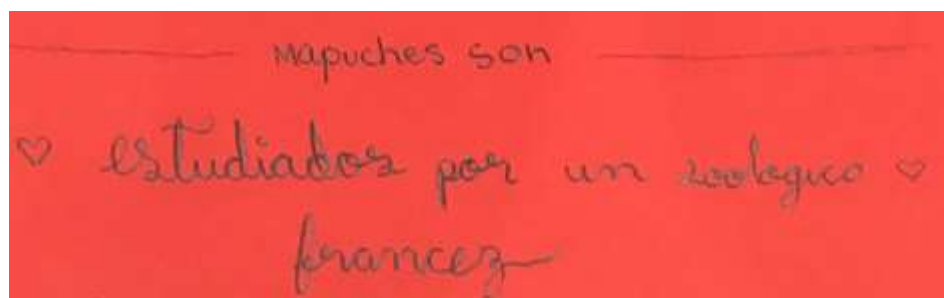
- a) **Esclavización del pueblo mapuche:** Asumen que la cultura mapuche ha sido y es sometida sin su voluntad a insertarse en un zoológico humano.



(Estudiante 4)

El análisis lingüístico de este titular, se enfoca en el sintagma nominal, puesto que, el o la estudiante demuestra no tener conocimiento sobre la cultura mapuche al escribir "papuches" como sujeto de la oración. Por otro lado, se puede observar el sintagma verbal "llevado", donde identificamos que el o la estudiante da cuenta de que los mapuche van al zoológico sin su consentimiento y, además, los consideran sujetos extraños, ya que mencionan que van a experimentar sobre ellos. A raíz de esto se logra apreciar la pasividad o sumisión que este estudiante le otorga al pueblo mapuche como característica principal.

- b) **Asistencia voluntaria al zoológico:** Los mapuches están en el zoológico por decisión propia.



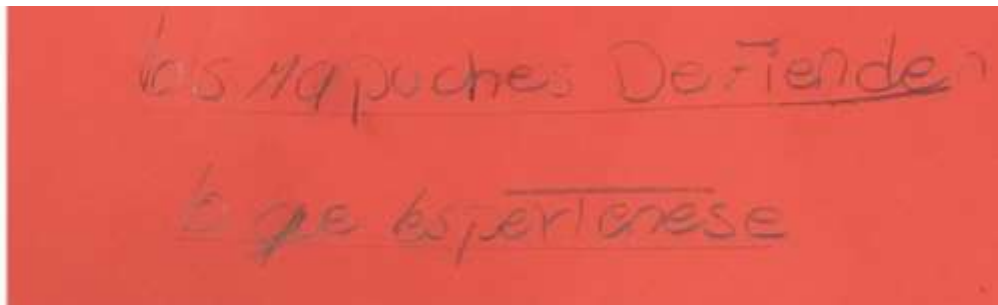
(Estudiante 5)

Al analizar este sintagma preposicional, nuevamente es el sujeto de la oración el cual a través del núcleo de este "estudiados", presenta una mayor especificación de lo que se quiso decir en esta, por ejemplo, queda evidenciado de que, si el o la estudiante prefiere este verbo conjugado para darle título a la imagen, es porque tiene la noción de que el pueblo mapuche voluntariamente fue estudiado por un zoológico en Francia. Nuevamente se perpetra la imagen sumisa del pueblo mapuche ante la colonización.

Categorías imagen 3



- a) **Discriminación hacia el pueblo mapuche:** Aceptan que los derechos del mapuche son vulnerados.



(Estudiante 6)

En esta categoría, se puede observar que el análisis lingüístico se centra en el sintagma verbal, ya que el o la estudiante al utilizar el verbo "defienden" deja en evidencia y reconoce que los mapuche están luchando por lo que les pertenece y por lo tanto se está frente a un acontecimiento de discriminación hacia la cultura. Además, este verbo es determinado por el complemento circunstancial de causa, apelando a que lo que defienden es totalmente legítimo para el pueblo mapuche.

Es importante destacar que el sintagma nominal de todos los titulares realizados por los y las estudiantes de 5to básico, muestran una similitud en el núcleo de este, puesto que estas oraciones comienzan con el sustantivo "mapuche" al cual se le otorga un protagonismo dentro de la intención comunicativa de su escrito, evidenciando que son estos los principales protagonistas del 'conflicto', como se conoce en la actualidad.

Resultados pautas de observación

En el apartado que se mostrará a continuación, se pretende dar a conocer los resultados obtenidos en las intervenciones realizadas. Con el fin de entregar un análisis más detallado. Asimismo, se aspira a visualizar los niveles de logro y aquellos que no se alcanzan de las inferencias mediante gráficos, correspondientes a las intervenciones n°1 y n°2. Además de realizar un análisis de discurso de la intervención n°1 y n°3 también se reflejan descripciones de lo realizado en cada una de las clases.

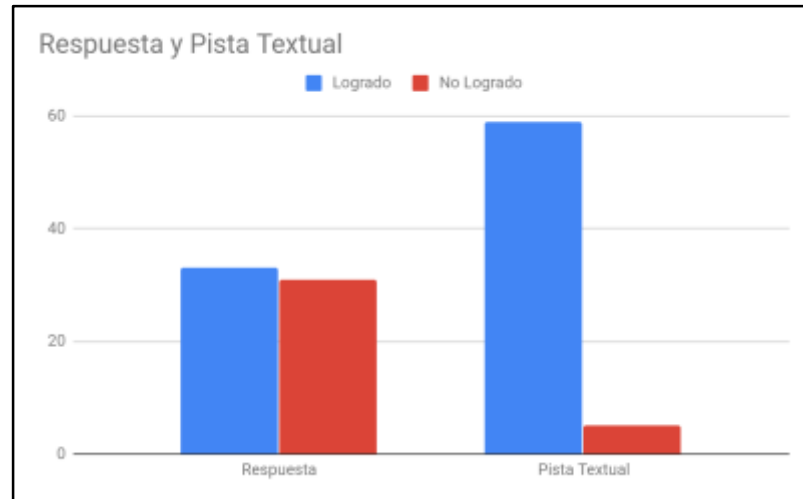
Por otro lado, es importante destacar la buena disposición que tuvieron los estudiantes a la hora de la realización de las intervenciones, pues, fueron participativos, respetuosos y, sobre todo, mostraron un gran interés y entusiasmo por las actividades realizadas y por el contenido que se quería explicitar.

4.1.2 Resultados Intervención 1:

Los resultados de la intervención 1, la cual se realizó en parejas, se basó en que los y las estudiantes debían leer de manera comprensiva el epew “mujer trueno”, para luego, mediante una cartola, responder las preguntas y pistas textuales requeridas. Una vez realizada la intervención, se analizaron los datos con el fin de obtener e identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes de 5to básico, en relación a las inferencias: globales o coherentes, complementarias y locales o cohesivas.

- Inferencias globales o coherentes: Esta inferencia, ayuda a poder identificar y conocer los temas centrales que posee el texto. Además, este tipo se da cuando el lector relaciona temas del texto con su conocimiento previo. También se pueden identificar emociones que surgen en relación con una acción realizada en el texto. Considerando lo anterior, las preguntas realizadas fueron:
 - Valoración de reacciones emocionales de los implicados en el texto: ¿Qué sentimiento llevó al padre ir a ver a su hija al despertar?
 - Metas de orden superior que guían o motivan la acción: ¿Por qué los mapuche respetan la naturaleza? ¿Cuál es el motivo por el que la machi entrega su fuerza a una nueva machi?
 - Determinación del argumento central o conclusión global del texto ¿Cuál es la idea más importante del texto?

Gráfico N°1: Inferencias globales o coherentes.



Los resultados referidos a la construcción de inferencias globales, indican que un 52% de los estudiantes lograron una respuesta correcta y adecuada, mientras que un 48% no pudo identificar la respuesta. Por otro lado, en relación con la pista textual, un 92% si logro encontrar la pista correcta, mientras que un 8% no lo desarrolló correctamente.

Una evidencia en cuanto a las respuestas respondidas por los estudiantes es:

Pregunta	Respuestas
¿Qué sentimiento llevó al padre ir a ver a su hija al despertar?	Estudiante 1: “Susto y tristeza a la vez” Estudiante 2: “Susto, angustia, nervios y preocupación”

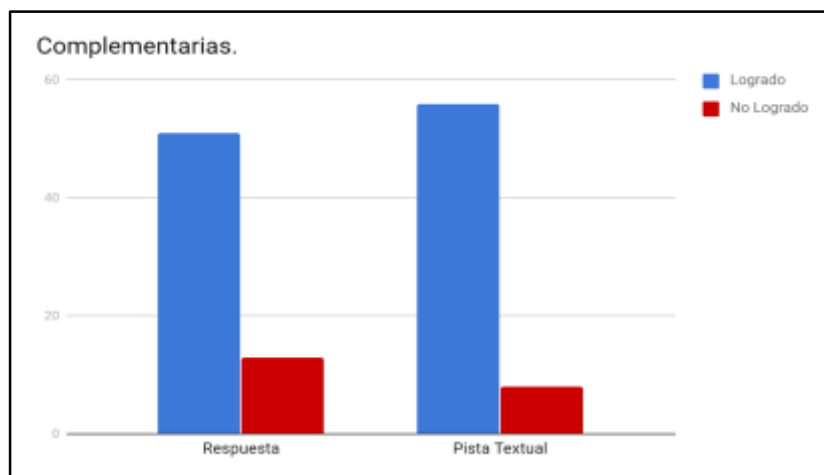
Pregunta	Respuestas
¿Cuál es el motivo por el que la machi entrega su fuerza a una nueva machi?	Estudiante 1: “Porque se hizo vieja” Estudiante 2: “Porque se hizo vieja y murió”

- Inferencias complementarias: Estas inferencias ayudan a que los estudiantes conecten información extraída del texto con aquellos conocimientos previos del propio lector. También aquí se permite realizar hipótesis, basándose en antecedentes ocurridos en el texto, por ello se selecciona información de los personajes y del espectador, los cuales deben ser

no centrales como sentimientos, conocimientos, etc. Por lo mencionado anteriormente, las preguntas que se realizaron en esta intervención fueron:

- Determinación de consecuencias causales: ¿Cuál es la razón de por qué la machi se enfermó? - ¿Cuál es la función que cumple el poder del trueno en la machi?
- Inferencias sobre elementos no centrales del texto: ¿A qué se refiere la machi al decir que el gobierno y el estado destruye las montañas nativas?
- Inferencias sobre las emociones que experimenta el lector: ¿Qué sentimientos te produce saber que el hermano de la machi haya cortado los boldos y manzanos?

Gráfico N°2: Inferencias Complementarias.



Con respecto a las inferencias complementarias, los resultados obtenidos nos arrojan que un 80% logró de manera correcta encontrar la respuesta, mientras que un 20% no lo pudo alcanzar. En relación con la pista textual, podemos decir que un 87% de los estudiantes logró identificar la pista textual de forma correcta, mientras que un 13% no lo pudo hacer.

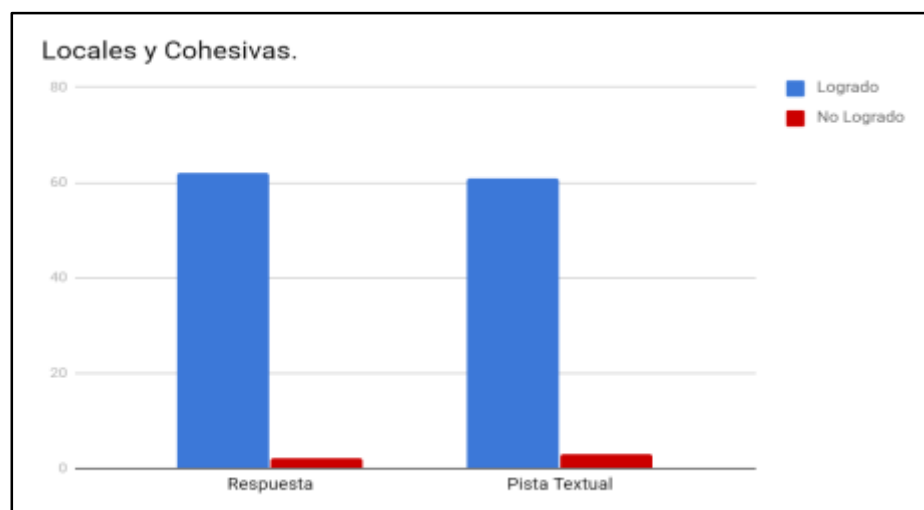
Una evidencia de los resultados obtenidos en las respuestas es:

Pregunta	Respuesta
¿Cuál es la función que cumple el poder del trueno en la machi?	Estudiante 1: “Le da la vida, saberes y sanación para la comunidad.” Estudiante 2: “Ayuda a su comunidad, saberes y sanación”

Pregunta	Respuesta
¿Cuál es la razón de por qué la machi se enfermó?	<p>Estudiante 1: “Que como estaba viejita llano tenía la fuerza para ser una machi”</p> <p>Estudiante 2: “Porque sus hermanos cortaron el árbol talado”</p>

- Inferencias locales o cohesivas: Son las que logran que el lector o estudiante pueda identificar roles importantes dentro del texto, como: el agente, receptor, objeto, localización y tiempo. También aquí, se relaciona una palabra o frase con un elemento previo del texto, es por esto que se trata de lograr que conecten conexiones locales del texto, con lo que leen y leyeron anteriormente en el mismo texto. Las preguntas realizadas fueron:
 - Inferencias referenciales. Sustitución léxica: ¿De qué otra forma se puede reemplazar el nombre “mujer trueno”?
 - Asignación de estructuras nominales a roles claves del texto: ¿Quién o quienes le otorgan el poder a la machi?

Gráfico N°3: Inferencias locales y cohesivas.



En el último punto, y tomando en cuenta los resultados obtenidos en las inferencias locales, se puede decir que un 97% logró acertar en las respuestas, mientras que un 3% no lo pudo hacer. Y

finalmente, en las pistas textuales, un 95% logro identificar de manera correcta, mientras que solo un 5% no lo pudo hacer.

Un ejemplo en relación a las pistas textuales, respondidas por los estudiantes fueron:

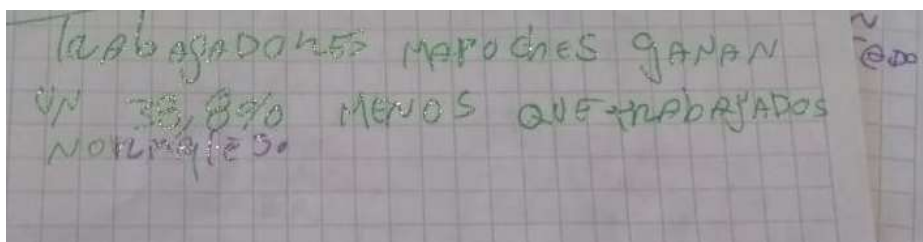
Pregunta	Pista textual de los estudiantes
¿Quién o quienes le otorgan el poder a la machi?	Estudiante 1: “¿Acaso no sabes que allí vivía la fuerza del trueno la misma que me da la vida?” Estudiante 2: “Allí vivía la fuerza del trueno”

Pregunta	Pista textual de los estudiantes
¿De qué otra forma se puede reemplazar el nombre “mujer trueno”?	Estudiante 1: “Arriba de la imagen” Estudiante 2: “La machi se hizo vieja”

4.1.3 Resultados intervención 2

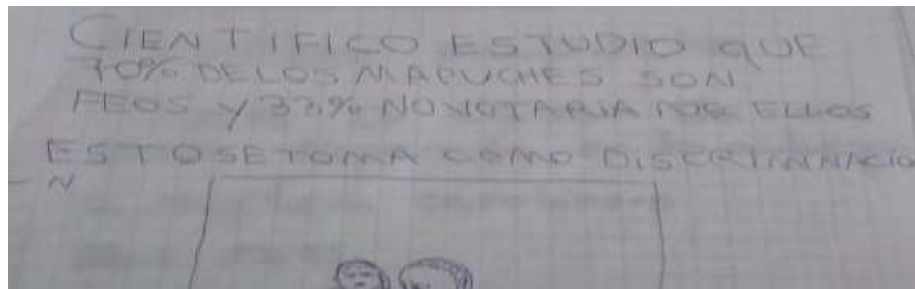
En este apartado, se da a conocer el análisis de resultado sobre los titulares realizados por los y las estudiantes de 5to básico en la segunda intervención. Dichos titulares, fueron escrito sobre unas noticias del mapuche previamente vistas en la misma clase, con el fin de poder observar la percepción posteriormente a las intervenciones de los y las estudiantes sobre la comunidad mapuche.

Percepción peyorativa hacia el pueblo mapuche: Los y las estudiantes tienen una visión negativa hacia el pueblo mapuche.



En esta categoría, se logra evidenciar que los y las estudiantes ven al pueblo mapuche como seres extraños, que no son parte de la sociedad, ya que expresan que existen “trabajadores normales”. Esto se ve claramente evidenciado en el enunciado expuesto en la imagen: “...ganan un 38,8% menos que trabajadores normales”. Así, el adjetivo calificativo utilizado, da una connotación negativa para el mapuche.

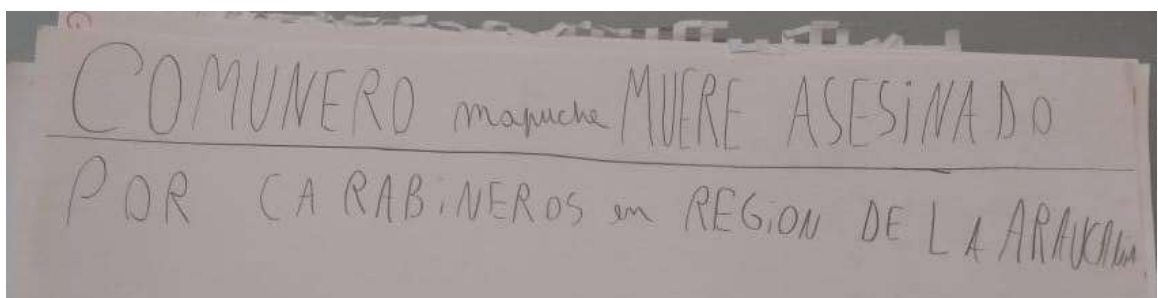
Discriminación del estado hacia los mapuche: Los y las estudiantes son conscientes de la discriminación del estado hacia el pueblo mapuche.



En esta categoría, se puede evidenciar que las y los estudiantes son conscientes de la discriminación hacia el pueblo mapuche y asumen que esta es por parte del estado, sin embargo, en el titular mencionan que “70% de los mapuches son feos y 33% no votaría por ellos”, por lo tanto las y los estudiantes a pesar de reconocer esta discriminación siguen refiriéndose de manera negativa hacia el pueblo mapuche, sobre todo cuando estos utilizan el adjetivo calificativo “feo” para referirse a ellos. Es aquí, donde se podrían haber realizado una modificación positiva respecto al pueblo indígena.

Implicancias del estado en la violación de derechos:

Los y las estudiantes reconocen que el estado está involucrado en el asesinato del comunero mapuche, Camilo Catrillanca.



La noticia de esta categoría resultó ser la más escogida por los y las estudiantes a la hora de realizar el titular, es aquí donde se logra observar que cuando escriben “muere asesinado” con este sintagma verbal *muere asesinado*, ya que si bien el verbo conjugado “muere” es el principal de la oración, el verbo “asesinado” le da la connotación que el o la estudiante se refiere a que hubo participantes directos en la muerte del comunero mapuche, en este caso carabineros de Chile.

Por otro lado, se observa que el sintagma nominal es resaltado con que el joven que muere es del pueblo mapuche.

4.1.4 Resultados pautas de observación intervención N°1 y N°2

La observación de clases, es un estudio de investigación que se utiliza con frecuencia en la evaluación del desempeño docente. En ella se analizan las características de la actuación del profesor y sus estudiantes en el contexto real en el que tiene lugar el proceso educativo, en este caso el curso 5°C. En estas observaciones, se consta de evitar realizar inferencias acerca de lo que verdaderamente sucede en las salas de clases (Stronge, 1997).

De las pautas de observación, se desprenden algunas categorías que resultan fundamentales para realizar el análisis de estas.

1. Dimensión: Dificultades/ fortalezas = construcción de inferencias: Corresponde a aquellos aspectos que facilitaron y dificultaron el proceso de construcción de inferencias en los y las estudiantes, ya sea, con la identificación de la pista textual o con la vinculación del conocimiento previo que se tiene y el entendimiento que se le da al texto.

Categorías:

1.1 Interacción docente-estudiante: Se genera la interacción entre la docente y los estudiantes, a través de preguntas gatilladoras y sus respectivas respuestas.

Profesora: Ahora levantando la manito quiero que me digan ¿qué hace la juguera?

Estudiante 1: Jugo

Estudiante 2: Líquido

Estudiante 3: Agua

Estudiante 4: Hacer sufrir a las frutas.

Estudiante 5: Esparcir las frutas

Estudiante 6: Las mezcla

Subcategorías:

1.1.1 Bidireccional: Se caracteriza por haber un intercambio comunicacional entre docente y estudiante, en donde, se origina la interacción y quién responde se encarga de realizar una retroalimentación al emisor.

Profesora: Sí, muy bien, José. Tal como mencionaron, los mapuche también hacen sus armas y andan a caballo. Cuando ellos pelearon con los españoles que nos vinieron a invadir acá el espacio, ellos no tenían pistolas ni escopetas como tenían los españoles.

Estudiante 1: Tenían hondas, piedras

Profesora: Muy bien, como dijo Carlos tenían hondas, lanzas.

Acá por ejemplo los mapuches no ocupan aros, pero si ocupan collares, pulseras.

Estudiante 1: Como los mapuches se conocían su territorio, peleaban en las montañas.

Profesora: Miren lo importante que señala Carlos, dice que los mapuches peleaban en su territorio en las montañas, porque ellos se sentían más seguros, en la naturaleza era su espacio.

1.1.2 Unidireccional: esta interacción, se origina a partir de uno de los sujetos (estudiante o docente), en donde se utiliza una sola dirección comunicacional. Es decir, por ejemplo, el profesor pregunta y el discente responde. Siendo la respuesta del estudiante, el fin de la interacción.

Profesora: Pueden mencionar algún pueblo o cultura. ¿Acá en Chile cuales tenemos?

Estudiante 1: Aymara- Diaguitas- Papuches - indígenas

1.2 Comprensión de las preguntas: Esta se refiere a cómo los y las estudiantes atienden y responden a las preguntas que plantean las docentes frente a los temas presentes en las intervenciones.

Subcategorías:

1.2.1 Conocimiento del tema de la pregunta

Profesora: ¿qué características tienen los pemones, vestimenta, que comen?

Estudiante 9: Utilizan muchos aretes, en la barriga, cara, etc.

1.2.2 Desconocimiento del tema de la pregunta

Profesora: ¿Algún otro pueblo aparte de los pemones? ¿Saben qué actividades practican los pemones?

A partir de estas respuestas, se intenciona la comunicación hacia algunas tradiciones o leyendas que puedan compartir estos países nombrados, como, por ejemplo: el trauco la llorona

Profesora: ¿Se parecen a alguna de Venezuela?

Estudiante 1: El chupacabras

1.3 Conocimiento implicado en la construcción de inferencias:

Subcategorías:

1.3.1 Experiencia: Forma parte del conocimiento de mundo y experiencias que ha construido el estudiante.

Diálogo entre docentes:

- *Hola Carla*
- *Hola (voz de desanimada)*
- *¿Como estay?*
- *Súper bien, súper bien, estoy tan feliz, me encanta todo, todo, todo me encanta, estoy tan feliz, mi día ha sido super alegre, me encanta estar aquí, estoy tan contenta contenta, super contenta*

Profesora: ¿Qué perciben en esta conversación?

Estudiante 1: Sarcasmo

Estudiante 2: Bipolaridad

Profesora: Felipe, ¿cómo supiste tú que era sarcasmo?

Felipe: ehh, por su voz porque no estaba tan alegre.

Profesora: Aquí tenemos el conocimiento, Felipe reconoció el tono de voz, no era feliz.

1.3.2 Gramatical: Corresponde al conocimiento sobre las estructuras de las palabras y cómo se conforman las oraciones.

Profesora: qué características tienen los pemones, ¿vestimenta, que comen?

Estudiante 9: Utilizan muchos aretes, en la barriga, cara, etc.

Profesora: ¿Otras características?

Estudiante 10: llaneros

Estudiante 11: No, eso no son. ¡INDÍGENAS TIENE QUE SER!

Estudiante 12: valencianos.

Estudiante 13: NO, esos son gentilicios.

1.4 Identificación de pista textual: Se reconocen los códigos y marca textuales que aparecen en el texto que además permiten la construcción de inferencias, mediada por la interacción de las docentes.

La profesora lee la pregunta ¿qué sentimiento llevó al padre ir a ver a su hija al despertar?

Estudiante 1: preocupación

Estudiante 2: angustia, preocupación

Profesora: ¿Cómo llegaste a esa respuesta?

Estudiante 1: porque la niña estaba llorando

Estudiante 2: El papá se despertó con el rayo

1.5 Articulación entre conocimiento y pista textual: El estudiante es capaz de vincular su conocimiento con el conocimiento que además le entrega el texto.

*Profesora: Todo eso, ustedes tenían un conocimiento ¿qué conocimiento? que cuando yo les digo:
¡OHH! ESTOY TAN FELIZ, SUPER FELIZ, ME ENCANTA ESTAR AQUÍ.*

Estudiante 1: debiese estar sonriendo

Estudiante 2: debería tener una sonrisa y no estar tan seria

Profesora; Ya, una sonrisa, pero ustedes tienen una pista ¿cuál es la pista?

Estudiantes: La profesora cuando hablaba no tenía una cara feliz

Profesora: Tono de voz, la postura, gestos, mirada, todo eso, y ustedes juntaron todo eso en su cabeza ¿y ahí que salió? salió la inferencia. La profesora realmente no está feliz, ni bien está super triste. Eso que ustedes acaban de hacer es inferir

b. Dimensión: Dificultades/ fortalezas = Percepción del otro: Esta dimensión, da cuenta de la percepción que poseen los/as estudiantes respecto del pueblo mapuche.

Categorías:

2.1 Conocimiento cultural: Consiste en identificar el conocimiento que tienen los y las estudiantes, respecto al pueblo mapuche, sus creencias, costumbres, entre otros.

Ante la pregunta de la docente: “¿qué culturas indígenas ustedes conocen tanto de Venezuela como de Chile?”.

Estudiante 1: No conozco nada.

Estudiante 2: Los Incas

Profesora: “¿Pero Inca es de Venezuela?”

Estudiantes: ¡No!

Profesora: “Estamos hablando de Venezuela o Chile, ya que aquí hay personas que son parte de esas nacionalidades”.

“Pueden mencionar algún pueblo o cultura. ¿Acá en Chile cuales tenemos?”

Estudiante 4: Aymara- Diaguitas- Papuche - indígenas

Estudiante 5: En Venezuela están los valencianos, puertorriqueños”

Estudiante 4: Ay no, eso es algo nada que ver.

Estudiante 5: Mapuche, Diaguitas, rapanui.

Estudiante 6: Están los pemones en Venezuela

Estudiante 7: Los romanos.

“No son característicos de Venezuela ni de Chile”

Estudiantes 8: Ya no existen los pueblos en Venezuela.

(Cita 1, pauta de observación no participante).

2.2 Conocimientos lingüísticos: Hace referencia al conocimiento que poseen las y los estudiantes en lo que concierne a la lengua mapudungun.

Estudiantes logran reconocer que la palabra “Zomo” se repite nuevamente en el epew, lo cual infieren y llegan a la conclusión de que zomo significa mujer en mapudungun (Cita 2, pauta de observación no participante).

2.3 Prejuicios: Esta categoría, está enfocada en identificar aquellas evidencias (comentarios, opiniones) que se desprendan de manera anticipada en las interacciones de los discentes, en relación al pueblo mapuche u otros pueblos originarios.

Profesora: Las cosas que ustedes están mencionando, las arepas, comidas típicas son parte de su cultura, pero yo les estoy preguntando si ustedes conocen algún grupo o pueblo de su país.

Estudiante 5: Mapuche, Diaguitas, rapanui.

Estudiante 6: En Venezuela están los pemones.

Estudiante 7: Los romanos.

Profesora: Los romanos no son característicos de Venezuela ni Chile.

Estudiante 8: Ya no existen los pueblos en Venezuela.

2.4 Estereotipos: Busca reconocer en el discurso, ciertos aspectos que deriven en estereotipos normalizados dentro de la sociedad, poniendo el foco en la cultura mapuche

Profesora: ¿Por qué por su vestimenta? ¿Qué características tiene su vestimenta? ¿Es parecida a la de nosotros?

Estudiantes: ¡No!

Estudiante 13: Es como la de los indios

Estudiante 4: Es como la de los indígenas. (Cita 4, pauta de observación no participante),

c) Dimensión: Empleo de recursos didácticos: Esta dimensión, tiene que ver con la selección y empleo de los recursos didácticos utilizados en las intervenciones, los cuales resultaron claves para la motivación de las y los estudiantes. Por ejemplo, que se hayan utilizado materiales concretos y llamativos para la elaboración de la construcción de inferencia y la identificación de la pista textual.

Categorías

3.1 Recepción de las y los estudiantes respecto a los recursos didácticos: Se vincula a la actitud de los estudiantes en relación a la implementación y utilización de los recursos creados para el aprendizaje.

Profesora: Estas son las noticias de hoy que vamos a trabajar en conjunto con el quinto c, esperamos que todos tengan una participación espectacular, en quinto c noticias

Estudiante 1: Excelente profe

Profesora: Recién vimos las noticias verdad, me preguntaban por unos titulares que algunos eran muy llamativos y también podríamos tener una opinión al respecto verdad.

Estudiantes: Si

Profesora. ¿Alguien me podría decir que le parecieron estos titulares? Dígame, a ver

Estudiantes: Bueno, ya que dijeron muy clara la información y no les salió mal.

Profesora: Ya, pero esa es una percepción de cómo nosotras somos como locutoras verdad. (Cita 1, pauta de observación no participante clase 2)

3.2 Los recursos didácticos como parte de la motivación extrínseca: Los recursos didácticos utilizados fomentan la participación de los/as estudiantes durante la clase, y constituyen una motivación para ellos.

Profesora: En esta juguera para que salgan inferencias, tenemos que buscar dos cosas. Una, es el conocimiento que yo tengo.

Para yo poder realizar una inferencia lo primero que tengo que tener es el conocimiento que yo ya tengo, es lo primero que vamos a echar a la juguera.

Segundo, tenemos el conocimiento que nos entrega el texto, que eso es lo que vimos la semana pasada, la pista textual. Yo, uno la pista textual que me da el texto más mi conocimiento y me sale una inferencia.

Estudiante 1: Me puede escribir la receta en una hoja de papel.

P: aquí esta es la receta.

“primero, el conocimiento que yo tengo y segundo el conocimiento que me entrega el texto, “pista textual”. Lo vierto a la juguera y me da una inferencia.”

Estudiante 2: ¿y qué sabor tiene?

Profesora: Tiene sabor a comprensión lectora

Considerando los resultados obtenidos en cada intervención, podemos dar cuenta que los estudiantes subieron sus porcentajes de aprobación considerablemente, lo que sirve para dar cuenta de la eficacia de estas estrategias y recursos aplicados en cada intervención. Es considerable destacar que hubo una ascendencia en cada sesión debido a que se tomaba mayor atención a las debilidades de los estudiantes a la hora de su comprensión inferencial.

Lo anteriormente expuesto, tiene completa relación con el apartado que se mostrará a continuación, la cual se denomina triangulación, ya que los resultados obtenidos y demostrados anteriormente, nos da cuenta de la calidad de las sesiones en cuanto al aprendizaje que se obtuvo en los y las estudiantes.

4.2 Triangulación:

Este apartado, tiene como finalidad dar a conocer cómo se desarrolla la técnica de triangulación y la selección de datos obtenidos en el proceso investigativo a partir de los referentes teóricos propuesto durante la investigación. Por lo que, este procedimiento permitirá tener un mayor control de calidad de lo que ocurrió en el transcurso del proyecto y lograr así, la validez del mismo, añadiendo la credibilidad y los resultados que fueron alcanzados de manera minuciosa. (Aguilar & Barroso, 2015, p. 73)

Por otra parte, Donolo (2009) (citado por Aguilar & Barroso, 2015, p. 74) también expresa que la triangulación demanda de conocimiento, tiempo y recursos para poder ponerla en marcha, además considera que se debe lograr tener un punto medio entre los resultados, pues pueden ir variando.

En seguida, se desarrollará el análisis y la correspondiente interpretación de los datos adquiridos durante la aplicación a través del diagnóstico y pautas de observación realizadas en las intervenciones. Se pondrá el foco en las teorías y perspectivas presentadas en el marco teórico referencial, y asimismo en los objetivos de investigación.

Para analizar los resultados obtenidos en el presente proyecto de investigación, se crearon 3 dimensiones. De éstas, se desprenden diversas categorías y subcategorías, las cuales se pueden definir de la siguiente forma:

Dimensión “Construcción de Inferencias”: Se define como el proceso que desarrollan los/as estudiantes respecto de la habilidad inferencial, considerando en este las principales dificultades y fortalezas que presentan. De esta dimensión se desprenden las categorías “Interacción docente-estudiante” la cual hace referencia a la comunicación que se da entre estudiante-docente y/o estudiante-estudiante, es por ello, que de la categoría nombrada emergen las subcategorías “interacción unidireccional” e “interacción bidireccional”-

Dimensión “Percepción del otro”: Es definido como la percepción que poseen los/as estudiantes respecto del pueblo mapuche. De esta surgieron cuatro categorías primero, “conocimiento cultural”, segundo los “conocimientos lingüísticos”, tercero los “prejuicios”, y por último los “estereotipos”.

Dimensión “Recursos didácticos”: Se define como la selección y empleo de los recursos didácticos utilizados en las intervenciones, los cuales resultaron claves para la motivación de las y los estudiantes. De esta dimensión surgieron dos categorías, uno es “recepción de las y los estudiantes respecto a los recursos didácticos”, y la última es “los recursos didácticos como parte de la motivación extrínseca”.



Tabla N° 2 *Triangulación*

	OBJETIVOS ESPECÍFICO	DIMENSIONES	ANÁLISIS
DIAGNÓSTICO	Identificar el nivel de comprensión inferencial en textos narrativos de los estudiantes de 5° básico antes de las intervenciones.	Construcción de inferencias	Se evidenció un cierto grado de dificultad en la construcción de inferencias, lo que se ve evidenciado en el análisis del pre test, donde los porcentajes de aprobación son bajos.
		Percepción del otro	Existía un cierto porcentaje de estudiantes que tenían una percepción clara del mapuche, es decir que tenían conocimiento sobre el pueblo indígena. No obstante, una cierta cantidad de los estudiantes, no tiene una idea clara o desconocía sobre el pueblo mapuche y su gente.
PAUTAS DE OBSERVACIÓN	Reconocer las principales dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes de 5° básico en el proceso de comprensión inferencial del epew y la configuración que construyen del otro/a.	Construcción de inferencias	La principal dificultad que surgió durante la construcción e identificación de las inferencias, fue el hecho de que los estudiantes no habían trabajado arduamente con la pista textual ni con la respuesta inferencial, por lo que se debió realizar una explicación de ello. En cuanto a las fortalezas surgidas, se evidenció la buena disposición de aprender a trabajar con las inferencias y el buen desempeño que demostraron en la intervención n°1, pues el resultado de la comprensión inferencial creció bastante.
		Percepción del otro	Durante el proceso de intervenciones y lo registrado en las pautas de observación, se dio cuenta de la percepción que los estudiantes tenían sobre el otro, en este caso el pueblo mapuche. Siendo la interacción entre docente - estudiante y entre estudiante - estudiante, de la cual emergen las evidencias sobre la configuración que los/as estudiantes poseen respecto del otro (mapuche).

	Recursos didácticos	Los materiales utilizados para las intervenciones tienen puesto el foco en fomentar y fortalecer la motivación extrínseca de los y las estudiantes. Algunos ejemplos de estos recursos son: tablero de juegos, noticieros, cartulinas de colores con tabla de modelamiento para la construcción de inferencias, etc.
Identificar el nivel de comprensión inferencial en textos narrativos de estudiantes de 5° básico después de las intervenciones.	Construcción de inferencias.	Se evidencia el cambio de manera favorable en la construcción de las inferencias después de las intervenciones, ya que aumentó significativamente su porcentaje de aprobación.
	Percepción del otro.	Al finalizar las sesiones, queda en evidencia que los y estudiantes, cambian de manera favorable sus percepciones sobre el mapuche o sobre el otro. Lo que se evidencia en los titulares realizados por los estudiantes en la última intervención realizada.
	Recursos didácticos	Los materiales concretos utilizados en las intervenciones, dan cuenta de la motivación que les surgió a los estudiantes. Puesto que lo consideraban llamativo y motivador para construir inferencias.

A continuación, se realizará un análisis más profundo respecto a cada una de las dimensiones mencionadas en la tabla anterior, con el fin de poder ir dialogando con los objetivos específicos y proceso de la investigación.

4.1.1 Dimensión “Construcción de Inferencias”

En cuanto a la construcción de inferencias y según lo planteado por Cisnero et al. (2010), en el desarrollo de aquellas, el lector toma un nuevo rol durante la lectura, puesto que este no se limita

solo a la decodificación, sino que adquiere un rol activo, ya que debe completar y concluir información explícita que aparece en el texto.

Para trabajar el desarrollo de la comprensión inferencial con estudiantes de 5to básico, se abordó el modelo propuesto por Gil y Flórez (2011), los cuales argumentan que la categorización que presentan, tiene que ver con la ubicación de las inferencias que se pueden realizar dentro de un texto, como también la función que desarrollan en la comprensión lectora. Aquellos autores, señalan 3 tipos de categorías, primero inferencias locales o cohesivas, segundo inferencias globales o coherentes, y por último inferencias complementarias. Cada una de estas, obtienen diferentes subcategorías aún más específicas, las cuales fueron trabajadas en las intervenciones de la investigación y mediante los resultados se obtuvieron las posteriores dimensiones, categorías y subcategorías.

En primer lugar, la categoría “interacción docente-estudiante”, posee una gran connotación dentro del aula, puesto que como en el resto de las situaciones de la vida humana, se transforma en la capacidad comunicativa entre los diferentes actores, ya sea para compartir diversos contenidos culturales o curriculares, puesto que su desafío final es por una parte la enseñanza y por otra el aprendizaje (Camacaro de Suárez, 2008). Esta categoría, estuvo presente en el diagnóstico de las intervenciones. Según los datos recopilados, la información que arrojó, estuvo fundamentada en una interacción unidireccional, puesto que, lo que se pretendían recoger, estaban netamente ligado a las respuestas entregadas por estudiantes, las cuales provenían de preguntas planificadas por las docentes con un fin determinado, reconocer el nivel que presentaban los y las estudiantes respecto a la comprensión inferencial.

Por otro lado, en las pautas de observación se encuentran las subcategorías bidireccional y unidireccional, ya que hubo momentos en donde solo se realizaba una pregunta y no existía mayor interacción, pero en otros casos la interacción entre docente- estudiante fue bidireccional puesto que quienes realizaban las preguntas eran estudiantes y docentes, siendo esta la que prevalece mayormente en durante las clases.

En segundo lugar, se encuentra la categoría “comprensión de las preguntas” esta categoría se fundamenta en el modelo propuesto en la investigación, el cual se sustenta a través de las preguntas formuladas por las docentes, las cuales se vuelven fundamentales en la construcción de inferencia, de esta se desprenden dos subcategorías, la primera es el “conocimiento del tema de la pregunta” y segundo el “desconocimiento del tema de la pregunta”. Respecto al origen de las preguntas

realizadas por las docentes, surgen de la planificación de estas en base al modelo planteado por Gil y Flórez (2011), desde este fue que se promoviendo el desarrollo de la comprensión inferencial en las y los estudiantes. Las preguntas diseñadas estaban orientadas a la respuesta de los estudiantes y también la de la pista textual, por lo que, en su mayoría, fue la última la que presentó mayor dificultad en los estudiantes a la hora responder.

No obstante, estos resultados fueron variando a medida que ocurrían las intervenciones, puesto que ya en la segunda oportunidad, se incluyeron estrategias para potenciar el reconocimiento de la pista textual, por ejemplo: un fragmento del epew “Mujer Trueno”, presentado en un Power point al lado derecho, con la pregunta correspondiente al lado izquierdo. Aquello, contribuyó a la identificación de la pista textual, como también a la comprensión de las preguntas.

En tercer lugar, está la categoría “conocimiento implicado en la construcción de inferencias”, se refiere al conocimiento que el o la estudiante tiene para poder construir una inferencia, de esta se desprenden dos subcategorías, la primera es la “experiencia”, la cual es el conocimiento previo del mundo y experiencias que ha construido y aprendido el estudiante. Por otro lado, está la subcategoría “gramatical”, esta corresponde al conocimiento que tienen niños y niñas de 5° básico sobre las estructuras de las palabras, y además el saber de cómo se conforman las oraciones. Ambas pudieron ser observadas y analizadas gracias a las pautas de observación de las intervenciones N°1 y N°2, donde se puede identificar que los estudiantes a partir de aquello pudieron ir construyendo las inferencias, como también llevar a cabo la escritura de dos titulares, uno realizado en el pre test y otro la última intervención.

En cuarto lugar, se encuentra la categoría “identificación de la pista textual”, la cual consiste en realizar análisis respecto a cómo los y las estudiantes fueron capaces de reconocer dentro del texto la pista clave (oración, palabra, frase) que en definitiva aporta a la construcción de una inferencia, aquello que dentro de lo explícito se sustrae la información implícita.

En quinto y último lugar, está presente la categoría “articulación entre conocimiento y pista textual”, la cual Escudero (2010), señala que a las inferencias se les atribuye la responsabilidad de desvelar lo oculto, de ahí que estén especialmente vinculadas con el conocimiento tácito. Es decir, de esta manera se desarrollan y completan constructivamente el mensaje recibido, gracias a los elementos semánticos no explícitos, pero consistentes en el contexto de comunicación y con los conocimientos previos del lector, Escudero (2010).

Respecto a lo señalado anteriormente, se pudo observar en el diagnóstico de las intervenciones y en las pautas de observación, que mediante los juegos realizados se advirtió la articulación entre conocimiento y pista textual, que los y las estudiantes llevan a cabo para poder responder a preguntas inferenciales. Cabe destacar, la importancia que tienen ambos conocimientos para llegar a la respuesta, es por esto, que en la intervención N°1 mediante una propuesta realizada por las docentes en formación llamada “juguera”, se explicó la importancia de poder reconocer la pista que nos entrega el texto y relacionarnos con el conocimiento previo de lector para poder realización de una construcción de inferencia.

Es importante señalar que los objetivos específicos de la investigación fueron guiando el proceso del desarrollo de la comprensión inferencial en las y los estudiantes. Particularmente, aquellos que hacen referencia a la construcción de inferencias fueron; Identificar el nivel de comprensión inferencial en textos narrativos de los estudiantes de 5° básico **antes** de las intervenciones; este se realizó en el pretest, el cual permitió evaluar la noción que presentaban niños y niñas del nivel, respecto a las inferencias. En esta intervención, no se precisó respecto a fortalecer aquello, simplemente se realizó un diagnóstico, el cual a través de recursos didácticos “llamativos”, se logró la participación y motivación de la gran mayoría del estudiantado, de lo cual se obtuvo una serie de datos, y posterior análisis general respecto al nivel inferencial de los y las estudiantes antes de las intervenciones.

Otro de los objetivos específicos que sustentó la investigación en base a la construcción de inferencias fue; reconocer las principales **dificultades y fortalezas** que presentan los estudiantes de 5° básico en el proceso de comprensión inferencial del epew y la configuración que construyen del otro/a. Luego a los posteriores datos analizados del pre test, se evidenció que los y las estudiantes presentaron dificultades a la hora de responder las preguntas inferenciales, ya sea por la pista textual y/o la respuesta de la pregunta en sí.

Es en esta oportunidad, en donde se consideró realizar otros tipos de estrategias para que los niños y niñas pudieran comprender la construcción inferencial, algunas de las estrategias fueron: un diálogo ficticio entre las docentes para el posterior análisis con el grupo curso, el cual pretendía fortalecer la apreciación y comprensión de los/as estudiantes respecto a las inferencias y pista textual. También se proyectó el fragmento donde aparecía la pista textual, entre otras.

Finalmente, se encuentra el objetivo específico; identificar el nivel de comprensión inferencial en textos narrativos de estudiantes de 5° básico **después** de las intervenciones. Respecto a este objetivo, se evidencia en el análisis de la intervención N°1 que las respuestas de los estudiantes mejoró considerablemente, puesto que antes de la realización del juego que consistía en contestar preguntas inferencias a partir de un epew, se realizó (como se mencionó anteriormente) un diálogo ficticio entre las docentes, y una vez empezado el juego en un PPT se añade el fragmento en donde aparecía la pista textual, esto no había sido considerado antes, si no una vez que se analizó los datos correspondido al diagnóstico. Cabe señalar la importancia de las estrategias que se utilizó en las intervenciones, ya que gracias a estas fue que se puso obtener un mejor resultado respecto a la construcción de inferencias de los y las estudiantes.

4.1.2 Dimensión “Percepción del otro”:

La percepción, según Fuenmayor y Villasmil significa:

Cómo se interpreta y se entiende la información que se ha recibido a través de los sentidos. La percepción involucra la decodificación cerebral y el encontrar algún sentido a la información que se está recibiendo, de forma que pueda operarse con ella o almacenarse (2008) p.192.

Basándose en los resultados obtenidos en el pre-test y las pautas de observación no participante se da cuenta de que los estudiantes transformaron su percepción respecto del pueblo mapuche, ya que, anterior a las intervenciones, existía un profundo desconocimiento por los pueblos indígenas en general, y más aun específicamente en el pueblo indígena mapuche, lo cual se logra evidenciar en el primer escrito de titulares que realizaron las niñas y niños en base a la imagen entregada por las profesoras.

Al comienzo, poseían una visión distorsionada respecto del mapuche, producto de la imagen que se muestra de ellos en los medios de comunicación masivos, ya sea, diarios, televisión y radio, como, por ejemplo: que los mapuche son violentos, conflictivos y peleadores, que son inferiores y que no han sido sometidos de forma violenta e involuntaria a diversas situaciones. En esta primera parte se puede hacer el vínculo con el objetivo específico que se dirige a reconocer las principales dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes de 5° básico en el proceso de comprensión inferencial del epew y la configuración que construyen del otro/a. Si bien, no todos los estudiantes

tenían una visión despectiva del pueblo mapuche, se puede resaltar que la falta de conocimiento sobre esto, da lugar a la generación de una percepción errada y manipulada, lo cual constituye una dificultad importante en la percepción de los/as estudiantes.

Sin embargo, con el pasar de las intervenciones implementadas se observa una modificación en su percepción. Esta modificación se debe a la utilización del epew y a los saberes que este entrega, ya que, al conocer y vincularse con un texto de la naturaleza del epew (que trata sobre la importancia de la naturaleza, de cuidar y respetar el entorno en el que habitamos), la significancia de compartir el conocimiento que se posee, cuidar y querer a las personas de nuestro espacio. De esta forma los estudiantes fueron vinculándose con las temáticas abordadas y desarrollando una nueva perspectiva, esta vez, desde otro posicionamiento, el cual permite la materialización de la interculturalidad.

Este posicionamiento emerge gracias al desarrollo de una interculturalidad crítica, ya que, esta plantea y fomenta un cambio social, el cual busca transformar las estructuras y relaciones sociales (Walsh, 2009). En esta misma línea, se dialoga con uno de los objetivos específicos del proyecto de investigación, el cual es conocer la percepción que manifiestan los estudiantes por los géneros textuales mapuche (epew) y la interculturalidad posterior a las intervenciones.

Cabe relevar, que para poder determinar una transformación en la percepción de los/as estudiantes se tuvo que emplear una herramienta denominada Análisis del Discurso, ya que, esta permita develar aquello que oculta el lenguaje hablado y escrito.

4.1.3 Dimensión “Recursos didácticos”:

Ramírez (2007) menciona que los recursos didácticos y dentro de estos los materiales, son considerados elementos determinantes en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que además sirven como apoyo para realizar las actividades propuestas.

A lo largo de las intervenciones realizadas, se pudo evidenciar el uso de recursos didácticos, los cuales formaron parte del aprendizaje de los/as estudiantes, y también fueron utilizados como motivación extrínseca en el proceso de las actividades implementadas.

Como bien se mencionó anteriormente en el escrito, desde esta dimensión, surgen dos categorías, la primera llamada “recepción de las y los estudiantes respecto a los recursos didácticos” en donde

tiene completa relación con el recibimiento que tienen las/los estudiantes hacia los recursos utilizados en las todas las intervenciones de la investigación.

La segunda categoría, se denomina “los recursos didácticos como parte de la motivación extrínseca”, en donde tiene relación absoluta con los motivos externos que hacen que los y las estudiantes se motiven a realizar las actividades, esto se evidencia en ganas de participar, curiosidad y diversión, actitudes que se pudieron notar en la sala de clases.

Por lo anterior, es importante mencionar algunos recursos didácticos que fueron utilizados durante el desarrollo de las intervenciones. En el pre test, los recursos utilizados fueron: un tablero de juegos con una hoja de cartulina, la cual se utilizó para dejar en evidencia sus respuestas y pistas textuales, y una tómbola para elegir el número de la pregunta a responder. El tablero causó mayor motivación en las y los estudiantes para realizar la actividad, ya que se sorprendieron al trabajar con diversos materiales, y que cada uno de estos respondía a una función determinada de la actividad, además, el ambiente que suscitó el utilizar la tómbola fue fructífero para mantener las ganas de participar.

En la intervención n°1, los recursos utilizados fueron una cartola de preguntas realizada con diferentes colores de cartulinas lo que quedaba muy llamativo para los y las discentes y también, otras hojas para dejar evidencia de las respuestas creadas por ellos.

Finalmente, en la última intervención, se utilizaron cartulinas de colores como hojas de respuestas para crear los titulares, lo que evidencia sus cambios en las percepciones de los mapuche desde el pre test hasta la última intervención realizada.

5. Capítulo V: Conclusiones

A modo de conclusión y dando respuesta a la pregunta de investigación, los y las estudiantes logran desarrollar la comprensión inferencial por medio del uso del epew, pues en las intervenciones realizadas, se pudo identificar un gran acrecentamiento en cuanto al desarrollo de la habilidad inferencial.

¿De qué manera desarrollan la comprensión inferencial estudiantes de 5to básico a partir de intervenciones pedagógicas sustentadas en el uso del Epew como promotor de la interculturalidad?

En cuanto a las preguntas específicas, en la cual la primera hace referencia al nivel de comprensión inferencial que tienen los estudiantes antes del pre test, se logra identificar mediante esa intervención que los estudiantes, si bien no se encuentran en un nivel bajo, tampoco es sobresaliente. Sin embargo, eso va cambiando a lo largo de las intervenciones realizadas., ya que los estudiantes el nivel de porcentaje subió considerablemente, un ejemplo claro de esto, es que en el pre test se obtuvo, en las inferencias locales o cohesivas, 42% de logro respecto a la pista textual, mientras que solo un 51% alcanzó a llegar a la respuesta. Posterior a ello, en la intervención 1 y en el mismo tipo de inferencia, un 95% identificó la pista textual y un 97% poseía la respuesta correcta a las preguntas realizadas, lo que nos da a entender que esto fue aumentando a medida que se realizaron las diversas intervenciones.

Por otra parte, considerando la pregunta específica N° 2, donde se exponen las principales dificultades y fortalezas del estudiantado en el desarrollo de la comprensión inferencial y también en la configuración de un indígena desde la mirada intercultural, se considera que el obstáculo más importante del desarrollo de la interculturalidad, fue que nunca se había trabajado con el género textual escogido y además, los discentes desconocían el modelamiento que se utilizó para poder encontrar la respuesta con la pista textual correcta, por lo que identificarla tuvo un nivel complejo; no obstante, se puede observar que hubo una considerable progresión de los resultados desde el pretest hasta el post test. Ello se advirtió en las diferentes ponderaciones que realizamos de cada uno de los test, ya que los resultados fueron aumentando con el paso del tiempo.

Considerando la configuración del indígena desde lo intercultural, se puede decir que, la principal dificultad fue que los estudiantes no tenían mayor conocimiento del pueblo mapuche, esto es debido

a la poca educación cultural sobre los pueblos originarios que se imparte en las escuelas y la poca conexión que tienen los y las estudiantes con ello.

Además, se identificó que otro de los inconvenientes fue que en el nivel trabajado había un número considerable de discentes que pertenecía a otra nacionalidad, por ello, su conocimiento era escaso, pues también hay que agregar que los y las niñas correspondientes a las nacionalidades colombiana y venezolana, no comenzaron su educación básica en el mismo establecimiento e inclusive país. Por lo que, el tener entendimiento sobre un pueblo indígena chileno era escaso, pues en Chile los pueblos indígenas son enseñados como contenido desde 2° básico.

En relación a las principales fortalezas, se puede mencionar que existió un gran respeto para cada sesión de esta investigación, adicionalmente cabe considerar que existe una alta gama de culturas entre los estudiantes, por lo que hablar de estos temas era muy grato y enriquecedor, tanto para los educandos como para las educadoras, lográndose también, ser una guía en el camino desarrollado en cada una de las intervenciones realizadas. Además, otra de las fortalezas observadas dentro de las clases realizadas, fue el gran avance que obtuvieron en cuanto a la identificación de la pista textual y las respuestas a las preguntas dadas. Asimismo, la interacción que se pudo lograr con los conocimientos previos que poseía cada estudiante y lo importante que fue esta dimensión para el desarrollo de la comprensión inferencial.

Continuando con lo anterior y respondiendo a la última pregunta específica, la cual tiene relación con la percepción que manifiestan los estudiantes respecto al pueblo indígena, a través de los titulares, se observó cómo algunos de los estudiantes se referían de manera peyorativa al mapuche. Si bien no eran todos, algunos estudiantes eran conscientes del daño que se le ha hecho al pueblo mapuche dentro de la sociedad chilena. Sin embargo, en conversaciones a lo largo de cada una de las intervenciones, se demostró que los estudiantes tenían una perspectiva crítica respecto a los pueblos originarios, particularmente la comunidad mapuche.

En relación a las dos últimas preguntas específicas, donde se menciona el nivel inferencial antes de las intervenciones y después de las intervenciones realizadas. Se puede mencionar que antes de las intervenciones el nivel de los estudiantes era bajo ya que el porcentaje de aprobación que existía en cada tipo de inferencia, considerando respuestas y pistas textuales de los estudiantes, era de: Inferencias globales o coherentes, respuestas: 30%, pista textual: 85% - Inferencias complementarias, respuestas: 48%, pistas textuales: 22% - Inferencias locales o cohesivas, respuestas: 51%, pista textual: 42%. Mientras que, una vez realizadas las intervenciones, suben

considerablemente a un nivel alto, ya que los resultados obtenidos nos arrojan que: Inferencias globales o coherentes, respuestas: 52%, pista textual: 92% - Inferencias complementarias, respuestas: 80%, pista textual: 87% - Inferencias locales o cohesivas, respuestas: 97%, pista textual 95%. Por ello, podemos identificar que hubo una ascendencia en cuanto a la comprensión inferencial de los estudiantes.

Por otra parte, es fundamental darle énfasis a aquellas limitaciones que afectaron la investigación realizada, por lo que se pudo demostrar que la mayoría de las restricciones no fueron un impedimento para ejecutar todo el proyecto. Asimismo, cabe señalar que los resultados no fueron generalizables para todos los estudiantes que cursan 5to básico, puesto que no todos los niveles funcionan de la misma de forma y tenemos que considerar que no todos los cursos poseen una misma base educativa desde los cursos anteriores y que tampoco tienen un acceso a la información como es pertinente en temas de relevancia como son los pueblos originarios.

Además, es considerable destacar que el material que fue utilizado en el pre test y en las intervenciones fue acertado, pues los estudiantes demostraron un gran interés y entusiasmo al realizar las clases, pues fueron planificadas de manera que no fuese como una clase tradicional.

Otra de las limitaciones considerables a mencionar en la investigación, tiene que ver con la que hacía referencia a la docente que se encontraba a cargo del nivel en el cual se realizaron las intervenciones, esta no afectó el proyecto, pues la profesora demostró gran disponibilidad para poder hacer de manera oportuna lo previsto. También, el establecimiento fue un gran aporte, ya que siempre pusieron a disponibilidad un espacio cómodo y oportuno.

Sin embargo, una de las limitaciones expresadas fue un factor que afectó, de cierto modo, la investigación, esta tiene que ver con la cantidad de intervenciones planificadas, puesto que estas no fueron realizadas en su totalidad, ya que, como se mencionó anteriormente ocurrió un conflicto social el cual afectó a la mayoría de las escuelas de Santiago y en Chile en general, por lo que debido al calendario escolar del establecimiento, los estudiantes debían revisar los contenidos acordados al nivel que cursan. Si bien se logró el objetivo propuesto, surgió una leve modificación a lo que ya se tenía estipulado.

En relación a las intervenciones realizadas, se puede destacar que los estudiantes presentaron una progresión en cuanto a su comprensión inferencial. Así, se resaltan las estrategias didácticas

utilizadas, las cuales se refieren al modelamiento y a la identificación de la pista textual, puesto que dieron cuenta de un avance significativo en cuanto a los tipos de inferencias: globales, complementarias y locales. Es decir, los estudiantes alcanzaron a mejorar de manera significativa la identificación de elementos centrales y emociones producidas por los textos, además se evidenció que los y las estudiantes logran conectar la información extraída del texto con los conocimientos previos de cada uno de ellos/as.

Asimismo, es importante señalar que surgieron supuestos en la investigación, los cuales buscan establecer a posibles respuestas que se plantearon en este trabajo de investigación. Por ello, que el primer supuesto hace referencia al epew como promotor de la interculturalidad y a la vez hace énfasis a la comprensión inferencial. Considerando la idea anterior, el supuesto sí se cumple, debido a que los discentes sí presentaron gradualmente una mejora significativa en su valoración con la cultura mapuche y a la vez, en los epew. Por lo que se puede destacar que este género textual, sí es promotor de la interculturalidad entre los estudiantes, pues el epew posee elementos que conllevan a eso, como lo son la mezcla entre palabras en español y mapuzungun o el contenido a tratar del escrito.

Por otro lado, y referido a los supuestos de investigación, es fundamental destacar que el epew sí logra que se implementen estrategias de comprensión inferencial, logrando también la interculturalidad en el contexto educacional, por lo que se logró que los y las estudiantes estimaron el género textual utilizado en las intervenciones, pues conocieron y reflexionaron en base al pueblo mapuche

Considerando lo anterior, se puede mencionar que hubo un avance gradual en cuanto a su comprensión inferencial, involucrando en ello el tipo de género textual, ya que, en un comienzo, se pensaba que este podría no ser comprendido de forma correcta por los estudiantes. Logrando, además, una muy buena recepción del epew.

Referido al objetivo general, esta investigación si cumplió con ello, pues se logró analizar aquel desarrollo de comprensión inferencial que poseían los estudiantes de 5to básico basándose en todas las intervenciones que fueron realizadas mediante el uso del epew como promotor de la interculturalidad. Para examinar todo aquello, se utilizaron rúbricas, audios, gráficos, pautas de observación, etcétera.

Por otra parte, se encuentran los objetivos específicos, los cuales se pudieron llevar a cabo sin mayores problemas. Sin embargo, el último objetivo específico no pudo llevarse a cabo, pero de todas formas se pudo acceder a la percepción del estudiante en relación al pueblo mapuche, esto se pudo realizar mediante el registro de las pautas de observaciones las cuales corresponden a las intervenciones realizadas. Lo anteriormente mencionado, se ve evidenciado en la interacción entre docente-estudiantes y entre estudiantes-estudiantes en donde finalmente se puede advertir sobre la configuración que tienen los discentes acerca del pueblo mapuche.

Así el pre test dio respuesta al primer objetivo específico, ya que ahí se logró identificar cuál era el nivel de comprensión inferencial que poseían los estudiantes de 5to básico por medio de un texto narrativo, en donde fue utilizado, en este caso, el epew.

Además, se pudo reconocer aquellas dificultades y fortalezas que se identificaron en los estudiantes en cuanto a su nivel de comprensión inferencial del género textual mapuche y la configuración que construían de su prójimo. También, se pudo ver la percepción que manifestaban los estudiantes por el género textual “epew” y la interculturalidad que arraigaron luego de las intervenciones realizadas, pues se vio un cambio significativo tanto en la comprensión inferencial como en la interculturalidad.

Finalmente, el objetivo que mencionaba el identificar el nivel de comprensión inferencial que poseían los estudiantes con en género textual mapuche después de todas las intervenciones realizadas, si bien no se pudo lograr realizar el post test, de igual forma se notó un cambio significativo en la intervención n°1, ya que la diferencia en porcentaje entre una clase y la otra, era importante.

Además, es importante destacar que mediante se iban realizando las intervenciones los estudiantes lograron tener mejor comprensión inferencial y de manera crítica, pudieron dar una opinión respecto al pueblo mapuche y referirse a cómo eran tratados en la sociedad actual. Hubo una progresión en cada uno de los temas expuestos en el proyecto de investigación. De esta forma, los discentes comenzaron a tener otra visión respecto a la interculturalidad, lo cual se ve fielmente reflejado en las intervenciones realizadas.

Si bien los objetivos planteados se lograron en gran medida, es pertinente realizar una investigación más prolongada para conseguir el cumplimiento a cabalidad de cada uno, dado que los y las

aprendices desarrollan habilidades que le permitieron construir los significados implícitos del texto, lo que, según las categorías inferenciales de Gil y Flores, son las de menor dificultad, por lo que un trabajo continuo a largo plazo permitiría fortalecer las inferencias que tienen mayor alcance cognitivo.

Por otra parte, y considerando una de las problemáticas abordadas respecto a cómo se lleva a efecto el único recurso que brinda el estado para trabajar la interculturalidad en la escuela, el tiempo, se puede concluir que es viable el desarrollo de más intervenciones para realizar reflexiones más profundas en torno a la interculturalidad, dado que, a pesar de que los estudiantes pudieron hacerlo a partir de cuestionamientos, diálogos, etc, muchos de ellos no consiguieron compartir sus pensamientos debido a que se tenía que continuar con las actividades planificadas, por lo cual el tiempo es una variable que incide bastante en los resultados obtenidos e invertir aún más para profundizar las reflexiones de lo aprendices entorno a esta variable se conseguiría materializar de mejor forma y con menor desigualdad entre aprendices.

Referencias Bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Informe de resultados PISA 2015 Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile. pp. 54-71.

Aguilar, S. & Barroso, J. (2015) *la triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. Revista de Medios y Educación. N°47, pp. 73-88

Arias, K., Riquelme, P. (2018). *(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, n°36, pp. 177-191

Ávila, R. (2001). *Guía para elaborar la tesis: metodología de la investigación; cómo elaborar la tesis y/o investigación, ejemplos de diseños de tesis y/o investigación*. Lima: ediciones R.A

Barboza, F., y Peña, F. (2014). *El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria*. Educere, n°18 (59), pp 133-142.

Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd. Londres.

Buss, M., López, M., Rutz, A., Coelho, S., Oliveira, I., Mikla, M. (2013). *Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas*. *Index de Enfermería*, n°22 (1-2), pp75-78.

Cáceres, A., Donoso, P., y Guzmán, J. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. 16.

Calderón, M., Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Mariano, H., y Vargas, C., (2017). *Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica*. *Calidad en la educación*, (47), pp. 43-80

Camacaro de Suárez, Zully (2008). *LA INTERACCIÓN VERBAL ALUMNO-DOCENTE EN EL AULA DE CLASE (UN ESTUDIO DE CASO)*. *Laurus*, 14(26),189-206.

Carihuentreo, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Carrasco, A. (2001). *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes

Carrasco, I. (1990). Etnoliteratura mapuche y literatura chilena: relaciones. Universidad Austral de Chile. pp. 21.

Carrasco, I. (1994). *Aportes de la textualidad mapuche a la literatura*. Lengua y Literatura Mapuche 6, Universidad de la frontera. pp. 83-90.

Carrasco, I. (2014). *La Construcción de la Literatura Mapuche*. Revista Canadiense de Estudios Hispánicos, Vol. 39. N°1. Universidad Austral de Chile.

Cisnero, M., Olave, G., y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Decreto Núm. 280 (2009). Santiago.

Díaz, L. (2011). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Condemarín, M. & Medina, A. (2000) *Evaluación de los aprendizajes - un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago.

Duque, C.; Vera, Á.; y Hernández, A. (2010). *Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura*. Revista OCNOS, n°6. pp 35-44

Eriksson, P. & Kovalainen A.: (2008). *Qualitative Methods in Business Research*. SAGE Publications. Londres.

Escudero, I. (2007). *Procesos Inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión*. Revista Signos, v.40, pp 311-336. Valparaíso, Chile.

Escudero, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 7 (4).

Fairclough, N. (2008). *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las Universidades*. Discurso & Sociedad, Vol. 2(1),pp 170-185.

Fernández, F. (2005). *El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación*. Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 4. Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.

Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). *La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual*. Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol 9, núm 22., pp. 187-202. Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela.

García. R. (2003). *Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales*. Revista Estudios Sobre Educación. pp. 47 - 66.

García. S. (2002). *La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica*. Universidad Nacional Experimental de Guayana.

Gil, L. Flórez, R. (2011). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años*. Universidad Nacional de Colombia. pp. 103-125.

Gómez, J. (2011). *Comprensión Lectora y Rendimiento Escolar: Una ruta para mejorar la comunicación*. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo.

Graesser, A., Singer, M., Trabasso, T. (1994). *Constructing Inferences During Narrative Text*. Psychological Review. pp 371-395.

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*.

Hurtado, J. (2004). *Cómo formular objetivos de investigación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Lagos, C. (2015). *El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?* Pensamiento Educativo, pp 84-94.

Leiva, J. (2008). *Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Málaga, España. pp. 2.

León, J.A., Escudero, I., y van den Broek, P. (2003). *La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas*. Conocimiento Educativo.

Ley N° 19.253. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 5 de octubre de 1993.

López, F. (2002) *El análisis de contenido como método de investigación*. ® XXI, Revista de Educación, 4 (2002):pp 167-179. Universidad de Huelva

Martínez, P. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Revista Pensamiento & Gestión, núm 20, pp. 165-193

Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación social. Vol 1, pp. 47-60.

Mejía, J. (2011) Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.

MINEDUC. (2016). Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago.

Martínez, L. (2013). Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.

Mora, A. (2005). *Guía para elaborar una propuesta de investigación*. Revista educación, pp. 67-97.

Moya, M. (1999). *Psicología Social*. Madrid: Mac Graw Hill.

Orellana, L. (2001) *Estadística descriptiva*.

Ordóñez, O. (2002). *Desarrollo de la inferencia y razonamiento científico en el niño pequeño*. Centro de investigaciones en Psicología Cognición y Cultura. Universidad del Valle.

Orozco-Jutorán, M. (2006). *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción*. pp. 1-18.

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA, pp513-516.

Pasek, E. y Briceño, R. (2015). *Juicios valorativos: Elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 15, núm. 2, mayo-agosto, pp. 1-28. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

Quidel, G. (2011). *Estrategias de la enseñanza de la lengua mapunzugun en el marco del PEIB MINEDUC-Orígenes* (Comuna de Padre las Casas, IX Región de Chile). Cuadernos Interculturales, vol.9, pp. 61-80.

Ramírez, A. (2007) *La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza aprendizaje en el nivel preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Riedemann, A. (2008). *La Educación intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?*

Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R., y Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revista signos*, n° 36(54), pp 235-247

Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E., y Villegas, J. (2012). *Percepción*

Social. Psicología Social pp. 77-109. México: Trillas.

Sánchez. E., Díaz. L., y Ow, M. (2007). *El relato mapuche como elemento para promover la comprensión lectora y la convivencia intercultural*. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 19, pp 275-277.

Sánchez, G. (2003). *Relatos Orales Mapuches* (Procedentes del Alto Biobío, VIII Región)

Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso*. *Cinta Moebio* 41: pp. 207-224

Santander, P. (2011) *Por qué y cómo hacer análisis del discurso*. Escuela de Periodismo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso, Chile).

Santander, P. (2007). *Análisis crítico del discurso y análisis de los medios de comunicación: retos y falencias*. *ALED* 7 (1), pp. 59-78

Santiesteban, E. & Velásquez, K. (2012). *La comprensión lectora desde una concepción didácticocognitiva*. *Didáctica y Educación*. pp. 103-110

Scheurich, J. & Young, M. (1997). *Coloring epistemologies: ¿are our research epistemologies racially biased?* *Educational Researcher*, 26, pp 4–16

Solé. I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona.

Solé, I. (1998) *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Editorial Graó

Solé, M. (2007) Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 7, núm. 3, pp. 1-15

Stronge, J. (1997). *Evaluación teaching. A guide to current thinking and best practice*. London: Corwin Press, Inc.

Ugalde, N. Balbastre, F. (2013). *Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación*. *Ciencias económicas*. 31-No.2

UNICEF (2018) *Aprendizaje a través del juego*. Sección de Educación, División de Programas.

Recuperado de: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Vallés, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. LIBERABIT, 11, pp 49-61.

Vargas, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. Alteridades, vol. 4, núm. 8, pp. 47-53. Universidad Metropolitana Unidad Iztapalapa.

Vergara, C. y Cofré, H. (2014). *Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?* Estudios Pedagógicos, vol. XL, N°1, pp. 323-338.

Vilatuña, F., Guajala, D., Pulamarín, J., y Ortiz, W. *Sensación y percepción en la construcción del conocimiento*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 13, 2012, pp. 123-149. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zambrano, J., Espinoza, E., y Guamán, V. (2017). *Importancia de la educación intercultural en la educación inicial*. Universidad Técnica de Machala.

Anexos

Pauta de validación del instrumento: Test de diagnóstico sobre el nivel de inferencias de estudiantes de 5° básico

La tabla que se presenta a continuación está dirigida al validador(a) del instrumento, puesto que, con su aprobación, será posible la aplicación de este en un 5° año básico.

Objetivo: El siguiente instrumento se establece en el contexto del Seminario de Grado, realizado por las integrantes de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica perteneciente a la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez: Javiera Catalán, Catalina Flores, Lilibeth Jara, Carla Meza, Javiera Pinto, Javiera Quezada y Pía Romero.

El propósito del diagnóstico y su correspondiente pauta de validación, se traduce en determinar la influencia del uso de la estrategia de comprensión lectora, basada en el desarrollo de construcción de inferencias para los estudiantes de 5° año básico de un colegio particular de la comuna de Santiago, a partir del *epew*, género textual mapuche.

Instrucciones: marque con una X, en las casillas correspondientes, si el juego y el texto seleccionados son adecuados para medir el nivel inferencial de los estudiantes. Además, señale si las preguntas son pertinentes al modelo propuesto por Singer, Graesser y Trabasso (1994, citado en Gil y Flórez, 2011).

Intervención pretest

El diagnóstico tiene el objetivo de medir el nivel inferencial de estudiantes de 5to básico, a partir de la comprensión lectora de un *epew*. La aplicación del instrumento se realizará a través del siguiente juego, cuya duración es de 90 minutos:

- Se iniciará el diagnóstico con la entrega de una tarjeta de color que contiene las siguientes indicaciones: crea un titular de diario sobre el pueblo mapuche y, luego, explica tu decisión (15'). Esta actividad busca explorar las representaciones que construyen los y las estudiantes en torno al mundo indígena, particularmente, del pueblo mapuche.
- Luego, los/as estudiantes recibirán un tablero de manera individual. Este tendrá cuadrados de colores (del arcoíris) y en cada uno de ellos, estarán los números del 1 al

17. Debajo de los cuadrados mencionados, se ubicarán las preguntas a responder del epew leído. Además, se debe señalar que el texto estará al centro del tablero para mayor visibilidad de las y los estudiantes.

- A continuación de esto, se introducirá una breve explicación del género textual mapuche epew, sus orígenes y la particularidad del escrito.
- Por último, para llevar a cabo la comprensión del epew “Mujer arcoíris”, se trabajará la construcción de inferencias mediante el modelo planteado por Graesser, Singer y Trabasso (1994, citado en Gil & Flórez, 2011). Quienes plantean las inferencias globales, locales y complementarias. En la intervención se van a considerar todas las mencionadas anteriormente, no obstante, solo se considerarán algunas de estas. En primer lugar, están las complementarias, de las cuales se abordarán; las de elementos no centrales del texto, sobre la intencionalidad del autor del texto, las emociones que experimenta el lector y determinación de consecuencias causales. Por otro lado, respecto a las inferencias globales, se abordarán; las de determinación del argumento central o global del texto, valoración de reacciones emocionales de los implicados en el texto y metas de orden superior que guían la acción. Por último, en cuanto a las inferencias locales o cohesivas se van a trabajar: estructuras nominales del texto e inferencias causales de antecedentes.
- Las y los estudiantes recibirán una caja pequeña que tendrá papeles con los números de las preguntas, donde se irán sacando azarosamente para, posteriormente, ser respondidas.
- Se hace entrega de una hoja de color con una tabla, en la cual responden las preguntas y escriben la pista textual.
- Una vez respondidos los interrogantes, cada estudiante hará entrega de las respuestas en un sobre con su nombre.

A. TABLA DE APRECIACIÓN SOBRE JUEGO DIDÁCTICO

Apreciación del juego.	Presente	Ausente	Comentarios
-------------------------------	-----------------	----------------	--------------------



El formato del juego es apropiado para los estudiantes.	x		
El formato del juego permite recoger la construcción de inferencias del modelo trabajado.		x	Precisar si trabajarán todas las inferencias o algunas de ellas, en la presentación del test. Además, podrían incluir una explicación breve sobre el epew, (¿qué es?)
El juego responde al objetivo establecido.	x		

Epew:

MUJER ARCO IRIS

Elisa Loncon Antileo

Era una ágil anciana, de piel morena firme y su cara brillaba con el viento. En una reunión tomó la palabra para compartir sus propios sueños y saberes.

Contó que cuando niña, ella creció jugando sobre el prado con arco iris pequeños, los que se posaban en ella, y que su cuerpo tomaba los colores, amarillo, verde, azul, violeta y rojo del arco iris. Veía sus manos de colores. Su transformación era tanto que a ratos ella no era la niña, sino el arco iris que se

extendía de cerro en cerro después de la lluvia. En sueños, su cuerpo también se metamorfoseaba, le nacían enredaderas por sus brazos y piernas con las que unía las montañas de diferentes lugares, y veía que de su lengua florecía el foye. Para el pueblo mapuche, el canelo constituye un árbol sagrado.

Esta anciana nació con el poder del arco iris y creció con esa fuerza. En su vida el arco iris fue su identidad espiritual, pues ella tenía dos espíritus a diferencia de una persona común y corriente, el de persona mujer de comunidad y el otro del arco iris.

El poder del arco iris la trasladaba al mundo de los espíritus, le enseñaba el futuro de la gente, las enfermedades que vendrían, las penas y el buen pasar de las familias; le

aconsejaba qué debía hacer ella para ayudar. Le mostraba el lugar de los remedios, le enseñaba el poder de las plantas, cómo usarlas para sanar a los enfermos.

Así ella conoció toda la vida de su comunidad y del mundo de los espíritus. Relmu zomo fue machi y muy buena machi. Cuando hacía ceremonias llovía levemente porque el arco iris necesita de las gotas de agua para actuar.

Así, con esta historia, sabrás que el arco iris es una fuerza, un espíritu que ayuda a la gente en su buen vivir. Así dijo la anciana.

Tipos de Inferencia		Pregunta	Respuesta	Pista textual
1- GLOBALES O COHERENTES	1.1 Determinación del argumento central o conclusión global del texto	1. ¿Cuál es la idea central del texto?	1. El fenómeno natural arcoíris posee un significado e identidad dentro de la cultura mapuche.	1. El arcoíris es una fuerza, un espíritu que ayuda a la gente en su buen vivir



	<p>1.2 Valoración de reacciones emocionales de los implicados en el texto</p>	<p>1. ¿Qué sentimiento experimentaba la anciana cuando era niña? 2. ¿Cómo se sentía la gente de la comunidad al tener conocimiento del poder de la anciana?</p>	<p>1. Tenía un sentimiento de felicidad. 2. Se sentían acompañados y protegidos.</p>	<p>1. “Creció <u>jugando</u> sobre el prado con arco iris pequeños...” 2. Ayuda a la gente en su buen vivir, enseñaba el futuro a la gente. Fue machi y muy buena machi</p>
	<p>1.3 Metas de orden superior que guían o motivan la acción</p>	<p>1. ¿Por qué la anciana también se transformaba en sus sueños? 2. ¿Por qué los sueños son importantes para la Machi?</p>	<p>1. Porque era tan fuerte su poder, que ella tampoco podía controlarlo en sus sueños. 2. Porque permitía a la anciana adquirir los aprendizajes que ayudarían en la comunidad.</p>	<p>1. En sueños, su cuerpo también se metamorfoseaba. 2. “En una reunión tomó la palabra para compartir sus propios sueños y saberes”</p>
<p>2.COMPLEMENTARIAS</p>	<p>2.1 Inferencias sobre elementos no centrales del texto</p>	<p>1. ¿Cuál es la característica central de la espiritualidad de la machi? 2. ¿Cuál es recurso natural que se necesita para que se forme el arco iris?</p>	<p>1. El vínculo con la naturaleza 2. El agua</p>	<p>1. El arcoíris fue su identidad espiritual 2. Cuando hacía ceremonias llovía levemente porque el arco iris necesita de las gotas de agua para actuar.</p>



	2.2 Inferencias sobre la intencionalidad del texto	1. ¿Con qué finalidad se escribe el texto leído?	1. Valorar la importancia de la naturaleza para el mundo mapuche.	1. “ <u>sabrás que el arco iris</u> es una fuerza, un espíritu que ayuda a la gente en su buen vivir
	2.3 Inferencias sobre las emociones que experimenta el lector	1. ¿Qué sentimiento te provocará ver un arco iris, ahora que ya has leído el texto?	1. Sentimiento de admiración.	1. “sabrás que <u>el arco iris es una fuerza, un espíritu que ayuda a la gente en su buen vivir</u> ” “El poder del arco iris la trasladaba al mundo de los espíritus...”
	2.4 Determinación de consecuencias causales	1. ¿Por qué las plantas sanan a los enfermos?	1. Porque existen plantas medicinales.	1. “Le mostraba el lugar de los remedios, <u>le enseñaba el poder de las plantas, cómo usarlas para sanar a los enfermos</u> ”.
3.LOCALES O COHESIVAS	3.1 Asignación de estructuras nominales a roles claves del texto	1. Personaje: ¿Quién es la machi? 2. Tiempo: ¿En qué momento del día la machi adquiere su aprendizaje? 3. ¿En qué lugar se realizaban las ceremonias? 4. ¿Qué debe ocurrir para	1. La protagonista 2. En la noche 3. Espacio natural	1. Era una ágil anciana... 2. “ <u>En sus sueños</u> , su cuerpo también se metamorfoseaba...” 3. “Cuando hacía ceremonias llovía levemente porque el arco iris necesita de las gotas de agua para actuar.” 4. “...ella no era la niña, sino el arcoíris que se extendía de cerro en



		que el arcoíris se forme? 5. ¿Cuál es el conocimiento que tiene el narrador de la historia?	4. Llover 5. Conoce toda la historia, narrador omnisciente	cerro después de la lluvia.” 5. En una reunión tomó la palabra para compartir...
	3.2 Inferencias referenciales	1. Sustitución léxica ¿De qué otro modo se menciona “la mujer arco iris” en el epew? ¿Cuál es el significado en español de foye?	1. Relmu Zomo. canelo	1. Relmu zomo fue machi y muy buena machi canelo

B. TABLA DE EVALUACIÓN DEL RELATO Y SU CONTEXTO

Apreciación del texto “La mujer arcoíris”	Presente	Ausente	Comentario
El tipo de texto es apropiado al nivel.	x		
El tema del texto es adecuado para el estudiante.	x		
La redacción del cuento es apropiada.	x		
La extensión del cuento es pertinente al nivel.	x		



Apreciación del contexto del diagnóstico	Presente	Ausente	Comentario
La presentación del texto no es la adecuada.		x	Recomiendo entregar el texto con una ilustración apropiada.
Los recursos pedagógicos utilizados para la aplicación del diagnóstico son pertinentes.	x		
El tiempo utilizado para la aplicación es suficiente.		x	Quizás es mucho tiempo.

C. CONSTRUCCIÓN DE PREGUNTAS DE ACUERDO AL MODELO INFERENCIAL DE GIL Y FLÓREZ (2011).

Preguntas	Indicadores	Presente	Ausente	Comentarios
------------------	--------------------	-----------------	----------------	--------------------



<p>N°1: ¿Cuál es la idea central del texto?</p> <p>Respuesta:</p> <p>El fenómeno natural arcoíris posee un significado e identidad dentro de la cultura mapuche.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		
<p>N°2: ¿Qué sentimiento experimentaba la anciana cuando era niña?</p> <p>Respuesta:</p> <p>Tenía un sentimiento de felicidad.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		



<p>N°3: ¿Cómo se sentía la gente de la comunidad al tener conocimiento del poder de la anciana?</p> <p>Respuesta:</p> <p>Se sentían acompañados y protegidos.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		
<p>N°4: ¿Por qué la anciana también se transformaba en sus sueños?</p> <p>Respuesta:</p> <p>Porque era tan fuerte su poder, que ella tampoco podía controlarlo en sus sueños.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		



<p>N°5: ¿Por qué los sueños son importantes para la Machi?</p> <p>Respuesta:</p> <p>Porque permitía a la anciana adquirir los aprendizajes que ayudarían en la comunidad.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		
<p>N°6: ¿Cuál es la característica central de la espiritualidad de la machi?</p> <p>Respuesta:</p> <p>El vínculo con la naturaleza.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		



<p>N°7: ¿Cuál es recurso natural que se necesita para que se forme el arcoíris?</p> <p>Respuesta: El agua.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		
<p>N°8: ¿Con qué finalidad se escribe el texto leído?</p> <p>Respuesta: Valorar la importancia de la naturaleza para el mundo mapuche.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		



<p>N°9: ¿Qué sentimiento te provocará ver un arco iris, ahora que ya has leído el texto?</p> <p>Respuesta: Sentimiento de admiración.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		
<p>N°10: ¿Por qué las plantas sanan a los enfermos?</p> <p>Respuesta: Porque existen plantas medicinales.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		
<p>N°11: ¿Quién es la machi?</p> <p>Respuesta: La protagonista</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		



<p>N°12: ¿En qué momento del día la machi adquiriría su aprendizaje?</p> <p>Respuesta: En la noche</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		
<p>N°13: ¿En qué lugar se realizaban las ceremonias?</p> <p>Respuesta: Espacio natural.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		
<p>N°14: ¿Qué debe ocurrir para que el arcoíris se forme?</p> <p>Respuesta: Llover</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		



<p>N°15: ¿Cuál es el conocimiento que tiene el narrador de la historia?</p> <p>Respuesta:</p> <p>Conoce toda la historia, narrador omnisciente.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		
<p>N°16: ¿De qué otro modo se menciona “la mujer arco iris” en el epew?</p> <p>Respuesta:</p> <p>Relmu zomo.</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		
<p>N°17: ¿Cuál es el significado en español de la palabra foye?</p> <p>Respuesta:</p> <p>canelo</p>	<p>La redacción de la pregunta es correcta.</p> <p>La respuesta es correcta.</p>	<p>x</p>		

A continuación, se presenta el criterio utilizado para el análisis del diagnóstico, según el modelo de Graesser, Singer y Trabasso (1994, citado en Gil & Flórez, 2011):

- **INFERENCIAS GLOBALES O COHERENTES:**

1. **Determinación del argumento central o conclusión global del texto:** Es fundamental que el aprendiz tenga conocimiento y pueda identificar de la idea central del texto, para que logre comprender el argumento general de lo leído.
2. **Valoración de reacciones emocionales de los implicados en el texto:** Este tipo de inferencia permite que puedan evidenciar de forma consciente los sentimientos o emociones que experimentan el/los personajes/s.
3. **Metas de orden superior que guían o motivan la acción:** Este apartado ayuda a comprender la secuencia de los sucesos que van ocurriendo en la historia.

- **COMPLEMENTARIAS:**

1. **Inferencias sobre elementos no centrales del texto:** Esta inferencia tiene vínculo y a la vez nos ayuda a relacionar el estado y creencias de los personajes con el contenido del texto.
2. **Inferencias sobre la intencionalidad del autor del texto:** esta inferencia tiene relevancia, puesto que reconoce a través de la comprensión del texto la intención del autor al momento de escribirlo.
3. **Inferencias sobre las emociones que experimenta el lector:** Está inferencia ayuda a que el lector pueda atribuirse las emociones sobre un suceso o acción que ocurrió en el texto.
4. **Determinación de consecuencias causales:** En este apartado se permite que se puedan hacer relaciones locales entre la información del propio texto y lo que sabe el lector.

- **LOCALES O COHESIVAS:**

1. **Asignación de estructuras nominales a roles claves del texto:** Esta inferencia nos permite identificar roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.

2. Inferencias causales antecedentes: Está inferencia ayuda a identificar y a relacionar conexiones locales entre lo que se está leyendo y lo que se leyó anteriormente del mismo texto.

Planificación pretest

Asignatura: Lenguaje y Comunicación Curso: 5°C

O.A de la Unidad: Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos; releer lo que no fue comprendido; formular preguntas sobre lo leído y responderlas; identificar las ideas más importantes de acuerdo con el propósito del lector; organizar la información en esquemas o mapas conceptuales.

Actitud: Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

Hrs. Ped	O.A de la clase	Habilidades	Actividades	Recursos	Evaluación
2	Reflexionar en torno a una imagen y aplicar estrategias de comprensión lectora.	Reflexionar y aplicar.	<p>Inicio (15 minutos): Los estudiantes reciben una imagen que representa el conflicto actual que viven los comuneros mapuche, la deben observar y reflexionar en torno a esta, luego deben crear un titular que se vincule a lo que ellos piensan y a lo que muestra la imagen.</p> <p>Desarrollo (60 minutos): La docente les comenta a los estudiantes características del género textual epew y su procedencia, estos</p>	<p>Tablero de juego (epew y preguntas). Epew “mujer arco iris” Tómbola. Imágenes.</p>	<p>-Evaluación: formativa -Indicadores de evaluación: Aplican estrategias de comprensión lectora para identificar inferencias. Reflexionan críticamente sobre conflictos de la actualidad chilena.</p>



			<p>deben establecer un vínculo con algún género textual que sea del cotidiano para ellos.</p> <p>Cada estudiante recibe un tablero, el cual contiene el epew en el centro y las preguntas alrededor.</p> <p>Se explica el juego a los estudiantes y luego la docente lee conjuntamente con los discentes el epew, se les da unos minutos para que analicen el texto individualmente</p> <p>Luego, la educadora a girar la tómbola, sacará un número al azar, y los estudiantes deben responder la pregunta según el número arrojado por la tómbola. Estos deben ir anotando la respuesta más la pista textual y la pregunta en la hoja de respuestas. Una docente debe ir sacando los números de la tómbola y la otra debe ir monitoreando lo que van desarrollando.</p> <p>Cierre (15 minutos): Se comparten las respuestas, y se realizan preguntas como: ¿qué comentario, apreciación, valoración o crítica tienes hacia la clase?, ¿qué fue lo que más</p>	
--	--	--	--	--



			te dificultó?,		
--	--	--	----------------	--	--

Planificación intervención 1

Área de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación

Profesoras: Javiera Catalán Maldonado, Catalina Flores Alcayaga, Lilibeth Jara Navarro, Carla Meza Bravo, Javiera Pinto Villegas, Javiera Quezada Torres, Pía Romero

Curso: 5°C

Intervención 1

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	OBJETIVO DE LA CLASE	HABILIDADES POR DESARROLLAR	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
OA 2: Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos; releer lo que no fue comprendido; formular preguntas sobre lo leído y responderlas; identificar las ideas más importantes de acuerdo con el propósito del lector; organizar la información en esquemas o mapas conceptuales.	Conocer la importancia de la pista textual e identificarla según corresponda a cada pregunta.	Conocer. Identificar.	-Epew “mujer trueno” -Cartolas (número de pregunta, pregunta, respuesta y pista textual)	-Evaluación formativa -Indicadores de evaluación: Reflexionan sobre la importancia de la pista textual. Aplican estrategias para identificar la pista textual.
Inicio	Desarrollo	Cierre		



<p>Los estudiantes comentan sobre las culturas indígenas existentes en su país de procedencia (Venezuela y Chile), las nombran y dan características sobre estas, comparten diferencias y similitudes con la cultura occidental.</p>	<p>Los estudiantes, observan un diálogo realizado por las docentes.</p> <p>1P: Hola, ¿Cómo estás? 2P: Bien, súper feliz. (Irónicamente, con cara de enojada, demostrando totalmente otro estado de ánimo.)</p> <p>Luego, responden: ¿Qué es lo que ocurrió en esta conversación? ¿Cómo supieron? ¿Qué pistas los llevó a notar que la actitud representada no era lo que ella decía?</p> <p>Una vez reflexionado respecto al diálogo los estudiantes comprenden sobre qué están compuestas las inferencias, a través del ejemplo de la juguera, poniendo especial énfasis en el rol que cumple la pista textual y el conocimiento que ellos tienen.</p> <p>Posteriormente, los estudiantes se reúnen en duplas y leen conjuntamente el epew “Mujer Trueno”, una vez leído, cada pareja recibirá 10 cartolas, una para cada pregunta.</p> <p>Los estudiantes en cada tablero escribirán el número de pregunta, la pregunta, su</p>	<p>Finalmente, cada pareja recibe una hoja de comprobación, la cual tiene el objetivo de comprobar si respondieron de forma correcta o incorrecta, ya que, al terminar las preguntas, la profesora les dirá la respuesta correcta, estos deben marcar en su hoja según corresponda.</p>		
--	---	---	--	--



	<p>correspondiente respuesta, y la pista textual.</p> <p>Irán observando a través de un PPT las preguntas con el párrafo en donde aparece la pista textual, para que puedan ir respondiendo correctamente en las cartolas.</p> <p>Se monitorea la actividad, dando apoyo a cada pareja de trabajo.</p>			
--	--	--	--	--

TIPO DE INFERENCIA		PREGUNTAS	RESPUESTA	PISTA TEXTUAL	CONTEXTUALIZACIÓN
GLOBALES (-70%)	Valoración de reacciones emocionales de los implicados en el texto	¿Qué sentimiento llevó al padre ir a ver a su hija al despertar?	-Angustia, preocupación, aflicción, inquietud,	Estaba sentada bajo la sombra de un árbol y de repente, una gran luz iluminó el espacio. Luego vino el rayo; había caído centímetros ante ella. El padre despertó fue a ver a la niña que lloraba en su cama.	
GLOBALES (-70%)	Metas de orden superior que guían o motivan la acción	¿Por qué los mapuche respetan la naturaleza?	-Porque los espíritus pertenecen a la tierra.	Con esta fuerza puedo combatir la incivilización del gobierno y del Estado que destruye las montañas nativas. Mi fuerza espiritual es para mantener la diversidad en la tierra. Tú eres responsable de lo que ocurra. Sabes que los espíritus de la tierra se deben respetar y tú has desobedecido.	
GLOBALES (-70%)		¿Cuál es el motivo por el que la machi entrega su fuerza a una nueva machi?	-Porque las machis transmiten sus saberes de generación en generación	Con el tiempo el boldo volvió a crecer, la machi se hizo vieja. Más tarde ella murió y dejó su fuerza a una nueva machi del trueno.	



			n.		
GLOBALES (-70%)	Determinación del argumento central o conclusión global del texto	¿Cuál es la idea más importante del texto?	-La fuerza de la mujer y del trueno son esenciales para la diversidad de la tierra.	Allí en su tierra sigue el roble de boldo como testigo del tiempo y uniendo el pasado con el futuro, a la machi con la fuerza del trueno por todos los tiempos.	
COMPLEMENTARIAS (-53%)	Determinación de consecuencias causales	¿Cuál es la razón de por qué la machi se enfermó?	-Porque antes de ser machi las mujeres se enferma.	Después enfermó. Una chamán anunció que cuando niña recibió el poder del trueno por eso estaba enferma. Serás machi , le dijeron.	
COMPLEMENTARIAS (-53%)		¿Cuál es la función que cumple el poder del trueno en la machi?	-Es el responsable de entregar los saberes y sanación para la comunidad.	¿Acaso no sabes que allí vivía la fuerza del trueno la misma que me da la vida, saberes y sanación para la comunidad?	
COMPLEMENTARIAS (-53%)	Inferencias sobre elementos no centrales del texto.	¿A qué se refiere la machi al decir que el gobierno y el estado destruye las montañas nativas?	-Se refiere a que el Estado y el gobierno incita la plantación de pino y eucaliptus ,ante lo cual deberán destruir los árboles nativos.	Era la época de auge de las plantaciones de árboles exóticos de pino y eucaliptus. El gobierno donó a sus hermanos doscientas plantas de estos árboles, para plantarlos su hermano mayor cortó los manzanos y el boldo.	
COMPLEMENTARIAS (-53%)	Inferencias sobre las emociones que experimenta el	¿Qué sentimientos te produce saber que el hermano de la machi haya	-Rabia, pena, tristeza, traición.	Tú eres responsable de lo que ocurra. Sabes que los espíritus de la tierra se deben respetar y tú has	



	lector	cortado los boldos y manzanos?		desobedecido.	
LOCALES Y COHESIVAS (43%)	Inferencias referencial es. Sustitución léxica.	¿De qué otra forma se puede reemplazar el nombre “mujer trueno”?	-Xalkan Zomo	Imagen (Xalkam Zomo, Mujer trueno)	Observar imagen
LOCALES Y COHESIVAS (43%)	Asignación de estructuras nominales a roles claves del texto	¿Quién o quienes le otorgan el poder a la machi?	-Los árboles nativos, las plantas, la naturaleza en general.	¿Acaso no sabes que allí vivía la fuerza del trueno la misma que me da la vida, saberes y sanación para la comunidad?	

Planificación intervención 2:

Área de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación

Profesoras: Javiera Catalán Maldonado, Catalina Flores Alcayaga, Lilibeth Jara Navarro, Carla Meza Bravo, Javiera Pinto Villegas, Javiera Quezada Torres, Pía Romero

Curso: 5°C

Intervención N° 2

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	OBJETIVO DE LA CLASE	HABILIDADES	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
OA 2: Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos; releer lo que no fue comprendido; formular preguntas sobre lo leído y responderlas; identificar las ideas más importantes de	Analizar y reflexionar en torno a diversas noticias vinculadas a la violencia que viven los mapuches.	Analizar. Reflexionar.	Presentación de Poder Point “Noticias” Música de noticiario. https://www.youtube.com/watch?v=kc2aHaE63jk	- Analizan titulares teniendo como elemento central el lenguaje que utilizan. - Reflexionan y dialogan sobre la importancia del lenguaje que utilizamos para contar un hecho.



acuerdo con el propósito del lector; organizar la información en esquemas o mapas conceptuales.			Hojas para modificar titulares.	
Inicio	Desarrollo	Cierre		
Los estudiantes realizan una lluvia de ideas de lo trabajado en las clases anteriores, reforzando principalmente en cómo se construye una inferencia, y en qué han aprendido sobre la cultura mapuche a través de los epew, respondiendo a preguntas tales como: ¿Sobre qué temas hemos conversado las clases anteriores? ¿Consideras relevante hablar sobre aquello? ¿por qué?	Las docentes simulan estar en un noticiero (ponen música de noticiero) y comienzan a mencionar titulares de noticias relacionados a la violencia y discriminación que sufren los mapuches por parte del Estado. El curso observa un noticiero simulado por las docentes, en donde éstas mencionan 4 titulares relacionados a la violencia y represión que sufren los mapuches. Observan el PPT, con las 4 noticias, las analizan y reflexionan entorno a estos titulares, a través de diversas preguntas mediadora que permitirán poner el énfasis en el lenguaje utilizado y la connotación que este posee, tales como: - ¿Cómo creen ustedes que la población chilena llegó a pensar que los	Para finalizar los estudiantes responden preguntas que permiten sintetizar lo aprendido, tales como: - ¿Consideras que el tema tratado en clases es importante? ¿por qué? - ¿qué has aprendido sobre el pueblo mapuche?,		



	<p>mapuches son pocos atractivos?</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Cuál es la relación del estado chileno con el pueblo mapuche?- ¿Es lo mismo decir <i>muere en un incidente a fue asesinado?</i>, ¿Cuál es la diferencia?- ¿Por qué crees que existe diferencia entre trabajadores mapuches y no mapuches? (entre otras) <p>Posterior a aquello, los estudiantes escogen uno de los titulares analizados, y deben modificar este, de tal forma que cambie el escenario y la connotación negativa que estos entregan.</p>			
--	--	--	--	--

Planificación post test:

Área de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación

Profesoras: Javiera Catalán Maldonado, Catalina Flores Alcayaga, Lilibeth Jara Navarro, Carla Meza Bravo, Javiera Pinto Villegas, Javiera Quezada Torres, Pía Romero

Curso: 5°C

Intervención post test

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	OBJETIVO DE LA CLASE	HABILIDADES	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
--------------------------------	-----------------------------	--------------------	-----------------	----------------------------------



<p>OA 2: Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos; releer lo que no fue comprendido; formular preguntas sobre lo leído y responderlas; identificar las ideas más importantes de acuerdo con el propósito del lector; organizar la información en esquemas o mapas conceptuales.</p>	<p>Identificar el nivel de comprensión inferencial de las/os estudiantes y su percepción sobre el pueblo mapuche.</p>	<p>Identificar, relacionar, analizar</p>	<p>-Epew: “la mujer que hace llover” -Libro con preguntas (anexos) -Parlantes, micrófono -Ticket de salida</p>	<p>- Analizan el epew a trabajar para responder a preguntas del libro (inferenciales-interculturales) - Manifiestan su percepción sobre la cultura mapuche.</p>
<p>Inicio</p>	<p>Desarrollo</p>	<p>Cierre</p>		
<p>En el inicio de la clase, se saluda a las/os estudiantes, se presenta el objetivo, luego a modo de motivación y agradecimiento se les muestra un video de la autora de los epew; Elisa Loncon, los cuales se han trabajado durante las clases realizadas, a continuación, se escuchan comentarios de las/os estudiantes sobre el video.</p>	<p>Durante el desarrollo de la clase van a trabajar con el epew “la mujer que hace llover - Elisa Loncon” (anexos), el cual va a ser relatado por las docentes en un radioteatro, utilizarán música, representaciones, emitirán sonidos durante la presentación del epew. Posteriormente, se les hará entrega de un libro (anexos) el cual va a recoger información de diversos aspectos, tales como: nivel inferencial de los estudiantes, su cambio de percepción sobre el pueblo mapuche y también su opinión respecto al proceso realizado por las docente durante las intervenciones</p>	<p>En el cierre de la clase, los estudiantes comentan sobre la clase y responden a un ticket de salida (anexos).</p>		



	(dinámicas actividades).	-			
--	--------------------------	---	--	--	--

LA MUJER QUE HACE LLOVER -

Elisa Loncon Antileo

La niña nació en una familia no mapuche, era la hija del capataz del fundo que administraba las tierras que antiguamente eran mapuche pero hoy están en manos del wigka. La casa del capataz estaba al lado del campo ceremonial de la comunidad. La comunidad era reconocida porque venía del linaje de la lluvia y había una persona especial que llevaba esta fuerza. El mawelfe mapuche fue un niño que nació en medio de la ceremonia para pedir la lluvia. Allí su madre lo parió y los antiguos dijeron que se llamará Mawelfe, el que hace llover. Mawelfe fue siempre el líder de la comunidad y dirigió las ceremonias de gijatun.

La hija del capataz un día vio una visión mapuche, se dice. Pasado el tiempo enfermó. Su padre la llevó a los mejores médicos y nunca pudo recuperarse. En su rostro han quedado dibujadas las huellas de su enfermedad, pequeñas cicatrices que de vez en cuando volvían a herir sus mejillas, le salían ampollas pequeñas que botaban agua al reventar. Así andaba, siempre con sus mejillas húmedas e hinchadas por el frío.

La niña de pequeña compartió con los niños mapuche, eran sus vecinos, jugaba con ellos, incluso con su padre a veces participaron de la ceremonia de gijatun. Ahí aprendió palabras en mapuzugun, entre ellos mawpe, 'qué llueva' o mawi, mawi, 'llovió', 'llovió'.



Ya adulta, la joven no corrió la misma suerte de riqueza y bienestar que acaudaló su padre; vivió humilde. Así como a los mapuche, le faltaba trabajo y dinero, salía a trabajar con ellos como temporera en la cosecha del berry. Allí en el campo, la joven blanca de repente gritaba !mawi! !mawi!, !'llovió;, !llovió'! Sus compañeros mapuche al principio no le hacían caso, pero empezaba la lluvia. De tal modo, sus anuncios se hacían realidad por lo que con el tiempo sus palabras fueron creídas por los trabajadores. Entonces cuando gritaba mawi, mawi, sus compañeros mapuche gritaban: ¡yayayaya! ¡yayayayaya!, como lo hacen en el grito ceremonial. Así acompañaban a la joven en sus anuncios de la lluvia y en el cielo las nubes se juntaban, se nublaba aún habiendo sol y llovía sobre la cosecha.



Dicen que la joven contaba que la palabra mawi mawi aparecía en su pensamiento, ella perdía la calma hasta que las gritaba con fuerza, no las podía contener. Después quedaba tranquila, para ella no era problema decirlas, ni sentía inhibición. Las palabras solas salían de su boca.

Los mapuche piensan que tal vez la joven tiene un antepasado que tuvo el poder de la lluvia, que no era wigka de tomo y lomo. Por eso la fuerza de la lluvia la eligió para que fuera la mujer de la lluvia, la Mawelfe zomo. Pero como nació de un padre que valoraba más el dinero y su poder, aunque vivió entre los mapuche, no logró comprenderla, nunca asumió que la enfermedad de su hija era de mapuce wenu kuxan, o enfermedad que viene del cielo y que la podría hacer machi.

Hoy la joven busca siempre andar entre los mapuche y cuando aparece en su mente el poder de la lluvia grita mawi mawi y los mapuche que la conocen saben que deben decir ¡yayayayy! Y la lluvia cae con la fuerza del mapuche newen o fuerza mapuche.

- **Formato libro para estudiantes:**

POST TEST.



No
mb
re:

Cu
rso
:

Fec
ha:

LA
MU
JER
QU
E
HA
CE
LL
OV
ER -
Elis
a
Lon
con
Anti

leo.

La niña nació en una familia no mapuche, era la hija del capataz del fundo que administraba las tierras que antiguamente eran mapuche pero hoy están en manos del wigka. La casa del capataz estaba al lado del campo ceremonial de la comunidad. La comunidad era reconocida porque venía del linaje de la lluvia y había una persona especial que llevaba esta fuerza. El mawelfe mapuche fue un niño que nació en medio de la ceremonia para pedir la lluvia. Allí su madre lo parió y los antiguos dijeron que se llamará Mawelfe, el que hace llover. Mawelfe fue siempre el líder de la comunidad y dirigió las ceremonias de gijatun.

La hija del capataz un día vio una visión mapuche, se dice. Pasado el tiempo enfermó. Su padre la llevó a los mejores médicos y nunca pudo recuperarse. En su rostro han quedado dibujadas las huellas de su enfermedad, pequeñas cicatrices que de vez en cuando volvían a herir sus mejillas, le salían ampollas pequeñas que botaban agua al reventar. Así andaba, siempre con sus mejillas húmedas e hinchadas por el frío.

La niña de pequeña compartió con los niños mapuche, eran sus vecinos, jugaba con ellos, incluso con su padre a veces participaron de la ceremonia de gijatun. Ahí aprendió palabras en mapuzugun, entre ellos mawpe, 'qué llueva' o mawi, mawi, 'llovió', 'llovió'.

Ya adulta, la joven no corrió la misma suerte de riqueza y bienestar que acaudaló su padre; vivió humilde. Así como a los mapuche, le faltaba trabajo y dinero, salía a trabajar con ellos como temporera en la cosecha del berry. Allí en el campo, la joven blanca de repente gritaba !mawi! !mawi!, !'llovió, !llovió'! Sus compañeros mapuche al principio no le hacían caso, pero empezaba la lluvia. De tal modo, sus anuncios se hacían realidad por lo que con el tiempo sus palabras fueron creídas por los trabajadores. Entonces cuando gritaba mawi, mawi, sus compañeros mapuche gritaban: ¡yayayaya! ¡yayayayaya!, como lo hacen en el grito ceremonial. Así acompañaban a la joven en sus anuncios de la lluvia y en el cielo las nubes se juntaban, se nublaba aún habiendo sol y llovía sobre la cosecha.

Dicen que la joven contaba que la palabra mawi mawi aparecía en su pensamiento, ella perdía la calma hasta que las gritaba con fuerza, no las podía contener. Después quedaba tranquila, para ella no era problema decirlas, ni sentía inhibición. Las palabras solas salían de su boca.

Los mapuche piensan que tal vez la joven tiene un antepasado que tuvo el poder de la lluvia, que no era wigka de tomo y lomo. Por eso la fuerza de la lluvia la eligió para que fuera la mujer de la lluvia, la Mawelfe zomo. Pero como nació de un padre que valoraba más el dinero y su poder, aunque vivió entre los mapuche, no logró comprenderla, nunca asumió que la enfermedad de su hija era de mapuce wenu kuxan, o enfermedad que viene del cielo y que la podría hacer machi.

Hoy la joven busca siempre andar entre los mapuche y cuando aparece en su mente el poder de la lluvia grita mawi mawi y los mapuche que la conocen saben que deben decir ¡yayayayy! Y la lluvia cae con la fuerza del mapuche newen o fuerza mapuche.

Preguntas:

- 1.- ¿Cómo se sentía la niña cuando se enfermó? (Inferencial/ global)
- 2.-¿Cuál es la razón de por qué la niña se enfermó? (Inferencial/ complementarias)
- 3.- ¿De qué otra forma se le nombra al capataz del fundo? (Inferencial/local)
- 4.-¿Por qué la joven buscaba estar cerca de los mapuches? (Inferencial/global)
- 5.- ¿Debido a que el padre de la niña no acepta que la enfermedad de su hija era mapuche wenu kuxan? (Inferencial/ complementaria)
- 6.- Escribe en el siguiente recuadro palabras (al menos 3) que den cuenta y se relacionen con tu percepción sobre la cultura mapuche **ANTES Y DESPUÉS DE LAS INTERVENCIONES.**

ANTES	DESPUÉS



--	--

7.- Piensa y define.. ¿Qué es lo primero que ves al observar la imagen?



Define:

8.- ¿Cuál es tu opinión respecto a las siguientes imágenes?
Comenta.





Universidad
Católica

**Silva
Henríquez**

COMENTARIOS:



CHALTUMAY!!

TICKET DE SALIDA.

Nombre:

1.- ¿Qué fue lo que más te motivó/gusto de la clase?

2.- ¿Qué te parecieron las dinámicas/actividades de las intervenciones realizadas?

3.- Menciona dos actividades; una que te favoreció y otra que te dificultó desarrollar en las intervenciones. **Ej: crear el titular, desarrollar las preguntas del juego, identificar la pista textual en la actividad de las cartulinas.**

Me favoreció más desarrollar la actividad de

Me dificultó más desarrollar la actividad de



Pautas de observación intervención N° 1 y N°2

N°1

	DESCRIPCIÓN
Colegio	Escuela básica Blas Cañas.
Fecha	15 de octubre
Curso	5° C
Lugar donde se desarrolla la clase	Sala de clases
N° de alumnos	32
Interacción docente-estudiante	<ul style="list-style-type: none">- Explicación de la actividad paso a paso.- Atención de las preguntas y respuestas de los estudiantes individual y grupal.- Interacción bidireccional- Interacción Unidireccional
Tipos de inferencias	<ul style="list-style-type: none">● Globales o coherentes.● Complementarias.● Locales o cohesivas.
Recursos	Epew, Mujer Trueno 10 cartolas por parejas. PPT. Cartola de resultado.
Preguntas previas de los estudiantes	
Otros aspectos relevantes	



Apreciación intercultural de los estudiantes	Culturas que conocen y sus características. Conocimiento de culturas de su país (Venezuela)
---	--

Descripción de clase

<p>Se comienza la clase recordando las normas como: mantener silencio en la clase, levantar la mano para opinar o preguntar y más. Luego se realiza una lluvia de ideas, en la pizarra, sobre el conocimiento que tienen los estudiantes frente a las diversas culturas indígenas, nombrando algunas como: mapuches, aymara, diaguitas, etc. y también sus características. Debido a la diversidad de culturas que existen en la sala, se consulta sobre culturas de otros países donde surgen respuestas como: pemones, caraqueños (gentilicio), llaneros, etc.</p> <p>La profesora señala: “Hoy día vamos a hablar sobre las culturas indígenas, acá tenemos estudiantes venezolanos, chilenos”</p> <p>Niños:” Vamos Hablar del mapuche” “y un colombiano”</p> <p>Profesora: A mí me gustaría saber ¿qué culturas ustedes conocen tanto de Venezuela como de Chile?</p> <p>Estudiantes: “No conozco nada” “Inca” Profesora: ¿Pero Inca es de Venezuela”?</p> <p>Estudiantes: NOO Profesora: Venezuela o Chile.</p> <p>Estudiantes: “Yo me recuerdo que cuando llegaron los españoles murieron muchos de ellos” Profesora: Pueden mencionar algún pueblo o cultura. ¿Acá en Chile cuales tenemos?</p> <p>E1: Aymara- Diaguitas- Papuche - indígenas E2: valencianos, puertorriqueños”</p> <p>E3: “Ay no, eso es algo nada que ver “</p> <p>P: Alguna persona que sea de Venezuela conoce alguna cultura de su país</p> <p>E4: No</p> <p>P: Las cosas que ustedes están mencionando, las arepas, comidas típicas son parte de su cultura, pero yo les estoy preguntando si ustedes conocen algún grupo o pueblo de su país.</p> <p>E5: Mapuche, Diaguitas, rapanui.</p> <p>E6: Están los pemones. E7: Los romanos.</p>
--



P: No son característicos de Venezuela ni Chile.

E8: Ya no existen los pueblos.

P: qué características tienen los pemones, ¿vestimenta, que comen?

E9: Utilizan muchos aretes, en la barriga, cara, etc.

P: ¿Otras características?

E10: llaneros

E11: No, eso no son. ¡INDÍGENAS TIENE QUE SER!

E12: valencianos.

E13: NO, esos son gentilicios.

P: ¿Algún otro pueblo aparte de los pemones? ¿Saben que cosas practican los pemones?

A partir de estas respuestas, se intenció la comunicación hacia algunas tradiciones o leyendas que puedan compartir estos países nombrados, como, por ejemplo: el trauco la llorona

Profesora: ¿se parecen a alguna de Venezuela?

Estudiantes: El chupacabras

Profesora: SE SOLICITA SILENCIO Y ATENCIÓN.

Profesora: Bueno, yo les quiero comentar que la cultura de los Pemones se parece mucho a la cultura mapuche que nosotros tenemos en Chile ¿Por qué?, porque acá si bien no tenemos el amazonas, en el sur de Chile ustedes saben que ahí abunda la naturaleza. entonces los mapuche viven exactamente ahí, en lugares donde abunda la naturaleza, porque ellos son muy apegados a la naturaleza, a los árboles, a los ríos, a los lagos, montañas, cerros, plantas y árboles. Animales.

E: Desierto.

P: Ellos necesitan estar cerca de la naturaleza para poder vivir y desarrollar su cultura.

E: -----

P: Sí, muy bien, José. Tal como mencionaron, los mapuches también hacen sus armas y andan a caballo. Cuando ellos pelearon con los españoles que nos vinieron a invadir acá el espacio, ellos no tenían pistolas ni escopetas como tenían los españoles.

Carlos: Tenían hondas, piedras

P: Muy bien, como dijo Carlos tenían hondas, lanzas.

Acá por ejemplo los mapuches no ocupan aros, pero si ocupan collares, pulseras.

Carlos: Como los mapuches se conocían su territorio, peleaban en las montañas.

P: Miren lo importante que señala Carlos, dice que los mapuches peleaban en su territorio en las montañas, porque ellos se sentían más seguro, en la naturaleza era su espacio.

E1: Lo que pasa también, es que cuando peleaban con los españoles lo hacían en caballos, entonces tenían que ser lugares cómodos, ya que no podían pasar por...



E2: No es porque era su territorio, era un tipo de estrategias pelear en su territorio, ya que lo conocían.

P: Sí, también era estrategias y porque ellos se sienten más seguros.

A continuación, se presenta un juego que introducirá la noción de inferencias. Se realiza un diálogo de las docentes Carla y Lilibeth, en donde se simula una situación, en la que Carla expresa estar muy feliz, sin demostrarlo en su expresión facial. Para luego explicar, a través, del método de la “juguera”, cómo encontrar una pista textual.

P: Chicos y chicas vamos a comenzar con el juego, pero antes necesitamos que presten mucha mucha atención a lo que viene.

P2: Necesitamos que presten atención a lo que viene ahora, ya que este es clave para terminar el juego rápido y bien.

P: Acá tenemos una juguera (dibujada en el pizarrón). Esta es la juguera 3000 xd

P2: Ahora levantando la manito quiero que me digan ¿qué hace la juguera?

E1: Jugo

E2: Líquido

E3: Agua

E4: Hacer sufrir a las frutas.

E5: Esparcir las frutas

E6: Las mezcla

P: Ya entonces, esto mezcla cosas

P2: En esta juguera para que salgan inferencias, tenemos que buscar dos cosas. Una, es el conocimiento que yo tengo.

Para yo poder realizar una inferencia lo primero que tengo que tener es el conocimiento que yo ya tengo, es lo primero que vamos a echar a la juguera

Segundo, tenemos el conocimiento que nos entrega el texto, que eso es lo que vimos la semana pasada, la pista textual.

Yo, uno la pista textual que me da el texto más mi conocimiento y me sale una inferencia.

E1: Me puede escribir la receta en una hoja de papel.

P: aquí esta es la receta.

primero, el conocimiento que yo tengo y segundo el conocimiento que me entrega el texto, “pista textual”. Lo vierto a la juguera y me da una inferencia.

E2: ¿y qué sabor tiene?

P: Tiene sabor a comprensión lectora



P2: Vamos a dar un ejemplo ahora.

Diálogo entre docentes:

- Hola Carla
- Hola (voz de desanimada)
- ¿Como estay?
- Súper bien, súper bien, estoy tan feliz, me encanta todo, todo, todo me encanta, estoy tan feliz, mi día ha sido super alegre, me encanta estar aquí, estoy tan contenta contenta, super contenta

P: ¿Qué notan de raro en esta conversación?

E1: Sarcasmo

E2: Bipolaridad

P: Felipe, ¿cómo supiste tú que era sarcasmo?

Felipe: ehh, por su voz porque no estaba tan alegre.

P: Acá tenemos el conocimiento, Felipe reconoció el tono de voz, no era feliz.

E3: Rasgos faciales,

E4: Voz

E5: Actitud

E6: Caminada

E7: Tono

E8: Su mirada

E9: Como eso

P: Todo eso, ustedes tenían un conocimiento ¿qué conocimiento? que cuando yo les digo: OHHHH!! ESTOY TAN FELIZ, SUPER FELIZ, ME ENCANTA ESTAR AQUÍ.

Ya, una sonrisa, pero ustedes tienen una pista ¿cuál es pista?

Tono de voz, la postura, gestos, mirada, todo eso, y ustedes juntaron todo eso en su cabeza ¿y ahí que salió? salió la inferencia. La profesora realmente no está ni ahí, esta super triste y no está ni ahí.

Eso que ustedes acaban de hacer es inferir y eso ahora lo vamos a poner en práctica, en práctica jugando, para este juego necesitamos que nos coloquemos en pareja y para eso voy a contar hasta diez, 1,2,3...

Luego, los estudiantes reciben los tableros, en los cuales deben colocar la respuesta y pista textual. Se les explica como debe ser realizado el juego:

P: Les vamos a entregar el juego, el juego tiene 10 preguntas que deben ser respondidas en las tarjetas, cada tarjeta tiene su número, entonces nos iremos fijando el power point, ya que ahí sale el fragmento en donde se encuentra la respuesta y pista textual.

Se lee Epew y se escogen al azar algunos estudiantes para que realicen la lectura

Leen nuevamente el epew, a su vez se les recuerda que la imagen también importa información,



<p>es aquí donde los estudiantes logran reconocer que la palabra “Zomo” se repite nuevamente en el epew, lo cual infieren y llegan a la conclusión de que zomo significa mujer en mapudungun.</p>
<p>Una vez listos para comenzar a contestar, los estudiantes observan las preguntas proyectadas en un ppt con los párrafos en donde aparece las pistas textuales.</p>
<p>Las docentes monitorean el trabajo de los estudiantes.</p> <p>La profesora lee la pregunta ¿qué sentimiento llevó al padre ir a ver a su hija al despertar?</p> <p>E1: preocupación</p> <p>E2: angustia, preocupación</p> <p>P: ¿Cómo llegaste a esa respuesta?</p> <p>E1: porque la niña estaba llorando</p> <p>E2: El papá se despertó con el rayo</p>

Nº 2

	DESCRIPCIÓN
Colegio	Escuela Básica “Blas Cañas”
Fecha	17.10.19
Curso	5to Básico c
Lugar donde se desarrolla la clase	Sala de clases
Nº de estudiantes	32
Interacción docente-estudiante	Unidireccional-bidireccional
Tipos de	Complementarias y locales cohesivos



inferencias	
Recursos	epew: “Mujer trueno”, talonario de respuestas, computador, proyector, pantalla de proyección, titulares sobre mapuches, cartulinas.
Preguntas previas de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none">- ¿El manzano es de acá?- ¿Por qué se respalda mi opinión en una pista textual?-
Otros aspectos relevantes	OA de la clase: Analizar y reflexionar en torno a diversas noticias vinculadas a la violencia que viven los mapuche.
Apreciación intercultural de los estudiantes	Reconocen la invasión del Estado chileno hacia la cultura y tierras del pueblo mapuche. Distinguen la desigualdad entre chilenos y mapuche Reconocen que el gobierno se aprovecha de ciertas personas; como los mapuche Reconocen la invisibilización del pueblo mapuche y mencionan a este como una persona común

Descripción de clase

Se presenta una serie de titulares que abordan problemáticas desde la perspectiva mapuche. Esto es realizado mediante una dinámica en la que las profesoras simulan un noticiario televisivo el cual cuenta con música, micrófono y una diapositiva que muestra los titulares mientras las “periodistas” los exponen.

Profesora: “El día de hoy en las noticias tenemos que contarles lo siguiente:

Discriminación a los mapuches: estudio dice que: 70% de la población los encuentra poco atractivos, 33% no votaría por ellos

Desde 2010, la relación estado mapuche es percibida como el mayor conflicto social del país



A continuación, comunero mapuche muere en incidente con carabineros en Región de la Araucanía

También abordaremos, trabajadores mapuche ganan un 38,8% menos que trabajadores no mapuche

Estas son las noticias de hoy que vamos a trabajar en conjunto con el quinto c, esperamos que todos tengan una participación espectacular, en quinto c noticias”

Comienzan a aparecer conceptos como; discriminación e injusticia: otros mencionan que “los mapuche tienen derechos como cualquier otro humano, todos somos iguales y nadie es diferente”. Algunos les parece injusto que maten al mapuche, también se menciona que los chilenos están discriminando a los mapuche.

Para llevar a cabo la interacción con los y las estudiantes la profesora pregunta ¿Qué les parecieron los titulares?, ¿les llamó la atención?

Estudiante 1: A mí me llamó la atención que las personas que son mapuches ganen menos plata por solo ser mapuche

profesora: Ya, eso que te produce a ti, ¿Qué emoción te produce?

estudiante 1: Me produce enojo, pero a la vez tristeza, porque ellos ganan menos y me produce enojo, ya que los discriminan por algo nada que ver.

Estudiante 2: lo de que vivieron los mapuches por los carabineros, me produce también enojo porque, o sea, los mapuche también tienen el mismo derecho que cualquier otro humano.

Estudiante 3: No me gustó mucho que discriminen tanto a los mapuches solo porque sean mapuches, solo que sean mapuches no tiene que ver nada con que no sea una persona, todos somos iguales nadie es diferente.

Estudiante 4: A mí no me gustó, lo que mataron a un mapuche porque o sea no entiendo porque lo tienen que matar, todas las personas somos iguales y todas tenemos los mismos derechos. No porque seamos más altos o más bajos, de diferente color o de diferente cultura, tendríamos que ser diferentes

Estudiante 5: A mí me parece súper injusto todo eso de lo que le hacen al mapuche, que los mataron y le pagan menos solamente porque son mapuches.

Estudiante 6: Que no es justo ya que, por ejemplo, los mapuches no se consideran chilenos por esta razón, por ejemplo, entre otras porque los discriminan y me parece súper injusto eso ya que,



igual son chilenos y los chilenos están discriminando a los mapuche

Estudiante 7: De las noticias había dos que llamaron mi atención que no votarían por un mapuche y que le pagarían menos porque podrían trabajar lo mismo que alguien así que como fuera de Santiago y le van a pagar menos, es injusto.

Profesora: recuerden que ustedes también son parte de la ciudadanía y en un futuro van a ser grandes y ustedes van a poder tomar decisiones al respecto.

Estudiante 8: Profe es que igual los mapuches tienen una historia más que otras personas, por ellos casi todos son chilenos gracias a los mapuche y es injusto que les paguen menos por ser mapuche

SE PRESENTA EL OBJETIVO DE LA CLASE Y LAS INSTRUCCIONES PARA COMENZAR LA ACTIVIDAD.

Profesora 2: el objetivo de la clase de hoy es analizar y reflexionar en torno a diversas noticias vinculadas a la tenencia que viven los mapuche, en esta clase en nuestra sección de hoy en los minutos que nos quedan, vamos a analizar algunos titulares que los hemos sacado nosotras desde la prensa chilena, desde noticias que circulan en los diarios, en la televisión, en las radios y en los medios de comunicación masiva, así que vamos a poner las mismas que mencionamos pero las vamos a leer con más detenimiento.

Se releen los titulares y se comienzan a analizar a través de algunas preguntas.

Discriminación a los mapuches: estudio dice que 70% de la población los encuentra poco atractivos y 33% no votaría por ellos.

- ¿Cómo creen ustedes que la sociedad chilena llegó a pensar que los mapuche son pocos atractivos?

Estudiante 9: Yo creo que es porque como está este conflicto con los mapuches y el gobierno, la gente empezó a decir: oh, que son peleadores, porque están peleando tanto con carabineros, por eso quizás tienen una mala idea de ellos.

Estudiante 7. Por sus diferentes culturas

estudiante 10. Por su forma de vivir o porque ellos no usan tanto la tecnología

Estudiante 11. Seguro es porque el gobierno a veces se aprovecha de ciertas personas y luego los hacen quedar mal, así que como los mapuches seguro se han molestado por eso y han defendido sus derechos y la gente piensa que son como agresivos y esas cosas.

Estudiante 12. Por su vestimenta

profesora. ¿Por qué por su vestimenta? ¿Qué características tiene su vestimenta? ¿Es parecida a la de nosotros?



ESTUDIANTES. No,
Estudiante 13es como la de los indios

Estudiante 4. Es como la de los indígenas

Estudiante 5. Profe, ¿porque nos fijamos en la cara, su vestimenta y esas cosas?

Estudiante 3. ellos no se comunican de la misma forma, no tienen la misma lengua que nosotros
Profesora: Franklin mencionó algo importante que es porque no tienen la misma lengua que nosotros

Estudiante 14. Nosotros les faltamos bastante el respeto, por ejemplo, el indio pícaro.

Profesora. buena apreciación

¿Qué piensan ustedes de qué se haga un estudio sobre esto? Sobre lo atractivo que son los mapuche, ¿Consideran ustedes que ese estudio es importante que a nosotros nos va a servir de algo?

ESTUDIANTES: No

Estudiante 15. Para mí no es importante porque es una persona igual que yo, no hay nada que saber.

Profesora: Porque claro, mira, ¿por qué a nosotros no nos hacen estudios de sí nosotros somos feos o lindos?

Estudiante 3: Creo que sería injusto porque, ¿Qué era lo que estaban haciendo?

Profesora: Mira, hicieron un estudio y el 70% de la población dice que los mapuches son poco atractivos

Estudiante 3: Mm eso, o sea, qué tiene que ver que sean poco atractivos si igual son personas, o sea para qué van hacer un estudio con ellos si son personas

Estudiante 12: Siendo sincera yo encuentro que está bien pero también está mal, porque los discriminan. no hay sentido de hacer un estudio. porque quieres ser presidente yo y puedo venir y oh soy venezolana, ok, tú vas a venir conmigo, te voy hacer un estudio porque, porque eres venezolana y tengo que saber, ¡no! Pero también está bien porque quién sabe si a otras personas les cambia el parecer

Profesora: Ahora yo quiero que levanten la mano ¿Cuántas personas creen que este estudio tiene importancia? Ya, ¿Cuántos creen que este estudio no tiene importancia?

Estudiante 13: Yo creo que no importa porque todas las personas somos iguales, todas tenemos



los mismos derechos

Yo creo que no importa porque todas las personas somos iguales, todas tenemos los mismos derechos

Profesora: si ustedes tuvieran la posibilidad de hacer un estudio respecto a los mapuches ¿Qué tema utilizarían? ¿Qué les preguntaría?

Estudiante 14: Cultura y vestimenta

Estudiante 15: Instrumentos

Estudiantes 16: Yo haría un estudio, así preguntándoles ellos que opinan de nosotros, como los tratamos y eso

Estudiante 4. Les preguntaría cómo se sienten porque nosotros los tratamos así

Estudiante 17: Les preguntaría para saber si quieren que en Chile les hagan una fiesta o algo del mapuche

PROFESORA. Yo sé que muchos tienen muchas ideas, vamos a escuchar la última respecto a esto porque tenemos más preguntas todavía y les vamos a dar la posibilidad a todos.

Estudiante 18. Yo les preguntaría qué les gustaría que hiciéramos con sus tierras

Profesora: Ya aquí están abordando otro tema que igual es muy importante, las tierras que quieren que nosotros hagamos con sus tierras con lo que a ellos les pertenece y con la que les pertenece a los chilenos. Vamos a continuar porque se vienen muchas más preguntas y necesitamos la opinión de todas ya, así que vamos a continuar.

Lectura segundo titular

Desde el año 2010, o sea, hace 9 años atrás, la relación entre el estado y los mapuche es percibida como el mayor conflicto social del país. Según lo que ustedes saben, según lo que ustedes se han informado ¿Cómo es la relación estado - mapuche?

Estudiante 1. Entre estado - mapuche, es como mala, porque entre lo que ha hecho el gobierno y lo que ha pasado con los mapuches y todo, se ha ido reforzando esa idea de que los mapuche son malos y de que es mala su relación

Profesora (fomento de participación) Ya, me gustaría que también levantarán la mano otros compañeros que no han participado tanto por ejemplo acá Estudiante X, la compañera, acá este grupo de acá, de atrás Joshua y Vicente, así que me gustaría también escuchar a los otros compañeros que no han hablado. Las chicas de acá adelante ¿Qué piensan ustedes chicas de que esto signifique el mayor conflicto social?



Estudiante 5: No me gustaría que a los mapuche les hicieran tanto daño

Estudiante 19. Yo lo considero injusto porque los mapuches fueron los que ayudaron a la independización de Chile

Estudiante 20. Ellos ya todo este tiempo están luchando para que los tomen en cuenta, ellos ya ni siquiera se sienten chilenos

Profesora: Muy real, los mapuche no se identifican como chilenos, porque no se identifican ni con nuestras costumbres, ni con nuestra vestimenta, ni con nuestra forma de relacionarnos, ni con la mayoría de las cosas que nosotros poseemos.

Profesora: Si, los mapuche lo que han hecho como ustedes pueden ver en los epew que hemos vistos, no están en mapudungun ¿En qué idioma están?

Estudiantes: español

Profesora. O sea que ellos igual han hecho un esfuerzo para poder relacionarse con nosotros, porque ellos podrían decir bueno, no me interesa, yo voy hablar mapudungun, pero aun así ellos comenzaron hablar español, ahora podemos ver muchos mapuche viviendo acá en Santiago, en diferentes regiones de Chile que hablan español. También su literatura, cuantos cuentos por ejemplo ¿Han visto la blanca nieves en mapudungun?

Estudiante: No

Profesora: ¿Y por qué tampoco nosotros hacemos eso? ¿Cuántas personas se interesan en abordar la lengua mapuche?

Profesora: Eso mismo lo que nosotras estamos haciendo ahora, por ejemplo, ¿cómo se dice mujer trueno?

Estudiantes: Xalkan zomo

Profesora.: ¿Mujer arcoíris, ¿cómo se dice?

Estudiantes Relmu zomo

Profesora ¿Cómo se dice profesora?

Estudiante 7: Castigadora zomo

Profesora: No, así no se dice, se dice kimeltuchefe. A ver lo vamos hacer todos a la cuenta de



tres. Uno, dos y tres

Estudiantes y profesora: Kimeltuchefe!!

Profesora: Kimeltuchefe Carla, Kimeltuchefe Catalina, Kimeltuchefe Lilibeth, Kimeltuchefe Javiera y Kimeltuchefe Carolina

Profesora: Ya vamos a continuar, ¿a ustedes les gustaría que este conflicto se resolviera?

Estudiantes: Si

Profesora: ¿por qué?

Estudiante 20: Yo creo que no debiera ser porque también son personas, tienen sentimientos y son parte de nuestro país también

Estudiante 13: Tengo dos preguntas, ¿se dieron cuenta que el gobierno le debe una disculpa al mapuche por aprovecharse de ellos?

La otra es que se dan cuenta de que nosotros los hemos recibido, pero no los hemos tratado bien, mientras ellos a nosotros nos podrían tratar bien, pero no les damos las leyes que se merecen

Estudiante 9: Profe lo de los mapuches es como cuando una persona va paz una casa, por primera vez de una amiga, se siente extraño porque no conoce a nadie, nada más a su amiga, se siente rara no sabe de sus costumbres que tienen, entonces así se sienten los mapuches cuando nosotros lo tratamos mal

Profesora: vamos a continuar con la siguiente noticia que dice así: Comunero mapuche muere en incidente con carabineros en región de la Araucanía. Este es el caso de Camilo Catrillanca, que ocurrió el año pasado si no me equivoco

yo sé que todos tenemos cosas que aportar, pero no podemos escucharlos a todos porque si no se nos va el tiempo, ya así que vamos a ir tratando de ser equitativas con las palabras. ¿Por qué ustedes creen que pusieron Comunero mapuche y no el nombre de Camilo Catrillanca?

Estudiante 21: Porque quisieron hacer como que la culpa es del mapuche

Estudiante 9: Profe porque ellos también tienen el derecho de salir con un nombre y ellos tampoco se llaman mapuche todos, cada uno tiene su nombre



Estudiante 22: Es que yo creo que, o sea, el hombre ya estaba muerto cuando se supo la noticia.

Entonces no le preguntaron al señor si quería que mostrarán su nombre

Estudiante 23: Yo creo porque si pusieran Camilo Catrillanca, obviamente no van a saber si es mapuche o no

Profesora: Aquí tenemos dos textos, tenemos el texto escrito y tenemos la imagen que también es un texto porque también nos cuenta algo. Pongan atención, porque en la noticia real no estaba está imagen, está imagen nosotras la pusimos para que ustedes conozcan la cara de Camilo Catrillanca, ya.

Camilo Catrillanca fue asesinado, Camilo Catrillanca no murió de un infarto o porque sí, él fue asesinado. ¿Es lo mismo decir, murió en un incidente a qué decir fue asesinado?

Estudiantes: Noo

Profesora: Ya, no es lo mismo cierto, ¿Por qué ustedes creen que este medio de comunicación utiliza muere en incidente y no fue asesinado?

Estudiante 24. Para proteger a los Carabineros

Estudiante 1: Por lo mismo porque se supone que tienen que estar mal visto los mapuche y para que los carabineros no se vieran mal vistos, lo cambian

Para incriminar más a los mapuche

Estudiante 7: Para proteger la reputación de los carabineros

Estudiante 25: Para que la gente no se vaya en contra de carabineros

Estudiante 26: Profe, ¿Ese es un acto de corrupción?

Profesora: Si, es un acto de corrupción

estudiante 26: Profe para que los carabineros no queden mal

Profesora: De todo esto que estamos hablando, el lenguaje que yo utilizo, las palabras con las cuales yo decido contar algo, tienen importancia a la hora de contar un hecho tan importante



como la muerte de alguien.

Porque si ustedes se dan cuenta, no dice lo mismo al decir murió en un incidente a que fue asesinado, es como tapar un poco la historia o sea yo quiero contar esto para limpiar la imagen, hay varios lo dijeron, excelentes chicos, muy buenas reflexiones

Profesora: Cuando murió Camilo, así como dice acá “Comunero mapuche muere”, no se dijo que fue un carabinero, también se dijo que él estaba robando, esto que luego se desmintió, empezaron a buscar diferentes situaciones para tergiversar la situación y decir que él era el culpable

Estudiantes: ¡Corruptos!

Finalmente se llegó a la conclusión de que el iba arriba de un tractor y carabineros les disparó por la espalda, él no estaba armado, él iba en un tractor e iba con una persona, este hecho fue tergiversado y por eso ustedes creen a partir de lo que ahora estoy diciendo, ¿Creen que es correcto poner este titular?

No

Se explica la actividad y la realizan)

-

-

Se retoman algunas palabras en mapudungun

¿Como se dice mujer trueno? ¿mujer arcoíris? ¿cómo se dice profesora?

“castigadora zomo”

(relmu zomo, xalcan zomo, kimeltuchefe)

Se menciona cómo se tergiversa el asesinato de Camilo Catrillanca, haciendo alusión al montaje del robo a las profesoras, cosa que hasta el día de hoy no se confirma.

Los y las estudiantes comentan que los medios de comunicación ocultan información resguardando la imagen de carabineros. Los medios ocultan la verdad

La actividad de la clase consiste en escoger una de las noticias presentadas para modificar aspectos del lenguaje.



Universidad
Católica

**Silva
Henríquez**