

CAMBIOS POSIBLES EN LA ALFABETIZACIÓN DE ESCOLARES PEWENCHE CON EL ENFOQUE EQUILIBRADO, TEXTOS PROPIOS Y DOCENTES QUE NO HABLAN CHEDUNGUN¹

*Possible Changes in School Literacy of Pewenche Students With
a Balanced Approach, own Texts, and Teachers who do not Speak
Chedungun*

*Irma Lagos²
Lorena Antileo³
Fattme Badilla⁴
Any Valdebenito⁵
Silvana Garrido⁶
Ingrid Alarcón⁷
Astrid Inostroza⁸
Claudia Morales⁹*

Abstract

Quantitative research of pre-experimental design of pre-tests, pedagogical intervention and post-tests on a planned sample of 83 children, 41 Pewenche and

¹ Realizado en el contexto del Proyecto DIUC-“Alfabetización inicial de niños con el enfoque equilibrado y su relación con las representaciones sociales de docentes”, que se ha continuado en el proyecto en desarrollo “Comprensión y producción de texto en escolares con ascendencia mapuche-pewenche de Alto Bío-Bío, una co-construcción cultural”. VRID, U. de Concepción.

² Magister en Educación mención Currículum, Universidad de concepción sede Los Ángeles. ilagos@udec.cl

³ Magister en Administración Educacional, Universidad de Concepción sede Los Ángeles. E-Mail: wantileo@udec.cl

⁴ Profesora de Educación General Básica y de Educación Diferencial mención Deficiencia Mental, Esc. E. Zañartu, Cabrero .E. Mail: fattmeb@gmail.com

⁵ Profesora de Educación General Básica, Universidad de Concepción, Colegio Los Ángeles, en Los Ángeles. E. Mail: anjvald@gmail.com

⁶ Profesora de Educación General Básica, Universidad de Concepción, eMail: ditita2004@hotmail.com

⁷ Educadora de Párvulos; Instituto Universidad de Los Lagos, Castro. Mail: inalarco25@yahoo.es

⁸ Educadora de Párvulos, Universidad de Concepción, Centro Educacional Peumayen, Cabrero. Mail: asinostr@udec.cl

⁹ Educadora de Párvulos, Universidad de Concepción. Jardín Infantil Karamelo, Mulchén. Mail: tia.clau_27@hotmail.com

42 non-pewenche from 5 to 9 years old, from two rural schools and an urban one from two counties of the Bio-Bio province, from Kindergarten, 1st and 3rd grades. The Balanced approach, Lagos version (2003) was implemented starting with short texts taken from the Pewenche culture and others created by schoolchildren in the initial literacy sample. The implementation of the balanced approach and the cultural inclusion favored the increment of text production competences, reading comprehension, writing in Spanish and segmental metalinguistic skills.

Key words: *Initial Literacy - balanced approach - pewenche - cultural inclusion -*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo exponer una experiencia de investigación cuantitativa de diseño pre-experimental de pretest, intervención pedagógica y postest sobre una muestra intencionada de 83 niños y niñas, 41 pewenches y 42 no pewenche de 5 a 9 años de edad de dos escuelas rurales y una urbana de dos comunas de la provincia de Bío-Bío, de Kinder, 1° año y 3° año básico. Se implementó el enfoque equilibrado versión Lagos (2003) a partir de textos breves de la cultura pewenche y otros creados por los escolares en la alfabetización inicial de la muestra. La implementación del enfoque equilibrado y la inclusión cultural favoreció el incremento de las competencias de producción de texto, comprensión lectora, escritura en castellano y habilidades metalingüísticas segmentarias.

Palabras clave: Alfabetización inicial - enfoque equilibrado - pewenche - inclusión cultural.

Introducción

En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se crea en 1996, a raíz de la Ley Indígena 19.253, promulgada el año 1993, cuyo objetivo es la implementación de un sistema educativo que responda a la diversidad cultural de los pueblos indígenas del país. Sin embargo, se mantiene la situación descrita por los pewenche al inicio de la implementación del PEIB en el sentido de que aún no se enseña en su lengua materna ni se incluye su cultura en el currículo escolar (Lagos y Vegas, 2004), situación que se observaba también respecto a los mapuche, cuya lengua es una incursión ocasional frente a la preeminencia del castellano,

situación agravada por el problema de la carencia de profesores preparados para enseñar la lengua mapuche (Álvarez-Santullano, y Forno, 2008) .

Han pasado casi dos décadas y se observa que la implementación del PEIB no ha contribuido al bilingüismo aditivo ni a la tolerancia de la diversidad cultural, como se esperaba. Diversos estudios evidencian que junto con el problema curricular, los espacios de uso de las lenguas indígenas continúan reduciéndose, dado que la familia ha perdido su rol de reproducción y de producción de las mismas, en el hogar se habla fundamentalmente español, las lenguas indígenas no son usadas en contextos formales y públicos, aún dentro de las comunidades y la mayoría ha aprendido español como su primera lengua en la familia, la lengua ancestral debe ser aprendida en otras agencias, distintas a la familia (Lagos, 2013). Al respecto, los propios hablantes deciden dejar de transmitir su lengua ancestral a sus hijos y nietos como lengua materna, por las múltiples presiones a que son sometidos y se potencia no sólo la pérdida de su lengua, sino también la de un conocimiento cultural, cosmogónico, histórico y científico (Hamel, 2008). La cultura escolar ha sido muy exitosa en esta tarea, sin importar las implicancias éticas, epistemológicas, culturales ni los derechos humanos conculcados.

Por otra parte, el aporte del educador tradicional, esencial en la implementación del PEIB, se diluye en tanto carece del estatus docente que su rol implica y, al igual que los demás profesores, no saben enseñar el español como segunda lengua, en los casos en que sus estudiantes tengan esta situación; algunos no dominan la lengua vernacular. En casi dos décadas, las instituciones de educación superior no se han hecho cargo de formación inicial docente intercultural ni menos bilingüe.

En los últimos años, en escolares pewenche de Alto Bío-Bío, hemos observado la pérdida de la especificidad léxica en temas de su entorno cotidiano en los textos que producen (Lagos, et al., 2014), riqueza y precisión léxica que estaba en los textos que creaban antes (Lagos, 2000).

En este contexto, el problema de cómo alfabetizar y en qué lengua, en las escuelas con escolares indígenas es aún un tema candente, sobre el que debemos reflexionar para implementar acciones proactivas que contribuyan con aprendizajes significativos al desarrollo de esta competencia tan esencial, en la que aún los pewenche logran insuficiente rendimiento.

A pesar de la implementación del PEIB y de los acuerdos suscritos por el Estado, lo que se proyecta en las aulas es la alfabetización en la lengua oficial y con un modelo que privilegia la decodificación, pero no la comprensión, escritura ni la producción de texto, en el contexto del modelo de educación bilingüe de submersión, en el que se prescinde de la lengua del escolar pewenche y, además, se refuerza de modo poco sistemático la lengua nacional u oficial.

La mayor vulnerabilidad de los escolares pewenche no sólo está en la escisión o falta de complementariedad entre la cultura propia y la escolar, fenómeno conocido también como discontinuidad entre escuela y familia (Poveda, 2001), desencuentro entre el hogar y la escuela (Borzzone y Rosemberg, 2000) o relaciones antagónicas entre escuela y hogar (Castro, 2009), sino también las escasas oportunidades de acceder a los procesamientos sociocognitivos complejos con recursos didácticos contextualizados, lo que influye en la calidad de los aprendizajes.

El desencuentro hogar-escuela puede obstaculizar la adquisición de la alfabetización a través de los patrones de interacción de los niños en sus hogares, los conocimientos, las estrategias infantiles y adultas para aprender; mientras los entornos familiar y comunitario son sistemas que mantienen múltiples relaciones que proveen de ayudas y andamiajes para su desarrollo lingüístico y cognitivo a través de aprendizajes significativos que responden a las metas y vida cotidiana de esta cultura (Borzzone y Rosemberg, 2000), la escuela artificializa las relaciones entre los pares y entre estudiantes y docente, in situ provee menos ayuda en el desarrollo sociocognitivo y comunicativo.

Quienes están a cargo de la alfabetización inicial de los niños y niñas pewenche al igual que en la mayoría del país- utilizan el método fonético, que consiste en enseñar a partir de las microestructuras (fonemas, letras), hasta llegar a las sílabas, a las palabras, luego a oraciones breves y estereotipadas, que se centra en la adquisición de los mecanismos de decodificación y se asume el modelo ascendente, en el que se concibe que la comprensión de un texto está en el texto, a pesar que la psicolingüística ha demostrado que la comprensión depende de la interacción entre lector-texto y contexto, con un lector activo (Van Dijk & Kintsch, 1983; Solé, 1996). Quien lee un texto, construye su significado, utilizando la información contenida en él, junto con representarse el modelo de la situación de la que habla el texto de acuerdo con su conocimiento previo, los procesamientos a nivel local y global, con las inferencias necesarias o posibles de cada lector.

Ser alfabetizado en la lengua materna es un derecho irrenunciable, a la vez que contribuye a mantener la riqueza de la diversidad lingüística (Hamel, 2008), junto con ser requerimiento ético y epistemológico, dado que “la lengua es una herramienta fundamental para el desarrollo de la cognición humana, vinculada con la identidad individual y colectiva de las personas, es expresión de la identidad de un pueblo, ligada a la historia, presente y futuro de quienes la hablan” (Loncon, 2010).

Hace ya varias décadas, en diversas culturas se sabe que, las capacidades de lectura y escritura adquiridas inicialmente en la primera lengua son un cimiento para construir el desarrollo de la segunda, que tiene efectos positivos en el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. La exclusión de la lengua materna implica que los niños pueden perder su capacidad de comunicación en su lengua materna después de 2 a 3 años de su escolarización, lo que va asociado a lentificación de los procesos cognitivos y a la disminución del autoconcepto (Cummins, 1979, 2001).

De la sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe se han generado los siguientes principios psicolingüísticos: mientras mejor se enseñen las materias y competencias difíciles, cognitivamente exigentes, la lectoescritura en su lengua, se incorporen las tradiciones cognitivas de la cosmovisión y pedagogía indígenas y se fortalezca la identidad étnica a través del conocimiento y aprecio de su cultura a niños de poblaciones etnolingüísticas subordinadas, mejor se aprenden los contenidos escolares fundamentales en su conjunto, se podrá transferir las habilidades desde la lengua materna a la lengua nacional, tienen más probabilidades de llegar a un aprovechamiento escolar a largo plazo y de construir mejores herramientas culturales para apropiarse de la cultura nacional y universal, de sus conocimientos y tecnologías (Hamel et al., 2004).

La comprensión lectora está asociada con la calidad de la alfabetización inicial, con las habilidades de comunicación oral y con el gusto por leer y escribir. Desarrollar el agrado por leer y por escribir es básico en la alfabetización, entendida como los procesos de lectura, desarrollo de la lengua oral y escritura; son andamiajes que facilitan el aprender una lengua en contexto de comunicación, el desarrollo de la capacidad de comprender y de producir los discursos y textos necesarios para comunicarse, en su dimensión intercultural (Arroyo et al., 2009). El postulado esencial es que se aprende a leer, comprendiendo textos creados por los pequeños y/o de interés para ellos y, aunque la conciencia metalingüística es simultánea al proceso

de aprender a leer y a escribir, es necesario también ejercitarla, especialmente en los aprendices cuyos padres tienen menor nivel educacional (Villalón, 2011), en escolares bilingües.

Por cierto, el lenguaje hablado es anterior a la adquisición de la lectura y la escritura, pues la percepción y producción de lenguaje hablado se sustenta en un alto grado de especialización biológica, que no tiene la lectura (Lieberman, 1992 cit. por Figueroa y Bedregal, en Villalón, 2011), razón que explica la necesidad de más tiempo de entrenamiento y práctica para lograr el dominio de la comprensión y de la escritura, en el que la identificación de las palabras es muy importante. El lenguaje escrito “consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simboliza directamente las relaciones y entidades entre ellos” (Vygotsky, 1979:160), en que el dibujo es la antesala de la escritura. La escritura es un instrumento del pensamiento y de comunicación, de interacción con el mundo, que contribuye a situarse desde su identidad. Las actividades de escritura facilitan el desarrollo de la conciencia fonémica y contribuyen a la relación entre lo oral y lo escrito en la escritura alfabética (Ferreiro, 2002, 2006).

En la alfabetización escolar inicial no basta con incluir la cultura local de los pwenche y su lengua; es necesario un proceso de mediación constructivista interactiva en la comprensión de lectura y el tratamiento de la lectura, en que se cautele el desarrollo de los procesos de comprensión en los niveles global, local y el manejo de la información explícita e implícita, así como formar el gusto por leer desde los textos de su cultura, para ampliarse a otras diversas, a partir de lo que se reconoce como propio y familiar. De ese modo, probablemente se superarían los bajos e insuficientes niveles de las competencias lingüísticas esenciales, como leer comprendiendo, escribir, desarrollar la conciencia metalingüística y producir textos.

Consideramos que acogiendo los conocimientos previos de los y las escolares y las temáticas relacionadas con su entorno social y cultural en la predicción, comprensión y producción de textos propios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, podríamos desarrollar un proceso de alfabetización inicial de mejor calidad, condición que puede asegurar la permanencia en el sistema

escolar, y en ese sentido, posibilita el ascenso a la secundaria y al nivel terciario, proceso percibido y valorado por las familias pewenche como factor de superación de la pobreza (Lagos y Vegas, 2004), idea vigente para estas comunidades (Astroza et al., 2013).

La propuesta

La innovación metodológica consistió en la aplicación del Enfoque Equilibrado en la alfabetización inicial de niños pewenche junto con la inclusión de elementos de su cultura, lo que contribuiría a incrementar la comprensión lectora, la conciencia metalingüística y la producción de textos.

En este enfoque, se asume que el escolar es co-constructor de su propio aprendizaje y el profesor, un facilitador que lo guía, en un ambiente propicio que esté inmerso en la cultura y experiencias de vida de los niños, con andamiajes pertinentes para reconocer palabras, adquirir el léxico, inferir y comprender ideas, adquirir conciencia metalingüística, la competencia de escritura ligada y de producir textos, junto con avanzar en la adquisición de los principios lingüísticos de la lengua nacional con inclusión de algunas palabras en chedungun - variedad de mapudungun hablado por los pehuenches de la octava región de Chile y los mapuches de Nahuelbuta (Salas, 2006) -, gracias a la ayuda de un educador tradicional si existe en la escuela o sin él en la escuela que no lo tuviera.

El supuesto esencial es que aprender a leer y escribir es mejor utilizando textos contextualizados en la cultura local o creados por los educandos, desde la macro hasta la microestructura lingüística; de esta manera se logra que se aprenda a leer y escribir comprensivamente, formándose como lector activo o estratégico, que procesa a nivel local, global, y de aplicación, usando estrategias de procesamiento local, global hasta llegar a la aplicación con estrategias de transferencia y transformación (Parodi, 2011).

Aunque asumimos que la mejor alfabetización debe hacerse en la lengua materna de los y las escolares, nuestro problema es cómo lograr que vivan un proceso de alfabetización inicial de mejor calidad con docentes hablantes de español, porque no se contaba (ni se cuenta actualmente) con docentes bilingües cuya lengua materna fuera el mapudungun y que dominaran el enfoque equilibrado. Interesaba que el estudiantado aprendiera a leer y a escribir comprendiendo, sobre la base de la

comunicación oral y la producción de texto desde su cotidianeidad; a producir textos escritos, a disfrutar de la lectura y a desarrollar las habilidades metalingüísticas segmentarias, considerando que son procesos esenciales más acuciantes en los pewenche, dado que, probablemente, no tengan el apoyo familiar requerido para complementar los vacíos de aprendizaje escolar. Es necesario prevenir la deserción que es mayor en los descendientes de mapuche incluso urbanos (Espinoza et al., 2014), dado que cuando un alumno de un grupo minoritario experimenta dificultades de aprendizaje, la escuela no asume que está fracasando cada vez que un estudiante fracasa (Lagos, Díaz, y Murúa, 2006). El fracaso o lentificación del proceso de alfabetización inicial genera sucesivos fracasos que frustran al estudiantado, propiciando su deserción y una futura inserción laboral más precaria.

Enfoque equilibrado versión Lagos (EEL)

Hemos optado por este enfoque por tres razones. En primer lugar, implica el trabajo con textos pertinentes a la cultura, considera la expresión de experiencias personales a través de producciones orales y escritas, lo que facilita la construcción de aprendizajes significativos; en segundo lugar, requiere un procesamiento interactivo entre las macro y las microestructuras, desde la comprensión global a la palabra, a sus componentes y desde éstos a las unidades mayores, a través de actividades intencionadas para desarrollar las competencias de alfabetización inicial: **aprender** a leer comprendiendo, a escribir con letra ligada, a producir textos escritos desde su situación de vida, a disfrutar de la lectura (lectura placentera), desarrollar las habilidades metalingüísticas segmentarias (conciencia de palabra, sílaba, rima, fonema, letra). En tercer lugar, su implementación en realidades escolares diversas, que tenían en común a escolares con dificultades en lectura y escritura en contexto rural y urbano, en escolares de menor capital cultural, tanto pewenche como no pewenche permitió lograr con éxito los objetivos de la alfabetización, lo que no ocurre con el método tradicional (Beltrán et al., 2001; Pasmíño y Riquelme, 2004; Castro y Martínez, 2004; Salamanca y Valdés, 2004). Junto con esas experiencias, el trabajo en talleres de producción de texto desde la cultura pewenche ha sido promisorio para confiar en la efectividad de esta opción (Lagos, 1999).

En el EEL, se asume el concepto de comprensión del modelo interactivo y el co-constructivista como modelo de la naturaleza de la alfabetización, se caracteriza por el trabajo con textos auténticos producidos por los propios niños desde su vivir cotidiano, el principio de aprender a leer, leyendo y a escribir, escribiendo;

el procesamiento interactivo desde las macro a las microestructuras y desde éstas a aquéllas. Implica fluida interacción entre los procesos de comprensión y de producción de texto; el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas; de los procesos de análisis y síntesis; conocimiento y valoración del conocimiento de mundo propio y apertura a los mundos de los otros; trabajo grupal e individual; actividades de procesamiento global, local; permite centrarse en los enfoques interactivos, de acuerdo al procesamiento natural durante la lectura (Lagos, 2003).

En torno a cada texto se trabajan las 5 grandes funciones del lenguaje: hablar, escuchar, leer, escribir y producir textos, en forma iterativa. De acuerdo a Graves (1989), la escritura de la no ficción, a través del relato de hechos ocurridos, los dibujos, el diálogo sobre su vida cotidiana, las cartas, las entrevistas, contribuyen a incrementar las competencias comunicativas en el aula.

En la medida en que se juega a leer, a ser escritor, a discriminar visual y auditivamente palabras contextualizadas en un texto, van apropiándose de las habilidades metalingüísticas, como efecto de trabajar el texto y las palabras primero y, posteriormente, de los componentes de las palabras a nivel oral y escrito.

Objetivo

El objetivo del artículo es exponer la experiencia de implementar el Enfoque Equilibrado versión Lagos (2003) en la alfabetización inicial de escolares pewenche con docentes que no hablan chedungun y su influencia en la comprensión de textos, producción, escritura y en el desarrollo de habilidades metalingüísticas segmentarias.

Metodología

La investigación es cuantitativa, con diseño pre-experimental, de un solo grupo con pretest-intervención y posttest, se trabajó durante un semestre en pre-alfabetización en el grupo de pre-escolares (Kínder) y alfabetización inicial en español con el EE en primero y tercer año, en las comunas A y B, elegidas intencionadamente por contar con mayor cantidad de escolares pewenche.

Muestra: Se eligió intencionadamente escuelas urbana y rural de la comuna A, siendo los estudiantes pewenche minoría (31, 4) en la escuela urbana y 50% en la

rural, donde sí había educador tradicional y los escolares vivían con sus familias; los de la escuela urbana, eran de la comuna B, pero vivían en el Hogar indígena durante el tiempo lectivo, subían a ver a su abuela o su madre, cada 15 días.

En la escuela de la comuna B, todo el curso es pewenche, usan su lengua vernacular tanto con sus familias, como en la escuela y en la comunidad.

Las profesoras que dirigían la escuela tenían muchos años de experiencia en educar desde la cultura local y la lengua propia en otros países vecinos. Con educadores tradicionales pewenche, se propusieron revitalizar la lengua y cultura. Hasta 2° año, se enseñaban todas las asignaturas en chedungun, con programas propios aprobados por el Ministerio de Educación. La alfabetización se hacía en el contexto de las Ciencias Naturales, con libros especialmente creados para esa tarea en la escuela, cuyo canal inicial era la lengua oral, el diálogo. Cuando ya habían sistematizado el manejo de la lengua oral en chedungun, se iniciaba el desarrollo de la lengua oral en español y luego, la alfabetización escrita, desde la perspectiva fonética, aprendían a escribir con letra imprenta.

Se nos autorizó a trabajar en 3° año básico, etapa en que empezaba la enseñanza en castellano. Los y las escolares tenían de 8 a 9 años cronológicos, hablaban bien su lengua, el chedungun, y menos el español, no escribían y tenían un buen nivel de autoestima.

Tabla N° 1
Constitución de la muestra

CURSO	PEH	NO PEH	Total	% PEH	Enseñanza escolar en Ed. Trad	EIB	Características	X estudios madres PEH/ NOPEH	X estudios padres PEH/ NOPEH
Pre-escolar Esc. rural Comuna A	8	8	16	50,0	Castellano	Sí	Reasentados	4,1/ 4	4,1 / 4,1
1° esc. rural Comuna A	10	10	20	50,0	Castellano	Sí	Reasentados	4/ 3,7	4/4,1
1° esc. urbana Comuna A	11	24	35	31,4	Castellano	No	Viven en hogar SENAME, urbano	1/7,6	1/ 6,2
3° esc. rural Comuna B	12	-	12	100	Chedungun Castellano	Sí	Viven en comunidad pewenche	2,08	2,17

PEH: pewenche NO PEH: no pewenche

Variables consideradas

Variable independiente: Enfoque Equilibrado en situación intercultural

El Enfoque Equilibrado en pre-alfabetización y en alfabetización inicial, se caracteriza por usar como texto de enseñanza los textos producidos por los mismos niños y otros atingentes a su cultura; el proceso va desde el texto completo hasta las unidades más pequeñas y abstractas (fonemas y grafemas), en procesos iterativos entre macro y microunidades, con actividades de comprensión lectora (textos significativos y pertinentes a su cultura), producción de textos (a partir de láminas, relatos de su experiencia de vida, textos modelos, observación o recuerdo de su realidad cotidiana), lectura placentera, habilidades metalingüísticas (producción de rimas, reconocimiento de palabras, de sílabas, discriminación visual y auditiva de sonidos inicial y de final de palabra), dominio de la escritura (dibujo libre y guiado, ejercicios grafomotrices, transcripción de palabras, de oraciones breves, escritura de palabras y de oraciones breves al dictado, invención y escritura de textos breves, caligrafía diaria en cuaderno de matemática, con palabras y frases de los textos en estudio).

Se aplicó desde marzo a julio de 2005 y se centró en Lenguaje Oral, Lectura Oral, Comprensión de Lectura, Producción de texto, Lectura placentera, Escritura, Habilidades metalingüísticas en castellano, con docentes que no eran hablantes de mapudungun o chedungun.

Variables Dependientes: Comprensión lectora, producción de textos, habilidades metalingüísticas, escritura, de acuerdo al puntaje logrado por los niños y niñas mapuche-pewenche en los instrumentos que evalúan esas variables.

Instrumentos

Se aplicaron 4 instrumentos de un total de 20 puntos cada uno, como se indica en cada competencia:

Prueba de Comprensión lectura: Consta de cuatro preguntas de desarrollo: de reconocimiento de palabras, una pregunta causal, una pregunta global en relación al tema y una en que deben representar lo más importante del texto a través del dibujo. Su confiabilidad a través del coeficiente alpha de Cronbach es de 0.74. Al inicio, en el nivel pre-escolar y en los primeros años, se aplicó en forma oral: se les leyó un texto y se les formularon las preguntas que respondieron en forma oral e individualmente; la invención de texto también se hizo en forma oral y con apoyo de dibujos hechos por los niños, porque no sabían leer ni escribir.

Pauta de Producción de texto: Consiste en inventar un texto que se refiera a su vida. Si no sabe escribir, puede representarlo en dibujos que luego dice a la docente para que lo escriba. En la pauta se consideran los siguientes aspectos: extensión (5 palabras), vocablos -palabras que no se repiten- (5 palabras), coherencia (3 palabras), cohesión (3 palabras), originalidad y título (2 palabras cada uno).

Inventario de Habilidades metalingüísticas segmentarias, es una adaptación que hicimos sobre el inventario de Fernández, Machuca, y Lorite, (2002), consta de 12 ítems de completación, con 2 preguntas por ítem, para nivel pre-escolar y primer subciclo básico; los ítems son de nivel adecuado de dificultad para niños de 5 a 9 años. Su confiabilidad es de 0,70 e incluyen reconocer y decir rimas, reconocer, agregar y quitar sílabas; reconocer, agregar y quitar fonemas y reconocer número de palabras de oraciones. Los escolares pewenche responden también una versión en mapudungun.

Escritura: prueba de desempeño que tiene tres ítemes: escribir con letra ligada su nombre, escribir o transcribir palabras dadas en letra imprenta a escritura manuscrita y escribir con letra ligada y al dictado una oración de 7 palabras.

2.5. Actividades realizadas en aula y en la comunidad por los y las niños y niñas

COMUNICACIÓN ORAL

Saludo en chedungun, conversaciones sobre cosas importantes de la cultura pewenche: ceremonias (Nguillatún, We trupantu), juegos como el palin, los saludos en las dos lenguas, la familia, las comidas típicas pewenche; dramatización del relato “El cacique Kalfukura”, contar y escuchar historias de su comunidad, escuchar lecturas de cuentos de origen pewenche o campesino, comentar las lecturas, hablar de su familia ante el curso, en 3°, preparar entrevista en castellano que tradujo al chedungun la educadora tradicional, visitar y entrevistar a tejedora tradicional, observar, preguntar sobre el proceso de elaboración del tejido a telar, desde que obtenía la lana de la oveja; representación de la visita en una obra teatral “Los abuelos transmiten la cultura a los jóvenes”, donde expresan el orgullo de ser pewenche, jugar a leer cuentos gigantes. Jugar a echar adivinanzas, cantar canciones infantiles en mapudungun, como “Los pollitos dicen”, “Caballito blanco”, Jugar al palin.

LECTURA PLACENTERA

Juegan a leer libros grandes ante el curso, eligen un libro del estante y hojearlo por gusto, lectura compartida con libros gigantes. Conversan sobre libros e historias que más les gustó leer. Escuchan la lectura oral de su profesora, un cuento largo por semana, del cual la docente les leía todos los días por 5 minutos de: Cuentos de Callaqui (Beroiza et al., 1996); Pewenche Kimün (E. Loncon y C. Martínez, 1999); Mi amigo el negro (Alliende), la Leyenda del pehuén, ¿Por qué las lágrimas son transparentes? y Cuentos en Arauco (S. Schkolnik). Abuelita Kalfurayen; Ayentufe mara, la liebre traviesa; La casa de la abuelita Gregoria; El cóndor y el puma, Manke Egu Panqe ñi Nütxam; ¿Por qué los copihues son rojos?; La tortilla voladora; El lobo y los siete cabritos, El pinito descontento, Filomena (Alicia Ascencio), el pequeño Meliñir, Rayen y Llacolen, historias de campo, poemas para niños, Textos auténticos creados por los escolares (Día del trabajador, Una once con mi mamá, La historia de José y María; Don Juan, el carabinero; Rayen, la carabinera); “Viva la cordillera”(N. Parra), Historias (del We tripantu, del Nguillatun, del Machitun); La abeja haragana (Horacio Quiroga). Historia del Sapete que se enamoró del sol y Buscacamino, de M. Brunet, adaptación en chedungun.

COMPRESIÓN DE LECTURA

Se seleccionaron textos de las tradiciones y costumbres pewenche, textos breves creados por los escolares o de tradición pewenche. Se presenta el texto en papel kraft, su autor. Se guía a pasar su vista sobre el texto completo, de izquierda a derecha, desde arriba hacia abajo, para conocer el texto y decir de qué creen que se trata (plantear hipótesis),

reconocer palabras, lectura aproximada por parte de escolares, leerles el texto completo en voz alta, mientras ellos escuchan. Guiar la conversación sobre la base de las siguientes preguntas: ¿De qué trata el texto? ¿Por qué? ¿Qué habrías hecho tú? ¿Te gustó la historia? ¿Por qué...? Parafrasear el texto. Motivar a los alumnos que cuenten lo que saben sobre el tema al inicio y al término de la lección, luego se trabajaba con un set de 3 a 4 ilustraciones que representaba los momentos más importantes del texto, que ordenaban en una secuencia cronológica, junto con explicarla. Creaban historias a partir del texto leído con apoyo de dibujos originales de los y las estudiantes.

Antes de terminar la sesión, cantaban una canción en chedungún y lectura de textos breves en su lengua, con ayuda del educador tradicional, pero la mayoría de las clases se hacían en castellano. Cada lección con un texto contextualizado, cuyas actividades representaban a través del dibujo, respuestas y comentarios orales, con preguntas explícitas, inferenciales y personales; jugaban a leer en español, cuentos relativos a su cultura, con palabras-sustantivos- en chedungun. Los textos se presentaban en formato gigante en castellano y en chedungun los sustantivos, con ilustraciones. En la escuela urbana, se pudo trabajar solo en castellano, no había educador tradicional y la mayoría no era pewenche.

PRODUCCIÓN DE TEXTO

Produjeron textos breves basados en sus vidas, sobre un dibujo, dictaban su historia a la educadora, luego la leían a su curso, con fluidez y se acrecentaba el orgullo de su familia, con desplante creciente. Producían textos a partir de textos leídos, de un tema conocido en su cultura, sobre la madre, el padre, los carabineros; se hizo un concurso de cuentos organizado por el primer año rural, de este curso fue también el ganador. Con texto modelo de la cultura, producen texto con dibujo y luego relatan el dibujo a las docentes, que las anota, la leen ante el curso. Me gusta la casa de mi abuela, porque hace tortillas. Transiciones de las formas orales a la lectura y escritura. 21

En 3° año, inventaron textos a partir de las actividades de su vida cotidiana, como las veranadas, temas interesantes que se iniciaban con el relato oral de situaciones y experiencias vividas en las veranadas, escribían con dificultades de concordancia y luego ilustraban, posteriormente compartían. A través de secuencia de imágenes-escriben un cuento después de comentar la secuencia, lo titulan. Escriben cartas a escolares de otras escuelas de la comuna A y reciben sus respuestas.

ESCRITURA

Se inició con el dibujo libre, luego el guiado, ejercicio con arabescos. Escritura guiada de palabras importantes del texto tratado con letra ligada. Escritura de palabras del texto de la lección en su cuaderno, en el pizarrón, en tarjetas, de dos oraciones breves del texto con letra ligada sobre la base de una muestra escrita por la docente en el computador y que luego la ilustran, escriben palabras al dictado, inventan y escriben una oración, por ejemplo, Mi mamá teje calcetas. Mi abuela toma mate, escriben su nombre. Hacían copias de tres a cuatro líneas, que luego ilustraban. Escritura de cartas a pares de otras escuelas. En general, se siguieron las diferentes fases: la fase del copiado, la escritura al dictado y la escritura espontánea.

HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS
 En la lección de cada texto, estaban incorporadas las actividades necesarias para reconocer y decir palabras, rimas, sílabas, letras, fonemas, a través de canciones y juegos; formaban palabras del texto y de la vida cotidiana con el alfabeto móvil que se construyó para cada escolar, en letra impresa, letra ligada, luego las escribían en su cuaderno con apoyo docente; se aseguraba el desarrollo de la acuidad visual y auditiva con ayuda de imágenes y objetos de la sala, láminas con dibujos; tabla de discriminación visual con las palabras del texto, escritura de palabras al dictado; para los pre-escolares, las actividades se hacían principalmente en forma oral. En las escuelas rurales, se jugaba también a reconocer palabras y rimas en chedungun.

Resultados

Las diferencias entre los pewenche y los no pewenche en general, en algunos cursos son significativas al inicio y no lo son en los postest. En cambio, entre los pretest y los postest en cada variable, las diferencias estadísticas son significativas o muy significativas, para cada grupo y curso de toda la muestra.

Los promedios expresados en porcentaje que logra cada grupo en cada curso de la muestra se resumen en la siguiente Tabla:

Tabla N° 2
Puntajes promedios en % de los escolares en los pre y postest

PRUEBAS	COMPRES LECTORA		PRODUC. TEXTOS		HABILI METAL CASTELLANO		HABILI METAL MAPUDUNGUN		ESCRI. LIG.	
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS
PRE-E-A										
PEH	15	30	10	30	10	25	10	30	5	15
NO PEH	15	30	15	30	10	30	-	-	5	15
1° Ur-CoA										
PEH	10	40	20	30	15	35	20	30	10	35
NO PEH	20	45	25	35	20	40	-	-	15	35
1° Ru- CoA										
PEH	5	40	20	35	20	35	20	45	10	35
NO PEH	10	45	25	40	20	40	-	-	10	35
3° R-CoB										
PEH	45	75	20	55	25	45	45	70	20	45

PEH: con ascendencia pewenche NO PEH: sin ascendencia pewenche PRE: pretest
 POS: postest
 CoA/CoB: comuna A/ comuna B Ur: urbano Ru: rural

En Comprensión Lectora, en el curso de la escuela urbana, los no pewenche están en mejor situación al inicio, pero los dos grupos incrementan sus porcentajes en cada aspecto. En habilidades metalingüísticas, los niños y niñas de 5 a 6 años logran puntajes similares en castellano y en chedungun, quizás porque han ido perdiendo su lengua, por no estar expuestos a su uso. En producción de texto, logran más alto rendimiento los de la escuela rural. La mayoría de los escolares no pewenche de 1° año urbano han hecho kínder; lo que no ocurre en los mapuche-pewenche.

Los de 3° año, de la escuela que enseña en chedungun logran en el pretest mejor rendimiento en comprensión de lectura en castellano y en habilidades metalingüísticas, especialmente en chedungun, influyen los dos años de trabajar a nivel oral en su lengua vernácula y que en su hogar se comunican e interactúan en chedungun, además, el hecho de vivir en su comunidad, aunque en la semana estén en internado, les da mucha seguridad en sus procesos de aprendizaje.

En escritura, se presentan más dificultades que en comprensión de lectura, logran un relativo menor avance.

Las correlaciones son altas entre las competencias evaluadas, lo que indica que hay influencia mutua entre las variables dependientes: comprensión, producción de texto, habilidades metalingüísticas y escritura.

Respecto del género, si bien al inicio las niñas lograron menos puntaje, en los postest ya no hubo diferencia significativa entre las niñas y los niños de ningún curso.

Discusión de resultados

En las tres escuelas, los incrementos entre pretest y postest son significativos; en los de 1° aun lo son si se compara con los de escolares de escuelas urbanas E y F y rurales (Beltrán et al., 2005). Dado que la muestra es intencionada y no hay escuelas similares a las incluidas en este estudio ni cursos paralelos al interior de cada una con equivalencia de porcentaje de escolares pewenche, no fue posible recurrir a un diseño cuasi-experimental con grupo control. No obstante esta situación, el EEL había ya tenido mejores procesos y resultados de aprendizaje que el método tradicional en comprensión de lectura, producción de texto, en habilidades metalingüísticas segmentarias y escritura de escuelas urbanas (Pasmíño y Riquelme,

2004), rurales (Beltrán et al., 2001) y en una pequeña muestra de pewenche (Castro y Martínez, 2004). En los estudios previos, en comprensión de lectura, los y las escolares tenían mayor facilidad para resolver las preguntas explícitas de nivel local que en las implícitas globales y locales; explicable por el mayor nivel de dificultad de los procesamientos requeridos. A pesar que los grupos experimentales lograron puntajes significativamente más altos que los correspondientes grupos de control, se concluyó que se necesitaba más tiempo de aprender a procesar las preguntas implícitas globales, locales y causales para lograr un dominio más profundo.

Recientemente y después de haber realizado la investigación que informamos, se hizo una comparación entre método equilibrado y el tradicional, en la que se concluyó que el equilibrado permitía mayor comprensión a nivel inferencial implícito (Hudson et al., 2013).

Aunque no era el objetivo, se demuestra que la idea de enseñar primero en la lengua materna permite lograr mejores aprendizajes también en la segunda lengua (Cummins, 1979, 2001), es más efectivo que enseñar primero en la segunda lengua (López y Hanemann, 2009); junto con incluir los valores y saberes tradicionales que facilitan un mejor desarrollo de las competencias de comprensión de lectura y de producción de texto escrito tanto en la lengua materna como en la segunda; situación verificada también en escolares quechuas en Perú (Saroli, 2011).

En tercer año de la escuela que enseña en primero en chedungun, había un fuerte sentido de pertenencia en estudiantes y en el cuerpo docente, una buena gestión educativa intercultural. En una investigación posterior, en 5° y 6° año básico de la escuela de la comuna B logran alto nivel en chedungun en la comprensión en un epew, y pueden decirlo con fluidez; situación que no se logra en las escuelas que no enseñan en primero en chedungun (Henríquez, 2013).

Para mantener el chedungun como lengua materna, los adultos de las comunidades deben mantener la función de transmitir su lengua. En la escuela, un aspecto esencial es el perfil docente y una gestión curricular intercultural eficiente. Se requiere formar a docentes, directivos y educadores tradicionales de tal modo que sean idóneos en lengua y cultura de las comunidades, así como en alfabetización, lo que se proyectará en la mediación en aula, invertir en construir recursos didácticos interculturales y optimizar el PEIB. También se debe discriminar positivamente a los docentes hablantes de lengua originaria, de modo que tengan un rol más activo

en la enseñanza de su lengua, así se evitarían situaciones lamentables en que ellos no la enseñen habitualmente, aún sabiéndola (Lara, 2012); situación que se observa también en Alto Bío-Bío, en un estudio de pertinencia cultural del currículo escolar en las aulas, en que el hecho de hablar la lengua vernacular no garantiza su uso ni la inclusión cultural en la enseñanza de escolares pewenche (Rifo, 2014).

Además, hoy es necesario preguntarse cuál es la lengua materna de los escolares de cada comunidad, pues varios padres y varias madres- que han accedido a más años de escolarización que sus progenitores - son monohablantes de español, su lengua materna (Lagos, 2013; Gundermann, 2014). Tanto si su lengua materna es el español o el chedungun, habría que enseñarlo sistemáticamente, en todos los niveles de la lengua.

Respecto a la conciencia metalingüística, entendida como darse cuenta de las rimas, sílabas, palabras y fonemas, se ratifican las relaciones entre conciencia fonémica de L1 y L2. (Ricci et al., 2001). Se corrobora que el dominio de la escritura y de la lectura es mucho más que la conciencia metalingüística, que es necesaria y que la escritura es algo más que la transcripción de sonidos (Ferreiro, 2006).

Conclusiones

La aplicación del Enfoque Equilibrado versión Lagos (2003) y la inclusión de elementos de la cultura local pewenche en la alfabetización de los niños y niñas pewenche de Transición, en 1º año básico reasentados con sus familias, los de 1º año básico de una escuela urbana que residen en un hogar de SENAME y de los de 3º año básico que viven en su comunidad, sean grupo minoritario o mayoritario, en escuela urbana o rural, incrementan significativamente su comprensión lectora, su producción de texto, sus habilidades metalingüísticas y su escritura.

Aunque los incrementos pre/postest son significativos en las dos comunas, se observa que las competencias estudiadas requieren de procesos más extensos que un semestre.

Se ratifica la necesidad de alfabetizar y enseñar en la lengua materna de los y las escolares, con docentes que dominen la lengua en todas sus dimensiones y competencias, así como también el castellano como segunda lengua, una aspiración que se ve limitada por la carencia de docentes preparados en estas competencias. Los docentes monohablantes de español pueden y deben aportar a la mantención y recuperación- de ser posible- de la lengua vernacular de los pewenche si trabajan coordinados con los educadores tradicionales, si se les prepara adecuadamente.

La innovación contribuye a un mejor nivel en la construcción de herramientas culturales fundamentales como lo es la alfabetización inicial, así como a una valoración de sí mismo y de su cultura.

REFERENCIAS

- Alarcón, I.; Inostroza, A.; Morales, C.; Badilla, F.; Garrido, S. y Valdebenito, A. (2005). Alfabetización inicial con el Enfoque Equilibrado en niños pewenches. Seminario de título para optar al grado de Licenciado en Educación y a los títulos de Ed. de Párvulos, profesor de Ed. Gral. Básica y Ed. Diferencial mención D.M. Universidad de Concepción, Chile.
- Álvarez-Santullano, P. y Forn, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico *Alpha* n.26 Osorno jul. 2008 (9-28) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012008000100002>
- Arroyo, R.; Beard, R.; Olivetti, M.; Balpinar, y Silva, J. (2009). Desarrollo intercultural de la composición escrita. *Revista Educación Inclusiva* Vol, N° 1: 103- 121 (www.ujaen.es/revista/rei).
- Astroza, D.; Carrasco, D.; Ruiz, I. y Sepúlveda, A. (2013). Derechos Humanos y Pobreza: La realidad de los habitantes pewenche de la comunidad de Callaqui en la comuna Alto Biobío. *Revista Electrónica de Trabajo Social*. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción. <http://www.trabajosocialudec.cl/rets/category/volumen-10-2013/>
- Beltrán, M.; Campos, G.; Cid, M. y Lermanda, P. (2001). Incidencia de enfoques alternativos en el proceso de alfabetización inicial en escolares de 1° básico y escolares de 2° básico con dificultades en lectoescritura. Seminario para optar al grado de Licenciado en educación y al título de Profesor de Ed. Gral. Básica, Universidad de Concepción.
- Beltrán, K.; Espinoza, S.; Gálvez, J. (2005). Evaluación de la alfabetización inicial. Seminario para optar al grado de Licenciado en educación y al título de Profesor de Ed. Gral. Básica, Universidad de Concepción.

- Beroiza, M. et al. (1996). Cuentos de Callaqui. Textos escritos e ilustrados por los escolares de la Escuela de Callaqui, Alto Bío-Bío, VIII Región. Universidad de Concepción Campus Los Ángeles- Consejo Nacional del Libro y la Lectura.
- Borzzone, A. M.; Rosemberg, C.(2000). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Programa YACHAY(O.CLA. DE.-Fundación van Leer) CONICET.Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1ª.ed.
- Castro, A. (2009). Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad. Formulación del Proyecto CONICYT Soc-15. CONICYT, 2009.
- Castro, S. Y Martínez, J. (2004). Alfabetización inicial con enfoque equilibrado en niños integrados de Lota y pewenche de Ralco Lepoy. Seminario para optar al grado de Licenciado en educación y a los títulos de Profesor de Ed. Gral. Básica y de Ed. Diferencial m. D.M., Universidad de Concepción
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and The Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, vol. 49, No. 2 (Spring, 1979), 222-251. Research Pertaining to Proficiency in First Language Leading to Proficiency in Second Language. Research Pacific Learning <https://www.pacificlearning.com/pl/PDF/spl-research.pdf>
- Cummins, J. (2001). “La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación?” Febrero de 2001. *Sprogforum*, 7(19), 15-20. <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
- Espinoza, Ó.; Castillo, D.; González, L.; Loyola, J. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos* Vol.40, N°1.: 97-112. ISSN 0718-0705. http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Fernández, A., Machuca, F. & Lorite, J. (2002). “Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado”. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 147-170.

- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En FERREIRO (Comp.), Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E. (2006). ¿La escritura es una técnica de transcripción de sonidos? <http://delecturayescritura.blogspot.com/2010/04/emilia-ferreiro-escritura-es-una.html>
- Grave, D. (1989). *Exploraciones en clase. Los discursos de la "noficción"*. B.A.: Aique.
- Gundermann, H. (2014). "Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea" *RLA*, 52 (1), I Sem. 2014, pp. 105-132
- Hamel, R.; Brumm, M.; Carrilo, A.; Loncon, E.; Nieto, R. y Silva, E. (2004). "¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena". *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*. Investigación temática / educación intercultural, 9-20:83-107. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002006>
- Hamel, R. (2008). La Globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En *Politica linguistica na America Latina*. Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena (Orgs). 45-77. Joao Pessoa: Ideiai Editora Universitaria
- <http://www.hamel.com.mx/Archivospublicaciones/2008f%20La%20globalizacion%20de%20las%20lenguas%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Henríquez, M. (2013). Vitalidad fonológica del mapudungun en escolares mapuches pewenches y lafkenches de la VIII Región del Bío-Bío. Tesis para optar al grado de doctor en Lingüística Universidad de Concepción.
- Hudson, M.; Förster, C.; Rojas, C.; Valenzuela, M.; Riesco, P.; Ramaciotti, A. (2013) . Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos* | vol. XXXV, núm. 140, 2013 | IISUE-UNAM 100-118 <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n140/v35n140a7.pdf>

- Lagos, C. (2013). “Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)”.
- Universidad de Chile: Revista Lenguas Modernas 41 (Primer Semestre 2013), 67 – 83
- Lagos, I. (1999). La comprensión de textos narrativos, su relación con la producción de textos en escolares pewenches y la comprensión de textos en escolares rurales de Bío-Bío. *Educação e Cidadania*. Revista da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Curso de Pedagogía, Porto Alegre, Ritter dos Reis. Faculdades Integradas Ritter dos Reis, Vol. II (2): 179-206 .
- Lagos, I. (2000). Relatos de escolares pehuenches de Alto Bío-Bío. *Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, U. de Chile, 14, Otoño, 2000. <http://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/14/tx21ilagos.html>
- Lagos, I. (2003). Alfabetización inicial de niños con el enfoque en equilibrio y su relación con las representaciones sociales de docentes y la comprensión de textos. Dirección de Investigación. Universidad de Concepción.
- Lagos, I. (2013). Comprensión y producción de texto en escolares con ascendencia mapuche-pewenche de Alto Bío-Bío, una co-construcción cultural. VRID, U. de Concepción. Proyecto en desarrollo.
- Lagos, I. y Vegas, L. (2004) “La educación escolar desde los mapuche-pewenche adultos y los estudiantes de Educación Media de Alto Bío-Bío”, *Visiones de la Educación* 6, 59-69.
- Lagos, I.; Murúa, C.; Díaz, A. (2006). Permanencia escolar de los mapuche – pehuenche. Estudio patrocinado por el Proyecto Fondecyt N° 1040622 dirigido por el Dr. A. Díaz. Publicado en Diario La Tribuna, lunes 2 de octubre de 2006, p. 22.
- Lagos, I.; Acuña, J.; Sánchez, J.; Sandoval, L.; Cárdenas, E. y Carilao, D. (2014). La producción de textos, un desafío intercultural en Alto Bío-Bío. Ponencia en el II Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad. Políticas lingüísticas, enseñanza de lenguas y culturas indígenas, descripción de lenguas,

- actitudes lingüísticas, situación sociolingüística de comunidades. Universidad de los Lagos, Osorno, 3-5 sept., 2014.
- Lara, I. (2012). Aprender a leer y a escribir en lengua mapudungun, como elemento de recuperación y promoción de la cultura mapuche del siglo XXI. Tesis de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona, España. Depto. de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Cs. Sociales. Consultado en julio de 2014.-<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/107892/milm1de1.pdf;jsessionid=20E1CB34F2413BA20BD3D52B96F0006B.tdx2?sequence=1>
- Loncon, E. (2010). “Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile”. En Revista ISEES N° 07, julio 2010 Diversidades y desigualdades en las instituciones educativas: experiencias y desafíos: 79-94. Consultado en julio de 2014.http://www.fundacionequitas.org/archivo.aspx?cod_idioma=ES&id=49
- López, L.E. y Hanemann, U. (Editores) (2009). Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina. GTZ, Cooperación República de Guatemala-República Federal de Alemania-UNESCO Institute for Lifelong Learning ©UIL-UNESCVO y Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala (PACE-GTZ). Impreso en Guatemala. <http://unesdoc.org/images/0018/001889/188921.pdf>
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Rev. Signos* vol.44 N°76 Valparaíso jul. 2011: 145-167
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200004>.
- Pasmíño, P. y Riquelme, G. (2004). Incidencia de la aplicación del enfoque equilibrado en alfabetización inicial. Seminario para optar al grado de Licenciado en educación y al título de Profesor de Ed. Gral. Básica, Universidad de Concepción.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología* N°17 Texto 17-31 *Gazeta de Antropología*, 2001, 17, artículo 31 • <http://hdl.handle.net/10481/7491Versión HTML> • Versión PDF

- Riccio, C.; Amado, A.; Jimenez, S.; Hasbrouck, J.; Imhoff, B. & Denton, C. (2001). Cross Linguistic Transfer of Phonological Processing: Development of a Measure of Phonological Processing in Spanish. *Bilingual Research Journal*. Vol. 25. No. 4. (Fall, 2001) 583-603 <https://www.pacificlearning.com/pl/PDF/spl-research.pdf>
- Rifo, E. (2014). Pertinencia del currículum escolar en contexto pewenche. Informe preliminar Tesis de Mag. en Psicología Educativa, Universidad de Concepción-Escuela de Graduados (inédito).
- Salamanca, M. y Valdés, J. (2004). Alfabetización inicial de escolares deficientes mentales urbanos y pewenche rurales con el enfoque equilibrado. Seminario de título para optar al título de Educadora Diferencial mención D. M. Universidad de Concepción, Los Ángeles.
- Salas, A. (2006). El Mapuche o Araucano. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Saroli, A. (2011). Con un pie en dos mundos: Programas de educación bilingüe para niños quechuahablantes en el Cusco *Educación* Vol. XX, Nº 38, marzo 2011, pp. 63-79 / ISSN 1019-9403 Acadia Centre for the Study of Ethnocultural Diversity. Consultado en julio de 2014 file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2603-10068-1-PB.pdf
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
- Van Dijk, T. & Kintsch (1983). *Strategies of Discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- Villalón, M. (2011). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y a la escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Artículo Recibido: 14 de agosto de 2015
Artículo Aceptado: 06 de octubre de 2015