

Aprender a leer y escribir en lengua mapudungun, como elemento de recuperación y promoción de la cultura mapuche en la sociedad del siglo XXI

Tesis Doctoral

María Isabel Lara Millapan

Dirigida por el Dr. Artur Noguerol

Septiembre, 2012

Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials


Programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua y Literatura

Aprender a leer y escribir en lengua mapudungun, como elemento de recuperación y promoción de la cultura mapuche en la sociedad del siglo XXI

Tesis Doctoral

Autora:

María Isabel Lara Millapan



Dirigida por el Dr.

Artur Noguero Rodríguez



Septiembre, 2012

ÍNDICE

Contenido

MAÑUMTU	7
1. INTRODUCCIÓN	9
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	13
2.1. Antecedentes y planteamiento personal	13
2.2. Planteamiento del problema: la situación del mapudungun en la región de la Araucanía	16
2.2.1 El proceso histórico, social y lingüístico de las lenguas originarias en América Latina	17
2.2.2 La lengua y la cultura de los pueblos originarios en América Latina	18
2.2.3. Diversidad y uniformización de las lenguas	19
2.2.4. Entorno sociolingüístico en la Región de la Araucanía, situación del mapudungun	21
2.2.5 Políticas estatales respecto de las lenguas originarias en Chile, en especial el mapudungun.	25
2.3. Justificación del problema	28
2.3.1. La visión mapuche: desde la palabra poética y desde la opinión de sus hablantes	29
2.3.2. Nuestra propuesta	48
2.4. En resumen	49
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN – OBJETIVOS –	51
3.1. OBJETIVOS	51
3.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
4. MARCO TEÓRICO.....	53
4.1. El mapudungun y su enseñanza.....	53
4.1.1 Características lingüísticas del mapudungun o mapuche dungun	54
4.1.2. Currículum de la Educación Intercultural Bilingüe Mapuche	62
4.2. Elementos de los procesos de aprendizaje lingüístico.....	66
4.2.1. La adquisición o primer aprendizaje de la lengua	67
4.2.2. La adquisición o primer aprendizaje de la lengua en contextos multilingües	70

4.2.3.	La enseñanza de la lengua en contextos multilingües.....	75
4.2.4.	Las lenguas en la escuela mapuche.....	79
4.3.	Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.....	80
4.3.1.	La lengua escrita como constructo social.....	81
4.3.2.	La perspectiva socioconstructivista de la enseñanza aprendizaje.....	83
4.3.3.	Implicaciones educativas de la lectura y escritura.....	85
4.3.4.	Aprender las prácticas letradas: un proceso complejo.....	89
4.3.5.	Didáctica de la lectura y de la escritura.....	93
4.3.6.	Etapas de aprendizaje de la lectura.....	96
4.3.7.	Etapas de aprendizaje de la escritura.....	98
4.3.8.	Las competencias y el aprendizaje de la lengua escrita.....	100
4.4.	Decisiones globales en la metodología seguida en la investigación.....	101
4.5.	En resumen.....	103
5.	METODOLOGÍA.....	105
5.1.	Contexto de la investigación.....	106
5.1.1.	El contexto de la escuela observada: los niños y sus características lingüísticas.....	106
5.2.	Las fases de la investigación acción.....	108
5.2.1.	Primera fase de la investigación acción.....	109
5.2.2.	Segunda fase del ciclo de la investigación acción.....	110
5.2.3.	Tercera fase de la investigación acción.....	110
5.2.4.	Cuarta fase de la investigación acción.....	111
5.3.	Recolección de datos.....	111
5.3.1.	Las opiniones de la comunidad mapuche.....	112
5.3.2.	Observaciones de las actividades escolares.....	115
5.3.3.	Las devoluciones y socializaciones de los datos a los maestros.....	116
5.4.	Organización, análisis y elaboración de los datos.....	117
5.5.	En resumen.....	121
6.	PRIMERAS OBSERVACIONES Y ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA.....	123
6.1.	Primer ciclo de la investigación.....	123
6.2.	Análisis e interpretación de los datos de la fase de diagnóstico.....	125
6.2.1.	Elementos definitorios del contexto de la investigación.....	126
6.2.2.	Aproximación cuantitativa a los datos.....	129

6.2.3. Análisis e interpretación de los datos de la fase diagnóstico.....	134
6.2.4. En síntesis	151
6.3. Propuestas de acción: primera intervención	156
6.3.1. Aprendizaje contextualizado, en situaciones reales.....	158
6.3.2. Contexto de aprendizaje	163
6.3.3. Uso de materiales para la enseñanza	165
6.4. En resumen	167
7. SEGUNDA FASE (FASE DE INTERVENCIÓN)	169
7.1. Socialización de los resultados de la fase de diagnóstico y de las propuestas.....	169
7.2. Actividades de la primera intervención.....	171
7.3. Análisis e interpretación de los datos de la observación de la primera intervención.....	177
7.3.1. Análisis e interpretación de las observaciones realizadas de las prácticas docentes de la primera intervención.....	178
7.3.2. Análisis e interpretación de las producciones escritas en las actividades programadas	184
7.3.3. Aspectos fundamentales que pone de relieve la observación de la primera intervención.....	187
7.3. Nueva propuesta de acción a partir de la devolución y fijación de la propuesta final.....	191
7.4. En resumen	193
8 LA TERCERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN, FINAL DEL CICLO DE INVESTIGACIÓN - ACCIÓN	195
8.1. Segunda intervención el proyecto de aula	195
8.1.1. El proyecto de aula en el conjunto de esta investigación	196
8.1.2. Justificación y estructura de los proyectos de aula.....	198
8.1.3. Diseño del proyecto de aula. Primera parte: la planificación del proyecto.....	201
8.1.4. Diseño del proyecto de aula. Segunda parte: la resolución del proyecto	204
8.2. Análisis de los datos de la observación de la segunda intervención	207
8.2.1. Uso y funcionalidad de la lengua mapudungun:.....	208
8.2.2. La secuencia de aprendizaje del proyecto:	213
8.3. Interpretación de los datos de la segunda intervención.	215
8.4. Devolución a los maestros.....	216
8.5. En resumen	221
9. CONCLUSIONES	223

9.1. En relación a los objetivos de la investigación	223
9.2. En relación a la metodología aplicada	225
9.3. Implicaciones en relación a la innovación y la investigación. Perspectivas de futuro	226
10. BIBLIOGRAFÍA	229
ANEXOS.....	237
Anexo 1 TRANSCRIPCIÓN DE CLASES de la fase inicial	238
Clase n° 1 Lenguaje y comunicación: lenguas castellano y mapudungun 3° y 4° año.....	238
Clase mapudungun (bilingüe)	242
Clase n° 2 mapudungun.....	245
CLASE N° 3: <i>Lenguaje y comunicación</i>	250
Clase 1° y 2° año Lenguaje y Comunicación	253
Profesora tomando lectura a una niña	253
Parlamento de un grupo en la clase.....	255
Dictado a una niña de 1° año	256
Transcripción de una clase de 1° y 2° año.....	259
CLASE EN 3° Y 4° AÑO CON APOYO DE UN KIMCHE (persona con sabiduría mapuche del Lof)	261
Anexo 2. OBSERVACIONES SOBRE LAS TRANSCRIPCIONES de las clases de la fase inicial.....	264
Clase n° 1 Lenguaje y comunicación-lenguas castellano y mapudungun 3° y 4° año.....	264
Clase mapudungun (bilingüe)	269
Clase n° 2 mapudungun.....	273
CLASE N° 3: <i>Lenguaje y comunicación</i>	280
Clase 1° y 2° año Lenguaje y Comunicación	283
Profesora tomando lectura a una niña	284
Parlamento de un grupo en la clase.....	286
Dictado a una niña de 1° año	287
Transcripción de una clase de 1° y 2° año.....	290
CLASE EN 3° Y 4° AÑO CON APOYO DE UN KIMCHE (persona con sabiduría mapuche del Lof)	293
Anexo 3. CUADERNO DE CAMPO Y COMENTARIOS.....	297
Observación del entorno	297
Observación de clases de 1° y 2° año Lenguaje	297
Anexo 4 CUADERNO DE CAMPO de las observaciones durante las actividades de la primera intervención, segunda fase	298
Observaciones de los trabajos producidos por los niños:	300

Algunos ejemplos de los trabajos producidos por los niños:	302
Anexo 5 TRANSCRIPCIÓN de las observaciones de la segunda intervención basada en un proyecto de aula.	329
Anexo 6 Comentarios sobre la transcripción de la segunda intervención.	337
Anexo 7 TRANSCRIPCIÓN de la devolución final de las tareas realizadas.	350
Anexo 8 Recopilación de las entrevistas a distintas personas mapuche.....	353

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Quienes hablan mapuche en la comunidad y con qué frecuencia.....	22
Cuadro 2: Grado de dominio de la lengua mapuche por parte de los estudiantes.....	23
Cuadro 3: Quienes hablan mapuche en la escuela y con qué frecuencia.....	23
Cuadro 4: Con quién hablan lengua mapuche los niños en la escuela.	24
Cuadro 5: Poema mapudungun-castellano.	30
Cuadro 6: La pronunciación del habla mapudungun.	57
Cuadro 7 Comparación de los alfabetos del mapudungun más usados	60
Cuadro 8: Relación grafemas del Alfabeto Unificado con el habla del castellano de Chile	61
Cuadro 9 Teorías de la adquisición de la lengua	69
Cuadro 10 Programas de educación bilingüe (versión de C. Baker, 2006, pág. 215).....	76
Cuadro 11: Fases de la investigación acción, Carr y Kemmis.....	105
Cuadro 12: Esquema del proceso de la investigación-acción, Nussbaum.....	108
Cuadro 13: Categorías de la fase diagnóstico.....	120
Cuadro 14: Intervenciones por categorías	130
Cuadro 15: Intervenciones del profesorado	131
Cuadro 16: Intervenciones del alumnado	131

Cuadro 17: Unidad 1.	171
Cuadro 18: Unidad 2.	172
Cuadro 19: Unidad 3.	173
Cuadro 20: Unidad 4.	174
Cuadro 21: Unidad 5.	175
Cuadro 22: Unidad 6.	176
Cuadro 23: Unidad 7.	176
Cuadro 24: Unidad 8.	177
Cuadro 25: Escrituras espontáneas de los niños.....	184
Cuadro 26: Sustantivos y adjetivos.	185
Cuadro 27: Estructura de los mensajes escritos por los niños.....	187
Cuadro 28: Puntos destacados de la primera intervención.....	191
Cuadro 29: Los ciclos de las fases de la investigación acción.	192
Cuadro 30: Fases del proyecto de aula.....	200
Cuadro 31: Ficha de autoevaluación.	207

MAÑUMTU

“Si hablara mapudungun, podría entender la tormenta como una respuesta y la salida del sol como el origen de la vida”

Kinturayen.

Nielu rakiduum, feyentun ka kimün,

Llenielu ñi elelgechi ngülam

Kimtukulu ñi doy küme amuleal mapu,

Kim mapudungulu ka llenielu newen, kimün ka rakiduum nüwkülechi mapu mew.

Itro kom eymün,

Fentren mañum.

AGRADECIMIENTOS

A quienes piensan, creen y construyen con sabiduría,

A quienes hablan su lengua de origen,

A los que enseñan pensando en construir un mundo mejor,

A los que hacen de la palabra mapuche, fuerza, sabiduría y sentimiento por una cultura que conecta con la vida y con la tierra.

A todos vosotros que hicisteis posible este sueño:

Dr. Artur Noguero

Docentes y estudiantes,

Pu Kimche

Familia y amigos que en Wall Mapu y Cataluña acompañaron este viaje en busca de un saber mayor.

1. INTRODUCCIÓN

Mapudungun, el habla de la tierra, identidad de la cultura mapuche, se conecta con nuestro pensamiento, para volver a comunicarnos en todos los espacios del lenguaje y acceder al conocimiento. Así pues, podemos hablar, leer y escribir en mapudungun, la lengua, la literatura, las ciencias y la historia.

Enseñar a leer y a escribir en lengua mapudungun es el tema central que convoca este estudio, cuyo objetivo es optar al grado académico de Doctor en el área de Investigación en Didáctica de la Lengua y Literatura.

Los aspectos que han motivado a realizar este estudio lo constituyen el compromiso que la investigadora posee con su lengua de origen, el mapudungun, pues esta lengua debe continuar imperando y ocupar un lugar en la comunicación de la vida cotidiana, en los espacios de la tecnología, en la información y trascender hacia los espacios de la ciencia y hacia la construcción de conocimientos. El mapudungun es una lengua que cuenta con todas la potencialidades para alcanzar estos propósitos. Los significados de esta lengua van haciendo explícito la comprensión de su mundo y de su ideología, que si dejara de existir, perderíamos una fuente de riqueza no sólo para el pueblo mapuche, sino para la humanidad, pues las lenguas articulan pensamientos y visiones de mundo, formando seres creativos, reflexivos, críticos y constructivos de saberes, para un mundo más armónico.

Hoy en la escuelas con presencia de niños mapuche se comienza a enseñar mapudungun y los maestros, los estudiantes y la sociedad en su conjunto, deben comprender que hay aprender a hablar, a leer y a escribir en mapudungun. En las escuelas, estos procesos del lenguaje, no deben ser vistos como fines en sí mismos, sino que se tiene que ser consciente de que a través de ellos alcanzamos los mundos de la comprensión y la facultad para crear y enseñar en la pluralidad, fundamentadas en nuestra identidad. Ese es el aporte que esta tesis persigue.

Así pues, y mediante estas reflexiones, situamos el objetivo central de esta investigación, realizada bajo el paradigma de la investigación-acción, en contribuir a la enseñanza de la lengua mapuche como elemento de comunicación, de transmisión y de generación de conocimientos. Este objetivo se resuelve en tres grandes ámbitos. En

primera instancia buscamos identificar las prácticas pedagógicas, las estrategias e instrumentos que se están utilizando en las escuelas mapuche para enseñar a leer y escribir en lengua mapudungun, dentro del sistema de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Nuestro segundo objetivo surge de la realidad observada y es ofrecer alternativas más críticas con propuestas pedagógicas multilingües para la enseñanza de la lectura y escritura a nivel inicial, como elemento de recuperación y promoción de la cultura mapuche. En este mismo sentido situamos el tercer objetivo que plantea contribuir a la reflexión sobre la formación del profesorado para el desarrollo de competencias que favorezcan la enseñanza bilingüe, hablando con más propiedad, multilingüe.

Para lograr estos objetivos, nuestro estudio se ha centrado en analizar si las actuales prácticas de enseñanza de la lectura y escritura del mapudungun están potenciando la recuperación y promoción de la cultura mapuche o no lo hacen. A partir de estos análisis, reflexionamos sobre los cambios que el profesorado debería introducir en la didáctica de la lectura y escritura para la proyección de la cultura mapuche en la realidad multilingüe de la sociedad actual. De este modo, esperamos lograr que los resultados que estas aportaciones reflexivas y socioconstructivistas ayuden a la formación del profesorado e incidan positivamente en la mejora del aprendizaje de los alumnos de nuestras escuelas.

Así pues, en las diversas fases de esta investigación nos hemos centrado en responder las preguntas que nos ayudan a precisar nuestros objetivos de base. De este modo, nos ocupamos en diagnosticar si las actuales prácticas de enseñanza del mapudungun están potenciando, o no, la recuperación y promoción de la cultura mapuche y cómo el profesorado vive las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en mapudungun y en castellano. A partir de estas concepciones, analizamos qué cambios se tendrían que dar para mejorar la formación del profesorado en didácticas de la lectura y escritura como elementos de promoción de la cultura mapuche en la sociedad actual y ver cómo los docentes introducen estas prácticas a partir de las reflexiones realizadas en la actividades de formación e investigación que han dado lugar a esta tesis de doctorado. Finalmente, hemos buscado indicadores de los resultados que aporta esta implementación con nuevas estrategias pedagógicas reflexivas y socioconstructivistas en el aprendizaje de los alumnos.

Este estudio se realizó en una escuela de la Región de la Araucanía-Chile, por ser una de las regiones demográficamente con mayor presencia mapuche y donde la lengua mapudungun se está implementando en el currículum de los centros escolares. Cabe mencionar también que esta tesis toma como referente un primer estudio realizado en escuelas catalanas en relación a la enseñanza plurilingüe de ese contexto. Ciertamente son contextos muy diferentes, pero poder reflexionar sobre una realidad que lleva ya tiempo experimentando en el campo de nuestra investigación nos podía aportar muchos datos para nuestra reflexión.

Esta tesis se desarrolla bajo el paradigma de la investigación acción pues se ajusta a los propósitos de este estudio que busca conocer la realidad, proponer, intervenir y volver a evaluar los nuevos cambios generados. Sólo así tendremos la certeza que nuestras propuestas generen aportes relevantes frente a una necesidad real y urgente como lo es la enseñanza y el aprendizaje del mapudungun.

De acuerdo a nuestro paradigma de investigación, esta tesis contempló cuatro fases de la investigación acción. En la primera fase se realizó el diagnóstico para observar la situación y detectar los problemas y a partir de allí elaborar propuestas de acción. En la segunda fase se interviene con las propuestas y se observa. Estas propuestas son en base a una visión socio-cultural de la lengua. Durante la tercera fase se repiensa las primeras propuestas y se realiza una segunda intervención. Para finalizar, en la cuarta fase cerramos nuestra investigación con la aplicación de un proyecto de aula, cuyos resultados son observados, analizados y socializados.

Cabe mencionar que nuestra propuesta de intervención otorga un carácter integrador a la enseñanza de lenguas, donde los procesos de la lectura y la escritura atienden a la funcionalidad y significado del lenguaje para comunicarnos y acceder al conocimiento. Este trabajo contempla el aprendizaje de la lengua como un elemento propio de los alumnos que les lleve a comunicar y crear en la vida cotidiana. Así pues, la propuesta da prioridad a resolver situaciones reales a través del uso de la lengua, donde tenga un papel central la interacción pedagógica, y en cuya realización se dé diversidad de materiales didácticos, creados a fin de aprender la lengua mapuche en el hacer: aprender haciendo.

Esta tesis se estructura en once capítulos, donde los primeros dan cuenta de nuestras motivaciones, el planteamiento del problema y su justificación. En el tercer capítulo

aparecen definidos los objetivos y preguntas generadoras de esta investigación. Continuamos en el cuarto capítulo con los fundamentos teóricos que sustentan este estudio. En el capítulo cinco describimos la metodología que se ha seguido en la investigación y que se sitúa dentro del paradigma de la “investigación-acción”.

Se pasa a la presentación de los distintos pasos del modelo de investigación elegido: por lo que se presenta un primer análisis en el capítulo seis. El capítulo siete muestra una fase de primera intervención y en el capítulo ocho los datos de una segunda intervención, fase final del ciclo de investigación acción.

En el capítulo nueve presentamos nuestras conclusiones en base a los objetivos, a la metodología y a las implicaciones en relación a la innovación e investigación. El capítulo diez da cuenta de nuestras fuentes consultadas. Finalmente en los anexos se presentan los documentos en los que se detallan las evidencias de nuestro trabajo: las transcripciones, los análisis, documentos del alumnado....

Este trabajo ha buscado dar respuestas a una necesidad real del pueblo mapuche, como lo es la pervivencia de su lengua, para regresar a la comunicación y al pensamiento de una cultura milenaria que busca trascender a nuevos espacios del saber y mantenerse viva en la sociedad contemporánea.

Finalmente queremos hacer de este estudio un aporte al profesorado, al alumnado y la sociedad mapuche y chilena en su conjunto, en la valoración de una lengua de pertenencia cultural.

2. Planteamiento del problema y justificación

En este capítulo se presenta la problemática global a la que se quiere atender en la investigación realizada para la tesis doctoral. Se trata de mostrar no sólo la perspectiva personal al respecto sino la social de la enseñanza de la lengua mapudungun.

En primer lugar, el apartado 2.1., se muestra la motivación personal que me ha llevado a plantear este tema: como mapuche y como poeta la pervivencia de la lengua mapudungun supone la conservación y revitalización de lo que lleva en su interior la lengua: transmisión de conocimientos, saberes, cultura, vivencias... Se pasa, después en el apartado 2.2., a precisar el marco del problema que se quiere abordar en esta investigación acción: la pervivencia del mapudungun. A continuación, en el apartado 2.3., se justifica la elección de la tesis tomando como punto de partida la visión mapuche y se concluye con la descripción, a grandes rasgos, de la propuesta de la investigación. El capítulo se cierra con un resumen de lo tratado en él.

2.1. Antecedentes y planteamiento personal

En este apartado planteo una reflexión sobre la importancia de la pervivencia de las lenguas como elemento a través de la cual se adquieren y se transmiten conocimientos, conlleva una identidad cultural y es fuente inagotable de saberes, pues una lengua, según la Unesco, que declaró a 2008 como el Año Internacional de las Lenguas, lleva consigo una cultura, una historia y un pensamiento a través del cual se pueden representar las reales necesidades de la cultura a la que esta lengua pertenece. Por lo tanto, si una lengua se pierde, con ella desaparece también esta forma única de entendimiento y la riqueza de su universo, no sólo para la cultura que pierde su lengua, sino también para la humanidad (UNESCO, 2003b). Así mismo, sostenemos la idea de que estamos insertos en una sociedad plural, lingüística y cultural, donde pervive el deseo o se manifiesta cada vez más la necesidad de enseñar las lenguas de los pueblos originarios, pero, sin duda, aún parece ser vista como una “educación especial”, no pensada en un marco trascendental del conocimiento o como potencia del desarrollo

intelectual. Hacemos referencia específica a la lengua mapudungun, tema central de esta tesis, a las responsabilidades que nos compete como mapuche y a los organismos del Estado Chileno en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. Así también planteamos y justificamos el tema de este estudio con opiniones de hablantes mapuche; autoridades tradicionales, profesionales mapuche y de expertos en recuperación lingüística.

Veamos algunos de estos planteamientos:

Una lengua está en peligro cuando sus hablantes la dejan de utilizar, cuando se habla en niveles reducidos de comunicación y se deja de transmitir de una generación a otra, lo que implica que no habrá nuevos hablantes. (UNESCO, 2003a)

Lo anterior nos hace reflexionar sobre la necesidad de articular políticas que favorezcan la pervivencia de las lenguas y para el caso de la lengua mapudungun, esta responsabilidad es de parte de nosotros los mapuche, así como también de los estamentos del Estado.

Esta misma reflexión me convoca como mapuche, poeta, docente e investigadora a plantear esta tesis cuyo objetivo es aportar un estudio que presenta propuestas para la enseñanza del mapudungun, de manera especial la enseñanza de la lengua escrita a los niños y niñas de nuestras comunidades, situación donde muchos docentes manifiestan su descontento por no contar con herramientas para su enseñanza. Reconozco la oficialidad de la lengua castellana como lengua vehicular de enseñanza en las escuelas en Chile como pasa en la mayoría de los países de América Latina. Pero también considero fundamental la prevalencia y necesidad imperiosa del reconocimiento de las lenguas originarias como sinónimo de transmisión y pertenencia cultural y como derecho legítimo de comunicación en la propia lengua. En el caso del mapudungun, el alumnado mapuche puede aprender la lengua castellana y otras lenguas para desenvolverse en el mundo, pero sin perder su esencia, su propio mundo y tradiciones, en definitiva, su lengua, el mapudungun. No se trata de aprender una u otra lengua, se trata de ser multilingüe para una sociedad plural y diversa (Nussbaum y Unamuno, 2006). Es preciso reconocer que el mapudungun es una lengua con todas sus potencialidades y por tanto, portadora de grandes conocimientos, emociones y sentimientos que sin ella se perderían. Nuestros antepasados, generación tras generación, fueron testigos de esta transmisión cultural sustentada en grandes valores

que aún persisten en la cultura mapuche y que hoy, utilizando las nuevas herramientas que configuran la sociedad actual, somos responsable de mantenerla vigente.

La necesidad de hacer prevalecer nuestra lengua y nuestra cultura debe partir de nosotros mismos los mapuche, hablarla, leerla, escribirla, transmitirla, reestructurarla con los nuevos medios y hacerla funcional. Somos conscientes de que, desde la cultura mayoritaria castellana, nuestra lengua mapuche, y con ella nuestras costumbres y derechos, un día nos fue negada y ha sido maltratada durante demasiado tiempo. Es evidente que, por tanto, ha de ser recuperada como sinónimo de pertenencia cultural y de identidad mapuche. También es cierto que, como se reconoce en muchos foros internacionales, como el Consejo de Europa (en muchas de sus publicaciones desde finales del siglo pasado, y de manera especial 2003-2005) se tiene que privilegiar el aprendizaje en más de una lengua, pero ello se tiene que hacer promoviendo a la vez, el mantenimiento de la cultura de origen, lo que sin duda ha de abrir espacios aún mayores de desarrollo cognitivo. En ningún caso saber la lengua propia ha de representar un impedimento para la adquisición de otras. Bien al contrario hablar más de una lengua es una enorme ventaja que abre las puertas a un conocimiento más profundo y enraizado, aumenta las capacidades cognitivas de sus hablantes, mejoran sus actitudes ante la diversidad y se facilita el aprendizaje de otras lenguas (Bajo Molina y Macizo, 2011). Siguiendo estos planteamientos, cabe mencionar que la lengua mapuche cuenta con todas las potencialidades para la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, y no sólo a nivel oral, sino también a nivel escrito, no sólo para desarrollarla a nivel local o de la vida cotidiana, sino para proyectarla también académicamente revitalizándola cada vez, para acceder a estos espacios del saber.

Veamos pues, a continuación, los elementos que exponen y justifican el problema que quiero abordar en esta tesis.

2.2. Planteamiento del problema: la situación del mapudungun en la región de la Araucanía

El mapudungun, una de las lenguas originarias vigentes en lo que hoy es Chile y Argentina, está atravesando por un momento clave, para evitar su desaparición: nosotros, los mapuche, vemos la necesidad de fomentar su uso y continuar transmitiéndola y reivindicándola como elemento de transmisión de conocimientos y competencias comunicativas y lingüísticas. Por años la lengua mapudungun fue desplazada en cuanto a su adquisición, enseñanza y aprendizaje, lo que dio paso a que los niños y niñas mapuche sólo utilizaran la lengua castellana, que hoy figura como lengua oficial de la nación. Así también, Hernández (2005) afirma que algunas entidades religiosas, inclusive docentes y padres, no veían compatible el aprendizaje del mapudungun con las posibilidades de mejora que se abren con el dominio de la lengua dominante, la oficial del país, el castellano. Pero no todo se reduce al reconocimiento oficial, la lengua mapudungun tiene que encontrar su manera de realizarse en la sociedad actual, y de manera muy especial en la sociedad de las tecnologías de la información y la comunicación. Además esto no se puede lograr si no se consigue que la enseñanza de la lengua se plantee desde esta perspectiva de recuperación y revitalización del mapudungun. Para ello, es muy necesaria la toma de conciencia sobre la riqueza cultural que el manejo de la lengua puede aportar: la lengua como instrumento para la transmisión de conocimientos en todos sus niveles.

Para hacerlo primero veremos el entorno sociolingüístico de la lengua mapudungun con una primera aproximación global a las lenguas originarias de América Latina (apartado 2.2.1.). Se pasa después a ver las lenguas como portadoras de cultura (apartado 2.2.2.), para mostrar cómo la diversidad lingüística es el marco en que se da sentido a las lenguas minoritarias (apartado 2.2.3.). En el apartado 2.2.4. se concreta la situación de la Araucanía y el mapudungun, para poder plantear el tema de la legislación y el desarrollo de las lenguas en el apartado 2.2.5.

2.2.1 El proceso histórico, social y lingüístico de las lenguas originarias en América Latina

En estos tiempos cuando gran parte de la sociedad occidental busca lograr un mundo más global y con códigos universales, la preocupación de gran parte de los pueblos originarios, cuyas lenguas son minoritarias en número de hablantes, incluso en Occidente, su preocupación es luchar por mantener su origen, sus raíces, su cosmovisión y la preservación de la relación entre la persona y la naturaleza de su entorno vital. Pero aunque este argumento puede dar la idea de referirnos a dos mundos distintos y opuestos, cosa que con frecuencia expresa el pensamiento etiquetado como intercultural. En el plano de la educación, no se trata de evitar el aprendizaje de las distintas culturas, sino de aprender del otro, conocer su mundo, sin perder el propio mundo o las tradiciones de cada pueblo y cultura. Para López (1998), la educación de los pueblos originarios no debe verse como una educación especial para los “pueblos segregados”, sino como un proceso de convergencia cultural que permita tomar conciencia del Otro al reafirmar al mismo tiempo su propia identidad étnica y personal.

La lucha de recuperación cultural y lingüística que hoy convoca a los pueblos originarios de América Latina, es consecuencia del desfase cultural originado en su encuentro con una sociedad mayor, invasora, que impuso sus propios patrones culturales por sobre los elementos identitarios de estos pueblos. En este contexto, Nahmad (1998) nos explica que los distintos grupos originarios habitantes del continente, transmitían el lenguaje como medio de comunicación y a la vez medio de identidad étnica que permitía fortalecer su identidad personal produciéndose en cada grupo un cierto etnocentrismo, pero que, sin embargo, también se generaba un modelo de convivencia dentro de esa pluralidad. Con el sistema colonial se inicia el proceso de creación de los Estados nacionales del siglo XIX. El sistema colonial encuentra un espacio en el que se ponen en crisis muchas de sus propuestas. En los países latinoamericanos se empezó a discutir el papel de la educación en la formación de la nacionalidad y el desarrollo de cada uno de estos países. Los ideólogos de esas propuestas “nacionalizadoras” encontraban en la cultura indígena un obstáculo para la integración nacional y el progreso. Se planteó entonces la necesidad de educar y de evangelizar a la población indígena, y por ello la conservación de sus ritos y costumbres parecía llevar implícito el cuestionamiento de la nueva nacionalidad. Los frailes o los ministros de las distintas confesiones, se dedicaron a crear escuelas, a aprender y

codificar las diversas lenguas, a escribir diccionarios y traducir sus biblias para enseñar la religión; su idea era entrar en su lengua y así educar para “civilizar” a fin de lograr una sociedad homogénea cada vez más parecida a las sociedades europeas. Mejor dicho, era la utopía que se quería lograr en las sociedades europeas, en las que normalmente, durante los procesos de “nacionalización”, se ignoraron y persiguieron los grupos minoritarios.

En su proyecto de formación nacional, según dice Nahmad (1998), las naciones modernas han confundido la fidelidad nacional como contraria a la diversidad étnica y cultural expresada por los pueblos originarios. Es decir, se busca la homogenización cultural, y cuando los indígenas reclaman por sus derechos territoriales, su facultad de gobernarse según sus tradiciones, mantener y hablar su propia lengua, o reivindican sus creencias religiosas, se considera una deslealtad a la nueva identidad nacional que se quiere imponer.

Como nos podemos dar cuenta, son muchos los factores que han venido repercutiendo en la vida y la sociedad de los pueblos latinoamericanos y que han dado sentido a la lucha de los pueblos originarios por mantener viva su cultura y tradiciones. Sin ningún lugar a dudas, hay entre ellos un elemento trascendental de transmisión cultural; el lenguaje, al que se dará realce en este trabajo.

2.2.2 La lengua y la cultura de los pueblos originarios en América Latina

Para Nahmad (1998) el lenguaje es la piedra angular de cualquier cultura, a través de ella es como se expresa gran parte de la identidad. Por ello la política del lenguaje en América Latina ha sido, desde la época colonial, una de las preocupaciones para lograr la homogeneidad religiosa y civil de los nuevos estados a través del castellano, del portugués y del inglés, esencialmente. Las naciones han ejercido presión para dar un idioma común a todos los habitantes de un estado y de una manera muy especial a los pueblos originarios; se ha utilizado la tarea educativa, casi exclusivamente, como instrumento para que aprendan el idioma oficial. Se ha puesto el énfasis en aprender este segundo idioma como sinónimo de civilización y no como simple instrumento de adquisición de conocimientos y preparación para enfrentarse a la sociedad en defensa de

sus derechos, sino más bien se piensa que una vez adquirido el nuevo idioma se adquirirán automáticamente los demás conocimientos.

En las escuelas no se lleva a cabo un análisis previo de la situación de los pueblos originarios antes de imponer un determinado pensamiento. La educación es una de las armas más sofisticadas que puede intervenir en este proceso y depende de las opciones que se tomen se logrará un tipo u otro de sociedad. De ahí que se promueva hoy un cambio total en las políticas educativas, que tenga en cuenta a la diversidad étnica y lingüística para que los sistemas educativos se enfoquen y se ajusten a la realidad de las poblaciones, partiendo de la realidad y no teniendo como único horizonte la “nacionalidad de los pueblos y etnias” que lo componen.

Olarte (1998) nos plantea la desigualdad existente en el tratamiento de las culturas y de las lenguas en el momento de la colonización de los pueblos indígenas, llegándose a determinar culturas dominantes y culturas dominadas, colocando a las primeras como desarrolladas y a las segundas como subdesarrolladas. Estas desigualdades se fueron reflejando en el sistema educativo al no considerar para nada, en los contenidos escolares, los conocimientos y valores culturales de los pueblos originarios.

Hoy en día, sin embargo, aparecen nuevas corrientes de pensamiento en las que se señala el enriquecimiento que la diversidad promueve; al favorecer la comprensión de la realidad y ofrecer alternativas para responder a las necesidades de la sociedad, considerando la cultura como producto del ser humano, resultado de una relación creadora y transformadora de los hechos que le rodean y no como algo estático y permanente. Esta nueva visión supone un reto, a su vez, para los pueblos y las etnias al tener que revitalizar sus culturas adecuándolas a las nuevas situaciones que la realidad impone.

2.2.3. Diversidad y uniformización de las lenguas

En estudios actuales como los de Vergara y otros (2003) o los de Gunderman y otros (2009; 2010) se sostiene que las tendencias universales de la globalización conllevan ir más rápidamente a crear un mundo cada vez más uniforme. Como dice la profesora E. Ramírez en la conferencia que pronunció en el Foro Educativo “Aprendizajes de calidad

con equidad – Factores y responsabilidades para un país diverso”, Lima, 21-24 enero 2009:

“Existe ahora la tendencia a la uniformización como consecuencia de la globalización. Las demandas de valorar la diversidad y las diferencias culturales se reducen con frecuencia a un discurso porque las poblaciones indígenas aparecen sólo cuando se trata de lo folclórico o lo antropológico a pesar que, desde 1951, la UNESCO optó por la alfabetización en lengua materna.

La lectura y escritura deben ser factores de inclusión porque son condiciones que permiten ejercer la ciudadanía y propiciar desarrollo pero, las dificultades para alfabetizar en lengua materna, producen una alfabetización incompleta que provoca, como lo hace la pobreza, exclusión social.”

(Ramírez de Sánchez, 2009, pág. 14)

A veces se presenta esta uniformización como una exigencia o un camino natural hacia el progreso, pero también existe una resistencia que compite por hacer prevalecer las identidades plurales y conservar la diversidad de las realidades. Desde estos puntos se deriva la lógica de que lo diverso es considerado como una riqueza y una oportunidad para que el género humano pueda conocerse a sí mismo y reconocer que cada cultura es una parte muy importante de toda la humanidad. Cada uno de los componentes del conocimiento humano es una suma de saberes que se reflejan en los conocimientos de cada pueblo, esto quiere decir que mientras más diversa sea la apreciación de la realidad más profundo será el conocimiento humano.

La reflexión sobre las lenguas de los pueblos nos hacen tomar conciencia sobre la interdependencia y la relación intrínseca entre la lengua y la constitución social de una comunidad, ya que no existe una lengua si no existe un pueblo que la hable, y no existirá lengua que transmita los saberes y pensamientos de ese pueblo. En este sentido, la lengua debe ser tratada en su contexto comunicativo, el de la educación bilingüe, y no debe verse como un asunto técnico de la lengua, pues ello constituiría un ataque a la identidad cultural y étnica (Macedo, Dendrinós, y Gounari, 2005). Estos mismos autores nos señalan que el aprendizaje de la lengua no se puede reducir al dominio de un sistema técnico de saberes gramaticales, de fonemas y grafemas, sino que ve el lenguaje como sostenedor de ideologías, valores, historias y creencias. Este mismo argumento lo refuerza Milian (2000) quien señala que la lengua no sólo debe enseñarse en sí misma, sino como instrumento a través de la cual se potencie el desarrollo intelectual de las

personas. En esta perspectiva, la educación intercultural debe situarse en el marco de una producción cultural, que constituya y reafirme momentos históricos (Macedo, Dendrinis, y Gounari, 2005). La escuela es un espacio cuya finalidad es facilitar el desarrollo de conocimientos, actitudes y representaciones relacionadas con las culturas; a fin de poder comunicarse con otras personas, compartir saberes y referencias culturales, permitiendo al alumnado vivir la diversidad, reconocerse a sí mismo como perteneciente a una cultura y comprender al OTRO (Noguerol, 2008).

2.2.4. Entorno sociolingüístico en la Región de la Araucanía, situación del mapudungun

Es cierto que la situación sociolingüística del mapudungun tiene mucho parecido con la de otras lenguas de Hispanoamérica, pero para poder adecuar la propuesta a la realidad del aprendizaje de la lengua es necesario realizar una aproximación que nos haga comprender las relaciones que se establecen entre el mapudungun y el castellano.

La cultura mapuche sufre un conflicto, más bien un aislamiento cultural enorme, desde su encuentro con la cultura que se impuso por las armas de la colonización española. Llegaron misioneros a fundar escuelas y a evangelizar a los nativos, con la idea de “civilizarlos”, hacerles renegar su cultura para abrazar la superior de los invasores.

Los hijos de los Longko (autoridades tradicionales mapuche), son llevados a la escuela donde se les imponía el aprendizaje de la lengua castellana, porque esta lengua, según las nuevas autoridades, tenía un status superior que les da una posible proyección en la nueva sociedad que se estaba formando.

El mapudungun (lengua de la tierra), por su condición de lengua minorizada en la sociedad chilena y producto de la castellanización está perdiendo su estatus de lengua materna en la sociedad mapuche. En las nuevas generaciones se observa un acelerado desplazamiento y sustitución lingüística del mapudungun por el castellano, la mayoría de los niños de hoy nacen, se socializan y reciben el castellano como lengua materna.

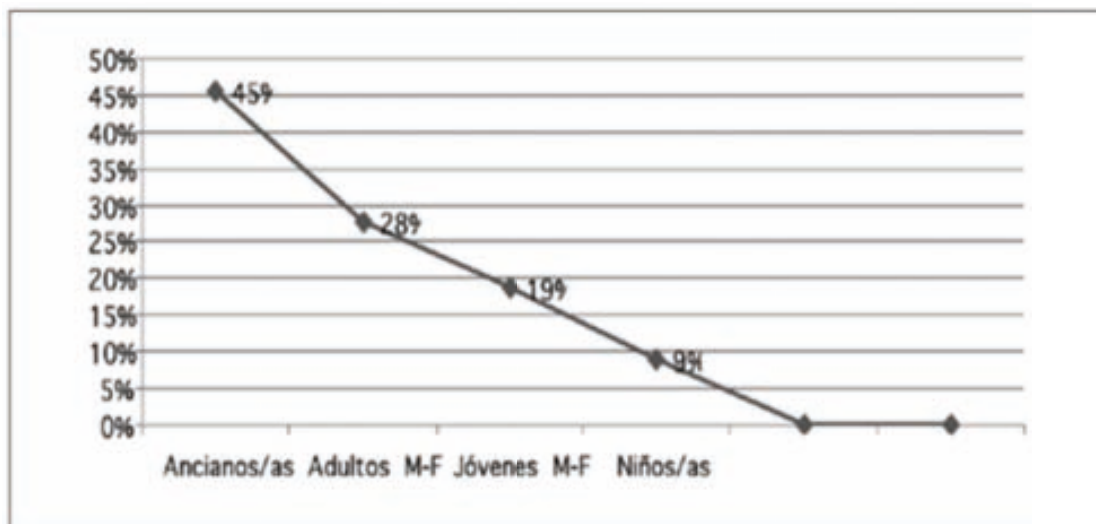
(Loncón, 2002, pág. 3)

Los jóvenes mapuche no sabían hablar en castellano, por tal motivo, sufrieron mucho durante su permanencia en la escuela, porque no entendían las preguntas o porque no

podían responder en esta lengua. Además era muy difícil para ellos pronunciar fonemas que no existían en su propia lengua. (Rangileo, 1990). Estos jóvenes enseñaron después a sus hijos sólo la lengua castellana (la que habían aprendido de malas maneras y deficientemente) para evitar que en la escuela fueran castigados por hablar su lengua materna. Esta práctica siguió perdurando por años, sin embargo, en muchas familias se continuó hablando el mapudungun, también en cada ceremonia de carácter religioso o social propios del pueblo Mapuche, lo que ha hecho que esta perdurara.

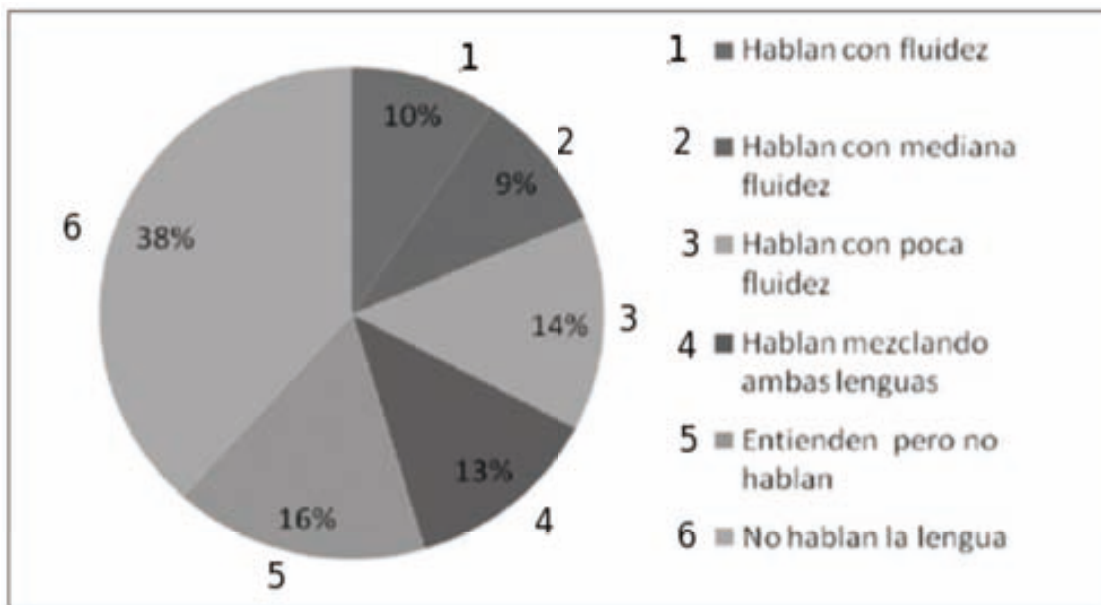
Tradicionalmente el sistema educativo oficial no respondía a las necesidades de los niños mapuche. Los asumió como sujetos que debían desarraigarse de su cultura. Que debían, en otras palabras, llegar a ser “otros” (Caniulef, 2003).

En la actualidad existen los mapuche que entienden y hablan la lengua mapudungun, los que la entienden, pero no la hablan y también los que ni la entienden ni la hablan. De este modo la situación se ha tornado compleja dado el menor número de hablantes jóvenes o niños. Según han demostrado Olate y Henríquez, cuadro 1, la disminución de hablantes según la edad es realmente preocupante (Olate y Henríquez, 2011, pág. 108).



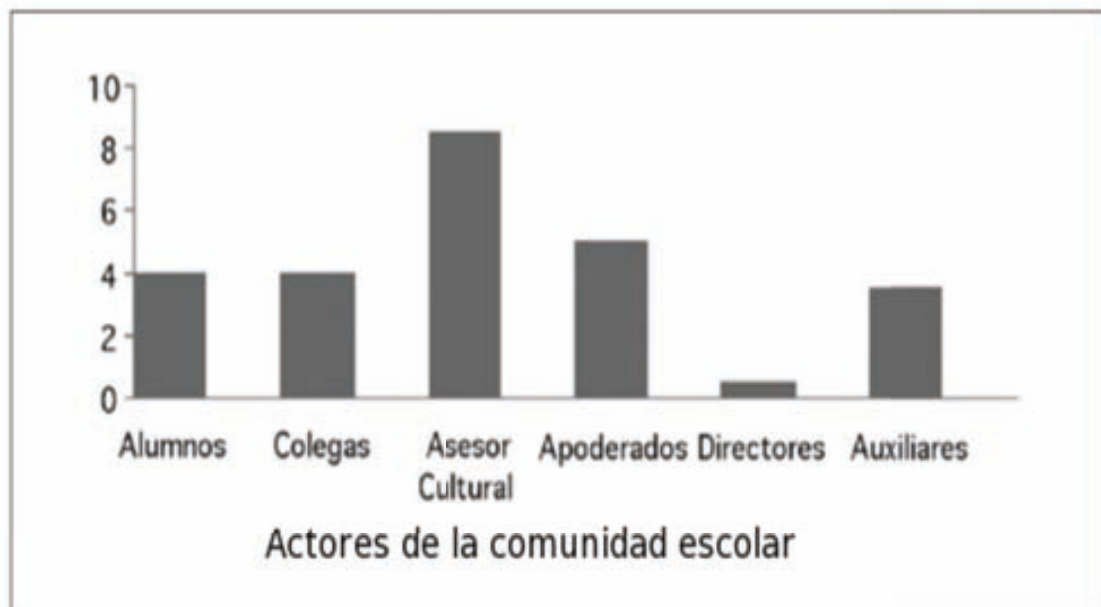
Cuadro 1: Quienes hablan mapuche en la comunidad y con qué frecuencia

Si a esto le añadimos la visión del dominio que tienen los estudiantes (véase el cuadro 2), el problema se agudiza todavía más (Olate y Henríquez, 2011, pág. 110).



Cuadro 2: Grado de dominio de la lengua mapuche por parte de los estudiantes.

Y si observamos lo que sucede en la escuela, la situación sigue siendo cuanto menos preocupante tanto si se mira quién habla mapudungun, el cuadro 3 (Olate y Henríquez, 2011, pág. 109), como si se mira con quien hablan esta lengua los niños en la escuela, el cuadro 4 (Olate y Henríquez, 2011, pág. 110).



Cuadro 3: Quiénes hablan mapuche en la escuela y con qué frecuencia.



Cuadro 4: Con quién hablan lengua mapuche los niños en la escuela.

En la actualidad se da una situación que es, cuando menos, esperanzadora: Si bien, existen documentos que datan del año 1925, que señalan demandas planteadas por el pueblo mapuche para recibir educación en lengua mapudungun, conformación de colegios y elaboración de textos en esta lengua, durante mucho tiempo el Estado no respondió a estas demandas (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). Sólo entonces hasta el año 1993, luego de numerosas demandas de parte de profesionales y dirigentes mapuche, también de las otras culturas originarias presentes en Chile, se aprueba la ley 19253 que reconoce los derechos de los pueblos originarios y en su artículo 28 expone la protección de la cultura e idiomas originarios y la instauración del sistema de Educación Intercultural Bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación.

“Art. 28.- El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;

El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos a acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que las capacite para valorarlas positivamente;

La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior.”

Ley indígena 19253 (Ministerio de Planificación y Cooperación del Gobierno de Chile, 1993, pág. 7)

Con el reconocimiento de esta ley se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y con ello en el año 1996 se establece un convenio entre esta Corporación y el Ministerio de Educación y se da inicio al programa de Educación Intercultural Bilingüe (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010).

En el año 2002 a través del programa “Orígenes” y en coordinación con el Ministerio de Educación Chileno, surgen algunas propuestas como la selección de contenidos culturales, lingüísticos y significativos y la presencia de asesores culturales mapuche para apoyar el trabajo docente. Se da el espacio para que cada escuela elabore sus propios programas, pero siguiendo la lógica planteada para el subsector de lenguaje oficial, el castellano. Esta situación lleva a pensar que no existe aún una autonomía propiamente dicha, en el tratamiento de la lengua mapuche, siendo que esta posee características lingüísticas y pragmáticas, diferentes al castellano.

2.2.5 Políticas estatales respecto de las lenguas originarias en Chile, en especial el mapudungun.

En este apartado nos referiremos al estado de las lenguas originarias en Chile y en especial al mapudungun, núcleo de este estudio. A pesar de que Chile es un país pluricultural y plurilingüe y donde la Ley Indígena reconoce la existencia de ocho etnias originarias: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Likan Antai, Diaguita, Quechua, Colla, Kawashkar o Alakalufe y Yamana o Yagan, (Ley 19253, 1993) la única lengua obligatoria de escolarización, es el castellano. Para Painemal, desde 1993, año en que se promulgó dicha ley, al menos cinco lenguas originarias se han extinguido en Chile, principalmente en la zona sur del país (Painemal, 2007). Entre las lenguas vivas que aún perduran, están consideradas las lenguas con fuerte implantación: el mapuche, el aymara y el rapa nui. Las lenguas en peligro de extinción, por su reducido número de hablantes, son la quechua, kawashkar y yagán. Además de estas lenguas, están las extintas como el kunza, colla, changos, chonos, aoniken o tewelche, kaweshgar o alacalufe y los onas o selk’nan en el extremo sur de Chile. Aún cuando existen referencias de la existencia de poblados con habitantes que se reconocen pertenecientes al pueblo Likan antai y grupos de aoniken en el territorio argentino (Instituto Nacional

de Estadísticas y Censos de Argentina INEC, 2006 y en Cayuqueo, 2009), en Chile no existen evidencias de su existencia.

Las estadísticas oficiales señalan que en Chile existe un veinte por ciento de personas indígenas que hablan o entienden su lengua. De esto se infiere que aquellos que entienden la lengua no necesariamente la hablan, por lo tanto ese porcentaje se reduce a los verdaderos hablantes, que sólo representan un veinte por ciento. En términos generales, la cuestión resulta más grave entre los jóvenes de 10 a 18 años ya que sólo un diez por ciento reconoce hablar o entender la lengua de sus respectivos pueblos, lo que significa que el noventa por ciento ni la hablan ni la entienden. Esta situación lingüística muestra un panorama desolador del estado de las lenguas originarias. Es una situación que consideramos crítica, y las proyecciones son que en una o dos generaciones, las lenguas vitales estarán en situación de riesgo inminente y serán consideradas también como lenguas en peligro (Painemal, 2007).

Frente a esta situación, el gobierno elaboró en el año 2005 un plan de cinco años para enfrentar la crisis de las lenguas originarias y promover su revitalización a través del programa de revitalización de las lenguas indígenas, en la unidad de cultura y educación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. El objetivo de este Organismo es la inserción de las lenguas aymara, rapanui y mapuche en el marco curricular de la educación básica chilena. En este mismo año, el Ministerio de Educación modifica el Decreto Supremo número 40 de 1996 de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la Educación General Básica y se incorpora el sector de aprendizaje de lengua indígena que comenzará a regir gradualmente a partir del año 2010, donde el sector de lengua indígena se impartirá para el primer año de primaria, el año 2011 para el segundo año de primaria, hasta llegar al octavo curso el año 2017 (Artículo 2 Decreto 280 Ministerio de Educación) Tal Decreto señala también en sus artículos 4° y 5° sus políticas de aplicación:

“Artículo 4°: El sector de Aprendizaje Lengua Indígena podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad comenzando a implementarse gradualmente desde el primer año de enseñanza básica. Este sector tendrá carácter optativo para el (la) alumno (a) y la familia. Los padres y apoderado deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza del sector”.

Decreto n° 280, (Ministerio de Educación de Chile, 2009, pág. 2)

“Artículo 5°: No obstante lo establecido en el artículo anterior, los establecimientos educacionales que cuenten al término del año escolar con una matrícula de un 20% o más de alumnos con ascendencia indígena, de conformidad a la Ley 19.253, les será obligatorio ofrecer el Sector de Lengua Indígena, a partir del año escolar siguiente y a contar de la fecha que se indica a continuación: Establecimientos con 50% o más de estudiantes de ascendencia indígena: año 2010. Establecimientos entre un 20% a un 49% de estudiantes de ascendencia indígena: año 2013.

Decreto n° 280, (Ministerio de Educación de Chile, 2009, pág. 3)

Este sector está orientado a las distintas lenguas indígenas del país y su formulación es una aproximación genérica y se recomienda especialmente a los niños y niñas de ascendencia indígena. El sector de Lengua Indígena se articula frente a los ejes de la oralidad y la comunicación escrita. Algunos de los objetivos fundamentales que este sector considera son escuchar y reproducir canciones tradicionales del ámbito familiar, utilizar expresiones frecuentes de vocabulario, leer y escribir palabras sobre temas cotidianos, entre otros.

Decreto n° 280, (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2009)

Tal como podemos apreciar, el establecimiento de una normativa desde los Organismos del Estado, nos convoca a reflexionar y fortalecer la idea de generar propuestas para la enseñanza de las lenguas originarias, pero desde una concepción amplia del conocimiento; es decir, enseñar la lengua como lengua de comunicación y de aprendizajes y no reducida a una enseñanza conceptual. Si bien, es necesario considerar los elementos del contexto, de la cultura de pertenencia de la lengua, esto no significa que sólo deba quedarse en ese ámbito, sino ampliar su competencia comunicativa, también para el aprendizaje de otras disciplinas del conocimiento. Para fortalecer e innovar en la enseñanza de estas lenguas, se hará muy necesario y urgente el desarrollo de didácticas para su enseñanza y la formación de profesores que respondan a estas necesidades. Si bien las lenguas originarias se manifiestan como lenguas orales, dentro de la innovación educativa debemos promover su escritura a todos los ámbitos y si estas lenguas se encontraran limitadas para el desarrollo de otros campos de la enseñanza, entonces habrá que revitalizarlas. Tal como nos lo plantean algunos lingüistas en la siguiente cita:

“Si un idioma está limitado a vehicular contenidos en determinados campos o dominios de la vida, su vocabulario se especializa y desarrolla para satisfacer las necesidades de comunicación en dichos campos. Pero, a la vez, pierde de vitalidad y fluidez para expresar contenidos en los campos en que no se usa. Esta pérdida de vitalidad se lleva a cabo ya sea

por desuso del vocabulario propio, ya sea por falta del desarrollo del propio idioma (Cojti, 1992: 33)."

(Chiodi y Loncón, 1995, pág. 6)

2.3. Justificación del problema

La lengua es el instrumento a través del cual transmitimos conocimientos, emociones, vivencias y experiencias. Los mapuche hoy en día buscamos continuar transmitiendo nuestra lengua mapudungun no sólo en un espacio instrumental, sino con el deseo de trascender a espacios más amplios del conocimiento. Hacer de nuestra lengua vehículo de comunicación.

Fragmento 1

2. **Kimche1:** *Kuyfimew ñi falin mapudungun. Mapudungun anünfi ta che. Anülmapupay. Kuyfi kimngekelay wedake dungun. Müley llam dungun. Mapudungunmew müley kimün*

El mapudungun tiene un valor desde la antigüedad. El mapudungun nos asentó en este lugar y nos dio la identidad de lo que somos hoy. A través del mapudungun viaja el respeto entre los seres humanos y una gran sabiduría.

Trans1Kim

En la actualidad, si bien se llevan a cabo prácticas de enseñanza del mapudungun, son con frecuencia demasiado transmisivas y reproductivas. Los maestros necesitan del conocimiento de estrategias e instrumentos para enseñar la lectura y escritura bilingüe (mapudungun-castellano) con un enfoque significativo que favorezca la competencia comunicativa y que priorice la recuperación y promoción de la cultura mapuche y no sólo la mecánica del desciframiento de letras, base actual de la mayoría de las prácticas de enseñanza de la lectura, cosa que pasa también en las escuelas bilingües de otras comunidades (Olarte, 1998).

La lengua debe ser enseñada en su contexto social y significativo, considerando los valores propios de la comunicación, así como también la ideología que impera en cada lengua que representa a su cultura de pertenencia, pues en esta se construye esa manera única de percibir el mundo. Para explicar esta idea en el contexto de la lengua mapuche,

se presentan a continuación las visiones de sus hablantes y un análisis de un texto poético.

2.3.1. La visión mapuche: desde la palabra poética y desde la opinión de sus hablantes

Nuestros mayores hablan el mapudungun y nos comunican su pensamiento. Como mapuche hablante de mi lengua reconozco la trascendencia del mapudungun en cada una sus palabras y en cada uno de sus mensajes. Este lenguaje está lleno de sabiduría, es sin duda el habla de la tierra, el habla de las montañas, de los ríos, de los sueños, pero también es una lengua como todas las lenguas del mundo, que se proyecta a otros planos del conocimiento. Es una lengua para adquirir saberes, para apropiarse de ella como elemento de comunicación, para transmitirlos y sobre todo para interactuar en la sociedad actual de manera oral y escrita.

Como escritora mapuche defiendo la idea de que una lengua sostiene un propio pensamiento, una ideología y una manera de visualizar la concepción del mundo de la cultura a la que la lengua pertenece. Esta visión que a veces pareciera mostrarse mítica, es una orientación al comportamiento actual de la sociedad mapuche, en los elementos que definen su identidad y la hacen ser una cultura diferente. Para dar a conocer esta concepción del mundo que se genera a través de la lengua mapudungun, trabajo aquí con una poesía mapuche, analizando su contexto:

<i>Feypipeyu ñuke,</i>	Te he contado madre
<i>kolküda pewmapen</i>	que he soñado con copihues
<i>metaküpalniepefin,</i>	trayéndolos en mis brazos,
<i>feypipeyu tañi pire pewmapel</i>	te he dicho que he soñado con la
	nieve,
<i>trür inaltu foye,</i>	juntas al lado del canelo,
<i>eymi, tami metawe ko mew ayiwelen.</i>	tú con tu cántaro de agua me sonríes.
<i>Witrampange tami dungu</i>	Alza tus voces,
<i>tami püllü ülkantuli feytachi puliwen</i>	es tu alma la que canta esta mañana

<i>tami dungu mew küpali pülef mawun</i>	viene la llovizna con tu palabra,
<i>tami kalfu münü longko mew.</i>	sobre tu paño azul.
(Lara, 2002)	(Lara, 2002)

Cuadro 5: Poema mapudungun-castellano.

La traducción que presentamos del poema de la lengua mapudungun a la lengua castellana, en el cuadro 1, no es una simple translación de las palabras sino que se trata de una versión o interpretación, donde con la utilización del lenguaje poético, nos acercamos a un significado más profundo del mensaje que queremos transmitir en la lengua mapudungun. Por ello, si no se tiene el conocimiento del contexto de la cultura mapuche; de su visión de mundo, de su filosofía y de su espiritualidad, resulta complejo y muy difícil llegar a esta comprensión más profunda. Presento aquí un pequeño análisis del significado de algunos conceptos desde la visión mapuche:

Pewma, pewmapen: *Pewma* es el aprendizaje a través de los sueños; para el mapuche es la orientación que entregan los antepasados y la familia originaria a través de estos. En ellos se reciben enseñanzas, como un llamado de atención hacia nuestro actuar en relación con la madre naturaleza y nuestro comportamiento en la tierra. En la cultura mapuche, los y las *Machi* (especialistas en la sanación del cuerpo y del alma) se forman a través de los *pewma*. A través de ellos reciben la formación de su misión. También los *Longko* (autoridades tradicionales mapuche), reciben revelaciones por lo que pueda acontecer y llamados de atención cuando se ha actuado en desequilibrio.

Foye: Es uno de nuestros árboles nativos y sagrados para nuestra cultura. El *foye* crece en los grandes *mawida* o montañas, siempre permanece con su follaje de color verde. El *foye* es una planta que ayuda a sanar diversas dolencias, así como también cura el alma y fortalece el equilibrio del ser humano.

Metawe ko: *Metawe* es un cántaro de greda, procede del término “metan” llevar en brazos. Los *metawe* son fabricados por los “*widüfe*”, especialistas en el diseño. El *metawe* es utilizado para hacer “*llellipun*” rogativas sagradas de los mapuche.

Witrampürange tami dungu: *witrampüran*, significa llevar en alto para acceder al “*wenu mapu*” esto es la tierra de arriba desde la cosmovisión mapuche. En el *Wenu Mapu* se encuentran las energías positivas y nuestros antepasados, por lo tanto nuestras

ceremonias y nuestros ruegos deben contar con la fuerza necesaria para acceder al *Wenu Mapu* y obtener así nuestro propósito.

Tami püllü ta ülkantuli feytachi puliwen: Su interpretación a la lengua castellana es: “Es tu alma la que canta esta mañana”. Donde el concepto “*püllü*” lo relacionamos con la trascendencia de nuestro ser mapuche; el *püllü* que viaja antes que nosotros, el *püllü* que se queda, el *püllü* que otorga sabiduría y sanación, otras veces el *püllü* que necesita equilibrarse. El concepto “*Ülkantuli*” procede de “*Ülkantün*” y corresponde a la expresión de los sentimientos a través del canto o la poesía, donde viajan vivencias y recuerdos. La palabra “*puliwen*” la relacionamos con el amanecer, el amanecer sagrado, cuando el sol se pone en la cordillera y comenzamos un nuevo ciclo. Es al amanecer donde están activas las energías positivas, también es en el amanecer cuando comienzan nuestras ceremonias.

Tami dungu mew küpali pülef mawun; tami kalfü münü longko mew. Este mensaje se interpreta como “viene la llovizna con tu palabra sobre tu paño azul”. Resalto aquí el término “*kalfü*” que corresponde al color azul. Literalmente se podría decir que es un pañuelo de color azul y sobre el cae la llovizna, pero desde el contexto mapuche, el color azul es el color sagrado que representa el “origen de la vida”. Este color *kalfü* se lleva en muchas prendas utilizadas para nuestros rituales, pues representa la conexión con el universo y con nuestros antepasados. A través del *kalfü* nos conectamos con nuestro origen y con las energías de la tierra, por ejemplo para solicitar que caiga la lluvia. El color *kalfü* es también un símbolo de sanación y purificación de nuestra alma.

Así pues, he explicado algunas de las interpretaciones de la lengua mapudungun para dar una idea de las representaciones y del conocimiento que se genera de una lengua a otra y de la visión de mundo que se construye desde uno u otro paradigma. Si bien he dado un ejemplo desde la visión literaria, esto no significa que el mapudungun no pueda proyectarse a otros ámbitos del saber. El mapudungun es una lengua que cuenta con las potencialidades para hacerlo, pero que sin duda se hace necesaria su revitalización y no sólo para el pueblo mapuche, sino para la sociedad en su conjunto que desee ampliar su conocimiento.

Uno de los condicionantes del mapudungun es el hecho que siempre ha sido una lengua de transmisión oral y su escritura ha ocupado un lugar marginal en las escuelas, donde la lengua escrita predominante es el castellano. Bien lo demostramos en la fase de

diagnóstico de este estudio y es que no se enseña a leer ni a escribir en mapudungun. El primer contacto con la lectura y escritura se da en lengua castellana. Esta situación es grave, pues si no existen políticas que demanden el uso escrito de la lengua mapudungun en la esfera pública de la sociedad chilena, tampoco la escuela responderá a estas deficiencias estructurales.

La calidad del uso de la lengua está relacionada con sus posibilidades de participación acomodadas a sus necesidades de comprensión y de expresión. Para promover la adquisición de una lengua, se deben generar situaciones reales de uso y no entrenamientos camuflados (Ruiz Bikandi, 2000). Pero tenemos que profundizar más en las concepciones de la lengua mapudungun y sus funciones sociales si queremos partir de estas situaciones reales o “auténticas”, máxime si se admite la definición que de ellas da L. Tolchinsky

“Son auténticas las prácticas con un propósito más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura y con materiales que fueron elaborados para transmitir un mensaje y no para aprender a leer o a escribir”

(Tolchinsky, 2008, pág. 44)

Por tanto, para profundizar aún más en estas concepciones y la relevancia de hacer prevalecer nuestra lengua mapudungun, han sido recabadas opiniones de diversos mapuche, ancianos, jóvenes profesionales y personas relacionadas con la enseñanza de la lengua, obtenidas a través de entrevistas. Se realizaron dos tandas de entrevistas, las primeras centradas en pocas preguntas, las segundas con más profundidad, preguntando primero por los espacios para utilizar el mapudungun de forma oral y luego por la importancia de utilizar el mapudungun de forma escrita. Conviene decir que la lengua escrita mapudungun no la utilizan las personas mayores al haber sido escolarizados sólo en lengua castellana.

Respecto a las entrevistas realizadas a las personas mayores de la comunidad mapuche, personas que han aprendido el mapudungun a través de sus padres y abuelos, principalmente en la casa y en su entorno social-cultural que es la comunidad mapuche. En la primera tanda se entrevistó a dos autoridades tradicionales, una *Machi* (autoridad tradicional sabia en la medicina y conocimientos ancestrales) y una *Ngillatufe* (autoridad religiosa con amplios conocimientos del mundo espiritual mapuche). En la segunda tanda fueron entrevistadas tres personas mayores. Uno de los entrevistados es

un anciano de unos noventa años aproximadamente, uno de los más mayores de la comunidad, por lo que su hablar es bastante pausado, pero altamente importante. La otra persona es un *Longko* (autoridad religiosa) y la tercera una *Ngillatufe*, como en la primera tanda. Todos son hablantes nativos del mapudungun y por esta razón la investigadora siendo también hablante nativa de esta lengua, ha decidido realizar la entrevista en mapudungun, pues se facilita la comunicación y los conocimientos que se generan se presentan de forma más completa, entendiendo los elementos culturales, sociales e ideológicos imperantes en cada lengua para su cultura de pertenencia.

Las entrevistas realizadas a las personas mayores en la primera tanda, dada la relevancia de estas personas en la comunidad mapuche, no han seguido el protocolo de una entrevista convencional, sino que se realizó un protocolo desde el contexto de la cultura mapuche, pues estas personas al ser autoridades tradicionales, por respeto a sus creencias ancestrales, no aceptan la presencia de cámaras de vídeo o grabadoras ni ningún tipo de registro ni oral ni escrito; se tiene que realizar sólo un diálogo y guardando sus respuestas en la memoria. Así pues, la investigadora debió visitarlas a su domicilio, además por existir cierta confianza y sobretodo explicar que sus respuestas serán en bien de la lengua mapudungun y no consideradas como meros “objetos de estudio” para temas ajenos a la cultura mapuche. Es importante recalcar también el grado de sensibilidad y respeto al conversar y hacerlo en lengua mapudungun, para que las respuestas sean expresadas desde su contexto. Luego estas opiniones fueron interpretadas a la lengua castellana por parte de la investigadora. Las autoridades de la segunda tanda eran personas del ámbito de la investigadora y accedieron a que la entrevista se tomara con una videocámara, cosa que la investigadora les agradeció.

Además de estas opiniones, tal como se ha dicho antes, se han añadido distintas opiniones de mapuche en dos tandas de entrevistas: en la primera se han recabado las opiniones de jóvenes profesionales mapuche; en la segunda se han agregado tres maestros que trabajan en la enseñanza de la lengua mapudungun y tres estudiantes de pedagogía que posiblemente les corresponda impartir esta lengua. Con estas entrevistas se quiere complementar la visión respecto de la enseñanza de la lengua mapudungun.

Todas estas entrevistas así como las versiones al castellano y los comentarios se adjuntan en el anexo 8.

Pues bien, luego de transcribir las entrevistas y de realizar un análisis global de las distintas intervenciones, percibimos con claridad que convergen en la necesidad de garantizar la pervivencia de la lengua mapudungun, donde subyace la identidad; el pasado, el presente y el futuro de la cultura mapuche. Para detallar con más precisión lo observado, agruparemos las distintas visiones en unos cuantos puntos, para comprender el tratamiento de la lengua mapudungun; su necesidad de prevalecer como lengua de comunicación y de transmisión de conocimientos en las diversas esferas del lenguaje. Así pues, veremos aquí reflejados visiones desde un punto de vista social, cultural y también ideológico de esta lengua milenaria.

A) Respecto del uso de la lengua mapudungun en la oralidad y en la escritura

En las diversas opiniones el mapudungun se concibe como una lengua de pertenencia e identidad cultural que debe ser transmitida, enseñada, leída y escrita.

Fragmento 2

Intervención	Interpretación al español
1. Investigadora: <i>Chumngelu kümi taiñ mapudungunleal?</i>	¿Por qué es importante seguir hablando en mapudungun?
2. Kimche2: <i>Mapuche ta inchiñ. Rumel mapuchengeal. Kudele, fiichale che mapudunguleay. Moymangelayay mapudungun. Müley pu fiichake che ñi mapudunguleafiel pu wechelelu, taiñ moymangenual.</i>	Nosotros somos mapuche, siempre vamos a ser mapuche, todos deberíamos hablar mapudungun, llegar a ser ancianas y ancianos hablando nuestra lengua. El mapudungun no se debe olvidar. Los mayores deben hablarles y enseñarles mapudungun a los jóvenes para que no se olviden.

trans2Kim

La interpretación de este mensaje es el siguiente:

Es importante conservar nuestra lengua, porque nosotros somos mapuche. Hablando nuestra lengua permaneceremos en el tiempo. No se debe olvidar nuestro mapudungun. Los mayores deben hablarles a los jóvenes, para que nuestra lengua permanezca viva. Son las palabras de la gente mayor entrevistada. Una *Machi* (autoridad tradicional mapuche) nos habla del mapudungun como la lengua que nos hace pertenecientes al territorio mapuche y como la lengua donde van implícitos valores y principios de la cultura mapuche.

Los docentes y los estudiantes de pedagogía ponen énfasis en el uso de la oralidad del mapudungun en la comunidad mapuche y entre hablantes mapuche y la escritura la conciben en el mundo escolar y otros también para el mundo académico.

Fragmento 3

2. **Docente 3:** *En forma oral, en la vida cotidiana, mientras se está en el entorno o se encuentra con personas del mismo origen y que son hablantes o se comunican en mapudungun como primera lengua, sobre todo con personas mayores que hacen uso permanente de la lengua como medio de comunicación.
... entre personas que reúnen las condiciones de hablar, escribir y leer en mapudungun, esta situación se da entre personas que han alcanzado un nivel escolar ya sea mapuche o no que se ha interesado a llevar el mapudungun a nivel escrito, por lo general se da a nivel académico.*

Trans3doc

Se tiene que reconocer, no obstante, que el ámbito de la escritura del mapudungun es propio del mundo escolarizado, las personas mayores, aún aquellos que obtuvieron poca escolaridad, valoran el hecho de que la lengua mapudungun esté presente en la cultura escrita y sobre todo para las nuevas generaciones. Incluso uno de los entrevistados, el más anciano de casi noventa años, considera importante el aprendizaje en los libros. Él no lo aprendió de esta manera, pero las situaciones de la enseñanza han cambiado y cree en esta evolución de las lenguas.

Fragmento 4

- | Intervención | Interpretación al español |
|---|---|
| <p>4. Kimche3: <i>Kümeafuy llemay, kimtuafuy pu mapuche libro mew, chilkatule. Libro mew müten, estudialu che doy kimafuy ka. Feytichi letra mapudungun kringku reke feletuy, newe adümfaltulay. Inche kimketulafin letra mapudungun mew mülelu. Pu estudialu doy kimi, inche re pichin müten estudian, segundo año peno, welu kuyfi, feymew pichi kimtun, ka mapu kay mülelu, re namuntuken, duamllengekelay pu kolegial.</i></p> | <p><i>Claro que es importante que los mapuche vuelvan a aprender ahora en los libros. La gente que estudia lo puede aprender. Las letras parecen letras de los gringos, no se entiende mucho la escritura del mapudungun. Yo no entiendo la escritura en mapudungun, pero los que estudian saben más y la pueden aprender. Yo estudié muy poco, sólo llegué a segundo de primaria porque el colegio estaba muy lejos y teníamos que ir caminando, además los profesores en ese tiempo no nos tomaban en cuenta.</i></p> |

Trans3Kim

Para los mapuche el mapudungun nos asentó en este lugar y nos permitió quedarnos, en él va impregnado el respeto entre nosotros y hacia nuestro pueblo.

Fragmento 5

Intervención	Interpretación al español
1. Investigadora: <i>Chumngelu kümi taiñ mapudungunleal?</i>	¿Por qué es importante seguir hablando en mapudungun?
2. Kimche1: <i>Kuyfimew ñi falin mapudungun. Mapudungun anünfi ta che. Anülmapupay. Kuyfi kimngekelay wedake dungun. Müley llam dungun. Mapudungunmew müley kimün</i>	<i>El mapudungun tiene un valor desde la antigüedad. El mapudungun nos asentó en este lugar y nos dio la identidad de lo que somos hoy. A través del mapudungun viaja el respeto entre los seres humanos y una gran sabiduría.</i>

trans1Kim

Los jóvenes hablan del mapudungun como la lengua madre que conecta con la tierra, con los antepasados y entre nosotros los mapuche, por lo tanto estudiarlo, aprenderlo y hablarlo es mantenerse conectado con nuestro ser mapuche.

Fragmento 6

2. **Joven profesional 1:** *El Mapudungun hoy día nos permite extender y prolongar nuestra existencia, nuestra identidad en el tiempo, ... Hablarlo como joven se traduce en el reconocimiento y respeto a nuestros mayores, he visto el brillo en los ojos de las personas ancianas cuando ven que la juventud estamos hablando nuestro idioma, se alegran se sienten vivos y fortalecidos.*

trans1prof

Los jóvenes son conscientes que su uso tiene que darse en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Fragmento 7

4. **Joven profesional 1:** *Lo más importante es proyectar el encanto y la esencia que posee nuestro idioma, para eso debemos usar todos los recursos que existan a nuestra disposición, desde hablarlo en casa habitualmente, hacer bromas o mostrar que es entretenido, de este modo realzamos su importancia en las juventudes, mostrar la utilidad que este posee, tomar las nuevas tecnologías para potenciar la importancia y el encanto en las nuevas generaciones.*

Trans1prof

Pero también, como jóvenes, es preciso continuar esta tarea como sinónimo de riqueza cultural y de comprensión de nuestro mundo, porque les hace sentirse unidos a la tradición:

Fragmento 8

2. **Joven profesional 2:** *Porque es nuestra lengua madre. Porque representa la conexión más bella entre la mapu y su gente y vice-versa. Honrar a nuestros ancestros es tarea nuestra, de los que continuamos, hablar nuestro mapudungun, estudiarlo día a día, de la misma forma ser un respetuoso de la Ñuke Mapu son misiones con las que nacemos como mapuche.*

Trans2prof

En esta línea de respeto a la tradición se da una situación muy importante que se tiene que recalcar y es la preocupación manifestada por un Longko (autoridad religiosa) y es la necesidad de mantener el mapudungun para el desarrollo de las ceremonias tradicionales mapuche, pues si estas no se realizaran en lengua mapudungun es una falta grave a la Divinidad y a los antepasados

Fragmento 9

- | Intervención | Interpretación al español |
|--|---|
| <p>2. Kimche4: <i>Mapudungunolyiñ, welukamekelyiñ üdetuafuiñ mew ta Ngünchen, ka rüpi mew ta kontuafuiñ. Inchiñ müleiñ mapuche rakiduam mew, mapuche ngülam mew. Femngechi ta Ngünechen ta adkintunieñ mew ka kellunieñ mew. Chew rume ta amulyiñ, kake lepün mew rume, müley taiñ mapudunguleal. Inchiñ müley taiñ mapudunguleal, taiñ ngülamtuleal.</i></p> | <p><i>Si dejamos de hablar nuestra lengua, estamos actuando al revés, estamos siguiendo otro camino, de esta forma haremos que Ngünechen (Ser superior desde la cultura mapuche) no odie. Así el Ser supremo ya no nos va a mirar. Debemos hablar mapudungun vayamos donde vayamos, a otros lugares, debemos saber conversar en nuestra lengua.</i></p> |

Trans4Kim

En definitiva, así como nos hablan los mayores, los jóvenes también lo manifiestan, para ellos “el mapudungun es la lengua que nos pertenece, cómo no la vamos a hablar”.

Fragmento 10

4. **Joven profesional 1:** *Hoy en día el mapuche se ve enfrentado a distintos escenarios donde se pone a prueba la pertenencia a su origen. El mapudungun es absolutamente nuestro, de nuestra*

mapu, de nuestros abuelos, de lo que miramos, de lo que sentimos, se debe tener orgullo profundo por nuestro ser mapuche, así los mapuche si es por jactarnos podemos decir que nuestro mapudungun viene directamente de nuestra madre.

Trans1prof

B) Leyes para equiparar el uso de la lengua mapuche respecto del castellano y su incorporación en los medios de comunicación

Para los estudiantes de pedagogía y los docentes entrevistados, el uso de la lengua mapudungun no depende de la existencia de una ley, sino de la necesidad de sus hablantes y del interés de los propios mapuche por preservar su lengua como sostiene un docente.

Fragmento 11

10. **Docente 3:** *Hay que equiparar el uso del mapudungun, pero no sólo porque existen leyes se debe conservar el mapudungun. Con ley o sin ley por el hecho de ser originario descendiente mapuche es nuestra responsabilidad hacer prevalecer lo que es nuestro.*

...

Trans3doc

Las personas mayores en cambio valoran la existencia de leyes para equiparar el uso del mapudungun, pero ellos ven las leyes como sinónimo de reconocimiento de su lengua.

Fragmento 12

- | | Intervención | Interpretación al español |
|-----|---|---|
| 12. | Kimche3: <i>May kümeafuy tripale leyes taiñ wenuntuwal Mapudungun, fewla doy falintuy taiñ Mapudungun.</i> | <i>Sí, sería bueno que salgan leyes para levantar el mapudungun porque hoy se está valorando mucho más el mapudungun.</i> |

...

Trans3Kim

Fragmento 13

- | | Intervención | Interpretación al español |
|-----|--|--|
| 13. | Kimche5: <i>Kümeafuy lle may alküle pu mapuche, doy falintungeafuy.</i> | <i>Estaría bien para que los mapuche revaloricen su cultura y pongan atención en su importancia.</i> |

Trans5Kim

En cuanto al uso de medios de comunicación para la promoción del mapudungun, se ve de manera positiva para el aprendizaje de la lengua mapuche, pues los medios de comunicación son influyentes en el acceso a la información. Algunos docentes, sin embargo, sostienen que estos medios deben ser guiados por personas conocedoras de la lengua mapudungun y concebidos con seriedad, pues muchas veces se manipula la información, se entrega de mala manera, con errores en el lenguaje y también muchas personas utilizan el mapudungun con fines personales y descontextualizados, que no representan la necesidad de la comunidad mapuche.

Fragmento 14

10. **Docente 2:** *De los medios de comunicación, mira, se puede ver de distintas formas, considero que la cultura mapuche es tan importante, entonces no me gustaría que se farandulizara, porque no todas las persona ven esto de la misma forma, con la misma seriedad. ... También tenemos cuidado, porque hay ciertos personajes que les gusta venir, pero sólo para que se note que están participando. Ya hemos tenido experiencias de personas que utilizan a la cultura mapuche solamente, y eso no nos gusta. ...*

Trans3doc

C) Respecto a la enseñanza del mapudungun

Hay una primera aproximación a la enseñanza de la lengua más enraizada en la transmisión entre generaciones que se ve incluso en las opiniones de los más jóvenes que sostienen que los antepasados se preocuparon de enseñar la lengua y con ella enseñar la visión del mundo mapuche.

Fragmento 15

4. **Joven profesional 2:** *... Forma parte de la esencia del mapuche su aprendizaje, no podemos entender el ser mapuche sin nuestro mapudungun por tanto se debe aprender desde que uno nace, transmitirlo de generación a generación tal cual se ha hecho es tarea de todos. Así conversaron nuestros ancestros así debemos conversar y así conversarán nuestros hijos... estos jamás terminará.*

Trans2prof

Para la gente mayor una forma de continuar hablando mapudungun es enseñándolo, en la casa, en la escuela, hablándole a los niños. Ellos no nos hablan de una enseñanza

instrumental de la lengua, sino de una enseñanza muy profunda, ceñida en el respeto y en la transmisión de conocimientos para la vida.

Fragmento 16

	Intervención	Interpretación al español
2.	Kimche2: ... Müley pu füchake che ñi mapudunguleafiel pu wechelelu, taiñ moymangenua.	... Los mayores deben hablarle y enseñarle mapudungun a los jóvenes para que no se olviden.
	...	
11.	Kimche2: Nütramkaleay ta che, dungüley ta che, nütramkayay ñuke ñi pu püñeñ engo, ñi pu chaw engo. Mapuchedungulngeay pu pichike che.	Las personas deben seguir conversando. Las madres le deben conversar en mapudungun a sus hijos. Los padres le deben hablar mapudungun a sus hijos y los niños deben hablarlo.

Trans2Kim

Los jóvenes también comparten este pensamiento de recuperación y de transmisión de la lengua en la base del conocimiento de los antepasados y proyectándola en el tiempo con las nuevas herramientas de la innovación. Así pues nos hablan del uso de las nuevas tecnologías, a fin de traer al mapudungun a la actualidad; creando materiales didácticos para diferentes niveles, utilizándolo en las redes sociales, en la comunicación diaria, exigiendo la versión en nuestra lengua y que la sociedad mayor la acepte con naturalidad, sin el prejuicio que ha imperado históricamente.

Fragmento 17

6. **Joven profesional 2:** *Aplicando a las redes sociales convencionales versiones en mapudungun de todo el funcionamiento de ellas. Creo necesario que los avances wingkas se deben adaptar a nuestras formas de comunicación por tanto es totalmente valido crear y exigir versiones en nuestra lengua.*

Trans2prof

Fragmento 18

6. **Joven profesional 1:** *La sabiduría mapuche es tan extensa que debemos llegar a conocerla o no habremos descubierto su gran potencial, que nos permite conectarnos a nivel espiritual y dilucidar cuestiones tan complejas como la enfermedad y su localización, y tantas otras cosas que sin el idioma quedan truncadas. La tecnología tenemos que aprender a utilizarla, y esa tecnología está en nuestro interior, si no entendemos esos*

jamás proyectaremos la extensión de nuestra identidad. La educación y aprendizaje que obtengamos hoy no es nada, si no se traduce en acciones concretas.

Trans1prof

Pero hay también una más académica de la transmisión de la lengua, la enfatizan con mayor precisión los docentes y los estudiantes de pedagogía, quienes proponen que este trabajo necesita maestros capacitados para enseñar, especialmente en los primeros niveles de escolaridad, pues allí asimilan todo el aprendizaje. Se enfatiza también el uso de materiales didácticos, de libros y diccionarios. Se propone también enseñar a través de relatos y de canciones, este tema es recurrente, es importante, pero se deben tener ciertos resguardos.

Fragmento 19

4. **Docente 2:** *Las mejores formas, a ver, con canciones, los niños aprenden. En las clases escuchamos cd del grupo Azul nawel y nosotros purukamos en los días que hace frío y eso les gusta a los niños. Hay palabras que ellos ya manejan y con las canciones aprenden a modular muy bien. Lo que también se utiliza es el diálogo, se les habla a los niños y se les va traduciendo.*

Trans2doc

En instancias como estas los maestros consideran realizar trabajos fantásticos, sin entrar a tomar conciencia que no están desarrollando un trabajo concreto de lectura o de producción escrita en mapudungun, sobre un aspecto funcional del lenguaje. No está mal aprender canciones o realizar danzas mapuche, pero estas deben ser estrategias para alcanzar nuevos aprendizajes; para aprender la lengua mapudungun y para aprender en la lengua conocimientos para la vida. Así mismo, con todo el valor contenido en los relatos y canciones, se deben alcanzar también niveles de conocimientos actuales y generar comunicación en la sociedad actual.

Una intervención muy relevante es la que realiza un docente, al afirmar que el primer aprendizaje debe comenzar por la toma de conciencia de la comunicación como necesidad para aprender. Enfatiza también el uso de la lengua mapudungun el espacio académico y no deja archivado sólo en el reducido espacio del mundo rural como muchas concepciones de pensamientos así lo hacen sentir y lo que se logra es el desplazamiento de la lengua.

Fragmento 20

4. **Docente 3:** ... Para que el mapudungun no sea desplazado debe ser reforzado por hablantes nativos hacia las nuevas generaciones y académicos y lingüistas que manejan el tema deben ser grandes pilares que apoyen situaciones referentes al mapudungun.

Trans3doc

Fragmento 21

- | | Intervención | Interpretación al español |
|----|---|--------------------------------------|
| 6. | Kimche4: Pu pichikeche ta ngülamniengeafuy llemay. ... | Hay que conversarle a los niños. ... |

Trans4Kim

Fragmento 22

- | | Intervención | Interpretación al español |
|----|--|--|
| 6. | Kimche5: Kimeltungele ka, doy unelelu kimeltuay ñi pu pichikeche, ... | Los mayores les deben enseñar a los niños, ... |

Trans5Kim

Se enfatiza la funcionalidad de la lengua mapudungun para situaciones muy relevantes, tal como lo hace sentir una Kimche cuando plantea la necesidad de la lengua en la medicina mapuche.

Fragmento 23

- | | Intervención | Interpretación al español |
|----|---|---|
| 6. | Kimche5: ... Kūmeafuy epe fill kimle pichikeche, kim rakile, kimle lawen, dewma akuy Machi, kim lawenle, famelu tuaymi pingele fey müley ñi kiman engün. Kimle dewma llemenge madeko, chüllum, triwe, pingele. | Los niños deben aprender de todo, también a contar, a conocer la medicina mapuche, si les dicen que vaya a buscar tal remedio al bosque, ellos deben saber identificarlos, saber sus nombres y su utilidad. |

Trans5Kim

D) El aprendizaje del mapudungun a través de elementos literarios y los usos científicos de la lengua

Se plantea la estrecha relación existente entre el trabajo con elementos literarios para el aprendizaje de la lengua mapudungun, pues se concibe que a través de la lengua mapuche, serán mejor comprendidos los saberes que estos elementos contienen como aspectos culturales y que pueden representarse a través de la escritura. Si bien es indiscutible el uso de estos recursos para aprender la lengua y aprender de ella, no se debe olvidar que los elementos literarios son un aspecto de la cultura mapuche, muy relevantes, pero existen más miradas como lo son sus elementos de carácter científico.

Fragmento 24

12. **Docente 3:** *A través del mapudungun se entregan todos los elementos, valores, pensamientos y conocimientos amplios del universo que engloba aspectos filosóficos, científicos teológicos artístico, astronómicos, religioso, histórico etc.*
Por tal motivo se debe hacer uso y adaptar diferentes estrategias pedagógicas de aprendizaje que se utilizan en las escuelas. Se debe recuperar, difundir, hacer prevalecer y proyectar la difusión del mapudungun en todos sus ámbitos.

Trans3doc

Los mayores conciben los elementos del arte como la manifestación de su propio pensamiento, que sin duda no podría ser expresada de otra manera.

Fragmento 25

- | | |
|--|---|
| <p>14. Intervención
 Kimche5: <i>Kümeafuy may, mülele ülkantun, epew, fey mew amuli kimün ka inchiñ taiñ rakiduum.</i></p> | <p>Interpretación al español
 <i>Es muy importante que se consideren los relatos e historias de nuestro pueblo, porque allí hay mucha sabiduría sobre nuestra manera de pensar como mapuche.</i></p> |
|--|---|

Trans5Kim

E) El aprendizaje multilingüe y el mapudungun

Los estudiantes de pedagogía, los docentes y las personas mayores sienten importante el aprendizaje de otras lenguas y no lo ven como una dificultad para aprender mapudungun, sino como una riqueza cultural y así concibe el aprendizaje de lenguas como valoración de la diversidad cultural y un mayor desarrollo cognitivo.

Fragmento 26

8. **Docente 3:** *Es importante aprender otras lenguas por que se amplía el conocimiento, se comprende que en el mundo hay una variedad de lenguas que todas son importantes, todas tienen la misma validez, son útiles para que cada grupo social se comuniquen, todo pueblo o cultura pueda interactuar con culturas de su mundo circundante, tomar precauciones que una lengua o idioma desplace a la otra.*

Trans3doc

Pero matizan “hay que tomar precauciones”, por eso, si bien las lenguas extranjeras como el inglés cobran espacios relevantes, se debe aprender el mapudungun como una lengua de pertenencia.

Fragmento 27

8. **Estudiante de pedagogía 2:** *En primera opción debería estar el mapudungun, tema que ya he discutido antes con más gente, pero ahora la respuesta de todos es la lengua universal, el inglés, que si es importante pero no tanto como una propia.*

Trans2estd

Las personas mayores, por su parte también aprecian el aprendizaje de otras lenguas por parte de los niños y que esta situación no desplazaría al mapudungun, pues les serviría para conocer otros lugares. Aquí podemos observar que los mayores proyectan el aprendizaje de lenguas y no coartan la posibilidad de que las nuevas generaciones se contacten con otras culturas, sin perder su identidad.

Fragmento 28

- | Intervención | Interpretación al español |
|---|--|
| <p>10. Kimche4: <i>Kümeafuy llemay kimle kake trokin dungun, welu Mapudungun ta uchutripalayafuy tati. Itro kom dungu kay adümngekelu, kake mapu amuy che trürkelay ta dungun, feymew kümi tañi adümal weke tremkülelu tati. Femngechi trürkey ta kimün.</i></p> | <p><i>Sería muy bueno que los niños aprendan otros idiomas, el mapudungun no quedaría desplazado, porque todas las lenguas se aprenden. Cuando vamos a otros lugares, la gente habla de forma distinta, por eso es bueno que los niños aprendan otras lenguas. Así se aprende mejor.</i></p> |

Trans4Kim

Fragmento 29

- | Intervención | Interpretación al español |
|--|---|
| <p>10. Kimche5: <i>Ka kümellafuy may welu nentule ñi kimün, inglés,</i></p> | <p><i>Es bueno que los niños aprendan también otras lenguas, que aprendan inglés o francés.</i></p> |

*francés, kümeafuy. Doy müleafuy
ta kimün, doy llamüwun.
Chilkatuy ta che ta falintungeki.*

*Mientras más aprendan habrán
más conocimientos y respeto,
porque a las personas que
estudian se les valora mucho.*

Trans5Kim

F) Las horas de clases de mapudungun y la enseñanza de otras disciplinas en lengua mapuche

Actualmente según el acuerdo de cada escuela, existen destinadas entre cuatro a seis horas para lengua originaria. Persiste una valoración general por la incorporación de la asignatura de lenguas originarias en el currículum de la Educación chilena, sobre todo para el reconocimiento de la cultura mapuche, sin embargo, da la impresión que el aprendizaje de la lengua mapudungun se concibe sólo para los aspectos relacionados con el lenguaje o con elementos culturales y no pensado en la integración de otras disciplinas del saber. Algunos docentes lo encuentran novedoso y para otros es difícil todavía incorporar la lengua mapudungun para enseñar matemáticas o ciencias.

Fragmento 30

6. ***Estudiante de pedagogía 2:** Creo que se debieran aumentar las horas de mapudungun, estoy totalmente de acuerdo, pero enseñar otras materias en mapudungun, lo encuentro llamativo, pero muy difícil, ahora bien, si le enseñáramos a niños entre 6 y 8 años, con un material especialmente diseñado para ellos que los ayude con operaciones de adición, sustracción, multiplicación y adición creo que sería muy interesante ya que el aprendizaje sería mixto, y en la parte de ciencias, sería muy lindo que aprendan elementos de la fauna nativa, animales, plantas, hierbas etc. pero como un complemento de las ciencias, para que entiendan los niños lo importante que sería recuperar nuestra lengua.*

Trans2estd

Pero a veces se tiene la opinión que el aprendizaje de la lengua ha de ser previo y separado de los aprendizajes de otras áreas. La precisión final que hace el profesor lo refuerza más aún.

Fragmento 31

6. ***Docente 2:** La cantidad de horas de mapudungun, considero que está bien, nosotros tenemos cuatro horas a la semana y eso no es menor, porque los niños logran aprender los contenidos que se les está pasando. En cuanto a otros sectores que se les hablara en lengua mapuche o que se les pasara los contenidos en lengua*

mapuche, yo sinceramente siento que no sería factible, podrían trabajar los números, pero a ellos de por sí les cuesta matemáticas, entonces combinarlos, les costaría más, yo creo que con lenguaje ya está bien. En otros sectores yo lo veo difícil, porque yo hago matemáticas y los niños sufren, entonces en mapudungun sería más difícil. A lo mejor puede resultar donde existan alumnos hablantes, pero sino es muy difícil.

Trans3doc

Otro docente que es hablante nativo del mapudungun y conocedor de la cultura mapuche, sí cree muy posible la incorporación del mapudungun en otras disciplinas, pues la cultura mapuche es amplia y posee conocimientos de diversas áreas.

Fragmento 32

6. **Docente 3:** ... *En cuanto a otras materias si es importante y esta la posibilidad de abordar otros temas en asignaturas como historia ciencias naturales, música arte, etc. Se debe tener en cuenta que el pueblo mapuche abarca una gran variedad de disciplinas centradas en el saber de su cosmovisión, transmitido a través del lenguaje. ...*

Trans3doc

Las personas mayores que son también hablantes nativos, tal como el docente entrevistado reconocen también la diversidad de conocimientos de la cultura mapuche y que pueden ser transmitidos a los niños por docentes preparados en esta área.

Fragmento 33

- | | Intervención | Interpretación al español |
|----|---|---|
| 8. | Kimche3: <i>May küimeafuy llemay adümngele epe fill pu pichikeche, epe filke dungu kay mülelu, adümle pu profesor, fey kimtuafuy ta pu pichike che llemay.</i> | <i>Sí estaría muy bueno que a los niños se les enseñe de todo los conocimientos, porque hay muchos saberes. Si los profesores se preparan, entonces les pueden enseñar a los niños.</i> |

Trans3Kim

Y esta aportación es un buen cierre, porque abre un campo importante, la enseñanza del mapudungun depende de la preparación que se dé al profesorado, la formación inicial y continuada del profesorado es la clave para la pervivencia del mapudungun.

Luego de conocer la visión sobre la lengua mapudungun tanto de personas mayores, autoridades tradicionales, de jóvenes profesionales mapuche y de docentes y estudiantes universitarios, podemos constatar la valoración que ellos hacen de la lengua como

transmisora de conocimientos y de valores de la cultura mapuche, así como también de la necesidad de continuar proyectándola a los niños y a los jóvenes como fuente de comunicación y de riqueza cultural. Se habla del asentamiento y de la distinción que la lengua mapudungun otorga al mapuche, vale decir, a su identidad, a la concepción de su mundo y a su riqueza cultural. A través de la lengua mapudungun viajan conocimientos milenarios que dan razón a la vida actual; por mencionar algunos principios; tenemos el protocolo de vuestros saludos, que atiende a una relación no sólo individual, sino familiar y comunitaria. Es por ello, que cuando saludamos decimos “*chumleymi*” “*chumley tami pu che*”, “*chumley tami mapu*”. Es un seguimiento del estado de la persona, no sólo individualmente, sino que también incorpora a la familia y a su entorno, pues la concepción del ser mapuche es integral.

La lengua mapudungun responde a diferentes esferas de la comunicación y géneros discursivos, pues tenemos un lenguaje para referirnos a la naturaleza, como medio ambiente o en su sentido más filosófico, así también existe un protocolo y un lenguaje para hablar de situaciones de índole espiritual, tal como la medicina mapuche y los elementos que en ella convergen. Está el lenguaje de vuestras ceremonias tradicionales. Están los aspectos de la formación de la persona; los valores entre los seres humanos y la calidad del ser humano, cuyos principios se conciben en el ser “*küme che*”, “*nor che*” y “*kimche*”, es decir, la persona de bien, de palabra y sabia. Así también existe un lenguaje cotidiano del mapudungun como lengua dinámica y contemporánea que es preciso fortalecer para volver a comunicarnos en la actualidad en sus aspectos orales y escritos.

A partir de esta visión, conociendo la opinión desde los propios actores mapuche; ancianos hablantes del mapudungun, así como de los jóvenes mapuche que acentúan su mirada en la innovación de esta lengua, a través de la comunicación escrita y haciendo uso de las nuevas tecnologías y conociendo además las políticas públicas emanadas desde el Ministerio de Educación chileno, en el marco de la educación intercultural bilingüe, nace nuestra propuesta que a continuación damos a conocer.

2.3.2. Nuestra propuesta

Para esta investigación, nosotros nos situamos en el componente de la lengua mapudungun como instrumento de comunicación y de aprendizajes, por lo que se busca una solución educativa que muestre el camino a seguir para lograr una formación y capacitación docente que haga posible un cambio de paradigma y de prácticas educativas en línea con el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural y la enseñanza en contextos multilingües e interculturales, propuesta por el Consejo de Europa (2002), y actualmente una de las corrientes más innovadoras en la enseñanza de lenguas.

Si bien hoy ya se ha comenzado a implementar la asignatura de lengua mapudungun en las escuelas, para los primeros niveles, el grave problema es la falta de profesores con competencias comunicativas y didácticas para enseñar el mapudungun respondiendo a los diversos requerimientos que la enseñanza de la lengua debe contener. Por mencionar algunos: La enseñanza de la lengua mapudungun considerando los niveles de desarrollo del lenguaje en los niños, las variables individuales y sociales, los factores afectivos y motivacionales. Así será necesario intervenir en la competencia escrita de los niños, la interacción del profesor, el uso de materiales didácticos apropiados, que propicien el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua mapudungun. Tal como nos lo plantea Milian (2000) la lengua se aprende cuando se está lo suficientemente expuesto a ella, con una motivación y una actitud positiva respecto de ella y se utiliza como instrumento para el intercambio social. Esta misma autora también se refiere al profesor bilingüe, quien debe dominar la lengua no sólo como instrumento al interior del aula, sino para garantizar la comunicación.

Tal como se demuestra en este estudio, esta propuesta busca hacer tomar conciencia sobre la enseñanza de la lengua mapudungun en sus diferentes niveles y con los requerimientos de la sociedad actual. La lengua mapuche tendrá que alcanzar un nivel de desarrollo amplio y profundo, a fin de verlo reflejado en los medios de comunicación: periódicos, programas de televisión, carteles en la ciudad y no con un fin folklorizante como hasta ahora se ha visto manifestado, sino con el valor comunicativo que una lengua merece.

Si nos acercamos al mundo de la escuela, la lengua mapuche no sólo debe ocupar un lugar en la “asignatura de lengua”, sino que debe estar integrada a las diversas

disciplinas escolares. Para enfrentar estos desafíos es que se necesitan maestros preparados para su enseñanza.

Se debe proporcionar a los maestros una formación en lingüística básica, técnicas y métodos de enseñanza de lenguas, planificación programas de estudio y preparación de materiales didácticos. Así también, será muy necesario dotar a las lenguas de acuerdo a las necesidades de la vida contemporánea, tanto en los contextos de la comunidad, como en los nacionales e internacionales. De este modo, se tendrá que utilizar la lengua en la vida cotidiana, en las artes, las letras, el comercio y los medios de comunicación (UNESCO, 2003a).

Es muy necesario también hablar de los tiempos dedicados a la enseñanza de lenguas, la cual debe ser integrada a las demás disciplinas del currículum y así evitar el contacto limitado que se produce sólo al dedicar unas horas a la semana para su enseñanza.

La escuela genera un contexto donde se enseña y se aprende, así pues si la lengua es vehicular, no sólo se aprende el contenido, sino que también permite el dominio de la lengua que lo vehicula (Ruiz Bikandi, 2000). Esta concepción de la enseñanza implica la necesidad de tratar metodológicamente de igual forma, las lenguas presentes en el currículum, asegurará habilidades lingüísticas, será un quehacer de todos, mediante un trabajo concreto tanto en las prácticas educativas, así como en los recursos didácticos (Ruiz Bikandi, 2000)

2.4. En resumen

En este capítulo hemos abordado la importancia de la pervivencia de las lenguas para la transmisión de la cultura y hemos abordado el tratamiento de las lenguas originarias que no pueden ser vistas como “lenguas especiales”, sino como lenguas que deben ocupar un espacio en la comunicación actual, en la sociedad de la tecnología y en la ciencia. Así pues, al referirnos a la enseñanza de la lengua mapuche, nos situamos no sólo en su oralidad, sino y sobre todo en los procesos de lectura y escritura, tema central de este estudio.

Hemos considerado en estos apartados, la necesidad de potenciar la lengua mapuche como un derecho legítimo para comunicarse en ella, acceder al conocimiento y así también crear nuevos saberes, pues si bien, por largo tiempo las lenguas originarias fueron vistas como impedimentos para el acceso al conocimiento, hoy se comprende que el dominio de más de una lengua, abre puertas a espacios superiores del saber. Hemos dado cuenta del proceso histórico por el que han atravesado las lenguas originarias de América Latina y los desfases culturales generados. También hemos apuntado que hoy se revierte tal situación y se genera un reconocimiento oficial de parte de los estados. Sin embargo, esto es un ideal aún lejano y los hablantes de estas lenguas minorizadas, no sólo pensamos en su reconocimiento, sino en la necesidad de su desarrollo como lenguas para la comunicación en la sociedad actual de las tecnologías de la comunicación.

Al observar la situación socio-lingüística por el que el mapudungun ha atravesado, y ser conscientes de que hoy está en desventaja respecto de la lengua oficial de Chile, el castellano, pasamos a describir las potencialidades que el mapudungun posee. Para ello, observamos las concepciones ideológicas de esta lengua a través de un texto poético, así también hemos conocido la opinión de sus hablantes que desean mantener su lengua de origen. En este sentido, la opinión de los hablantes mayores, de jóvenes estudiantes y de profesores, ha sido clave para comprender la necesidad urgente de abordar la enseñanza del mapudungun desde la didáctica de las lenguas, cuyo fin es alcanzar su uso en la comunicación y en el aprendizaje.

3. Preguntas de investigación – objetivos –

Después de ver la situación en la que se encuentra la enseñanza del mapudungun en la Araucanía, ya puedo concretar cuáles son mis objetivos en esta investigación acción (apartado 3.1.) y cuáles son las preguntas (apartado 3.2.) que han guiado mi propuesta de investigación, a partir de la cual he organizado esta tesis de doctorado.

3.1. OBJETIVOS

Los objetivos que este trabajo persigue son los siguientes:

Identificar las prácticas pedagógicas (estrategias e instrumentos para la enseñanza de la lectura y escritura) de educación intercultural bilingüe mapudungun-castellano en la IX Región de la Araucanía Chile.

Diseñar y experimentar propuestas pedagógicas multilingües que sean una alternativa para la enseñanza de la lectura y escritura en la etapa inicial del aprendizaje, como elementos de recuperación y promoción de la cultura mapuche.

Realizar reflexiones y aportaciones para la formación intercultural-bilingüe del profesorado en el desarrollo de competencias que favorezcan la enseñanza bilingüe, multilingüe, e intercultural en la escuela, como base para promover el rescate y fortalecimiento de la lengua y cultura mapuche.

3.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las preguntas que guían mi investigación a partir de los objetivos propuestos son las siguientes:

¿Las prácticas docentes en la enseñanza de la lectoescritura en mapudungun están potenciando la recuperación y promoción de la cultura mapuche?

¿Qué cambios se pueden dar para mejorar la formación del profesorado en la didáctica de la lectura y escritura como instrumento para la recuperación y promoción de la cultura mapuche en la realidad multilingüe de la sociedad chilena actual?

De esta pregunta surgen las preguntas más específicas de las distintas fases de la investigación:

¿Cómo vive el profesorado las prácticas docentes en la enseñanza de la lectoescritura en mapudungun y castellano en la escuela?

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas e instrumentos que los docentes utilizan para enseñar la lectura y escritura del mapudungun y castellano en la escuela?

¿Qué cambios se introducen en las prácticas docentes a partir de las reflexiones introducidas en las actividades de formación/investigación?

¿Qué resultados aporta la implementación de estrategias pedagógicas reflexivas y socioconstructivistas en el aprendizaje del alumnado, en la formación del profesorado y en la recuperación y promoción de la cultura mapuche?

4. Marco teórico

Este capítulo se centra fundamentalmente en tres ejes y se cierra con un aspecto que sirve de entrada para el capítulo 5. Primero: contempla algunos de los rasgos más destacados de la lengua escrita mapudungun y de su enseñanza (apartado 4.1); en segundo lugar, el apartado 4.2, muestra la realidad del aprendizaje de lenguas en contextos multilingües e interculturales que, en este caso, fundamentan la Educación Bilingüe e Intercultural de la enseñanza mapuche; en tercer lugar se habla de las propuestas de la didáctica de la lengua escrita en sus primeros niveles de dominio; y el tercer eje, el apartado 4.3., se plantea la fundamentación y las propuestas didácticas de la lengua escrita; y el apartado 4.4. presenta sintéticamente las bases de la propuesta metodológica que se ha tomado como eje de la investigación en que se fundamenta esta tesis doctoral, metodología que se desarrolla en el capítulo 5. Como en los otros capítulos, este también se cierra con un resumen de lo tratado en él.

4.1. El mapudungun y su enseñanza

Esta tesis se centra en la enseñanza de la lectura y escritura del mapudungun y, por tanto, no se trata de adentrarse en un estudio lingüístico o sociolingüístico que, aunque serán necesarios para poder avanzar en la enseñanza de la lengua, en esta tesis supondrían olvidar el eje de la misma. Se trata de proponer unos elementos que sirvan de referencia para el profesorado, tanto en su formación inicial como en la continua. Si pensamos en la realidad de nuestro profesorado, es complejo pensar si estos aspectos son o no considerados; por una parte el reducido número de docentes con dominio de la lengua mapudungun y por otro lado la presencia de asesores culturales hablantes del mapudungun, pero sin formación en enseñanza y didáctica de la lengua, sin conocimiento de metodologías, niveles de aprendizaje general, cognitivo, niveles de aprendizaje de las lenguas o de enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas. Nuestra propuesta aquí es la de unos mínimos que no se pueden olvidar.

Por tanto se toman algunos elementos lingüísticos pero sin un estudio sistemático, pues nos centramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo mismo que ya se ha hecho en el capítulo 2 que se sitúa más en el terreno de lo sociolingüístico y del uso de la lengua. Por tanto, ahora vamos a adentrarnos en detallar algunos rasgos más generales de la lengua mapudungun (apartado 4.1.1.1.) y, sobre todo, nos centraremos en aquellos que tienen que ver con la escritura de la lengua mapudungun (apartado 4.1.1.2.), después presentaremos algunos elementos de la realidad de la enseñanza del mapudungun (apartado 4.1.2.) que en la parte empírica de la tesis se concretarán en las actividades escolares observadas.

4.1.1 Características lingüísticas del mapudungun o mapuche dungun

El mapudungun es la lengua originaria del pueblo mapuche. Su significado etimológico proviene de los términos *mapu*: tierra y *dungun*: habla. “El habla de la tierra”. Una de las formas más acertadas que tuvieron los antepasados en la construcción de los sistemas lingüísticos, fue el establecimiento de una comunicación basada en el entendimiento con los elementos de la naturaleza, es decir, el hecho de tener que estudiar y comprender el idioma de la tierra, ya que ella tiene sus propios códigos, mensajes y sonidos (Marileo, 1998). Según esta visión, de este modo nace el mapudungun, gracias a los antepasados mapuche que tuvieron la sensibilidad de escuchar, comprender y decodificar cada uno de los sonidos de la naturaleza. No hay por tanto registros que indiquen que el mapudungun se origine de otra lengua.

Para la presentación de sus características iremos de lo más global a las unidades menores.

4. 1.1.1. Características gramaticales del mapudungun:

Lengua aglutinante:

El mapudungun es una lengua aglutinante, como muchas lenguas indígenas de América. A diferencia de las lenguas fusionales o flexivas, como el español, y de las aislantes, como el chino, se dice que una lengua es aglutinante cuando sus palabras están

formadas por diversos elementos prefijos y sufijos que introducen nuevos significados y matices. Por ejemplo: Para decir “lo fui a visitar” del español, en mapudungun sólo se utiliza el término: “*pemefin*”; para decir “parece que estoy enfermo”, se dice “*kufrankülelukechilen*”; o bien para decir “yo sé que lo haría bien”, se dice simplemente “*kümelkapelayafun*”. Esta es una de las particularidades del mapudungun y de las diferencias más remarcables respecto de la lengua castellana.

Orden lógico de la frase:

Para el orden de una frase en mapudungun se anuncia primero el adjetivo, luego el sustantivo. Por ejemplo: “*kelü rayen*” *kelü* es rojo y *rayen* es flor.

Términos de negación:

En la lengua mapudungun, no existe la negación a secas, es decir, el término “no”, sino que tras cada negación existe un respaldo: Por ejemplo: “*pilan*” no quiero o “*femlan*” no pude.

La dualidad:

Otra característica es la presencia de la dualidad. Esta particularidad la observamos en los términos “*mür*” que significa, un par, “*epu mü*” dos pares, o “*külagen*” tres pares. Es decir, van de dos en dos.

Uso del plural:

En el mapudungun el plural tiene unas características muy propias. En primer lugar, no se pluraliza utilizando la consonante “s” al final de la palabra sino la partícula “*pu*” delante de ella. Por ejemplo: En la lengua castellana el plural de la palabra “persona” es “personas” y en mapudungun, la palabra persona en singular, se dice “che” en plural es “*pu che*”. Si bien, en este caso, la partícula “*pu*” indica pluralidad, en otras instancias de la construcción del mensaje, la palabra “*pu*” actúa como preposición. Por ejemplo “*pu ko*” o “*pu ruka*”, para este caso indica: “Adentro del agua” o “adentro de la casa” y si quisiéramos decir más de una casa, se podría utilizar los numerales, *kiñe*, *epu*, *küla*, etc. Es decir una, dos o tres casas, y si fueran muchas casas, podríamos decir: “*fentren ruka*”, es decir “muchas viviendas”.

En situaciones como estas podemos visualizar la necesidad de aprender las lenguas desde su contexto y en el conocimiento de sus propias construcciones gramaticales.

4.1.1.2. El sistema fonológico del mapudungun

Como introducción a la escritura del mapudungun conviene plantear antes las características básicas del habla mapudungun. Esto es más importante si pensamos en que la tesis tiene como eje la enseñanza de la lectura y escritura. Para mostrar estas características tomaremos como base las grafías del alfabeto unificado, así se podrán consultar palabras de escritos conocidos, y los signos del alfabeto fonético internacional como referencia más global, lo hacemos a partir de una propuesta de J. Canihuan (2010). Lo haremos en un cuadro que facilita la lectura, y prescindiremos de la presentación típica que se hace en fonología.

A.F.I.	Alfabeto unificado	Características del habla
/a/	a	Como la <i>a</i> del castellano.
/tʃ/	ch	Como la <i>ch</i> del castellano.
/θ/	d	*como la <i>z</i> del castellano estándar en España, inexistente en el castellano de Chile.
/e/	e	Como la <i>e</i> del castellano.
/f/	f	Como la <i>f</i> del castellano. En algunas zonas se realiza como una <i>v</i> , es decir un sonido labiodental.
/ɣ/	g	Como la <i>g</i> del castellano que se encuentra entre vocales (<i>a, o, u</i> ; y <i>gue</i> y <i>güi</i>), dicha de manera suave.
/i/	i	Como la <i>i</i> del castellano.
/k/	k	Como la <i>c</i> española delante de <i>a, o</i> y <i>u</i> .
/l/	l	Como la <i>l</i> del castellano.
/l̪/	l̪	*Semejante a una <i>l</i> española, pero poniendo la punta de la lengua entre los dientes.
/ʎ/	ll	Como la <i>ll</i> del castellano.
/m/	m	Como la <i>m</i> del castellano.
/n/	n	Como la <i>n</i> del castellano.
/n̪/	n̪	*Se pronuncia colocando la punta de la lengua entre los dientes.
/ɲ/	ñ	Como la <i>ñ</i> del castellano.
/ŋ/	ng	*Corresponde a un solo sonido que se articula con la lengua en el velo del paladar.
/o/	o	Se pronuncia igual a la <i>o</i> del castellano.

/p/	p	Es igual a la p del castellano.
/ɽ/	r	*Es un sonido muy parecido a la R del inglés. No corresponde al sonido doble del castellano.
/s/	s	Como la <i>s</i> del español americano o, al usar un tono afectuoso, como la <i>sh</i> del inglés.
/t/	t	Muy parecida a la t del castellano.
/t̪/	t	*Se pronuncia en forma similar a la t del castellano pero con la punta de la lengua entre los dientes.
/tʰ/	tr	*Corresponde a un solo sonido que no se da en castellano.
/u/	u	Se pronuncia como la u del castellano.
/i̥/	ü	*Se pronuncia colocando los labios estirados como cuando se articula una i.
/w/	w	*Cuando va a inicio de palabra se pronuncia como la w del inglés y si va al final de palabra se pronuncia como u.
/j/	y	Cuando antecede a una vocal se pronuncia como la y del castellano, pero más suave.
/ʃ/		*En algunas ocasiones se utilizan estas letras para marcar el tono afectivo o cariñoso, suena como una ch más arrastrada.

Cuadro 6: La pronunciación del habla mapudungun.

Se ha marcado con un asterisco (*) los sonidos que no se dan en el castellano de Chile

4.1.1.3. Los alfabetos actuales del mapudungun

Si bien el mapudungun ha sido transmitido por muchas generaciones como lengua oral, tras la invasión de los españoles, los misioneros empezaron a usar el alfabeto latino del castellano con modificaciones para representar los sonidos que no les eran familiares, se llegaron a producir más de diez, aunque la función social de la escritura siguió siendo muy restringida. En la actualidad es posible escribirlo, aunque esto ha sido una evolución de hace muy pocos años. Por eso, no hay una tradición escrita y persisten discusiones por el uso de uno u otro de los alfabetos concebidos con esta función. Hoy en día, para su escritura se utilizan básicamente los grafemas latinos como préstamos culturales, la gran influencia que ha tenido el castellano en el proceso de creación de los alfabetos, pero se han ido buscando alternativas que buscan responder a la fonética del mapudungun, tales como el uso de los dígrafos: TR, NG, Ü.

El tema de los alfabetos con los que se puede representar esta lengua, debido a la escasez de sus usos y difusión social, últimamente ha sido muy discutido por sus repercusiones en la funcionalidad de la lengua y de manera especial en el proceso de

enseñanza de la lengua escrita y también, como afirma F. Zúñiga autor de la escritura Ñeweñ, por sus repercusiones en la difusión de su cultura y el uso en las tecnologías de la información y la comunicación (Zúñiga, Escribir en mapudungun: una nueva propuesta, 2001).

Entre los alfabetos más usados desde los últimos decenios del siglo XX está el grafemario Rangileo propuesto por el lingüista mapuche Anselmo Rangileo y el Alfabeto Unificado propuesto por la Sociedad Chilena de Lingüística. Actualmente se ha definido el alfabeto Azümcheffe que reúne características de ambos y ha sido propuesto por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI (Chiodi y Loncón, 1999). A continuación hacemos una breve presentación de cada uno de ellos.

Grafemario Rangileo:

Este alfabeto fue propuesto por el lingüista mapuche Anselmo Rangileo y, aunque su autor es mapuche, no ha estado ausente de polémicas, dado lo confuso que puede resultar. Ello se debe a que toma signos latinos, pero les da una función y relación distinta respecto a los fonemas propios del mapudungun distinta a la que se les da desde el castellano. Por eso al ser leído por personas no hablantes de esta lengua siguiendo los criterios de su lengua se confunden. Se compone de los grafemas: a, c, z, e, f, q, i, k, l, b, j, m, n, h, ñ, g, o, p, r, s, t, x, u, v, w, y.

Alfabeto Unificado:

Este alfabeto fue creado en 1986 por la Sociedad Chilena de lingüística que buscaba una relación más estrecha con el castellano para facilitar las transferencias de las habilidades lectoescritoras entre ambas lenguas en el aprendizaje de la escritura (Chiodi y Loncón, 1995, pág. 10) Es un alfabeto romano con cinco adiciones (l, n, ñ, t, ü) y cuatro dígrafos (ch, ll, ng, tr) Se conforma por tanto de los siguientes 28 grafemas: a, ch, d, e, f, g, i, k, l, l, ll, m, n, n, ñ, ng, o, p, r, s, t, t, tr, u, ü, w, y, sh

En este alfabeto se representan todos los fonemas del habla normal del mapudungun, aunque en algunas ocasiones se producen ambigüedades, tales como en la palabra “kimfallay”, en que no hay una ll, sino que son dos l de sílabas diferentes. En tal situación se recomienda usar un guión para separarlas: kimfal-lay. La puntuación sigue las normas del castellano, pero se prescinde del punto y coma. Los signos de

interrogación y exclamación, sólo se utiliza uno al final como en las lenguas catalán e inglés.

Este alfabeto fue un intento académico para unificar los sistemas existentes hasta ese momento, sin embargo; no evaluó en profundidad la opinión de los hablantes, razón por la que es criticado muchas veces.

Alfabeto Azümchefe:

Azümchefe significa “persona que aprende”. Este alfabeto fue creado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena organismo perteneciente al Estado Chileno. Azümchefe reúne características de los otros alfabetos antes mencionados y está formado por 28 letras: a, z, ü, m, ch, e, f, i, k, t, nh, tx, o, y, q, g, lh, ñ, r, s, ll, p, u, w, l, n, sh, t'. Justamente a partir del orden de grafemas, este alfabeto también se puede denominar Azümchefi.

Como curiosidad se puede decir que esta escritura es la que ha sido usada en la versión de Windows XP en mapudungun, lanzada el 30 de octubre de 2006.

Para tener una visión más comprensiva respecto de los alfabetos del mapudungun, muestro en el cuadro 3, una comparación de los tres alfabetos con ejemplos de cada uno de ellos para que aparezcan con más claridad las relaciones que se dan entre estas propuestas de escritura.

Cuadro comparativo de los tres alfabetos del mapudungun más usados

Esta presentación es una variación sobre un cuadro denominado “trürtün”, elaborado por el profesor mapuche Rosendo Huisca con ejemplos propios de la autora de esta tesis.

Grafemas del alfabeto unificado	Fonemas	Alfabeto unificado	Alfabeto Rangileo	Alfabeto Azümchefe
a	/a/	aliwen	aliwen	aliwen
e	/e/	epu	epu	epu
i	/i/	iael	iael	iael
o	/o/	ko	ko	ko
u	/u/	ufida	ufiza	ufiza

ü	/i/	üñüm	vñvm	üñüm
ch	/tʃ/	challa	caja	challa
d	/θ/	duam	zuam	zuam
f	/f/	folil	folil	folil
g	/ɣ/	nag	naq	naq
k	/k/	kofke	kofke	kofke
l	/l/	lif	lif	lif
l̲	/l̲/	tol̲	tob	tolh
ll	/ʎ/	llampüdken	jampvzken	llampüzken
m	/m/	mawün	mawvun	mawün
n	/n/	nometu	nometu	nometu
<u>n</u>	/ŋ/	<u>n</u>amün	hamun	nhamun
ñ	/ɲ/	ñami	ñami	ñami
ng	/ŋ/	ngediñ	gediñ	gediñ
p	/p/	piam	piam	piam
r	/ɾ/	rakiduam	rakizuam	rakizuam
s	/s/	sumel	sumel	sumel
t	/t/	tunten	tunten	tunten
<u>t</u>	/t̲/	<u>t</u>ol	no existe	no existe
tr	/tʀ/	trongli	xongli	txongli
w	/w/	we	we	we
	/ʃ/	no existe	no existe	shumpall
y	/j/	poyen	poyen	poyen

Cuadro 7 Comparación de los alfabetos del mapudungun más usados

Al observar el cuadro que muestra la escritura en los alfabetos Unificado, Rangileo y Azümcheffe podemos apreciar, entre otros, que los principales cambios se generan en las llamadas letras especiales. En cuanto a las vocales solamente se da el del grafema *ü*. En cuanto a las consonantes encontramos los dígrafos *ch*, *ng*, *tr*, *ll* y *sh*, así como también en el cambio de las letras *d* y *z* y la ausencia de la *c* o la *q* que se sustituyen por la *k*.

Si nos fijamos ahora en las características propias del castellano de Chile veremos que hay unos ciertos desajustes respecto al habla mapudungun. Para ello presentamos un cuadro explicativo que toma como representación los grafemas del alfabeto unificado.

GRAFEMA	EJEMPLO EN MAPUDUNGUN	SIGNIFICADO EN CASTELLANO	PRONUNCIACIÓN EN CASTELLANO DE CHILE
p	pelom	luz	pelo
t̥	tol	frente	No existe
t	tunten	cuántos	tía
k	kal	lana	casa
ch	chuchu	abuela materna	Chile
tr	trewa	perro	No existe
f	folil	raíces	foca
d	domo	mujer	zanahoria
r	rayen	flor	No existe
m	mañki	cóndor	mamá
ɲ	namun	pie	No existe
n	narki	gato	nuez
ñ	ñimin	telar	niño
ng	nge	ojos	No existe
W	newen	fuerza	huaso
y	kayu	seis	yugo
l̥	tol	frente	No existe
l	liwen	amanecer	lago
ll	llampüdken	mariposa	calle

Cuadro 8: Relación grafemas del Alfabeto Unificado con el habla del castellano de Chile

Tal como podemos apreciar en el cuadro existen fonemas de la lengua mapudungun que no las encontramos en la lengua castellana y grafemas de la lengua castellana que no se utilizan en mapudungun. Veamos la siguiente explicación:

1. En la lengua castellana no se observan palabras con el fonema /t̥/
2. El grafema *c* de la lengua castellana es reemplazado por el grafema *k* en mapudungun.
3. El fonema /t̥/ del mapudungun no se observa en la lengua castellana.
4. El grafema *d*, en lengua mapudungun se pronuncia como el fonema /θ/.
5. El grafema *r*, si bien se utiliza en la lengua mapudungun, su sonido es diferente que en la lengua castellana. El sonido de la “*r*” en mapudungun, el fonema /ʎ/, no es “*ir*” ni “*r*” del castellano, es un sonido muy suave.

6. El grafema n, no se observa en palabras de la lengua castellana.
7. El fonema /ŋ/, no se observa en palabras de la lengua castellana.
8. El grafema w, en mapudungun reemplaza a los grafemas *h* y *g*.
9. El grafema l, no se observa en palabras de la lengua castellana.

La discusión sobre la mejor alternativa no tiene una fácil solución, pero la propuesta de F. Zúñiga me parece del todo interesante, de hecho ha supuesto un nuevo alfabeto, la escritura Ñeweñ:

“El poeta mapuche Leonel Lienla dijo recientemente en una entrevista que “se necesita que haya experiencias concretas con el uso de ciertos grafemarios; al final, el uso de los hablantes y, sobre todo, de los escribientes, dará legitimidad al que sea más práctico” (“El Mercurio”, domingo 06.05.2001). Probablemente la mejor manera de experimentar sea que hablantes nativos o aquellos que han recuperado la lengua de sus ancestros aprendan un grafemario, lo utilicen, y en algún momento posterior estudien las propuestas alternativas, sus ventajas e inconvenientes. En esta forma existe la posibilidad de generar discusión al interior de la comunidad de hablantes y de llegar a algún consenso. Es importante recalcar que los comentarios de un lingüista más escribiente que hablante acerca de los grafemarios propuestos hasta la fecha y la nueva propuesta no buscan en absoluto normar sino informar a los usuarios interesados en jugar con dichos sistemas y quizás hasta con elementos de los mismos de un modo a la vez creativo y práctico.”

(Zúñiga, 2001, pág. 278)

El Estado chileno, en concreto el CONADI, promueve el uso del alfabeto Azümcheffe, que mezcla elementos de los otros más usados, y el Ministerio de Educación lo promueve en las escuelas para el aprendizaje de la lengua escrita. De todos modos la comunidad mapuche está contestando estas propuestas con mucha fuerza.

4.1.2. Currículum de la Educación Intercultural Bilingüe Mapuche

En Chile, para la enseñanza del mapudungun se utiliza el currículum tradicional español con algunas adaptaciones a la lengua mapuche. No hay un currículum específico ni se ha implementado aún la enseñanza en lengua mapuche, en su contexto didáctico o como lengua de enseñanza. Las innovaciones hasta ahora han sido parciales y las escuelas no han contado con todos los instrumentos para reformular el currículum con un enfoque

plurilingüe, es decir, planes y programas de estudio que contemplen la enseñanza de las lenguas (mapudungun y la del castellano) integradas, siguiendo las propuestas de los enfoques plurales de la lengua. (Noguerol, 2008). Más aún, los espacios para la enseñanza del mapudungun son muy reducidos, en muchos casos sólo dos horas a la semana con lo que ni se puede asegurar un buen aprendizaje para los que la hablan. Esto hace que ni mucho menos se pueda pensar en su recuperación para los que sólo entienden y de nada sirve para los que ni la hablan ni la entienden

Lo que es aún más grave es que los niños en los primeros niveles educativos son introducidos en la lengua escrita en lengua castellana, el tratamiento del mapudungun se hace fragmentariamente y con muchísima dificultad. Esto se debe a la falta de continuidad y sistematicidad en la enseñanza de la lengua oral, de la lectoescritura mapuche y a la ausencia de materiales didácticos adecuados (Caniulef, 2003).

Otra de las causas que se pueden señalar es que, en el nivel escrito, la lengua castellana se considera también como referente fundamental para escribir en mapudungun, con el problema más evidente que esta lengua no responde a las variables fonéticas del mapudungun. El modelo de lengua castellana enseñado en la escuela se basa en el registro normativo-culto-formal y no se consideran las diferentes variables lingüísticas de las hablas del castellano de Chile. Es cierto que hay que admitir determinadas habilidades de lectura o escritura desarrolladas en una lengua “A” (en este caso el castellano) no tengan que ser desarrolladas de nuevo cuando se aprende una lengua “B” (el mapudungun) (Kesckes y Papp, 2000 en Guasch, 2008). Es lógico, se tienen que relacionar ambos procesos ya que lo que se ha aprendido en la primera lengua constituye una ayuda fundamental, sobre todo, para explicar, comparar, ejemplificar, etc. determinados usos. Pero, sin embargo, esta necesaria relación no impide que se haga necesario el conocimiento de las particularidades de cada una de las lenguas, sobre todo cuando existen enormes distancias entre ellas como es el caso de la construcción del mapudungun respecto al castellano.

Metodologías de enseñanza

La situación de los maestros mapuche no es nada fácil, como sucede con la mayoría de maestros indígenas de escuelas interculturales bilingües (Mena y Ruiz, 1998). En muchos casos porque carecen aún de instrumentos básicos para configurar una metodología adecuada para la atención a la diversidad. Téngase en cuenta que el

dominio de la lengua por parte de los alumnos de un grupo clase es muy variable: va desde una competencia activa del mapudungun a personas monolingües en castellano. Otro de los temas es su desconocimiento de las metodologías de enseñanza de lenguas y las propuestas didácticas que ellos conocen y aplican apenas son actividades lingüísticas que se reducen a pequeños diálogos en mapudungun, traducciones de palabras y frases (castellano-mapudungun o viceversa), ejercicios de pronunciación, escritura de palabras en el pizarrón, lecturas de pequeños textos. (MINEDUC Ministerio de Educación, 2005).

Con este planteamiento no se puede hablar de un proyecto coherente y no existe un orden progresivo en la enseñanza del mapudungun. Es cierto que cada vez más se da, en la mentalidad de muchos docentes, la toma de conciencia de la diversidad lingüística y la necesidad de enseñar de una manera más eficaz la lengua mapuche. Pero hace falta aún plantearse el cómo llevarlo a cabo para alcanzar un uso reflexivo de esta lengua. Hacer de ella un instrumento de comunicación en el aula. En definitiva, el bagaje didáctico del profesorado deja mucho que desear, cuando se tendría que exigir una actualización muy importante para poder dar respuesta al reto que se les plantea. No se trata saber la lengua mapudungun, cosa necesaria evidentemente, sino que de lo que se trata es saber cómo enseñarla para que los niños y niñas se conviertan en plurilingües activos.

Recursos didácticos

Muchas escuelas de la Región de la Araucanía carecen aún de materiales didácticos para la educación intercultural bilingüe y de manera muy concreta para la enseñanza en lengua mapudungun. Además muchos de los materiales existentes que hablan de la cultura mapuche, están escritos en lengua castellana (cuentos, relatos, leyendas, etc.) Pero no todo es negativo en la situación actual, es fundamental reconocer que muchos docentes han comenzado a crear sus propios materiales didácticos y hacer un uso didáctico del entorno para los aprendizajes de la lengua a través de elementos claves de la cultura mapuche, especialmente fundamentados en el arte; la música, la poesía, juegos, arte textil, etc.

De todos modos no se puede ignorar que la falta de presencia del mapudungun en la vida social, y de manera muy especial la falta de su escritura, dificulta en gran manera la posibilidad de creación de recursos didácticos para su enseñanza. Por eso, se tiene

que presionar a las autoridades para que el mapudungun tenga funcionalidad en la vida social: publicidad, prensa, radio, televisión, rotulación, etc. Este aspecto es clave para dar sentido a los aprendizajes escolares: los contextos de alfabetización son necesarios y no se pueden reducir al ámbito escolar, tienen que traspasar los muros del aula (Teberosky y Soler, 2003). Este principio general ha de ser concretado en la escuela que se ha de convertir en un espacio de comunicación en el que se potencie y favorezca el uso del mapudungun en todos sus ámbitos (Noguerol, 2001a).

Observaciones de docentes

Según Caniulef (2003) y estudios de Prácticas pedagógicas de EIB de la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2005), los maestros mapuche, constituyen una minoría en las Escuelas de la Región de la Araucanía. Generalmente, en cada escuela hay un solo profesor conocedor del mapudungun quien debe hacerse responsable del tema en todos los niveles, aunque cuente con recursos muy reducidos. Veremos un ejemplo:

“En cuanto a la enseñanza del mapudungun en mi realidad es un tanto compleja. Soy el único profesor que manejo la temática, no da el tiempo para trabajar con todos los cursos, hago lo que más puedo. Realizo clases de enseñanza de la lengua y difusión de elementos culturales que engloba nuestra cultura. Los niños no tienen en su mayoría nociones de la lengua, otros sí, pero casos puntuales. Hay que hacer mucha motivación y reflexión para impartir una clase. No cuento con programas ni recursos que permitan una enseñanza más dinámica, hasta aquí todo el esfuerzo del docente. La mayor fortaleza son las personas mayores que tienen muy claro el trasfondo de la religiosidad mapuche, sin interferencias culturales de otra índole.”

(Un maestro de una escuela con presencia de alumnos mapuche de la Región de la Araucanía, en una entrevista personal.)

Esta realidad no es ajena a lo que ocurre en otras escuelas, donde el mapudungun queda en un segundo plano. Si bien se ha generado alguna política desde el Ministerio de Educación, no ha sido lo suficientemente implementada. Tal es el caso de la escuela donde se ha realizado el estudio.

Esta situación debilita el progreso de una educación intercultural bilingüe y muchos docentes no mapuche a veces miran esta innovación en educación con indiferencia y desconfianza, cuando no muestran su clara disconformidad. Según ellos, esto podría interferir en el proceso de integración a la sociedad chilena o podrían surgir conflictos

entre las diferentes culturas. Esta es una clara visión de desconocimiento hacia la riqueza de una diversidad cultural y lingüística, pero es fruto también de la situación histórico-cultural que se ha venido enfrentando a través del tiempo, no son capaces de ver que se tiene que reconocer la injusticia histórica que se ha hecho a los pueblos originarios y que es necesario devolver los derechos usurpados a la fuerza.

Por mucho tiempo las instituciones culturales y los medios de comunicación han invisibilizado a la cultura mapuche y cuando se hace mención de ella, más bien se acerca a ámbitos folklorizantes. Esto ocurre a pesar de que la lengua mapuche fue dominante en el siglo XX, el ordenamiento oficial consideró a la lengua castellana como la lengua oficial y a la lengua mapudungun como “la lengua de los indios” (Gundermann, Canihuan, Clavería, y Faúndez, 2009).

El mapudungun, (“lengua de la tierra”) por su condición minorizada en la sociedad chilena y como consecuencia de la castellanización que se ha producido inclusive en zonas donde predominan los mapuche, está perdiendo su estatus de lengua materna. No obstante esta situación, o quizás justamente por eso ya que el mapudungun es la expresión de la identidad del pueblo mapuche, el vehículo de su cultura tradicional, se demanda su uso en la educación y en la sociedad mapuche, ampliada más allá de las comunidades rurales: al mundo urbano, como ocurre en Santiago o en los centros de formación universitaria del sur de Chile. Si hay voluntad política para la revitalización de la lengua mapuche, se tiene que optar por hacer que la lengua no quede reducida a su pervivencia en las familias más tradicionales. Se tienen que reconocer los nuevos ámbitos sociales de uso y, por eso sus hablantes, cohesionados en nuevos espacios culturales, demandan su uso como lengua moderna y multifuncional (Loncón Antileo, 2002).

4.2. Elementos de los procesos de aprendizaje lingüístico

En este apartado no se trata de realizar una investigación sobre las teorías del aprendizaje lingüístico, ya que esta tesis se centra en los procesos escolares de la enseñanza de la lengua. Nos proponemos establecer un marco mínimo que sirva para dar sentido a las propuestas educativas. Una propuesta más completa se puede encontrar

en la psicología evolutiva y la psicología social y, por poner algún ejemplo, las propuestas de J. Bruner (1986) nos pueden aportar mucha información para la elaboración de ese marco más completo, en cuyo centro se tiene que situar el texto escrito en los años 30 del siglo pasado por el psicólogo L. S. Vygotsky (1985).

Para ello trataremos tres aspectos concretos: el proceso inicial de la adquisición de la lengua (apartado 4.2.1.); el proceso de adquisición en procesos multilingües (apartado 4.2.2.); y la realidad del aprendizaje de la lengua que tenga en cuenta la pluralidad y diversidad lingüística (apartado 4.2.3.). Cerraremos este apartado con una breve referencia a la situación en que se encuentran, en el marco anteriormente diseñado, las escuelas de las comunidades mapuche (apartado 4.2.4.).

4.2.1. La adquisición o primer aprendizaje de la lengua

El proceso de aprendizaje del lenguaje comienza mucho antes de que los niños emitan sus primeras palabras. La comunicación se inicia con el lenguaje no verbal, desde las miradas y los gestos que se van produciendo desde el mismo nacimiento. Para Martínez (2004), el lenguaje se origina y evoluciona en la interacción social con las demás personas, especialmente con quienes cuidan de los pequeños. Inicialmente la comunicación se genera vinculada a los sonidos de agrado y desagrado emitidos por los pequeños desde sus primeros días, esos sonidos cumplen claramente una función social.

Antes de que los niños sean capaces de usar palabras de la lengua de las personas adultas que los cuidan, descubren que ciertos sonidos tienen la virtud de producir modificaciones en su medio. Los niños comprenden los significados de los sonidos, los actos, los gestos, por las reacciones que ven que ellas provocan en las personas adultas que les rodean, esto es el primer paso de adquisición del lenguaje.

Para este mismo autor, este aprendizaje de la significación de actos comunicativos, de las acciones, los sonidos y los gestos, tiene relación con su propio comportamiento, como con el de las personas adultas de su entorno. Los niños captan las expresiones verbales de sus familiares a través de la entonación; ya sea el tono cariñoso o enojado. No importa el contenido lingüístico del mensaje, sino el tono utilizado (Martínez, 2004).

Más adelante, los niños comprenden la palabra hablada, van más allá de la entonación y logran comprender la relación entre palabras y ciertos objetos, aunque ellos aún no sean capaces de emitir esas palabras, pueden realizar acciones que expresan esa comprensión.

Esta visión del desarrollo del lenguaje no es independiente de la postura que se puede adoptar ante las diversas explicaciones teóricas que se pueden dar del proceso de adquisición de una lengua y de cómo el entorno influye en este proceso. De una manera sintética presento los elementos más contrastados de estas teorías en el cuadro 5, que hay a continuación, y que puede servir de resumen de esas propuestas, a la vez que muestran mis preferencias teóricas. Conviene explicitar que la última teoría no es propiamente tal, sino que he agrupado en ella aquellas que ven al ser humano como una realidad compleja en continua interacción con su entorno y que proponen que esa visión global no se puede fragmentar, si se quiere dar razón de los comportamientos humanos, el lenguaje es uno de los comportamientos fundamentales y definatorios.

	Teoría conductista	Teoría innatista	Teoría constructivista	Teorías interaccionista / sociocultural
Autores de referencia	B. F. Skinner	Noam Chomsky	Jean Piaget	J. Bruner / L.S. Vygotsky
Visión de la ciencia	Mecanicista	Planteamiento hipotético deductivo	Estructuralismo	Planteamientos ecológicos y socioculturales.
El lenguaje	Conducta fruto de la influencia del ambiente sobre el sujeto. Condicionamiento operante.	Facultad específica predeterminada genéticamente. (LAD)	Capacidad de desarrollo dependiente del desarrollo cognitivo.	La lengua se aprende porque un sistema de apoyo al aprendizaje (LASS) que viene potenciado por el entorno sociocultural.
Capacidades	No se da es una simple respuesta a los estímulos del exterior	Es una capacidad innata que se desarrolla a la vez que se produce el desarrollo humano.	Desarrollo cognitivo y lingüístico se van retroalimentando: inteligencia y lenguaje tienen un mismo origen.	Lo intrapersonal se construye a partir de las interacciones. Lo individual surge porque hay un sostén global.
Nivel lingüístico	Ninguno	La sintaxis	La sintaxis	El discurso y la diversidad de usos

				de la lengua
Papel del entorno	Influencia casi mecánica y determinante del entorno en el desarrollo de lenguaje.	El medio no tiene ningún papel, lo que determina el desarrollo del lenguaje es la competencia lingüística	Los aspectos cognitivos determinan el desarrollo del lenguaje. El sujeto es participante activo en los procesos lingüísticos.	El lenguaje se desarrolla a partir de las interacciones que los adultos van estructurando con los niños desde el momento mismo del nacimiento. El niño aprende el habla que se utiliza en las acciones que el adulto realiza con él.
Funciones	No se dan, solo se dan respuestas condicionadas.	Todo se reduce a la sintaxis, no hay funciones lingüísticas	La central es la función cognitiva.	La atención que se da a las diversas funciones del lenguaje van estructurándolo y diversificándolo.
Papel de la enseñanza	Producir los condicionantes operantes que lo desarrollan.	No se puede enseñar, se desarrolla espontáneamente.	Se dan unas fases que se tienen que respetar y que relacionan directamente inteligencia y lenguaje.	La Zona Próxima de Desarrollo y los formatos (guiones de acción-comunicación) dan a la enseñanza, en interacción, toda su fuerza y razón de ser

Cuadro 9 Teorías de la adquisición de la lengua

El cuadro anterior muestra algunos de los elementos que dan sentido a muchas de las propuestas de enseñanza de la lengua. Estas propuestas muestran una determinada concepción global de lo que es la lengua y de lo que supone su aprendizaje: según sea esta concepción así se estructurarán los elementos de la educación lingüística. Pero esto no significa que en la enseñanza de la lengua solo se tengan que considerar las teorías, lo cierto es que una cosa es lo que sucede en la mente de quien aprende y otra cosa lo que el maestro o maestra tiene que hacer para favorecer esos aprendizajes. Ciertamente esta postura se deriva de la última de las teorías propuestas. Según ella, es evidente que la clave de la enseñanza de la lengua se relaciona con las situaciones que facilitan y

favorecen las interacciones necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística. Ello nos lleva a cuestionar el reduccionismo que se hace con frecuencia pensando que las palabras son el elemento clave para el desarrollo del lenguaje, propiamente el núcleo se tiene que desplazar hacia las situaciones comunicativas y los discursos que toman la producción comunicativa y lingüística en su globalidad y no aisladamente. Así, además, se comprende cómo este aprendizaje se da antes del uso de las palabras y de forma global, como se ha afirmado antes (Martínez, 2004).

4.2.2. La adquisición o primer aprendizaje de la lengua en contextos multilingües

La mayoría de sociedades actuales se caracterizan porque en un mismo contexto coexisten diversas variedades lingüísticas y, hablando con propiedad, los niños y niñas desde su nacimiento viven interaccionando con esa diversidad lingüística. La visión monolingüe imperante en las teorías lingüísticas hasta hace pocos años obviaba la diversidad que se daba en la mayoría de sociedades y estudiaban la adquisición de lenguas planteando la situación de una sola lengua como la base, y después se iban aprendiendo otras. Pero la adquisición de más de una lengua se puede realizar ya en el primer momento, simultáneamente, o en momentos posteriores. Pero tanto en una situación como en la otra los procesos que se dan tienen unas regularidades que solo son explicables si se reconoce que

“La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia en varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar.”

(Consejo de Europa, 2002, pág. 167)

Según esta teoría, como señalan Canale y Swain, en el aprendizaje de lenguas las habilidades que los niños han desarrollado en su lengua nativa, facilitan la incorporación de un segundo idioma, puesto que esas habilidades son semejantes o

comunes a las que se requiere en esa nueva lengua, habilidades que, por supuesto, dependen del grado en que las estructuras básicas generales estén maduras (Canale y Swain en Martínez, 2004). Para hablar con propiedad, los estudios sobre el multilingüismo, como los realizados por el grupo GREIP de la UAB, muestran que, en contextos plurilingües, el aprendizaje de lenguas no se da secuenciadamente: primero se “domina” una y después las otras. Lo que sucede normalmente es que se van articulando los aprendizajes de una y otra lengua (o diversas lenguas) de manera que los aprendizajes que se realizan en una van influyendo en los de las otras (Nussbaum y Unamuno, 2006). Esto sugiere que en la enseñanza de una lengua se tienen que atender todos los aprendizajes lingüísticos que se tienen que realizar. Por ello se tiene que decir que no se puede desarrollar el dominio de una lengua si no se atienden las otras lenguas que se quiere aprender y los distintos usos que se van a potenciar (Noguerol, 2008).

4.2.2.1. La enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos multilingües

Todo lo planteado en cuanto a la adquisición o aprendizaje de la lengua desde la perspectiva monolingüe, la única perspectiva imperante hasta hace muy pocos años y que todavía es el dominante en muchos contextos educativos, ha de ser repensado desde la perspectiva multilingüe y multicultural que caracteriza las sociedades actuales de todo el mundo.

El tema de la diversidad ha sido tratado tradicionalmente como algo complejo y raro una situación que podía producirse y que debía ser incorporado, aunque no se daba, en el quehacer docente. Ahora, esta situación es prácticamente la opuesta. La diversidad es muy común en la sociedad y lo raro sería la uniformidad. Noguerol (2003) plantea el hecho de que, al hablar de diversidad, se tiene a veces la sensación de que se aborda como si se tratara de una realidad “excepcional”, una especie de enfermedad o carencia que se tiene que remediar para salvaguardar la cultura de un país. Sin embargo en la mayoría de sociedades, por no decir todas, la diversidad lingüística ha sido y actualmente es una constante. En ese contexto, la enseñanza de la lengua no puede ignorar la realidad plural del entorno.

Esta pluralidad lingüística y cultural que caracteriza a la sociedad, se ha visto condicionada por factores globales: Uno es el fenómeno de la *mundialización*, económica o de formación de la cultura que se ve potenciada por las nuevas tecnologías que tienden a la homogeneización, mostrando desprecio hacia las minorías. Un segundo

elemento para el caso de España es la constante *inmigración* como fenómeno social humano, llegando a los centros escolares alumnos con diferentes lenguas y culturas. El tercer factor global es *la historia de las lenguas* diversas que se hablan en cada territorio y que definen la identidad de los pueblos.

Reconocer esta realidad plural como una característica central de nuestra sociedad se ve dificultada por el etnocentrismo occidental y de los países del norte geográfico y social nos ha hecho creer que el monolingüismo y monoculturalismo era la situación “normal” y “deseable” en la constitución de los estados, siguiendo la tradición más romántica del nacionalismo del siglo diecinueve. Esta visión negativa de la pluralidad, se ha impuesto en la mayoría de sociedades y continua imperando en muchas propuestas falsamente plurales que dan la etiqueta de positivo a un determinado bilingüismo, mientras que otros bilingüismos los considerarían totalmente negativos (Nussbaum y Unamuno, 2006). Para los que piensan así, ser bilingüe castellano-inglés es una ventaja que se tiene que promover desde la más tierna infancia pues le promocionará socialmente, mientras que continúan pensando que ser bilingüe castellano-mapudungun (se puede decir de cualquier lengua minorizada) es un freno y un problema para el progreso, el desarrollo y la construcción nacional. ¿Qué pasaría si en las zonas mapuche, para promocionar la cohesión de la sociedad chilena, las personas no mapuche tuvieran que aprender el mapudungun?

Para Noguero (2001b), la diversidad es una realidad que está ante nosotros como un hecho mayoritario en las distintas partes del mundo y nos pide respuestas constructivas para los alumnos, que les permitan ser ciudadanos activos de la sociedad actual. Dado que en las distintas sociedades se produce la introducción de visiones de otros pueblos, se tienen que formar alumnos críticos ante esa diversidad, para hacer posible el reconocimiento de su identidad personal plural. Esas capacidades beneficiarán con visiones culturales que le permitirían desarrollarse en una sociedad plural, lingüística y cultural. Por eso, el profesorado debe articular los recursos educativos adecuados para facilitar la conciencia de esta realidad y cómo favorecer que el alumnado desarrolle las capacidades para afrontar esta pluralidad y así llegar a ser ciudadanos activos de la sociedad diversa y plural.

Son diversos los motivos para trabajar por la diversidad lingüística, por ejemplo D. Crystal (2005) nos habla de motivos culturales, éticos, científicos, profesionales y prácticos. Culturales porque la pérdida de la diversidad lingüística es la pérdida de la

cultura de la humanidad, de diversas formas de expresar sentimientos y belleza. Motivos éticos, porque la reducción de la diversidad lingüística involucra la reducción de los derechos lingüísticos de los ciudadanos del mundo, con ello los derechos humanos. Motivos científicos porque la pérdida de las lenguas del mundo significa la pérdida de grandes fuentes de sabiduría. Motivos profesionales porque somos parte importante en la formación lingüística para el cambio de actitudes. Y, para acabar, motivos prácticos, porque en la diversidad existen recursos más potentes para formar mejores usuarios de las lenguas.

La diversidad lingüística es una riqueza incalculable. Desde la educación es fundamental promover el valor a esta diversidad, dejar que ella entre en el aula y ayudar a los alumnos en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo sobre el proceso de reducción en que se encuentran las lenguas. Unamuno (2003) nos plantea que la diversidad lingüística aporta a las clases de lengua la riqueza de lo heterogéneo. Esto permite desarrollar habilidades de reflexión lingüística, valorar la igualdad de todas las lenguas, tener una visión relativista de las lenguas (que nos la muestra como abiertas y en permanente transformación) y favorecer las actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y hacia el aprendizaje de lenguas.

La diversidad lingüística es un recurso. Los hablantes de lenguas diferentes aportan su propia experiencia y sus conocimientos, facilitando la tarea de reflexión lingüística y de contraste entre lenguas. Por ello es relevante dejar entrar la diversidad lingüística en las aulas; trabajar con las lenguas que conocen los alumnos, haciéndolas dialogar y explorar sus semejanzas y diferencias.

La diversidad lingüística es también un reto, pues el trabajo en este contexto promueve un cambio de actitud hacia la diversidad y el multilingüismo, a fin de ayudar a frenar la reducción de tal diversidad y de la homogeneización de la humanidad. Para Heller, hacer frente a la diversidad como reto implica un compromiso social y profesional: a la hora de buscar nuevos recursos, revisar lo que enseñamos y por qué lo hacemos, crear y difundir nuevos materiales y saber responder a quiénes preferirían un mundo homogéneo y monolingüe (Heller, 1999 en Unamuno, 2005). Otro reto de la diversidad lingüística es valorar la diversidad en la práctica cotidiana y específicamente en la práctica educativa, esto conlleva explorar nuevas prácticas en nuevos contextos educativos.

4.2.3.2. Una mirada amplia a las lenguas y a las culturas

La enseñanza de la lengua se tiene que plantear, entre otras perspectivas, desde la que la considera como medio de comunicación que regula las acciones propias y la de los demás, estructurando el conocimiento humano. Por tal motivo la lengua no queda encerrada en sí misma, sino que nos permite la apertura al mundo. Los seres humanos desarrollamos diversas estrategias para comunicarnos con los demás. Los niños pequeños también se adentran en las lenguas, cualquier lengua que se dé en su entorno más próximo, y van explorando sus posibilidades con el ánimo de aprender. La actitud de apertura que tienen los niños es la clave para poner en marcha todos los recursos para aprender. Las actitudes positivas les motivan a descubrir otras realidades y a responder con tolerancia y respeto a su propia cultura y a las otras. Noguero (2003) nos habla a este respecto del proceso de la didáctica de la lengua en cuanto a los contenidos que se organizan en los currículos y programas de enseñanza del área en la realidad europea. Para el caso de España y otros países, hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX la enseñanza de la lengua priorizaba más bien los contenidos conceptuales y gramaticales como eje estructurador de los programas de lengua, era el enfoque gramaticalista. Sin embargo, en los años ochenta al considerar la lengua en su uso real se pone énfasis en los procedimientos lingüísticos como eje de la enseñanza de las lenguas.

Este proceso conlleva a un cambio en la concepción de enseñar lengua, no sólo se atenderá a su forma, sino que se tiene que atender a los usos que se dan en el contexto. La sociedad va cambiando y esto origina cambios también en el uso del lenguaje, por lo tanto la enseñanza de las lenguas maternas, primeras, segundas o extranjeras no pueden efectuarse al margen de su uso. Esta propuesta no trata de decir que se aprende a hablar, simplemente hablando o a escribir, por el simple hecho de escribir. El sólo hecho de utilizar la lengua no implica conocer y poder mejorar su uso, ya que no siempre se es consciente de cómo utilizar el lenguaje ni de cómo es interpretado. Este aspecto es de vital importancia en entornos multiculturales y multiétnicos pues la relación lengua-cultura no es unívoca y pueden resultar interpretaciones divergentes. Por ello la relevancia de formar alumnos con apertura hacia las lenguas y culturas que rompan los prejuicios de la sociedad y que tengan actitudes positivas hacia las lenguas y las culturas resulta la clave para formar personas socialmente activas y críticas en la nueva sociedad de la información y el conocimiento, para formar personas conscientes de sus orígenes y

de su comunidad, y a la vez abiertas a los otros. Aprender no es sólo conocer contenidos, en el caso de la lengua de tipo lingüístico, sino que las habilidades de aprendizaje tienen que facilitar la comprensión de los demás.

De acuerdo con esta visión de lo que supone la diversidad lingüística y cultural se han ido elaborando distintas propuestas para dar respuestas coherentes y eficientes. Una de estas han sido los planteamientos de los proyectos EVLAG y JALING, proyectos europeos que se plantean la utilización de la diversidad lingüística y cultural como el entorno básico para la enseñanza de las lenguas para que, a partir del cambio de actitudes, los aprendices progresen, no sólo en el dominio de los distintos componentes lingüísticos (a través de la función metalingüística del lenguaje) sino que se desarrollen también las estrategias metacognitivas que favorecen los aprendizajes de las otras áreas curriculares. Así con la potenciación de las representaciones y actitudes positivas ante la diversidad de las lenguas favorecerán el interés por el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades necesarias para un buen dominio lingüístico en la sociedad plural y diversa que les ha tocado vivir (Noguerol, 2001b; Unamuno, 2005).

Según esto, en el proceso de aprendizaje de lenguas, no se puede olvidar el control y el poder que se ejerce a través del lenguaje ni la relación compleja que se establece entre lengua y cultura. La apertura a distintas lenguas otorga al alumnado instrumentos para regular sus acciones individuales y sociales. Esta situación se da en el núcleo de los aprendizajes lingüísticos. De este modo el aprendiz monolingüe tiene muchos problemas para distanciarse de la lengua que utiliza. Poner atención al uso de la lengua va más allá de la reflexión sobre los aspectos formales (sintaxis, fonética), sino que implica percibir, reconocer y entender los aspectos lingüísticos, discursivos, sociales y culturales que entran en juego al usar la lengua (Unamuno, 2005).

4.2.3. La enseñanza de la lengua en contextos multilingües

Desde hace mucho tiempo se ha hablado de las ventajas e inconvenientes de ser bilingüe. En Europa ha sido un tema recurrente y actualmente es uno de los ejes sobre los que se está planteando la enseñanza de lenguas en Latinoamérica, la Enseñanza Intercultural Bilingüe se da cada vez con más fuerza desde México a Chile. Ya desde los inicios se fue planteando que se daba gran variedad de tipos de bilingüismo lo que se

ha descrito a partir de unas dicotomías que ayudan a comprender la complejidad del fenómeno:

- a) Bilingüismo Coordinado vs. Compuesto (Weinreich, 1953)
- b) Bilingüismo Temprano vs Tardío (Lambert, 1985)
- c) Bilingüismo Simultáneo vs Sucesivo (McLaughlin, 1984)
- d) Bilingüismo Aditivo vs Substractivo (Lambert, 1975)
- e) Bilingüismo Elitista vs Popular (Skutnabb-Kangas, 1981)

Pero para nuestro estudio lo que más nos interesa es el planteamiento de los modelos o tipos de educación en contextos bilingües. Entre ellos, los primeros dos son modelos de asimilación a la lengua mayoritaria, mientras que los otros dos tienen un objetivo de plurilingüismo y la interculturalidad.

Tipo de programa	Lengua materna de los alumnos	Lengua de enseñanza	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Sumersión	Lengua minoritaria	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo en lengua mayoritaria
Transitorio	Lengua minoritaria	Pasa de lengua minoritaria a la mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo relativo en la lengua mayoritaria (bilingüismo substractivo)
Inmersión	Lengua mayoritaria	Bilingüe, con importancia inicial de L2 (minoritaria)	Pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilingüidad
Mantenimiento	Lengua minoritaria	Bilingüe, con peso en L1	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilingüidad

Cuadro 10 Programas de educación bilingüe (versión de C. Baker, 2006, pág. 215)

De los estudios realizados sobre los efectos de la enseñanza, con toda la precaución que la complejidad de estos estudios conlleva, se puede decir, al menos provisionalmente que

“La enseñanza bilingüe de los niños de grupos lingüísticos minoritarios tiene resultados positivos en todas las áreas (...) Resulta particularmente sorprendente que la enseñanza de la lengua minoritaria –uso de la primera lengua como medio de instrucción– no parece frenar u obstaculizar la adquisición de la segunda lengua. Algunos autores, por ejemplo Skutnabb-Kangas (1983), mantienen que para obtener resultados positivos en programas de mantenimiento bilingüe es necesaria la enseñanza prolongada de la lengua minoritaria.”

Appel y Muysken, 1996, pág. 105

Lo que se plantea respecto al bilingüismo se tiene que reinterpretar a partir de la competencia plurilingüe y pluricultural propuesta por El Marco Europeo Común de Referencia (Consejo de Europa, 2002, pág. 167). Al definir esta competencia como una realidad compleja que el usuario utiliza para comunicarse, los programas de enseñanza no pueden aislar las lenguas como entidades totalmente separadas que se van adquiriendo una a una. La dicotomía entre la L1/L2 se tiene que desplazar al plurilingüismo, del que el bilingüismo resulta ser solamente un caso particular. Las personas, según esto, no tienen competencias diferenciadas y separadas, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de lenguas que conoce, aunque sea con distinto grado de dominio, por eso se habla de competencias parciales (Consejo de Europa, 2002, pág. 167 y siguientes.)

La competencia plurilingüe e intercultural se relaciona directamente con la diversidad lingüística y, por ello la enseñanza de la lengua se tiene que plantear cómo tratarla para tomar toda su dimensión. E. Hawkins, para atender a la diversidad lingüística, en su propuesta del «Language awareness», propone atender a seis ámbitos del lenguaje verbal para abordar esta diversidad: el lenguaje verbal como instrumento de comunicación, la diversidad y la evolución de las lenguas, los usos: las variables sociales y geográficas, la oralidad y la escritura y la adquisición de las lenguas. (Hawkins, 1987 en Guasch, 2008). La propuesta que después ha tenido seguimiento en diversas propuestas como el «Eveil aux langues», tienen por objetivo desarrollar actitudes abiertas y receptivas respecto de la diversidad, y promueven aptitudes lingüísticas y metalingüísticas así como las actitudes respecto de las lenguas y las motivaciones por aprenderlas, se dirigen al conjunto de los escolares y tratan al hecho lingüístico como un fenómeno cultural que afecta a la globalidad de las áreas de conocimiento presente en el currículum.

La planificación conjunta de las áreas de lengua, implica la evidencia de la relación de estas áreas como manifestaciones particulares del lenguaje verbal. Este hecho puede ser la base de una actitud nueva frente al conocimiento lingüístico que favorezca aspectos como la propia autoestima, la estima de los compañeros hablantes de otras lenguas. Este cambio actitudinal se favorece también al ver a los profesores como personas multilingües que además de conocer diferentes lenguas, mantienen actitudes positivas hacia ellas, como se propone en los proyectos Eklang o Jaling (Noguerol, 2008).

Siguiendo este apartado sobre el tratamiento de las lenguas, podemos señalar entonces que para enseñar a leer y a escribir se requiere por tanto de un conocimiento profundo de las lenguas en que se enseña y la consideración de la lengua materna o L1 de los niños donde se sustentan las bases para la adquisición de una segunda lengua o L2. Para Cummins, la adquisición de la L2 depende, en parte, de la competencia que el niño o niña haya alcanzado en la L1 (Cummins, 1979 en Teberosky y Soler, 2003). En esta tarea la escuela tiene un rol importante que asumir; la consideración y enseñanza “de” las lenguas presentes en su entorno y la enseñanza “en” las lenguas como vehículo de construcción de conocimientos.

Los objetivos de conocimiento lingüístico que plantea la escolaridad obligatoria son fundamentalmente de carácter procedimental y estrechamente relacionados con los usos de la lengua que se pueden potenciar desde la escuela. El conjunto de conocimientos que se espera al final de la etapa educativa están enfocados al dominio de los usos lingüísticos en diferentes modalidades y para diferentes contextos. Las operaciones mentales implicadas en el uso de la lengua, como por ejemplo las habilidades lectoras y de composición escrita, poseen un carácter translingüístico, es decir no son específicas para cada lengua concreta ya que están ligadas a las capacidades de procesamiento de la información, como por ejemplo las actividades de planificación, textualización y revisión de la composición escrita. Sin embargo, en estudios de este mismo autor, señala que esta disponibilidad no implica la adaptación automática de las habilidades desarrolladas en el uso de una lengua al uso de otras. La enseñanza integrada de las lenguas deberá tener en cuenta entonces el desarrollo de las capacidades generales y cuál será la lengua base para el desarrollo de esas capacidades. El enfoque integrado supone que la enseñanza de cada lengua se ha de planificar de manera conjunta con los aprendizajes de las otras, facilitando la posibilidad de contrastar las lenguas que conoce el alumnado y potenciar las transferencias de los aprendizajes. Esto se ve facilitado con propuestas como las que proponen desde el Language Awareness o la intercomprensión de lenguas (Noguerol, 2008).

Para lograr esto, en los programas de lengua, de cualquier lengua se deben atender tres ámbitos clave; el contexto donde se desarrolla la actividad comunicativa, el de la concepción de los textos como unidades discursivas y el de los géneros de texto (Milian, 1994 en Guasch, 2008).

Se trata entonces de tener en cuenta los contextos en que se desarrollan las actividades de uso de la lengua, el conocimiento de esos contextos que se delimitan culturalmente y son fundamentales para las actividades de producción y recepción lingüística de los usuarios. Este conocimiento conlleva la definición de los emisores y receptores, de las relaciones que se establecen entre ellos y de las intenciones de sus actividades comunicativas. En definitiva estamos ante lo que se ha dado en llamar “situaciones auténticas” de aprendizaje (Tolchinsky, 2008). En estas propuestas el lenguaje que se ha de tener presente ha de ser la globalidad de texto que se construye y no las unidades menores que lo conforman, que serán secundarias en su atención. Por eso, definida la situación comunicativa global se atenderá a los textos que la configuran.

Guasch (2008) nos plantea que existen tradiciones metodológicas del sistema educativo que tienden a reservar la reflexión del sistema lingüístico de las lenguas primeras, dejando sin considerar las segundas lenguas. Esto responde por una parte a la idea de que la reflexión sobre los sistemas debe basarse en el resultado del afloramiento de la conciencia de los aprendices; del bagaje lingüístico adquirido a través del uso social de su lengua. La otra idea es que la adquisición de las lenguas posteriores a la primera se debe llevar a cabo a través de la práctica comunicativa que excluye la práctica reflexiva por falta de competencia en la lengua que se está aprendiendo. En un currículum multilingüe, las lenguas se consideran como un todo y las reflexiones metalingüísticas deberán existir en espacios de reflexión compartida que atiendan todas las lenguas y las relaciones que se dan entre sus producciones.

4.2.4. Las lenguas en la escuela mapuche

En la actualidad, como lo explicamos en el apartado 2.2.5., se ha instaurado la asignatura de lenguas originarias en el currículum escolar chileno. Para el caso de la lengua mapuche, se ha implementado este subsector, sin embargo, la forma en que se están llevando las prácticas de enseñanza de esta lengua no están respondiendo a hacer del mapudungun una lengua integral que potencie el conocimiento en las esferas de la comunicación o del aprendizaje de otras disciplinas escolares a través de esta lengua o con las proyecciones que los estudiantes puedan tener al manejar competencias en su lengua originaria.

Más clara pareciera ser la postura de la enseñanza del inglés, donde naturalmente se comprende la idea que esta es una lengua para aprender a comunicarse y que puede permitir mejorar su estatus social. Para el caso de la lengua mapudungun, aún hace falta hacer tomar conciencia a Directivos, maestros, padres y alumnos, que su recuperación y promoción como lengua, no pasa sólo por una apreciación cultural, un respeto a las tradiciones o un aprendizaje de conceptos, sino que lo que es condición básica que esta lengua debe tomar toda su fuerza y que debe ocupar cada vez más espacios en la sociedad de la información, de la tecnología y de la ciencia, para la comunicación, la adquisición y la producción de conocimientos como una lengua más del mundo y no sólo como una “lengua bonita que han dejado los antepasados”. La lengua mapuche se debe comprender como una lengua que evoluciona y se proyecta llevando en alto su identidad. Para este respecto es que son necesarias las didácticas de enseñanza de lenguas, que prioricen la funcionalidad de la lengua en la vida cotidiana e integrada a todas las disciplinas y no enmarcada en una asignatura aislada del aula donde sólo se trabajen conceptos, traducciones y donde la lengua no ocupe el papel como lengua de uso y trascienda en tiempos y espacios.

4.3. Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

Una vez determinados los aspectos centrales del proceso de aprendizaje de las lenguas, y de manera más concreta el que se produce en contextos multilingües, pasamos ahora a determinar cómo tendrán que ser los aspectos centrales que se tienen que contemplar en la construcción de la didáctica de las lenguas y, más en concreto, la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Para abordar estos aspectos, nos centraremos en los procesos de lectura y escritura como un constructo social y cultural, pues más allá de sus concepciones gramaticales, son los factores sociales los que manifiestan la riqueza cultural de las lenguas y las culturas. De este modo planteamos que la lengua mapuche no sólo se debe construir en la oralidad, sino con los elementos de la lectura y escritura como medios de comunicación de aprendizajes. A raíz de estos enfoques describiremos al interior de este apartado, las implicaciones educativas de la lectura y escritura, en la

cual se conciben como procesos constructivos, activos, estratégicos y afectivo motivacional. Posteriormente nos referimos a las práctica letradas y al desarrollo de los procesos de la lectura y escritura a través del tiempo, cuyos enfoques se han iniciado desde una visión lingüística, a una cognitiva, llegando a una visión socio cultural, pero que, sin embargo, estas diversas miradas no son excluyentes, si son pensadas y adecuadas a las necesidades del aprendizaje.

4.3.1. La lengua escrita como constructo social

Es un hecho, suficientemente contrastado, que en las distintas sociedades se dan las prácticas de la lectura y la escritura como una manera de acceder al conocimiento y de desenvolvemos armónicamente en dicha sociedad, y que esas prácticas varían de una sociedad a otra aunque haya algunos patrones que se pueden repetir. Para Ferreiro (2002) leer y escribir son construcciones sociales que a lo largo de la historia han ido adquiriendo diferentes matices: primero como técnica, el trazado de las letras, y después como expresión. Estas prácticas de alfabetización, plantea la autora, no son lujos ni obligaciones, sino derechos; derechos para que hombres y mujeres sean libres y donde las diferencias culturales y lingüísticas sean valoradas como riqueza y no como impedimentos. Es así como esta tesis busca que la lengua mapudungun encuentre su reconocimiento cultural en la sociedad y no sea tratada como una lengua “especial”, pues los mapuche tenemos el derecho de expresarnos en nuestra lengua no sólo en la oralidad, sino también con las herramientas de la lectura y la escritura que las tecnologías de la información y la comunicación han generalizado de forma tan global y que han estado marginadas durante tanto tiempo de la cultura mapuche. Para este propósito se hacen necesario, como propone Cassany, que se diseñen y propongan prácticas letradas de muy distintos tipos para hacer de la lectura y la escritura una práctica social (Cassany, 2009). Leer y escribir no se puede reducir al proceso de decodificar y aprender las correspondencias grafema-fonema, sino que estos procesos se completan con los de interpretación de los mensajes, procesos sociales y dinámicos, pues varían de una sociedad a otra, de una época y de un contexto a otro.

Para ser letrados se requiere una mirada social a todo el proceso de la lectura, de sus elementos culturales y contextuales. Así un cartel en la vía pública llamará a los

transeúntes a leer y a respetar dichas normas, pues conlleva unos valores culturales. Solo serán comprendidos en el contexto en que se presentan, pues en otras sociedades habrá carteles que presentarán otros elementos y contextos de otro tipo porque cada comunidad desarrolla sus propias formas de lectura y escritura. (Cassany, 2009)

En la sociedad mapuche, centrada en la comunicación oral, la escritura tiene poca historia y, por ello, no se acostumbra a comunicar por escrito en mapudungun, de inmediato surge utilizar la lengua castellana. Por eso la primera tarea por la cual debiéramos comenzar a reivindicar nuestra lengua ha de ser generalizar el hecho de comunicarnos por escrito en mapudungun: con pequeños carteles para dar un aviso en la comunidad, carteles para cuidar el medio ambiente, direcciones, saludos de bienvenida en los Centros públicos, periódicos, revistas, blogs de internet, correos electrónicos, etc. (aspecto que ha sido el origen de la segunda intervención didáctica del proceso de investigación acción de esta tesis doctoral). Con esto no se ha de pretender sólo la consecución de un objetivo lingüístico, sino uno mucho más importante de carácter cultural, funcional, social y contextual, al transmitir a través de esos mensajes el conocimiento, las vivencias, los sentimientos y las visiones de la cultura mapuche. La escuela ha de recorrer un camino que la sociedad aún no ha recorrido, pero no puede dejar de lado una realidad que condicionará el futuro de los niños y niñas mapuche, la escuela tiene que “socializar en mapuche” la lectura y la escritura,

V. Zabala nos habla de la literacidad, refiriéndose al uso de la lectura y la escritura con un propósito social, pues bien, según ella

“leer y escribir no son fines en sí mismos, no leemos y escribimos sólo por leer o escribir, sino que lo hacemos con un objetivo social y una práctica cultural amplia”

(Zabala, 2009 en Cassany, 2009, p. 23).

Nos dice, por ejemplo, que escribimos una carta para mantener una amistad o entregamos una solicitud para ejercer un derecho ciudadano. Estas son prácticas sociales influidas por ideas y creencias que construyen la realidad. Cuando se escribe con un objetivo concreto, no sólo importan las habilidades cognitivas o las meramente lingüísticas como lo son la codificación o decodificación gráfica, sino que lo central de ese proceso es la interacción social, el contenido de los textos en base a nuestras experiencias y que dan sentido a nuestra vida. La misma autora nos señala que con el solo dominio de la codificación o decodificación no garantizamos aproximarnos del

todo a la lectura o a la escritura, pues podemos ser muy buenos leyendo un acta en una asamblea y no así leyendo un ensayo académico, del que no entendemos ni su estructura ni su función social, si no es de nuestro ámbito de trabajo. Por ello es importante, fundamental, el conocimiento del contexto, intratextual, intertextual y extratextual sobre el que leemos o escribimos. De este modo se hace necesario tomar conciencia sobre el modelo de prácticas letradas que queremos enseñar a nuestros alumnos, acercando a la escuela las necesidades reales y de este modo sabremos determinar qué tipo de lectores y de escritores buscamos formar. A su vez podremos disponer el entorno en que tomarán todas sus dimensiones las prácticas lectoras, ya que la formación de lectores es consecuencia de las prácticas sociales articuladas.

La lengua escrita es ante todo un objeto socio-cultural, una tecnología colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado. Por ello, la lengua escrita ocupa un lugar central en la mayoría de áreas de los currículos escolares. Si más allá de las paredes de la escuela este objeto de conocimiento no tuviera utilidad, entonces tampoco constituiría un contenido escolar fundamental. (Carlino y Santana, 1996). Revisemos ahora algunas implicaciones educativas a considerar en la enseñanza de estos procesos.

4.3.2. La perspectiva socioconstructivista de la enseñanza aprendizaje

No solo se han producido cambios en la concepción de lo que es leer y escribir, también hemos de observar lo que sucede en el campo de las prácticas docentes y de la función de la escuela en la sociedad actual. Aquí no se propone realizar un largo recorrido por los distintos tipos y modelos de prácticas educativas, solo interesa presentar algunas de las claves que se han de tener en cuenta al plantearse la educación de las nuevas generaciones.

Es evidente que hasta no hace mucho, y aún hoy en día en ciertos lugares, la escuela era una de las instituciones centrales en la transmisión de la información y de la cultura, aseguraba la información de los conocimientos básicos que todo ciudadano debía poseer. Pero en la actualidad, es indudable que la función informativa la realizan los medios de comunicación con mucha más solvencia, solidez y complejidad. La escuela ha perdido esta primacía y no puede competir con ellos. Esto ha de hacer que los

docentes nos cuestionemos cuáles deben ser los contenidos escolares y su papel en la formación de los futuros ciudadanos.

Y justamente estos cambios han abierto un nuevo ámbito en el que la escuela juega un papel fundamental e insustituible: la acumulación de información que reciben los niños y niñas hace cada vez más necesario que se la transforme en conocimiento útil para ser utilizado en las situaciones cotidianas. Este paso de la información al conocimiento es la clave de las nuevas propuestas de enseñanza. Ahora la escuela tiene que preparar a todo el alumnado de manera que, siguiendo las ideas de J. Delors (1996), adquiera lo necesario para aprender a aprender a lo largo de toda la vida y así estar preparados para afrontar las nuevas y cambiantes situaciones que vaya planteando la sociedad.

Para poder dar solución a las nuevas exigencias se tiene que cambiar la dinámica de las prácticas docentes que respondían a la función de transmisora de la información de la escuela tradicional. Como propone Tardiff (1998, citado en Noguero, 2009a), en la escuela reproductora (o bancaria en palabras de P. Freire, 2003) el papel del profesorado se centraba en la transmisión de los conocimientos ya que, esta concepción tiene en la base la idea de que el saber y la ciencia son realidades construidas y estables. Según esta visión, los maestros deben depositar esa ciencia en el alumnado quien, a su vez, debe almacenarla, archivarla. Estos saberes, una vez bien aprendidos e interiorizados, se podrán aplicar mecánicamente en cualquier situación. Según esto, aprender es sinónimo de acumular conocimientos, de memorizarlos y automatizarlos.

Es decir, el alumnado es simplemente un receptor pasivo que debe estar atento y concentrado para captar todo lo que se le explica: él no sabe nada, tiene que llenarse. El profesorado es el experto que transmite la información, el que tiene que llenar las cabezas de sus alumnos con los conocimientos y el desarrollo de automatismos, con actitudes de individualismo y de competición. Los textos del aula y sus lecciones son todo lo que se tiene que hacer para aprender (Noguero, 2009a).

Frente a esta visión situamos la alternativa representada por las teorías constructivistas y socioconstructivistas del aprendizaje: Piaget, Vigotsky, Ausubel... El núcleo básico de su propuesta radica en la concepción del aprendiz como un sujeto activo que construye sus conocimientos. El papel del docente es conocer esos conocimientos y, conociendo su Zona Más Próxima de desarrollo (Vigotsky, 1934 citado en Noguero,

2009a) darle las guías para que en colaboración con sus compañeros construya los nuevos conocimientos y vaya desarrollando sus competencias.

Lo fundamental es transformar las informaciones en conocimientos viables y transferibles: no se trata de saber, sino de utilizar los saberes para actuar, para que se conviertan recursos movilizables para la resolución de situaciones y problemas de la realidad, es decir, para desarrollar las competencias. Estas son las competencias, realidades más complejas que sólo tienen sentido en su funcionalidad, la solución de situaciones problema, los proyectos de aula.

Ya no se trata de lecciones del libro de texto, se trata de situaciones que hay que resolver, centrando el proceso educativo en el alumnado y lo que debe aprender, no en lo que tiene que explicar el profesor. El alumnado toma un papel central de colaborador y constructor activo. En esta visión el profesorado no pierde su papel central, sólo se cambia la perspectiva de su función: ahora el profesorado es quien guía y estructura los andamios necesarios para la construcción de los conocimientos: crea dudas y preguntas; gestiona la complejidad del aula, orienta a los aprendizajes ...

En la gestión del aula se priorizan las relaciones de interdependencia, colaboración y cooperación, momentos nucleares para el aprendizaje, donde la lengua toma toda su fuerza, aprender mapudungun es aprender hablando esa lengua, viviendo la cultura que transmite.

4.3.3. Implicaciones educativas de la lectura y escritura

A continuación, tomando como base los dos apartados anteriores, se exponen algunas de las implicaciones a considerar en los procesos de enseñanza de la lectoescritura y a su vez, algunos principios generales derivados de la misma naturaleza del lenguaje escrito.

4.3.3.1. Proceso constructivo

Como ya hemos dicho, partimos de la idea según la cual la lectura y la escritura son procesos sociales. Las exigencias de alfabetización de nuestra sociedad cada vez son más complejas, no es simplemente saber firmar o leer unas instrucciones, como

antiguamente se pedía. La sociedad actual exige poder navegar por internet y vivir el mundo social actual supone complejos requisitos que superan las concepciones simplistas del leer y escribir que a menudo sostienen determinadas prácticas escolares. La alfabetización supone asumir

“las diferencias en la significación social de la producción y utilización de las marcas escritas, a las relaciones entre oralidad y escritura, a las relaciones entre producción gráfica y autoría textual, a las condiciones de aparición de los distintos estilos literarios y a las tradiciones pedagógicas insertas, ahora sí, en un contexto sociohistórico que les da otro sentido.”

(Ferreiro, 2002, pág. 66)

Además, la complejidad que han introducido los distintos soportes y las nuevas tecnologías en la escritura, nos hace considerar la diversidad de propósitos y de usos sociales; la de las lenguas en contacto y el papel de cada una de ellas, la diversidad de relaciones que se establecen con el texto y las que se establecen entre lo verbal y la imagen (con la dificultad por establecer límites entre ambos sistemas), la diversidad de lecturas posibles, la diversidad de definiciones del papel del lector y del autor y la diversidad de relaciones entre ambos, la diversidad de concepciones sobre la autoría y la fiabilidad de lo escrito...

Además los procesos de lectura y escritura son muy complejos y su aprendizaje no se puede pensar que sea sencillo, como natural, una vez se conocen las relaciones entre grafías y letras, ya está todo hecho. Se tiene que pensar que hasta el renacimiento, y en determinadas culturas hasta el siglo XIX, solo escribían los que tenían ese oficio y los lectores eran una minoría.

“Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era una marca de sabiduría sino una marca de ciudadanía.”

(Ferreiro, 2002, pág. 12).

Al principio la clave del proceso se centró en el aprendizaje de la técnica (el trazo de las grafías o la oralización). La enseñanza de los procesos de lectura y escritura se acababa aquí y muy pocos superaban el primer estadio. Era el fracaso escolar, que evidentemente era personal, eran problemas personales los que impedían un aprendizaje eficaz. Más adelante se situó la problemática en el ámbito familiar, para reconocer

finalmente que el problema se sitúa a nivel social: los países pobres (se denominen como se quiera) son países con problemas de alfabetismo, analfabetismo que tiene una enorme repercusión en las posibilidades de una verdadera democracia y del desarrollo personal (Ferreiro, 2002).

Por todo ello no se puede plantear el proceso de la adquisición del lenguaje escrito como un proceso sencillo y de fácil logro. Muy al contrario, es un proceso paulatino y los niños deben comprender que no representa aprender un mero sistema de codificación (escritura) o de decodificación (lectura) mediante los que se transcriben correspondencias entre fonemas y grafemas sino que implica una elaboración e interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto que tiene que construir el significado combinando las demandas de la tarea, con sus exigencias de cultura social, y sus conocimientos previos del tema y del proceso que se tendrá que seguir (Ferreiro y Teberoski, 1979 en Defior S. , 2000). Por supuesto, en ese proceso de construcción los niños son ayudados por los adultos, tanto en situaciones de aprendizaje formales como no-formales. Actualmente la psicología cognitiva subraya la importancia de la interacción entre el sujeto y las demandas de la tarea. Una implicación educativa de esta característica es que los profesores deben fomentar y preparar a los alumnos para esa actividad constructiva (Teberosky y Colomer, 2003), explicitando la finalidad y las estrategias a utilizar, activando los conocimientos de los niños a través del diálogo, de la formulación de preguntas, de explicar algunos conceptos clave y proporcionando un ambiente estimulante para el desarrollo del lenguaje escrito (Defior, 2000).

4.3.3.2. Proceso activo

Esta misma autora nos plantea que todos los grandes psicólogos del desarrollo y del aprendizaje como Ausubel, Bruner, Piaget o Vygostky, han puesto de relieve la necesidad de que, en cualquier proceso de aprendizaje, se produzca una implicación activa del sujeto que aprende en la tarea que tiene que realizar (Defior, 2000). Cuanto más trabaje, elabore, cuestione y transforme la información, mayor y más profunda será su comprensión, mejor será su aprendizaje y, en consecuencia, será superior la calidad de los resultados finales (Teberosky y Colomer, 2003). Una implicación educativa clara es que en las intervenciones educativas se tiene que cuidar que los alumnos no se vean a sí mismos como meros receptores o reproductores de la información sino como agentes activos respecto a la tarea, regulando y manteniendo su atención, generando

predicciones, preguntas, imágenes, aplicando recursos y estrategias cognitivas a la búsqueda e integración de la información.

4.3.3.3. Proceso estratégico

Esta implicación supone la implementación de estrategias que se erigen como características de los lectores expertos como pueden ser: explorar el contenido antes de leer el texto, parafrasear la información, distinguir las ideas principales de las secundarias, etc. (Defior, 2000). Por su parte, la escritura implica poner en marcha estrategias de planificación, de generación y organización de las ideas, de revisión del texto ya elaborado, etc. Desde esta premisa esta implicación educativa es que dichas estrategias deben enseñarse a los niños de una manera explícita. Si bien algunas se alcanzan de un modo indirecto, los alumnos, sobre todo los que están en situación de riesgo o fracaso, necesitan ser apoyados para que se den cuenta de su importancia y puedan adquirirla mediante una práctica guiada.

4.3.3.4. Proceso afectivo-motivacional

En el desarrollo de la lectoescritura, como en todos los aprendizajes es primordial generar en los estudiantes una adecuada estabilidad emocional que favorezca el aprendizaje. En este sentido el deseo de leer y escribir, el interés por aprender, la implicación afectiva, en definitiva la presencia de factores afectivo-motivacionales va a influir considerablemente en los logros del estudiante (Castelló y Milian, 1997). Desde el punto de vista educativo, teniendo en cuenta esta interrelación, se hace imprescindible que cualquier programa de intervención, tanto para los niños con un desarrollo normal como para los que experimentan dificultades, incorpore la dimensión afectiva y motivadora. En la práctica abarca desde buscar que los materiales y las actividades que se proponen sean atractivos y que interesen a los niños hasta hacer que la experiencia lectoescritora sea una tarea gratificante, compartida, donde se valoran los mensajes y textos creados por los propios niños y se fomentan las interacciones y la ayuda entre compañeros (Galeana, 2006; Teberosky y Colomer, 2003).

4.3.4. Aprender las prácticas letradas: un proceso complejo

Los procesos de enseñanza de la lectura y escritura como medios para acceder al conocimiento, han ido adquiriendo diversas miradas a través del tiempo. Así podemos hablar de una visión desde la lingüística, desde la psicolingüística que la define como proceso cognitivo complejo (Defior, 2000) y desde una perspectiva socio cultural como nos la plantea (Cassany, 2009). Estas diferentes miradas la tratamos en detalle en el punto 4.3.4. Sin embargo, lo que en este estudio nos interesa es reflexionar sobre estos enfoques y conocer las prácticas y estrategias que nos entreguen la mejor forma de desarrollar los procesos de la lectura y escritura para la transmisión de la cultura en la sociedad en que vivimos. Veamos algunas definiciones y propuestas que nos hacen algunos expertos para llevar a cabo estos procesos de manera consciente.

La lectura y la escritura según Defior son procesos cognitivos complejos claves en el aprendizaje y la obtención de nuevos conocimientos (Defior, 2000). Para Díez de Ulzurrun estos procesos son actividades complejas altamente necesarias para acceder al conocimiento organizado que forma parte de una cultura. Enfatiza también que son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados y tienen un carácter altamente social e interactivo; puesto que los significados que se originan tienen un sentido en el entorno (Díez de Ulzurrun, 1999). Se entiende el aprendizaje interactivo como el rol que asumen los niños con su capacidad para reflexionar acerca de los significados e ideas de su pensamiento y los docentes para facilitar la comprensión de la realidad.

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso de construcción personal de conocimientos donde la interacción y la ayuda cumplen un rol preponderante. Es importante también que los niños adquieran un nuevo aprendizaje a partir de sus ideas y representaciones previas, siendo así conscientes del proceso que siguen en su construcción. Las nuevas ideas que irán recibiendo, se las apropiarán basándose en los esquemas de sus conocimientos previos. Díez de Ulzurrun asume la idea de que los conocimientos previos que los niños tienen sobre la lengua serán diferentes unos de otros dependiendo del contacto y exigencias que hayan tenido al respecto, por ello se hace necesario enseñar respetando la diversidad existente. (Díez de Ulzurrun, 1999)

Para Monereo la interacción permite a los alumnos construir significados. Y en este sentido es importante el papel del profesor como mediador de ese aprendizaje

(Monereo, 1994 en Díez de Ulzurrun, 1999) ya que en la planificación de su intervención didáctica puede optar por una u otra manera de incidir en el proceso del alumnado: como potenciador o como único actor del proceso de enseñanza y aprendizaje como sucede en las propuestas más transmisivas de la enseñanza.

(Díez de Ulzurrun, 1999) nos ofrece algunas recomendaciones metodológicas para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura de todos los niños, entre ellas podemos destacar: propiciar la participación de todos los alumnos: Los niños han de sentirse protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje y han de participar inclusive en la selección de determinadas actividades; tener en cuenta los conocimientos previos de los niños; negociar significados; comunicar y consensuar objetivos y criterios de evaluación; anticipar a los niños sobre el tema a trabajar; tener en cuenta la motivación e intereses de los alumnos; velar para que el aprendizaje de la lectoescritura sea funcional y significativa; establecer relaciones constantemente entre lo que los niños saben y los nuevos conocimientos; facilitar la interacción, el intercambio de ideas entre los niños; plantear actividades de lectura y escritura con sentido, facilitando la interacción y el trabajo cooperativo; recopilar las aportaciones de los alumnos más desfavorecidos; leer y escribir en pequeños grupos con alumnos de distinto nivel; en la evaluación considerar los procesos y no solo los productos finales; escuchar las intervenciones de los niños; observar los procesos y progresos de los niños, propiciar el uso de diversos materiales didácticos de lectura y escritura; propiciar el trabajo conjunto en la producción de textos; propiciar el autoestima.

Esta autora, llegando a conclusiones como nos las han aportado otros autores consultados, destaca la relevancia de la funcionalidad en los textos que se leen o se escriben, que estos sean abocados a contextos reales y con intensiones de la vida cotidiana, que sean textos cuyos contenidos estén relacionados con el aprendizaje del contexto escolar y de la vida. De este modo irán surgiendo diferentes tipos de actividades que interesen a los niños, actividades que les motive y facilite su aprendizaje. Una de las actividades relevantes de destacar, considerando que está presente en todas las culturas y es quizás el tipo de lenguaje que mejor responde a esa realidad, son las actividades que hacen uso del lenguaje poético, específicamente a través de la poesía y de la música.

La modalidad del lenguaje poético, tanto la poesía como las canciones han de trabajarse básicamente de manera oral en los niños más pequeños. Ha de procurarse que los niños

escuchen poesías y canciones y saber que estos proceden de un texto y de un autor. Es preciso explicarles los sentimientos que estas obras involucran, es decir enseñar a los niños a reflexionar sobre lo que se está planteando. Hacerles saber cómo a veces las palabras poseen una doble intencionalidad, que estas van más allá de lo textual. El lenguaje poético está cargado de símbolos y recursos lingüísticos que no se dan en otros lenguajes. El lenguaje de la poesía facilita la memorización, facilita la adquisición de fonemas y de vocabulario. Las canciones y la poesía permiten a los niños sensibilizarse con la cultura.

Charmeux nos habla de las situaciones de la lectura; unas denominadas **funcionales** y otras de **placer o ficción**. La situación funcional implica leer para actuar, comprender, aprender, escoger, etc. Y la situación de placer implica leer para divertirse, pasar el tiempo o progresar y desarrollarse personalmente (Charmeux, 1985 en Julià, Noguero, Vilà, y Blanco, 1999). Así, todas estas formas nos permiten acercarnos al texto por alguna necesidad. Al mismo tiempo que existen formas diversas de leer según el tipo de texto. Será diferente leer un texto informativo a uno poético por ejemplo.

Noguero y Vilà plantean un aspecto muy relevante y que es la concepción de la lectura ligada a la comprensión, pues el acto de leer no sólo se trata de decodificar, sino de comprender el mensaje que se lee, a partir de la situación social de lectura. Por lo tanto se ha de despertar en los niños la necesidad de leer y escribir y hacer de estos procesos un acto natural y no sólo de textos literarios sino con una diversidad de materiales de lectura (Julià, Noguero, Vilà, y Blanco, 1999).

Estos mismos autores nos señalan que para que los niños progresen en el aprendizaje de la lengua escrita se tiene concebir la lectura como una actividad que no queda reducida a la clase de lenguas, sino que debe estar presente en la mayoría de las actividades escolares. El acto de leer es sobretodo comprensión. Para ayudar a este proceso se hacen necesaria una serie de conductas tales como conocer el tipo de texto que se lee; si es un cartel, una poesía, si hay títulos, ilustraciones, etc. Debe existir un propósito por el que se lee. Ayudar a anticipar el mensaje de acuerdo a los conocimientos. Es necesario enseñar a los niños a inferir en la lectura aportando con los propios conocimientos y de esta manera interpretar el mensaje del autor. Detectar ideas principales de secundarias y aprender a regular el proceso; darnos cuenta si hemos comprendido y sino buscar estrategias para resolverlo como la relectura.

Continuando con los autores citados más arriba, la enseñanza tradicional suponía pasar por los primeros cursos con largas etapas dedicadas al descifrado y sólo después en los cursos superiores atender a la funcionalidad. En los primeros pasos, además, se daba muchísima importancia a las prácticas de lectura en voz alta que exigen velocidad, pronunciación y entonación, donde cualquier lector puede corroborar que la oralización disminuye la comprensión del contenido de los textos que se leen, aspectos que hemos observado en muchas de las prácticas escolares observadas en las escuelas mapuche. En contra de estas prácticas y como solución a los múltiples problemas con los que se encuentran los aprendices noveles, se propone que los niños aprendan a leer y a escribir para acceder al conocimiento a través de los textos que leen, más allá de la simple descodificación.

En cuanto a la escritura, Julià, Nogueroles y Vilà, nos hacen mención a los determinantes cambios que significó la aparición de la escritura para la historia de la humanidad, generando una nueva relación entre el pensamiento y el lenguaje, pues a través de la escritura se ofrece la posibilidad de reflexión y análisis generando una nueva forma de pensar y de construir el mundo (Julià, Nogueroles, Vilà, y Blanco, 1999).

La escritura es una actividad social que requiere de un conjunto de habilidades en el uso de la lengua escrita, lo que implica conocer los usos lingüísticos de una situación comunicativa determinada. En los últimos años la lingüística ha acercado sus investigaciones a la escuela para hacer que los textos tengan un enfoque funcional que atienda a situaciones comunicativas reales y no meramente sintácticas.

Todo texto posee el objetivo de comunicar con coherencia y cohesión; así sean carteles, folletos, poesías, periódicos, etc. Todos deben cumplir ciertos parámetros tales como:

- a) **Coherencia:** Corresponde al dominio de la organización y procesamiento de las ideas del texto. La coherencia se determina por la relación lógica de la información, pues el texto posee la intención de comunicar.
 - b) **Cohesión:** Corresponde a la relación semántica del texto, el orden de las palabras, la puntuación, etc.
 - c) **Adecuación a la situación:** Los textos que se producen deben ser adecuados al contexto sobre el cual escribimos, así pues no el mismo registro lingüístico para un documento notarial, un texto periodístico o uno poético.
-

4.3.5. Didáctica de la lectura y de la escritura

En los anteriores ya se han ido aportando ideas para una didáctica de la lengua escrita, ahora vamos a hacer una síntesis de las principales aportaciones. A través del tiempo se han ido dando diferentes enfoques para el tratamiento de la lectura y escritura. Cassany (2006), nos describe tres miradas; una propuesta desde la lingüística, una propuesta desde la psicolingüística y una propuesta sociocultural.

4.3.5.1. Propuesta lingüística:

Esta propuesta asume la lectura como el procesamiento técnico de las letras; su objetivo es aprender el código escrito. Se leen textos especiales elaborados exclusivamente para la escuela, textos estandarizados, sin implicancia social.

La lectura se asocia a amplitud de vocabulario y al conocimiento de las funciones gramaticales de la lengua. También se concibe como una técnica individual. Este método de conversión grafema-fonema nos lo describe J. Alegría quien nos plantea que el método sintético o fónico propone iniciar el aprendizaje de la lectoescritura a partir de las unidades mínimas del lenguaje (fonema) y explotar el principio alfabético. Este método considera que el principio alfabético debe ser presentado al aprendiz de manera explícita y sistemática; es decir que el maestro debe ayudar al alumno a comprender la relación que existen entre grafemas y fonemas sin esperar que este descubra espontáneamente tal relación y seguir un orden preciso determinado por consideraciones teóricas y prácticas que toman en cuenta las dificultades que plantea aislar ciertos fonemas. El fundamento teórico de este método es que el dominio del sistema de correspondencias pone a disposición del niño una herramienta que le permitirá comprender el significado (leer) de cualquier palabra que encuentre. (Alegría y alii, 2005)

4.3.5.2. Propuesta psicolingüística:

Esta propuesta se sitúa en el desarrollo de herramientas cognitivas para la construcción del significado. Pone énfasis en que los estudiantes reconozcan el conocimiento previo, formulen hipótesis sobre lo que tratará el texto a leer e infieran significados. Las tareas que se proponen son encontrar información concreta, ideas principales y ordenar afirmaciones. Se trabajan generalmente preguntas cerradas de respuestas únicas al inicio, durante el desarrollo y al final del texto que se lee. En este modelo se leen más

variedades de textos de acuerdo a los intereses del alumno. Este método global propone iniciar el proceso de lectoescritura a partir de la palabra con significado u oraciones a partir de las cuales se analizarán sus unidades más simples (Bigas y Correig, 2000).

4.3.5.3. Propuesta sociocultural:

Como su nombre lo indica, en esta propuesta la lectura adquiere un carácter sociocultural, pues se considera una práctica social en la cual el aprendiz al leer comprende un significado, construye una imagen y participa de determinadas organizaciones de la comunidad (Cassany, 2006). Para este autor, esta mirada hacia la lectura es reciente, sin embargo, nos propone algunas ideas:

- a) La lectura se vincula con el entorno social de quien aprende; se leen y se discuten textos del ámbito cercano con interés social. Se utilizan materiales del entorno tales como la prensa, instrucciones de juguetes, carteles, entre otros.
- b) La escritura es integrada con los demás códigos, tales como las imágenes y los sonidos. Se utilizan páginas webs, revistas, cómics, etc. Relacionando los textos con la vida cotidiana.
- c) Posee una actitud crítica, pues se analiza el contenido, pero también la ideología de este, fomentando la elaboración de las propias ideas de los aprendices.
- d) Se fomenta la discusión de las prácticas letradas establecidas, pues estas reflejan actitudes de poder o jerarquías sociales, entonces se propone enseñar al aprendiz a desarrollar sus propias prácticas, con sus propias ideologías que persigan la justicia y la igualdad.

Esta visión sociocultural de los procesos de la lectura y escritura ponen énfasis a las formas de escritura propia de los aprendices, ya sean los mensajes del móvil, los chat, diarios de vida, cartas, etc. Pues no se rigen por las normas institucionales impuestas como las lecturas obligatorias o los exámenes. Estas prácticas debieran ser valoradas por los docentes, como punto de partida. (Cassany, 2009)

4.3.5.4. Consecuencias en las prácticas docentes

A partir de estas tres visiones de la lecto-escritura, podemos darnos cuenta de que estas perspectivas no son excluyentes, sino que se han de atender como complementarias del mismo modo que los distintos métodos no han de suponer un seguimiento al pie de la

letra. Bigas y Correig expresan que los métodos en la práctica son sólo uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que la forma como el niño se acerca al lenguaje escrito en el contexto de aula, es un proceso mucho más complejo que el que se puede preestablecer a partir de un método (Bigas y Correig, 2000). Por su parte Alegría plantea que ningún método es excluyente y puede cubrir la totalidad del proyecto. Cada una de las familias de métodos se centra en aspectos específicos e importantes. Para la complejidad y el carácter multifacético que significa el tratamiento de la lengua justifica su insistencia en abandonar las prácticas homogéneas en las aulas, es decir aquellas prácticas guiadas por un único método (Alegría y alii, 2005). Se tiene que reconocer que la realidad de las escuelas y el tipo de alumno está cambiando y por ende requiere la concurrencia de la multiplicidad de métodos que respondan a la diversidad en los estudiantes (Bigas y Correig, 2000). En este sentido es imprescindible la complementariedad de métodos. Cassany señala también que la lectura y escritura requiere de estos tres enfoques, pues por una parte se basa en un código lingüístico, requiere de procesos cognitivos y se utiliza en la sociedad (Cassany, 2009). Lo que se ha de tener muy en cuenta en esto, es que si admitimos que la lectura y escritura suponen procesos complejos que van más allá de la simple interiorización del alfabeto, solo se dominarán adecuadamente si se da un plan didáctico que, superando el objetivo del conocimiento del alfabeto (la letra sola nada significa), se plantee la visión global y contextualizada que supone la perspectiva sociocultural de la escritura. La mejor forma sería combinar estas tres prácticas educativas integradoras: utilizar textos del entorno de los aprendices, centrarse en la decodificación de las palabras, elaborar inferencias, promover el diálogo, pero además discutir sobre los valores e ideologías de los textos que se leen y que los alumnos promuevan sus ideas personales en bien de la justicia y la igualdad social. Este planteamiento se enraíza fuertemente en el enfoque por competencias que supondría el trabajo por proyectos a partir de situaciones “auténticas” de aprendizaje (Noguerol, 2009b; Tolchinsky, 1993; Castelló y Milian, 1997; Carlino y Santana, 1996).

4.3.6. Etapas de aprendizaje de la lectura

Cuando se habla de las etapas de la lengua escrita conviene recordar la aportación de L. Tolchinsky cuando defiende que no se puede hablar con propiedad de un proceso natural del aprendizaje de la lectura, se requiere de la acción pedagógica del adulto en la escuela, máxime cuando esto se produce en una sociedad con un bajo índice de cultura escrita. Para ello aporta la idea de Vigotsky de distinguir entre el desarrollo natural y el cultural, que él sitúa en la instrucción escolar (Tolchinsky, 1993). La mayoría de aportaciones sobre las fases en los procesos de lectura y escritura provienen de los estudios la psicología constructivista y socioconstructivista, la autora sitúa estos inicios en la psicología rusa de los años 30, Vigotsky y Luria hacen una primera aproximación (Tolchinsky, 1993). Pero es cierto que la irrupción fuerte de estos estudios se realiza en los últimos treinta años del siglo pasado, por tanto, son relativamente recientes (Defior, 2000). La mayoría de modelos se centran en los períodos iniciales y en el desarrollo de mecanismos específicos.

Centrándonos ya en los modelos evolutivos del aprendizaje de la lectura, para dar explicación a estas etapas, tanto Defior (2000) como Fons (2000) toman como base, además de las teorías socioconstructivistas, el modelo lingüístico propuesto por Frith quien identifica tres etapas; logográfica, alfabética y ortográfica, cada una de ellas dividida en dos fases, que se distinguen por el tipo de estrategias que se utilizan (Firth, 1989 citado en (Fons, 2000)). Aunque las fases son similares en los procesos de la lectura y de la escritura, lo cierto es que existiría un cierto desfase en la evolución de la lectura y de la escritura, es decir, sus etapas aunque son semejantes, lo mismo que sus procesos, no seguirían un desarrollo simultáneo.

4.3.6.1. Etapa logográfica

Los niños reconocen globalmente un número reducido de palabras valiéndose de su configuración global y de una serie de indicadores gráficos, los más sobresalientes, como son la forma, los colores, el contexto que las rodea, etc. Por ejemplo su propio nombre, el de su madre, Colacao o Coca Cola. Para (Defior, 2000) no es una verdadera lectura ya que si se cambia la tipografía de algunas letras o algunos de los indicadores los niños ya no las reconocen. El niño utilizaría la estrategia logográfica en lectura en las dos fases de este período mientras que la escritura sería simbólica en la primera fase y logográfica en la segunda. Para Bigas y Correig (2000) en esta etapa es frecuente que

el niño imite el acto de leer, puede rastrear las páginas de derecha a izquierda, pasar las hojas, hacer ver que lee ya sea en silencio o recitando de memoria un texto aprendido. Esta imitación es un signo muy importante de motivación hacia la lectura y representa la interiorización por parte del niño de un acto social que ha visto realizar a los adultos alfabetizados.

4.3.6.2. Etapa alfabética

Significa el uso de las reglas conversión grafema-fonema, que se aprenden en la escuela. Para leer las palabras; para ello el niño tiene que ser capaz de distinguir las letras, de segmentar las palabras y aplicar las correspondencias grafema fonema y de combinar los sonidos para producir la palabra. En la primera fase, la lectura continuará siendo logográfica mientras que en la escritura ya se utilizaría la estrategia alfabética, la segunda fase se caracteriza por una utilización generalizada de esta última estrategia en las dos actividades. Para quien estaba acostumbrado a manejar una estrategia logográfica, las diferencias en el orden de las letras son inadvertidas. Es fácil confundir sapo con sopa, debido a que no se presta atención al orden exacto de las letras. Estos tipos de confusiones abundan en los inicios de etapa y de modo similar también abundan las confusiones entre formas parecidas de las letras. Por ejemplo la *d* con la *p*. Según Bigas y Correig, (2000) esta etapa representa la adquisición de un grado muy elevado de autonomía por parte del niño, puesto que ya no dependerá exclusivamente del adulto para responder a la pregunta “¿Qué pone aquí?”.

Tradicionalmente cuando el niño atraviesa la etapa alfabética y se le otorga el reconocimiento social al lector, se dice que el niño “ya sabe leer”, pero en realidad sólo ha descubierto el funcionamiento del sistema de escritura alfabético, propio de su comunidad. Ahora conoce que cada letra tiene un valor sonoro y, así, es capaz de deletrear los textos escritos; sin embargo el niño necesitará aún y, durante mucho tiempo, la interacción con adultos alfabetizados para ser un lector experto que establezca y satisfaga distintos objetivos de lectura en diversos tipos de textos.

4.3.6.3. Etapa ortográfica

Significa la culminación de la habilidad de lectura y escritura de palabras; ya no se utiliza la descodificación como base para la lectura de muchas de ellas ya que se reconocen de una manera directa por haberlas leído varias veces con anterioridad; este es el procedimiento que utilizan predominantemente los lectores expertos. La estrategia

ortográfica aparece en primer lugar en la lectura pero no en la escritura, donde seguiría predominando la alfabética; en una segunda fase esta estrategia sería predominante en ambas habilidades. Es un procedimiento analítico, que opera con patrones ortográficos, que no debe confundirse con la estrategia logográfica donde las palabras se leen o escriben como dibujos o por otras señales del contexto en que aparecen.

4.3.7. Etapas de aprendizaje de la escritura

Como ya se ha dicho en el apartado anterior, las fases de la lectura y de la escritura se interrelacionan, pero no siguen un desarrollo simultáneo, ni son exactamente las mismas. En un estudio editado en 1979 y que es de referencia obligada en este campo Ferreiro y Teberosky (citado en Fons, 2000) exponen cinco niveles evolutivos del proceso de apropiación de la escritura.

4.3.7.1. Primer nivel: Escrituras indiferenciadas: Escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada.

En este nivel los niños imitan el acto de escribir y reproducen elementos tales como círculos, palos, ganchos y otras formas no icónicas. En este nivel ellos atribuyen a la escritura la función de designar. Para ellos lo escrito es el nombre del objeto. Por ejemplo si se le pregunta “¿Qué has escrito?”, responden con un nombre: “casa, flor, gato, etc.”. Para ellos la escritura es la reproducción de nombres. Por ello, también, se observa muchas veces una relación entre el tamaño del objeto y el número de letras. Así, es posible que león tenga menos letras que margarita.

4.3.7.2. Segundo nivel: Escrituras diferenciadas: Escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas.

En este nivel la escritura se centra más en las características específicas del producto y las formas gráficas se acercan a las letras convencionales. El niño además de imitar el acto de escribir se interesa por las propiedades formales de los textos escritos como la cantidad, variedad interna y externa; es decir considera que debe haber una cantidad mínima de caracteres, normalmente tres, para que el escrito diga algo. Considera que la variación del repertorio de caracteres porque letras iguales no sirven para designar y considera que debe haber cambios en el orden de los signos gráficos para que digan

cosas diferentes, porque signos iguales significan igual. En este nivel el niño es capaz de reproducir muchas letras e incluso se conocen los nombres de algunas de ellas.

4.3.7.3. Tercer nivel: Escrituras silábicas: Escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra.

En este nivel el niño empieza a analizar los elementos sonoros de las palabras y a establecer una relación entre estas unidades y las letras que la representan. La escritura ya no es lo mismo que el objeto al que se refiere, como ocurría en los niveles anteriores, sino que pertenece a un segundo nivel de análisis de los elementos que componen la palabra que representan estos objetos. Escribir es para ellos poner un símbolo en cada sílaba aunque no tenga un valor convencional. Por ejemplo, para escribir *papelera*, lo harán con estas letras “*aeea*” o una “*e*” puede representar la palabra *pez*, aunque se dan fluctuaciones y pueden aparecer más de una letra por sílaba o alguna sílaba no estar representada.

4.3.7.4. Cuarto nivel: Escrituras silábico-alfabéticas: Escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra

En este estadio se empieza a escribir más de una grafía para cada sílaba. En general el número de letras es menor al número de la escritura convencional. La impresión que da es la de que, quien ha escrito, ha omitido letras. Sin embargo, el niño en este nivel ha escrito más de una letra para cada sílaba seleccionando los elementos sonoros más pronunciables o que recuerda mejor. Por ejemplo para escribir una frase como “*Mirad los dibujos*” será muy posible que nos encontremos con un texto como este: “MIA OS DIBUOS”

4.3.7.5. Quinto nivel: Escrituras alfabéticas: Escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra

En esta etapa el niño realiza un análisis alfabético estricto. Establece y generaliza la correspondencia fonema grafema. Esta etapa es un paso importante para la escritura autónoma. En esta etapa surgen también una serie de conflictos cuando aparecen sílabas que no responden al esquema básico consistente en consonante más vocal. De este modo aparecen problemas en la escritura de sílabas inversas hasta que no se generaliza la relación sistemática entre fonemas y grafemas.

4.3.8. Las competencias y el aprendizaje de la lengua escrita

Como ya hemos hecho mención en anteriores apartados, la idea de la producción escrita ha venido cambiando a través del tiempo; desde formas muy rígidas hasta considerar las propias visiones de los educandos. M. Castelló y M. Milian nos hablan de estos planteamientos, pues las investigaciones en el área de la composición escrita en los últimos quince años, han ido modificando las concepciones de su enseñanza (Castelló y Milian, 1997). Así pues nos hablan de estrategias de escritura, su importancia en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y cuáles son los aspectos más relevantes al momento de enseñar a construir un texto. Para estas autoras el concepto de composición escrita conduce a la idea de componer, buscar y escoger entre distintas posibilidades, por lo tanto la idea de proceso va implícita. Al componer se hace necesario probar, intentar, reescribir, hasta ajustar el texto que se desea lograr.

La enseñanza de la composición escrita es un proceso que conlleva una gran actividad cognitiva, así pues no sólo se puede prestar atención al producto final, sino al complejo proceso que subyace al texto. Así pues se pueden establecer tres instancias: planificación, escritura y revisión (Camps, 1994). La persona que escribe en algún momento revisará su texto y se dará cuenta que su escrito no es muy claro para la audiencia, entonces decidirá realizar modificaciones; si su texto es demasiado extenso, lo reducirá; quitará párrafos, organizará otros, etc. De este modo va gestionando su proceso de composición.

Castelló y Milian, en la obra antes citada, plantean algunas estrategias para ayudar a los alumnos a gestionar el proceso de composición escrita:

- a) Aprender a escribir es una competencia que abarca múltiples campos del conocimiento. No sólo se trata de hacer uso del código escrito, sino de aprender a utilizar el lenguaje escrito de acuerdo a las necesidades de la sociedad, además de controlar los procedimientos en la tarea de composición.
 - b) Enseñar a determinar el objetivo del texto; para quién, para qué, por qué y cómo.
 - c) Modelar: Escribir delante de los alumnos para que estos observen el proceso de producción escrita.
-

- d) La interacción profesor-alumno es fundamental para ayudar al aprendiz a comenzar a escribir, a centrar sus ideas o guiar su proceso.

4.4. Decisiones globales en la metodología seguida en la investigación

Para cerrar el apartado de fundamentación teórica es importante configurar las coordenadas básicas que han dado sentido a la propuesta de investigación que se ha realizado para llevar a cabo esta tesis doctoral.

Un primer dato que parece importante señalar es la historia personal de la investigadora al plantear el tema de la investigación. La historia personal muchas veces ayuda a comprender el planteamiento que se hace.

Al plantear la posibilidad de realizar el doctorado partiendo de la propia experiencia personal, se plantea como un intento por mejorar la enseñanza de la lectura y escritura de los niños y niñas de las escuelas de la región donde aprendió a leer y escribir ella misma. En un primer momento, además se tomó como punto de partida la experiencia personal como escritora - poeta mapuche que siente que la lectura y escritura es un instrumento que no se puede negar a las futuras generaciones si se quiere que participen de la riqueza de nuestro pueblo.

Dado que el objetivo de esta tesis es incidir en el cambio de las prácticas docentes del profesorado que trabaja en los primeros niveles de las escuelas mapuche, tendremos que atender: por un lado, tomar consciencia de lo que sucede en las aulas, para que, a partir de los datos que se vayan tomando, poder ir proponiendo, de acuerdo con el profesorado, los cambios que se requieren en las prácticas docentes para lograr unos resultados mejores. Estos aspectos son los que nos han de dar la primera clave de la investigación, pero, por otro lado, en todo ese quehacer tenemos que atender de un modo muy central la tradición cultural mapuche y cómo se concibe la enseñanza y la transmisión de la cultura y su posible incidencia en la manera de realizar las prácticas educativas en las escuelas mapuche, elemento que matizará algunas de las cuestiones que se planteen.

En cuanto al primer eje, la presente investigación se sitúa dentro del paradigma de la llamada “investigación-acción”. Esta manera de investigar se define como un tipo de investigación dinámica que busca transformar la situación y no simplemente describirla (Greenwood y Levin, 1998, en Blaxter, Hughes, y Tight, 2008). Esta propuesta es también “holística”, en cuanto que considera todos los factores que inciden en la práctica educativa; y “situada”, es decir, relacionada muy estrechamente con el contexto en el que se escribe la investigación, ya que así genera soluciones y aporta nuevos conocimientos como parte de un trabajo integral. Para Castelló, la investigación-acción se define como un término que implica proceso, investigación, enfoque, proceso espiral flexible y cíclico. Su objetivo es mejorar la práctica educativa a través de la reflexión crítica y sistemática, y la acción (Castelló, 2003 en Blaxter, Hughes, y Tight, 2008).

La investigación acción, según las distintas definiciones que se pueden referenciar, como lo hace Latorre (2003), tiene un carácter social, reflexivo y de mejora de la situación a partir del estudio de esa situación social que busca mejorar la calidad de la acción (Elliott, 1993). Kemmis (1988), por su parte, la define como una indagación autorreflexiva para mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas sociales o educativas, la comprensión sobre ellas y de las instituciones donde se desarrollan. La presentación que se hace aquí de lo que es este paradigma de la investigación tiene su origen en Levin, que define la investigación acción como una espiral de pasos que conlleva una planificación, implementación y coevaluación de los resultados generados en la acción (Levin, 1946 citado en Kemmis, 1988), esta definición está a la base de la mayoría de propuestas que actualmente se realizan en este terreno.

Entre las características de la investigación acción se destaca el hecho de que es participativa, pues se trabaja también para mejorar las propias prácticas. Otras de las características es el proceso ya que éste es una espiral de planificación, acción, observación y reflexión, y de nuevo se inicia una planificación que reinicia el proceso. Conlleva un proceso sistemático orientado a la acción. Requiere probar las prácticas y las ideas. Genera un análisis crítico y avanza progresivamente (Kemmis y Mc Taggart, 1988 en Latorre, 2003).

Así pues la investigación - acción la comprendemos como una reflexión sobre las prácticas educativas (diagnóstico) para intervenir en ellas (acción) y contribuir en su mejoramiento, lo que generará un cambio social positivo. Desde esta perspectiva, en esta investigación nos interesa ver cómo se están produciendo las actividades de

enseñanza de la lectura y escritura en las escuelas con presencia de niños mapuche y cómo nosotros proponemos posibles cambios para una mejora en la competencia de nuestros alumnos y alumnas. Podríamos pretender un estudio externo en el que pudiéramos ver el número de maestros que están actuando de un modo o de otro. Pero aquí nuestro interés se centra en cómo lo viven los maestros y maestras y cómo estas vivencias pueden modificarse. Se trata de integrar investigación y formación como prácticas profesionalizadoras que ayuden a los maestros mapuche en superar las dificultades que supone la revitalización del mapudungun.

Si tenemos en cuenta el segundo eje, el de la cultura mapuche, la investigación que hemos realizado quiere ser un puente entre la cultura oral de nuestro pueblo y los requisitos que imponen las culturas investigativas de la universidad. Para ello realizaremos actividades que tomen en cuenta las voces de la comunidad, para darles el papel que han de tener en la construcción de la nueva sociedad.

4.5. En resumen

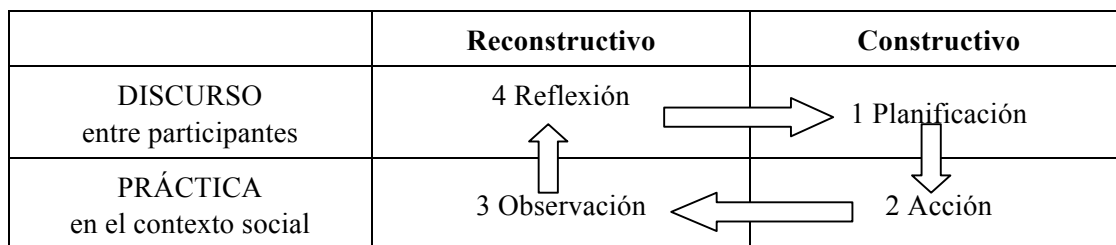
Pues bien, en este capítulo nos centramos en mostrar las características de la lengua escrita del mapudungun y su enseñanza, como un referente a tener en cuenta por parte del profesorado que enseña esta lengua. Esto es así porque para abordarla, no sólo bastará con su dominio, cosa básica y punto de partida, sino que se han de tener en cuenta los factores cognitivos, comunicacionales y didácticos de enseñanza de lenguas. Si bien nuestro enfoque se centra en la concepción socio-cultural, también se han tenido en cuenta las aportaciones de la visión socio-lingüística de la enseñanza de esta lengua.

El mapudungun posee su propia concepción gramatical, la que hemos mostrado en este capítulo, lo que implica su necesidad de abordarla. Así también nos hemos centrado en definir los actuales alfabetos utilizados en la escritura de la lengua mapuche y una reflexión frente a ello. Estas situaciones nos llevan a repensar sobre la compleja situación a la que se enfrentan los maestros al no contar con instrumentos que configuren una metodología que asegure el aprendizaje y haga de la lengua un elemento que traspase las paredes del aula y se asiente en la vida social.

De este modo comprendemos que enseñar lenguas es un compromiso social enlazado con motivos éticos, culturales y científicos, definidos con una actitud positiva.

5. Metodología

Como se ha dicho en el capítulo anterior, el diseño de esta investigación es de tipo cualitativo y se sitúa en el marco de los estudios de caso, más en concreto, en el paradigma de la investigación - acción. Este estudio trata de proponer innovaciones educativas (intervenir) a partir de comprender las prácticas docentes concretas y las vivencias de los actores que, reflexionadas colaborativamente, sirvan de base para nuevas propuestas de transformación de la práctica educativa por la profesionalización de los docentes (Noguerol, 1998). Esta corriente de investigación (Carr, 1990; Latorre, 2003; Noguerol, 1998), se caracteriza por su carácter cíclico de cuatro fases que van desarrollándose a modo de espiral que retoma la fase final para proceder a un nuevo ciclo investigativo y de innovación educativa, tal como se puede ver en el cuadro 6 propuesto por Carr y Kemmis.



Cuadro 11: Fases de la investigación acción, Carr y Kemmis.

Según lo que se representa en el cuadro anterior, habrá un momento de construcción de las prácticas docentes (con las fases de planificación y acción), el inicio del proceso que llevará a la reconstrucción de esas mismas prácticas (con las fases de observación o diagnóstico y reflexión) que vuelve a la construcción para reiniciar el proceso. También se puede decir que el proceso se organiza en dos procesos interactivos: a) un proceso crítico en el que los agentes se cuestionan los límites, dimensiones y consecuencias de sus acciones, en una realización racional a través del consenso, contrato didáctico, entre los participantes; b) un proceso práctico que lleve a la toma de responsabilidades en la acción docente (Noguerol, 1998, pág. 68).

Este capítulo se iniciará con la precisión de los datos necesarios para describir con toda propiedad el contexto en el que se ha realizado la investigación (apartado 5.1.). En el apartado 5.2. se pasa a describir cómo se han realizado las distintas fases del proceso de investigación acción. Después se describen los distintos instrumentos para la recolección de los datos que se necesitan para mostrar la realidad educativa de las aulas

en las que se quiere incidir educativamente, es el apartado 5.3. Finalmente para cerrar el capítulo, a partir de los datos generados con estos instrumentos se los ha organizado y analizado de manera conveniente, lo que se explica en el apartado 5.4.

5.1. Contexto de la investigación

5.1.1. El contexto de la escuela observada: los niños y sus características lingüísticas.

El centro donde se lleva a cabo esta investigación está situado en una zona rural de la IX Región de la Araucanía Chile, una de las regiones chilenas con más alta presencia de mapuche. Esta zona mapuche pertenece también a una de las llamadas zonas de conflicto, por la actual lucha entre las comunidades y el Estado Chileno, a causa de las demandas territoriales y culturales.

Los cursos donde se desarrolla la investigación corresponden a primero, segundo, tercero y cuarto año de primaria. Es preciso constatar que los cursos son multigrado, es decir el primer y segundo año comparte un aula y el tercer y cuarto año comparte otra aula. El primer y segundo año está a cargo de una docente y el tercer y cuarto año participan más docentes de acuerdo a la asignatura correspondiente. Cada curso tiene aproximadamente diez alumnos, esto fue variando de un año a otro.

La visión de la escuela plantea que el anhelo de esta Comunidad Educativa, es ver que sus alumnos logren formarse como personas competentes cargados de respeto y valoración por su cultura, como también que desarrollen sus habilidades, aptitudes y destrezas, intereses y valores de la sociedad en general para que sean personas positivas y participativas en ambas culturas.

El Centro Educativo pertenece a una entidad católica denominada Fundación del Magisterio de la Araucanía que sostiene a un gran número de escuelas en la IX Región de la Araucanía. Según consultas efectuadas al Director del Centro, la escuela cuenta con una matrícula del 99% de alumnos de origen mapuche, de los cuales la gran

mayoría son hablantes nativos del mapudungun. Los familiares de los alumnos viven principalmente del trabajo desarrollado en el campo y también en comercio de los productos agrícolas que ellos mismos producen. Según las maestras los padres de los niños son personas que conservan su tradición mapuche y esto se puede reflejar en los niños quienes mantienen su lengua y proyectan sus costumbres; participan de las ceremonias tradicionales, reconocen su cultura y hablan su idioma. En cuanto al cuerpo docente sólo existe una maestra de origen mapuche.

En este Centro, dada su realidad social, lingüística y cultural, nos adentramos a observar cómo se estaban dando las prácticas de enseñanza de la lengua mapuche o en lengua mapuche. Esto es muy importante, dado que al partir de una fuente de riqueza cultural de base, los niños necesitarían de las herramientas necesarias para continuar ampliando sus conocimientos, creciendo en su identidad de origen y a partir de allí poder alcanzar nuevos horizontes que les permitan desenvolverse en la sociedad de su contexto o de la nación. Fue así como observamos las metodologías y didácticas empleadas por los docentes y, a partir de ese análisis reflexivo, nos centramos en crear nuevas propuestas de intervención que abarcaran el uso del mapudungun como lengua de comunicación y de aprendizaje. Estas nuevas prácticas se plantean abordar elementos de la didáctica de enseñanza de lenguas, favoreciendo la interacción, la participación conjunta, las respuestas a las necesidades de los alumnos, la reflexión de su lengua de origen como eje articulador de sus aprendizajes, la valoración de su lengua madre y la motivación para el aprendizaje de otras lenguas.

El factor comunicacional es fundamental en una lengua, pues como nos lo dicen (Camps y Vilà, 2003) la lengua es el principal instrumento de mediación en la construcción del conocimiento. Tal como hablar de la ciencia es aprender ciencia, sin lugar a dudas, este aporte lo genera también la lectura y la escritura, a medida que asimilamos o exteriorizamos nuestros saberes. Para enseñar lenguas es necesario conocer las actitudes de los aprendices, nos lo recalcan estas autoras, conocer sus reacciones, sus interacciones, los materiales con los que trabajan y cómo los utilizan. De aquí la importancia, para enseñar la lengua escrita en mapudungun, de crear contextos en los que la lengua escrita mapudungun sea presentada como una práctica social viva y con fuerza en la construcción de la vida comunitaria (Muñoz, 1998).

5.2. Las fases de la investigación acción

El objetivo de esta investigación y tesis es lograr mejorar las prácticas docentes de la enseñanza de la lectura y escritura en las escuelas mapuche. La relación entre la teoría y la práctica ha de ser lo más estrecha posible de manera que una y otra se alimenten continuamente. Además la propuesta intenta racionalizar la profesionalidad de los docentes, y mostrar una propuesta de formación que integre los cambios conceptuales con las prácticas docentes. La base de esta propuesta es la investigación acción que como ya se ha dicho, distingue tres momentos de la investigación de acuerdo con la espiral de ciclos, como hemos visto que planteaban Carr y Kemmis y después ha sido adoptada por muy diversos investigadores (Carr, 1990; Latorre, 2003; Noguero, 1998), y que se puede concretar también en el esquema del cuadro 7, tomado de las clases de doctorado de la Dra. L Nussbaum “Proceso de la recerca en l’acció”:

*Observar –Identificar problemas –
 Buscar soluciones–
 Intervenir –Aplicar la propuesta –
 Recoger la información –Analizar la información –
 Evaluar los resultados –Comunicar los resultados–
 Reiniciar el proceso.*

Cuadro 12: Esquema del proceso de la investigación-acción, Nussbaum.

Así pues, en un primer momento, se han desarrollado los procesos de diagnóstico de la situación, una primera observación, a partir de estas observaciones se han elaborado una primeras propuestas de acción (el apartado 5.2.1.). Estas propuestas de acción se han llevado a la práctica, (intervención), y durante esta aplicación se han observado de nuevo las prácticas docentes y con posterioridad se han analizado los datos obtenidos, en el apartado 5.2.2. En este punto de proceso se han socializado los análisis e interpretaciones y se han comunicado los resultados a las maestras. A partir de aquí, se han repensado las propuestas y se ha reiniciado un nuevo proceso con una segunda intervención, apartado 5.2.3. Se cierran las fases, el segundo ciclo y la investigación con la aplicación del proyecto de clase, la observación de esa segunda intervención, el análisis de los datos y la socialización de los resultados con las maestras del centro educativo, tal como aparece en el apartado 5.2.4.

Describimos a continuación el detalle completo de este proceso que se acaba de describir.

5.2.1. Primera fase de la investigación acción

Al inicio del proceso, y con revisiones sucesivas a medida que se van necesitando nuevos aportes, se diseña el marco teórico de la investigación, con atención especial en la búsqueda de bibliografía, tanto para fundamentar los aspectos metodológicos y para elaborar el marco teórico de la enseñanza de la lectura y escritura, de manera general, como, de una manera más específica las variaciones que impone el hecho de darse el proceso en contextos multilingües y multiculturales y para precisar los datos de la realidad sociocultural y sociolingüística de la cultura mapuche, aspecto central de este trabajo.

Se precisan unos primeros objetivos y preguntas de la investigación que buscaremos responder a través de la investigación, elementos que se van precisando a medida que va avanzando el proceso de la investigación.

Se inicia la primera fase del proceso de investigación acción con la observación, de las prácticas pedagógicas en relación a la enseñanza de la lectura y escritura bilingüe (mapudungun-castellano) en una escuela con presencia de alumnos mapuche en la Novena Región de la Araucanía Chile. Esta observación se hace con la grabación en video de las sesiones a las que asiste la investigadora y el cuaderno de notas.

Con posterioridad, se desarrolla el proceso de análisis e interpretación de estos primeros datos y se devuelven los primeros resultados a los maestros a través de una reunión formal, donde se sensibiliza sobre el tema y se propone desarrollar un trabajo conjunto para intervenir en el aula. Se generan entonces un conjunto de propuestas sobre prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua mapuche. Desde el punto de vista de la investigación esto supone desarrollar un plan de acción para mejorar la práctica observada (Latorre, 2003).

5.2.2 Segunda fase del ciclo de la investigación acción

En esta segunda fase se aplican las propuestas, elaboradas al final de la fase de intervención primera, a fin de mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en lengua mapuche.

Hablando con propiedad en este momento se cerraría el primer ciclo de la investigación acción y sería también el punto de partida del segundo ciclo que se ha contemplado en esta investigación acción. Esto se realiza ya que durante el proceso de puesta en práctica de las propuestas, se observan las nuevas prácticas docentes, en lo que respecta a la enseñanza de la lectura y escritura, y en cuanto a lo que supone respecto a la recuperación y promoción de la cultura mapuche. Con este punto observamos la acción para evaluarla.

Para ello se analizan los datos de esta nueva realidad y se interpretan los resultados correspondientes a esta fase del proceso de investigación. En este punto reflexionamos sobre los resultados y se elaboran unas nuevas propuestas de acción, en este caso un proyecto de clase, para continuar con el ciclo final de esta investigación.

5.2.3. Tercera fase de la investigación acción

En un tercer momento se devuelven y socializan los nuevos análisis a los maestros y se vuelven a repensar las propuestas con la intención de mejorar el aprendizaje del alumnado. Así planteamos un compromiso con la mejora educativa en base a una acción informada, comprometida e intencional, como uno de los rasgos del proceso de la investigación acción que nos la menciona (McNiff, 1988 en Latorre, 2003). En este punto conviene precisar que, debido a un problema en la escuela en la que se ha llevado a cabo la aplicación de las propuestas, cambió el profesorado con el que se estaba realizando la investigación, con lo que se tiene que relativizar la adecuación de la investigación-acción, la continuidad se la confiere la permanencia de la investigadora y no la del equipo, que es lo que daría consistencia a la propuesta, pero ya se sabe que la realidad escolar impone sus condiciones y no se puede obviar esta dimensión.

De este modo se realiza una segunda intervención en base a un proyecto de aula que una vez propuesto se socializa con los maestros, se revisa, se completa y mejora, y es aplicado por ellos. Este proyecto consta de todo un proceso dinámico que promueve la activación de los conocimientos previos de los niños, su participación en la toma de decisiones, el seguimiento en sus procesos de aprendizaje y una autoevaluación. El proyecto se centra en una actividad concreta y visible a la comunidad.

5.2.4. Cuarta fase de la investigación acción

En esta cuarta fase se aplica la nueva propuesta, el proyecto de aula, que se ha pactado con los maestros y en el que se muestra una actividad global que da sentido a las prácticas docentes de la lectura y escritura en lengua mapuche.

En este punto se cierra el segundo ciclo y todo el proceso planificado de la investigación-acción de esta tesis doctoral; durante el proceso de puesta en práctica del proyecto de clase, se observan las nuevas prácticas docentes, se analizan los datos de esta nueva práctica educativa, reflexionamos sobre los resultados y se evalúa todo el proceso. En este punto se podría iniciar un tercer ciclo, pero aquí se ha cerrado el proceso de la tesis.

5.3. Recolección de datos

En esta investigación, de tipo cualitativo, el objetivo de cambio de la práctica docente supone que se ha de poder acceder a la realidad con la mayor objetividad para que las intervenciones que se diseñen estén lo más fundamentadas posible y den respuesta a la realidad de las prácticas escolares que se han cuestionado. Por ello importa mucho haber diseñado una estructura de investigación que asegure que los datos a partir de los cuales se articulen las prácticas docentes se relacionen directamente con las prácticas de las aulas y cómo estas son vividas por los maestros y los alumnos.

Para el conjunto de la investigación se han previsto distintos instrumentos y tratamientos de la información. Hay un primer conjunto de datos que se relacionan con la visión que la comunidad mapuche tiene de su lengua y la situación que vive. Para esto se han previsto una serie de entrevistas que se detallan en el apartado 5.3.1. Otros instrumentos se han previsto para las observaciones de las aulas, tanto para el diagnóstico como para las dos intervenciones, en el apartado 5.3.2. se explican los instrumentos y las diversas opciones tomadas en cada momento. Finalmente en el apartado 5.3.3. se explican cómo se han realizado las devoluciones al profesorado, la socialización de los datos, y la elaboración de las propuestas de intervención.

5.3.1. Las opiniones de la comunidad mapuche

El segundo eje de la investigación es una constante que va asegurando que las reflexiones que se vayan haciendo sobre las prácticas educativas tengan continuamente la referencia de la cultura mapuche. Para ello se han realizado unas entrevistas para obtener opiniones de diversas personas de la comunidad mapuche, ancianos, jóvenes profesionales y personas relacionadas con la enseñanza de la lengua y de estudiantes de pedagogía. Se han realizado dos tandas de entrevistas, las primeras centradas en pocas preguntas, las segundas con más profundidad, preguntando primero por los espacios para utilizar el mapudungun de forma oral y luego por la importancia de utilizar el mapudungun de forma escrita. Conviene decir que la lengua escrita mapudungun no la utilizan las personas mayores al haber sido escolarizados sólo en lengua castellana.

Respecto a las entrevistas realizadas a las personas mayores de la comunidad mapuche, personas que han aprendido el mapudungun a través de sus padres y abuelos, principalmente en la casa y en su entorno social-cultural que es la comunidad mapuche. En la primera tanda se entrevistó a dos autoridades tradicionales, una Machi (autoridad tradicional sabia en la medicina y conocimientos ancestrales) y una Ngillatufe (autoridad religiosa con amplios conocimientos del mundo espiritual mapuche). En la segunda tanda fueron entrevistadas tres personas mayores. Uno de los entrevistados es un anciano de unos noventa años aproximadamente, uno de los más mayores de la comunidad, por lo que su hablar es bastante pausado, pero altamente importante. La otra persona es un Longko (autoridad religiosa) y la tercera una Ngillatufe, como en la

primera tanda. Todos son hablantes nativos del mapudungun y por esta razón la investigadora siendo también hablante nativa de esta lengua, ha decidido realizar la entrevista en mapudungun, pues se facilita la comunicación y los conocimientos que se generan se presentan de forma más completa, entendiendo los elementos culturales, sociales e ideológicos imperantes en cada lengua para su cultura de pertenencia.

Estas entrevistas, no obstante, dada la relevancia de estas personas en la comunidad mapuche, no han seguido el protocolo de una entrevista convencional, sino que se realizó un protocolo desde el contexto de la cultura mapuche, pues estas personas al ser autoridades tradicionales, por respeto a sus creencias ancestrales, no aceptan la presencia de cámaras de vídeo o grabadoras ni ningún tipo de registro ni oral ni escrito; se tiene que realizar sólo un diálogo y guardando sus respuestas en la memoria. Así pues, la investigadora debió visitarlas a su domicilio, además por existir cierta confianza y sobretodo explicar que sus respuestas serán en bien de la lengua mapudungun y no consideradas como meros “objetos de estudio” para temas ajenos a la cultura mapuche. Es importante recalcar también el grado de sensibilidad y respeto al conversar y hacerlo en lengua mapudungun, para que las respuestas sean expresadas desde su contexto. Luego estas opiniones fueron interpretadas a la lengua castellana por parte de la investigadora.

Además de estas opiniones, tal como se ha dicho antes, se han añadido distintas opiniones de mapuche en dos tandas de entrevistas: en la primera se han recabado las opiniones de jóvenes profesionales mapuche; en la segunda se han agregado tres maestros que trabajan en la enseñanza de la lengua mapudungun y tres estudiantes de pedagogía que posiblemente les corresponda impartir esta lengua. Con estas entrevistas se quiere complementar la visión respecto de la enseñanza de la lengua mapudungun.

Las transcripciones se han presentado en el anexo 8. Aquí presentamos las preguntas que han estructurado las entrevistas.

Preguntas de la primera entrevista a los ancianos

1. *Chumngelu kümi taiñ mapudungunleal? (¿Por qué es importante seguir hablando en mapudungun?)*
 2. *Chumngechi kunuafuiñ taiñ mongeleal taiñ mapudungun? (¿Qué podemos hacer para que el mapudungun siga vivo?)*
-

Preguntas de la primera entrevista a los jóvenes profesionales

1. *¿Por qué es importante hablar nuestro mapudungun?*
2. *¿Qué podemos hacer para continuar proyectando nuestro mapudungun y no se olvide?*
3. *¿Cómo podemos incorporar la tecnología para la difusión de nuestro mapudungun?*

Preguntas de la segunda tanda de entrevistas a los ancianos de la comunidad:

1. *Chumngelu kümi taiñ mapudunguleal, fey chew anta mapudunguafuiñ? (¿Por qué es importante hablar mapudungun y en qué situaciones cree que es importante utilizar la lengua mapudungun?)*
2. *Kümi anta papiltuafiel mapudungun ka taiñ wirintukual taiñ mapudungun? (¿Considera que es relevante aprender a leer y a escribir en mapudungun y por qué?)*
3. *Chumngechi adümngeafuy mapudungun? (¿De qué formas se podría enseñar mapudungun?)*
4. *Kümeafuy chilkatuwe ruka mew tañi doy adümngeafel mapudungun, pu pichikeche tañi kim rakiafiel, ka adümfüle engün kutran ka lawen, fey chumngechi adümngeafuy feytachi dungun? (En la escuela. ¿Cree que se debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?)*
5. *Kümeafuy kay adümngele kake trokin dungun, ka che ñi dungun, fey kümeafuy taiñ mapudungun mew, kam wedalkallafuy? (¿Cree que es importante aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?)*
6. *Kümeafuy kay mülele leyes, fey tañi manikangeal pu mapuche tañi mapudungual, wingka dungun reke, mapudungule che. Kümeafuy mülele radio, tv fey mapudungun mew tripale? (¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.?)*

7. *Kümeafuy kay adümngele ülkantun, epew, chem kimün amuli fey mew? (Cree que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?)*

Preguntas de la segunda entrevista a docentes y estudiantes:

1. *¿Por qué es importante hablar nuestro mapudungun?*
2. *¿De qué forma se puede enseñar mapudungun?*
3. *En la escuela. ¿Cree que se debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?*
4. *¿Cree que es importante aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?*
5. *¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.?*
6. *¿Cree que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?*

5.3.2. Observaciones de las actividades escolares

La fuente principal de datos en esta investigación es, sin ningún lugar a dudas, la observación de las actividades del aula de enseñanza de la lengua mapudungun. Para tomar datos se han utilizado: fundamentalmente los registros en video y audio por medio de una videocámara y las notas de campo. El peso específico de cada uno de estos instrumentos ha variado según el momento de la investigación: en la fase de diagnóstico la base han sido los registros de video; en la primera intervención, las notas

de campo; y en la tercera intervención, en la que la investigadora ha intervenido más directamente, las notas de campo que tomó después de las intervenciones en la clase y también el registro en video durante el proceso de intervención.

El recurso del vídeo nos proporciona un registro amplio de información haciendo posible grabar todas las instancias de la clase. Se ha decidido utilizar por emitir un registro válido y fiable de todas las interacciones. Es posible revisar la información todas las veces que sea necesario. Se guarda toda la panorámica del aula, voces, gestos, intervenciones, recursos, tiempos, etc. Y es posible transcribir todas las interacciones que ocuparían un lugar esencial a la hora de analizar los datos.

Para acabar de cerrar los elementos de la observación del aula se han realizado algunas observaciones sobre los trabajos elaborados por los alumnos como se puede ver en los cuadros 24, 25 y 26 que han tomado distintos aspectos de las producciones de los niños.

5.3.3. Las devoluciones y socializaciones de los datos a los maestros

Después de la fase diagnóstico y tras los análisis de los datos recopilados en cada una de las intervenciones se ha realizado una socialización de los datos. Después de la segunda intervención se han tomado más sistemáticamente las aportaciones de los maestros, para poder concluir con más datos respecto a los resultados de esta última intervención (como se puede ver en el anexo número 7). Estas socializaciones han jugado un papel muy próximo a la llamada triangulación que da solidez al tratamiento de datos de la investigación cualitativa (Blaxter, Hughes, y Tight, 2008; Noguero, 1998). Si miramos los instrumentos utilizados, nos damos cuenta de que hemos tomado tres tipos distintos: el registro en vídeo, las notas de campo o en entrevistas, los datos de los trabajos de los niños. En cuanto a las fuentes de información hemos tomado datos de las aulas, de los niños, de la investigadora (observadora participante) y los maestros, y de las socializaciones conjuntas de la investigadora y los maestros. Además se han tomado informaciones de distintas personas de la comunidad.

5.4. Organización, análisis y elaboración de los datos

En la presente investigación, de carácter cualitativo como toda investigación-acción, en un primer momento, se recogen los datos correspondientes a la fase que se esté tratando, a través de los instrumentos grabación en video y del cuaderno de notas. A través de ellos se observan las prácticas docentes en relación a la enseñanza de la lectura y escritura en lengua mapudungun y lengua castellana en los niveles de 1° a 4° año de primaria en una escuela con estudiantes mapuche tal como ya se ha mencionado. El proceso que se ha seguido para organizar y tratar los datos se verá con más detalle en cada una de las fases en los capítulos 6, 7 y 8, pero en líneas generales es el siguiente:

Primero se transcriben las secuencias registradas. Para la realización de estas transcripciones se utilizó una simplificación de la simbología que normalmente se utiliza (Nussbaum y Unamuno, 2006) dado que no se pretende realizar un estudio de la conversación:

- Se transcriben las palabras con la ortografía al uso.
- No se utilizan signos de puntuación.
- Para la entonación ascendente se usa: “/”
- Para la entonación descendente: “\”
- Las pausas se representan con “(.)”, breve, “(..)” más larga y “(...)” muy larga.

Los anexos 1 y 5 tienen transcripciones de distintos momentos de la investigación.

Con esta organización de los datos se podrá, posteriormente analizarlos e interpretarlos manteniendo la mirada hacia los objetivos propuestos en la investigación y hacia las preguntas que esta busca responder.

Para ello se han ido anotando observaciones en una columna paralela en la que, se han ido categorizando a la vez estas observaciones para buscar ciertas regularidades. Se trata de conocer cómo viven el profesorado y los alumnos las prácticas docentes en la enseñanza de la lectoescritura en lengua mapudungun y lengua castellana en la escuela. Por otra parte conocer las estrategias pedagógicas que los docentes utilizan para enseñar la lectura y escritura del mapudungun y del castellano y conocer cuáles son los instrumentos utilizados por los docentes para enseñar la lectura y escritura del

mapudungun y del castellano y el uso que otorgan a estos instrumentos los profesores y los niños. Así se han ido estableciendo unos ámbitos e indicadores que permiten organizar la información y poder así interpretar los primeros datos que luego serán la base que permitan reflexionar sobre las prácticas docentes en la enseñanza del mapudungun y a partir de allí plantear nuevas prácticas a través de la implementación de cambios. Se trata de visualizar el nivel de interacción y uso de las lenguas mapudungun y castellano en la enseñanza de la lectura y escritura tanto en las prácticas docentes como en los niños.

Ya desde el principio del proceso (y propiamente en la tesina del máster en las observaciones de las escuelas de Cataluña ya se realizó una primera aproximación que en las aulas de la Araucanía se acabó de concretar.

Descripción de categorías para el análisis de los primeros datos (Diagnóstico)

CATEGORÍAS		DESCRIPCIÓN	
La maestra introduce consigna	mapudungun	es el momento en que la maestra o maestro introduce la clase en lengua.	mapudungun
	castellano		castellana.
La maestra o maestro evalúa la comprensión en	mapudungun	mide el nivel de comprensión de conocimientos de los alumnos en lengua mapudungun.	
	castellano	mide el nivel de comprensión de conocimientos de los alumnos en lengua castellana	
Las preguntas de comprensión lectora en lengua castellana son de nivel*	superficial	Las respuestas aparecen textuales (palabra a palabra) en los textos que leen.	
	medio	Las respuestas aparecen en el texto, pero los alumnos deben organizarlas.	
La maestra incita a la traducción	al mapudungun	plantea interrogantes sobre cómo expresar conceptos o frases de la lengua castellana a la lengua mapudungun.	
	al castellano	plantea interrogantes sobre cómo expresar conceptos o frases de la lengua mapudungun a la lengua castellana.	
Los alumnos responden en	mapudungun	Los alumnos responden en mapudungun sobre conceptos que se le consultan o aseveraciones sobre lo aprendido.	
	castellano	Los alumnos responden en lengua castellana frente a las consultas generadas por parte de las maestras o maestros.	

Los alumnos repiten la lectura que hace previamente la maestra.		Los alumnos repiten la lectura realizada previamente por la maestra en lengua castellana o en lengua mapudungun.
La maestra lee para actuar de modelo de lectura en	mapudungun	La maestra lee textos narrativos o poéticos en lengua mapudungun (de las guías de lectura) para que los alumnos pongan atención en la pronunciación y contenido de los textos.
	castellano	La maestra lee en lengua castellana, del libro de texto, para que los alumnos pongan atención en el énfasis que la maestra hace al leer un texto.
Los alumnos leen siguiendo la lectura		Los alumnos van leyendo uno a uno. Cuando un alumno lee, los demás van poniendo atención en qué parte del texto se van situando hasta que les corresponda su turno.
Los alumnos leen en	mapudungun	Los textos que leen los alumnos están escritos en lengua mapudungun.
	castellano	Los textos que leen los alumnos están escritos en lengua castellana.
Identificación de indicadores, los alumnos están atentos a la lectura.*		Los alumnos saben en qué parte del texto están situados sus compañeros, de manera que cuando les corresponde el turno de leer ellos responden adecuadamente.
Los alumnos traducen frases y conceptos	mapudungun	A petición de la maestra o maestro los alumnos traducen frases y conceptos desde la lengua castellana a la lengua mapudungun.
	castellano	Los alumnos traducen frases o conceptos desde la lengua mapudungun a la lengua castellana.
Intervención en dos lenguas		Los maestros y los alumnos hablan en lengua castellana y lengua mapudungun dentro de una misma intervención o secuencia.
Incita a hablar en mapudungun		La maestra sugiere a los alumnos responder en mapudungun en el desarrollo de la clase
Problemas de contexto del texto para la enseñanza.		El contenido de los textos no responde al contexto socio-cultural de la cultura mapuche.
Se incorporan elementos del entorno socio cultural de los alumnos		El aula está letrada con elementos de la cultura mapuche, como la representación del universo, instrumentos musicales, juegos mapuche, etc.
El maestro (a) enseña en mapudungun contenidos de la cultura mapuche.		Los maestros enseñan contenidos de la cultura mapuche en lengua mapudungun. El mapudungun pasa a ser lengua vehicular de enseñanza. Los contenidos tratan generalmente de la conformación de la familia.
La maestra enseña en castellano la estructura de los		La maestra trata en su clase las diferencias entre los textos narrativos y los textos poéticos de acuerdo a su estructura,

textos.	tal como que unos se conforman de párrafos y otros de versos.
La maestra lee palabras en castellano	La maestra actúa de modelo de lectura y lee palabras a los niños en lengua castellana.
La maestra lee sílabas en castellano	La maestra actúa de modelo de lectura y lee para los niños sílabas en lengua castellana.
La maestra enseña palabras en castellano	La maestra ayuda a los niños a leer palabras en lengua castellana.
La maestra evalúa en castellano palabras	La maestra pide que los niños reconozcan determinadas palabras en lengua castellana.
La maestra enseña sílabas	La maestra ayuda a los niños a leer sílabas en lengua castellana
Los alumnos leen palabras en castellano	La lectura de los niños consiste en leer palabras sueltas dentro de un texto, en el pizarrón o en el cuaderno.
Los alumnos leen sílabas en castellano*	La lectura de los niños consiste en leer sílabas dentro de una guía, escritas en su cuaderno o en el pizarrón.
Los alumnos escriben frases en castellano	Los alumnos copian frases desde el pizarrón o desde una guía de trabajo en lengua castellana
El Kimche traduce al mapudungun	El Kimche es una persona de la comunidad con conocimiento de la lengua y cultura mapuche y colabora con los niños en la enseñanza del mapudungun. En este caso el Kimche traduce un texto narrativo escrito en castellano a la lengua mapudungun.
El Kimche enseña valores de la cultura mapuche.	El Kimche enseña a los niños algunos valores como la generosidad y el saber escuchar. Aconseja a los niños en mapudungun desde el contexto mapuche.

Cuadro 13: Categorías de la fase diagnóstico.

A partir de estos indicadores, como se puede ver en los anexos 2 y 6, se han ido precisando los elementos que han dado las claves para los análisis que aparecen en los capítulos 6, 7 y 8. Pues, una vez analizados e interpretados los primeros datos de la fase de diagnóstico, se formularán propuestas de acción para intervenir en el aula. A partir de su aplicación y con la observación, análisis e interpretación de la nueva realidad, permitirá repensar las propuestas como nos lo plantea el espiral de la investigación acción para pensar en una nueva intervención.

5.5. En resumen

En este capítulo nos hemos centrado en la metodología que contempla nuestro estudio, la que se sitúa bajo el paradigma de la investigación acción, cuyas fases se centran en la planificación, observación, reflexión, intervención y nueva evaluación de la realidad, siendo este un proceso cíclico. La elección de esta metodología ha surgido de acuerdo a las características y necesidades de nuestro estudio, cuyo eje central lo han construido las prácticas docentes en la enseñanza de lenguas. La situación social, cultural y lingüística que tratamos en esta tesis, requieren de los enfoque de este paradigma, pues necesitamos darnos cuenta de la realidad existente, crear estrategias para su intervención y aviarlas, a fin de revisar y asegurar que nuestro propósitos configuren una respuesta que contribuya a la atención de las necesidades de enseñar la lengua mapudungun.

De este modo hemos explicado las diversas actividades desarrolladas en cada una de las fases de esta investigación, las formas en que se fueron generando y cómo las fuimos enfrentando. Para ello hemos descrito los instrumentos que aplicamos a nuestro estudio y cómo estos nos aportaron información en las diferentes fases.

También hemos ido detallando las categorías utilizadas para realizar los procesos de análisis de nuestros datos y, a partir de ellos, como hemos ido creando nuevas estrategias de intervención. Estas, a su vez, nuevamente han sido analizadas y socializadas con los maestros participantes del estudio.

Las diferentes fases implicadas en esta investigación, nos permitieron darnos cuenta de la situación actual en que se está llevando a cabo la enseñanza de la lengua mapudungun: si esta realmente se piensa teniendo en cuenta los distintos planos de la comunicación; si sus prácticas de enseñanza se conciben presentando el mapudungun como una lengua para el aprendizaje, en base a los procesos de la lectura y escritura; y si estos procesos son considerados en su plano social, cultural.

Estos datos fueron los que nos permitieron constatar y proponer una visión que facilite orientar o cambiar el enfoque de estas prácticas de enseñanza de las lenguas, a fin de instaurar una visión analítica y crítica que permita tomar conciencia a maestros y a la sociedad en general de que cuando hablamos de lenguas originarias, hablamos de lenguas que trascienden diferentes esferas de la comunicación global de nuestra sociedad y no de lenguas inferiores o del recuerdo.

6. Primeras observaciones y análisis de las prácticas de la enseñanza de la lectura y escritura

En este capítulo se da razón del inicio del proceso de la investigación acción. Se trata de mostrar el primer ciclo de esta investigación, con la toma de conciencia de la realidad de las aulas mapuche, pero con un primer acercamiento a otra realidad educativa, la catalana, (apartado 6.1.) como contraste para poder analizar con más profundidad los datos que nos aparecen en las observaciones realizadas en la fase inicial en las aulas mapuche. En un segundo apartado, el 6.2., nos centramos ya en las prácticas docentes que hemos observado en las clases mapuches y que son, de hecho, una constante en otras instituciones escolares de la Araucanía. A partir de la identificación de las constantes que se dan en estas prácticas observadas se propone una primera intervención, en el apartado 6.3., con unas actividades que quieren ofrecer al profesorado una alternativa que les abra las puertas a otro tipo de planteamientos.

6.1. Primer ciclo de la investigación

La primera fase de la investigación acción se centra en la toma de conciencia de la realidad de las aulas en las que se quiere incidir. El proceso seguido tiene su fundamento en el trabajo final del Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura: *Representaciones e instrumentos para la enseñanza de la lectura y escritura en más de una lengua*, ya que supuso conocer el sistema de enseñanza plurilingüe en Cataluña y así tener un referente que permitiera adaptar estas experiencias para contribuir a la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua mapudungun como elementos de recuperación y promoción de la cultura mapuche. De hecho el paralelismo entre ambas experiencias, aunque muy alejadas en cuanto a la realidad sociocultural, nos permite tener un referente que ayude al cuestionamiento de las prácticas de enseñanza. De todos modos, no se puede perder de vista las diferencias que se dan entre las dos realidades y sobre todo, como dice la profesora V. Unamuno:

“No se puede pensar en el modelo catalán sin pensar también el lugar que ocupan los hablantes del catalán en la estructura social, especialmente su presencia mayoritaria en los sectores medios y profesionales. Esta realidad es muy diferente a lo que pasa en América Latina, en donde los hablantes de las lenguas minorizadas están más bien presentes entre los sectores pobres y marginados de la sociedad. Esta diferencia es fundamental porque explica el acceso de unos a otros a la lucha política y simbólica que se produce en la definición de la educación para la ciudadanía.

(Unamuno, en prensa)

Siguiendo a la misma autora, también es importante reconocer el diferente estatus legal y educativo que ocupa el mapudungun respecto al catalán. Esta realidad se ve acentuada si se piensa en la tradición escrita de la lengua catalana, cosa que en el mapudungun es muy reciente la cultura escrita y resulta poco visible en la realidad social mapuche, fundamentalmente oral.

En este primer trabajo se identificaron algunos de los elementos que podían suponer la base para la reflexión necesaria ante las propuestas de aprendizaje que se iban a analizar.

Lo primero que se puso de relieve fue el hecho de que los maestros catalanes que se observaron perseguían enseñar a través de un proceso caracterizado por ser funcional e integrado. El acento lo ponían no tanto en los aspectos más formales de la escritura sino en hacer que los niños aprendieran a partir del significado de las palabras, de las frases o de los textos que leían y que fueran conscientes de que todo ello se realizaba con un fin concreto y una funcionalidad claramente establecida. Esto se hacía sin desmerecer, por supuesto, el trabajo más analítico como el de la segmentación silábica para el tratamiento de la lectura y escritura. Pero siempre se enmarcaba ese trabajo más analítico en actividades de aprendizaje de carácter significativo que ayudaban a la comprensión lectora y daba sentido a la expresión escrita.

Otro de los aspectos destacados que pudimos observar en esas actividades era la diversidad de materiales didácticos utilizados por los maestros y alumnos en la enseñanza del proceso de la lectura y escritura, recursos propios del entorno y muy accesibles como fichas o materiales preparados por los mismos maestros, materiales aportados por los mismos alumnos desde sus casas, calendarios, álbumes y en modo alguno se centraban en el libro de texto.

Un dato que se destaca sobre los demás, es el uso de la lengua catalana en todo el proceso: se habla, se lee y se escribe en la lengua catalana, además no se olvida la lengua castellana inclusive otras, porque lo que se quiere es formar niños plurilingües que conservarán así su cultura y que también lucharán por la permanencia de su lengua. Ser plurilingüe es una condición para asegurar esa pervivencia de la lengua minoritaria, en este caso el catalán, cosa que se puede transferir a la situación de las escuelas de Araucanía. Inclusive se podría decir que ser plurilingüe es lo que asegura un mejor dominio de las lenguas del propio repertorio (Alegría y alii, 2005).

En esta experiencia hemos conocido la relevancia de los procesos que tienen como perspectiva un fin práctico, como lo es, leer y escribir para aprender. Leer diferentes tipos de textos y comprender su significado. Aprender en la lengua y en la cultura de los niños, para ayudarles a construir sus conocimientos, su cultura. Por eso aprender a leer y escribir no se puede considerar al margen de las lenguas, todas las lenguas, y las culturas, todas las culturas, en las que vive y se desarrolla el alumnado.

6.2. Análisis e interpretación de los datos de la fase de diagnóstico

Esta primera fase se centra en la toma de conciencia de lo que sucede en las clases partir de los datos tomados en la observación de las clases de la zona que he tomado para mi investigación, Como ya he dicho en el capítulo 4, en esta fase del proceso pedí poder participar como simple observadora de lo que sucedía en las aulas, para ser más preciso, en los análisis e interpretaciones de las prácticas educativas en la enseñanza del mapudungun.

Para llevar a cabo el análisis de los datos en esta fase de diagnóstico, tal como se ha explicado en el capítulo 5, el proceso se inició con la realización de las transcripciones de las observaciones, videos.

En un segundo momento, se detallaron unos indicadores para una visión global de la información (apartado 6.2.1.). En este apartado se contemplaron ámbitos tales como el número de docentes mapuche que trabaja en la escuela, la enseñanza del mapudungun,

los tiempos destinados a enseñar mapudungun, la colaboración de la comunidad, la existencia de planes y programas bilingües, los materiales de lectura, las metodologías para la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas castellano y mapudungun, el ambiente de trabajo, las lenguas utilizadas para enseñar y las lenguas en que interactúan niños y maestros. En su explicitación se tuvieron en cuenta las aportaciones del profesorado y la dirección del centro, además de las observaciones que se realizaron por parte de la investigadora o datos que aparecen en las mismas transcripciones.

Realizado este marco de carácter global se efectuó un análisis algo más específico y para ello, a partir de las transcripciones se fueron describiendo una a una las intervenciones de los niños y maestros. (Ver anexo 1 transcripciones de las observaciones de la fase inicial). Para ello se utilizan unas primeras categorías y sub categorías pre establecidas para obtener datos más completos, que se van precisando a medida que van avanzando los comentarios. A partir de estos primeros comentarios se ha procedido a una primera aproximación, cuantitativa en sentido laxo, que ayuda a precisar las primeras impresiones que se tienen de las observaciones del aula (apartado 6.2.2.)

6.2.1. Elementos definitorios del contexto de la investigación

Ámbito 1:

Antecedentes:

Vivencias del profesorado y la comunidad mapuche en el tratamiento de la enseñanza del mapudungun

Docentes mapuche en el centro. 1 (una docente mapuche)

Tiempo destinado a la enseñanza del mapudungun en la escuela: Dos horas pedagógicas por semana.

Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua castellana en la escuela. Seis horas pedagógicas por semana.

Colaboración del Lof (familiares de los niños) en la enseñanza y además también se da

la de un **kimche** (asesor cultural) en algunas instancias de la actividad educativa.

Planes y programas mapuche o bilingües (mapudungun-castellano): No se observan planes y programas bilingües. Este centro cuenta con planes y programas propios donde incorporan elementos de la cultura mapuche. Su redacción está en lengua castellana. Como se puede ver en el siguiente ejemplo de un programa concreto:

Objetivos fundamentales 3° y 4°	Contenidos mínimos	Sugerencia de actividades	Estrategias de evaluación
Reconoce y valora el rol de la familia en la formación humana.	Reconocimiento y aprecio hacia las personas mayores de su rukawe y entorno como principales formadores de buenas personas: kúmeche, nor che, kimche, newenche. Formas y espacios familiares de transmisión de valores.	Visitan a un anciano (en lo posible un abuelo o abuela de un niño o niña del grupo curso) de la comunidad, con el fin de escuchar historias y consejos relacionados a la formas propias de educación mapuche. Formulan (al fúchache o kuche papay) preguntas simples en mapudungun, relativas a cómo se formaban los niños ante que llegara la escuela: cómo se le enseñaba y cómo ellos aprendían	Pauta de observación de proceso. Trabajos realizados. Puesta en común.

Entorno del aula. El aula de 1° y 2° año aparecen los números en lengua mapudungun y castellano acompañados por imágenes. Se observan láminas con las etapas del año según la concepción mapuche, los meses del año según la occidental, y el abecedario latino además de un mapa con las partes del cuerpo humano en lengua castellana. El aula de 3° y 4° año está letrada con elementos mapuche tales como un kultrun (símbolo de la visión de mundo mapuche) wiño y pali (elementos de un juego tradicional mapuche, el palin).

Ambiente de trabajo individual o grupal: Los cursos observados son multigrado. Comparten una sola aula el 1° y 2° año y el 3° y 4° año. En 1° y 2° año se observan trabajos en grupos y en ocasiones trabajos colaborativos, donde los alumnos más avanzados guían la actividad.

Fragmento 34

(Todos los fragmentos cuyo origen no se precisa son transcripciones del anexo 1)

387. **Profesor:** Escuchemos todos lo que ella va a dictar(.)
388. **Alumna:** Dibuja tres imágenes(.)
389. **Profesor:** Dibuja (.) tres(.) imágenes(.)
390. **Alumna:** Pueden escribir el nº 3(.) dibuja(.) tres(.) imágenes(.)
391. **Profesor:** a ver/ lo escribieron(.) la idea es que no se las escriba yo(.) dibuja(.) tres imágenes que representen(.)
392. **Alumna:** la saben hacer(.)
393. **Alumna:** ay no sé cómo se hace(.)
394. **Alumna:** yo lo escribí(.)
395. **Alumna:** yo no(.)
396. **Alumna:** te falta la n (.) que representen el contenido del poema(.) escribieron que representen/
397. **Alumno:** me falta la s(.)
398. **Alumna:** a ver escribiste esto(.) dibuja tres imágenes(.) que representen el contenido del poema(.)
399. **Profesor:** a ver qué hay que hacer(.)
400. **Alumna:** Dibujar tres imágenes(.)
401. **Profesor:** Hacer tres dibujos que representen de alguna forma lo que ustedes han leído pues(.) cada uno entendió algo distinto del poema que leyó(.) de eso ustedes deben hacer tres dibujos(.)

En 1º y 2º año los niños trabajan en forma grupal desarrollando diferentes actividades con el apoyo de la maestra, una asesora pedagógica (La escuela cuenta con asesoría pedagógica de una docente que ayuda a tomar controles de lectura) y un estudiante en práctica.

Fragmento 35

4. El 1º y 2º año es un curso multigrado por lo que la actividad pedagógica funciona en grupos de trabajo. Se observan cuatro grupos de trabajo; dos de ellos están compuestos por 7 alumnos, uno de dos alumnos y uno de cuatro alumnos. Cada grupo realiza una actividad diferente guiados por un alumno en práctica, mientras que la profesora jefe más la asesora pedagógica se encargan de ir tomando controles de lectura.

Transcripción del cuaderno de campo.

En 3º y 4º año se observa un trabajo más bien individual como se constata en las metodologías de lectura observadas.

6.2.2. Aproximación cuantitativa a los datos

Aunque es una obviedad, me parece interesante poner el acento en los datos más globales que nos confirman la primera sensación que nos ha producido la observación de las clases del mapudungun. A partir de las categorías establecidas hemos hecho un recuento de las incidencias que aparecen en las transcripciones de la fase inicial, las que presentamos en el cuadro 7:

CATEGORÍAS		Interven- ciones
La maestra introduce consigna para iniciar la clase	mapudungun	2
	castellano	16
La maestra o maestro evalúa la comprensión del mensaje por parte de los alumnos en	mapudungun	24
	castellano	34
La maestra incita a la traducción	al mapudungun	16
	al castellano	16
Los alumnos responden a interrogantes que efectúa la maestra en esa misma lengua	mapudungun	33
	castellano	68
Los alumnos repiten la lectura (a partir del uso que la maestra hace del libro de texto para actuar de modelo de lectura) en	mapudungun	5
	castellano	10
La maestra lee para actuar de modelo de lectura en	mapudungun (con guías de lectura)	2
	castellano (con el libro de texto)	2
Los alumnos leen siguiendo la lectura en lengua castellana. (utilizando el libro de texto, se les motiva a estar atentos a la lectura de sus compañeros para continuar cuando les corresponda el turno de leer)		22
Los alumnos leen en	mapudungun (a partir de guías didácticas para evaluar la pronunciación)	3
	castellano (a partir del libro de texto para comprender el contenido explícito del mensaje)	23
Los alumnos traducen frases y conceptos	mapudungun	21
	castellano	8
Intervención en dos lenguas (para dar a entender en lengua castellana conceptos mapuche)		45
Incita a hablar en mapudungun (para hacer uso de la lengua)		3
Problemas de contexto del texto para la enseñanza (textos narrativos)		2

cuyo contenido deriva de la lengua y contexto occidental).	
Se incorporan elementos del entorno socio cultural de los alumnos (aula letrada con instrumentos mapuche o elementos de la visión de mundo)	2
El maestro (a) enseña en mapudungun contenidos de la cultura mapuche (para otorgar un uso vehicular de la lengua).	8
La maestra enseña en castellano la estructura de los textos(a partir de guías didácticas para diferenciar los diferentes tipos de textos).	1
La maestra lee palabras en castellano(a partir del libro de texto para actuar de modelo de lectura)	4
La maestra lee sílabas en castellano (a partir del libro de texto para actuar de modelo de lectura).	3
La maestra enseña palabras en castellano que comienzan con las letras “L” y “P” (para enseñar a leer).	9
La maestra evalúa en castellano palabras que comienzan con las letras “L” y “P” (para ver si las reconocen).	11
La maestra enseña sílabas (para enseñar a leer) en castellano	6
Los alumnos leen palabras en castellano	6
Los alumnos escriben palabras en castellano con la letra “P”	7
Los alumnos escriben frases en castellano	4
El Kimche traduce al mapudungun (para presentar un texto narrativo escrito en lengua castellana como manifestarlo en mapudungun)	3
El Kimche enseña valores de la cultura mapuche (para incentivar el buen comportamiento de los niños).	1

Cuadro 14: Intervenciones por categorías

De los datos que aparecen en el cuadro anterior se pueden deducir las siguientes constataciones:

De una manera general se da una presencia mayoritaria del castellano en las participaciones del profesorado como se puede ver en el cuadro 8, síntesis que se presenta a continuación:

		En mapudungun	En castellano
La maestra	introduce consigna para iniciar la clase	2	16
	evalúa la comprensión del mensaje por parte de los alumnos en	24	34
	incita a la traducción	16	16
	lee para actuar de modelo de lectura	2	2
	interviene en dos lenguas (para dar a entender en lengua castellana conceptos mapuche)	0	45
	incita a hablar en mapudungun (para hacer uso de la lengua)	3	0
	incorpora elementos del entorno socio cultural de los alumnos (aula letrada con instrumentos mapuche o elementos de la visión de mundo)	2	0
	enseña en mapudungun contenidos de la cultura mapuche (para otorgar un uso	8	0

	vehicular de la lengua).		
	enseña en castellano la estructura de los textos(a partir de guías didácticas para diferenciar los diferentes tipos de textos).	0	1
	lee palabras en castellano	0	4
	lee sílabas en castellano (a partir del libro de texto para actuar de modelo de lectura).	0	3
	enseña palabras en castellano que comienzan con las letras "L" y "P" (para enseñar a leer).	0	9
	evalúa en castellano palabras que comienzan con las letras "L" y "P" (para ver si las reconocen).	0	11
	enseña sílabas (para enseñar a leer) en castellano	0	6
		57	147
	El Kimche traduce al mapudungun (para presentar un texto narrativo escrito en lengua castellana como manifestarlo en mapudungun)	3	0
	El Kimche enseña valores de la cultura mapuche (para incentivar el buen comportamiento de los niños).	1	0
		61	147

Cuadro 15: Intervenciones del profesorado

Lo mismo que sucede si miramos lo que sucede en las intervenciones del alumnado como se ve en la síntesis que se presenta a continuación:

		En mapudungun	En castellano
Los alumnos	responden a interrogantes que efectúa la maestra en esa misma lengua	33	68
	repiten la lectura	5	10
	leen siguiendo la lectura en lengua castellana	0	22
	leen en	3	23
	traducen frases y conceptos	21	8
	leen palabras en castellano	0	6
	escriben palabras en castellano con la letra "P"	0	7
	escriben frases en castellano	0	4
		62	148

Cuadro 16: Intervenciones del alumnado

La mayor parte de las intervenciones de los maestros hacia los alumnos se desarrolla en lengua castellana (saludos, dar instrucciones, dirigir la clase), inclusive en las clases de mapudungun:

	En mapudungun	En castellano
introduce consigna para iniciar la clase	2	16

El nivel de comprensión de los mensajes se evalúa en un rango similar en mapudungun y en castellano. Existe, no obstante una diferencia: en lengua castellana los alumnos desarrollan preguntas de comprensión lectora de niveles superficial y medio, mientras que en lengua mapudungun se dirigen interrogantes de comprensión oral del mensaje. Ejemplo: *Alküymün?* ¿comprendieron?, *feley?* ¿es así?, etc. para saber cuánto han entendido los alumnos y poder continuar la actividad. Esto muestra cómo en las actividades en lengua mapudungun no se atiende del mismo modo al aprendizaje.

	En mapudungun	En castellano
evalúa la comprensión del mensaje por parte de los alumnos en	24	34

A un mismo nivel de intervenciones se incita a la traducción del mapudungun a la lengua castellana y de la lengua castellana al mapudungun. Generalmente se efectúan traducciones de conceptos. Estas traducciones se utilizan para saber cómo se manifiestan los conceptos en una lengua u otra.

	En mapudungun	En castellano
evalúa la comprensión del mensaje por parte de los alumnos en	24	34

Los alumnos responden en lengua mapudungun un 30% de las intervenciones, mientras que el 70% de las intervenciones las realizan en lengua castellana, lo que da a entender que los alumnos hablan el doble más en castellano que en mapudungun, probablemente porque los maestros preguntan e intervienen más en esta lengua, en una proporción igual a la del alumnado. En los diferentes momentos de la clase el castellano es la lengua de comunicación. El mapudungun siempre tiene una perspectiva académica, es decir los niños responden en mapudungun cuando se les consulta en esta lengua. Cuando ellos quieren consultar algo lo realizan en lengua castellana.

	En mapudungun	En castellano
Suma de las intervenciones del alumnado	62	148

Los alumnos repiten la lectura que leen sus maestros, que mayoritariamente lo hacen en lengua castellana. En lengua mapudungun se leen conceptos y frases extraídas del libro de texto, en castellano, y otras creadas por la maestra en función de las letras que están aprendiendo, también en castellano: “Lalo y Lili leen”, “el sol y la luna”, “La pala de papá”, etc. también en la lectura de sílabas y palabras que tienen alguna determinada consonante, esto último se da en los niveles iniciales (1º y 2º año básico).

A un mismo nivel de incidencia se da la situación de que los docentes leen para sus alumnos actuando de modelo de lectura, pero si miramos dónde ponen el énfasis vemos que lo ponen en la entonación de los textos en el caso de la lengua castellana, por tanto con un mayor contenido y dificultad, mientras que se centran exclusivamente en la pronunciación, elemento más superficial en el caso de la lengua mapudungun.

	En mapudungun	En castellano
lee para actuar de modelo de lectura	2	2

En lengua castellana se da la situación de que los alumnos leen siguiendo la lectura individualmente y centrados en la descodificación. Además se constata que los alumnos leen escasamente, en un 11%, en lengua mapudungun mientras que la mayoría de las actividades de lectura, un 88%, lo hacen en lengua castellana.

Otro aspecto remarcable es el hecho de los alumnos traducen una mayoría de frases y conceptos que leen en lengua mapudungun a la lengua castellana. Lo que da a entender que la mayoría de las intervenciones que se presentan como realizadas en lengua mapudungun siempre se acompañan de la traducción a la lengua castellana. En esta misma línea de constataciones resulta que en el gran número de clases en lengua mapudungun se incorpora la lengua castellana, es decir que en las clases de esta lengua no sólo se habla mapudungun, sino que existe mucha intervención de la lengua castellana ya sea para traducir o explicar. Según respuesta de las maestras ellas emplean el castellano ya que los niños deben aprenderlo a utilizar, también el mapudungun, es decir ambas lenguas. Pero en realidad lo que sucede es que en un pequeño número de intervenciones los docentes sugieren a los alumnos responder en mapudungun.

Esta constatación se ve reforzada con el hecho de que el contexto de algunos textos utilizados en la docencia no responde a la enseñanza y aprendizaje de la lengua mapudungun, sino que muy al contrario se centran en conceptos occidentales o literatura del contexto no mapuche. Es más, solamente se incorporan elementos de la cultura mapuche, por ejemplo la sala letrada con la representación del universo, instrumentos musicales y algunos juegos, cuando interviene el Kimche, o en momentos muy puntuales. Esto sucede en clases de cultura mapuche, en las que se cuenta con la asesoría de un Kimche (persona mapuche conocedora de la lengua y cultura mapuche) quien enseña valores de la cultura mapuche y ayuda a traducir algunos textos escritos en el contexto occidental. Entonces el mapudungun pasa a ser lengua vehicular de enseñanza, principalmente en contenidos referidos a la visión de mundo o a la estructura familiar vistos desde el contexto mapuche, pero no se enfatizan actividades que fortalecen la comunicación en mapudungun al nivel de comprensión de los niños. Esta situación es preocupante, pues por un lado las actividades no se presentan dentro de un plan organizado para la enseñanza de la lengua. Los contenidos trabajados son demasiado amplios y enfocados para un nivel de comprensión profundo de un lenguaje más abstracto; si bien el conocimiento de la cosmovisión mapuche es de alta relevancia, esta debe situarse en los niveles educativos que corresponda, pues es un aspecto que

requiere de un nivel avanzado de comprensión. Como lo es la lectura en la universidad, cuando los estudiantes son capaces de integrar el conocimiento propio con el de otros, para sintetizar, elaborar y crear nuevos saberes y puntos de vistas diversos. (Chall, 1979 en Defior, 2000) Más grave aún es la situación que se produce al “traducir” un cuento del castellano al mapudungun, de forma oral, sin que los niños asimilen ningún aprendizaje, pues no se observó una secuencia de trabajo donde ellos pudieran organizarse y saber la función de sus tareas.

En resumen el núcleo de la enseñanza de la lengua se realiza en lengua castellana. En esta lengua, en 1º año de primaria, los alumnos leen gran cantidad de sílabas lo que da a entender que en este nivel los niños aún no han logrado aprender a leer textos; en esta lengua los alumnos transcriben palabras o frases en estos primeros niveles educativos; también en lengua castellana se enseñan palabras y sílabas iniciadas con alguna letra específica; en los niveles iniciales 1º y 2º año las maestras leen sílabas y palabras en lengua castellana; y finalmente, en esta lengua se enseña la estructura de los textos, principalmente diferencias entre textos narrativos y poéticos, cosa que no se observa en lengua mapudungun. Y las actividades planteadas en lengua mapudungun para los niveles 3º y 4º son demasiado globales y en muchas instancias descontextualizadas y alejadas del objetivo de la comunicación.

6.2.3. Análisis e interpretación de los datos de la fase diagnóstico

Ámbito 2: Prácticas docentes y procesos en la enseñanza de la lectura en lenguas mapudungun y castellano.

Materiales de lectura: Libros de textos en lengua castellana. Guías didácticas en lengua castellana. Cuentos en lengua castellana. Poesías en lengua mapudungun, normalmente son producto del trabajo de la maestra.

Tipos de textos que leen los niños: Textos narrativos y poéticos; por ejemplo, en 1º año los niños leen más bien sílabas y palabras y en 2º año algunos cuentos y poemas; en 3º y 4º año se observan lecturas de textos narrativos y poéticos como la fábula de “Los animales” “La gallina y el grano de trigo” y poesías en mapudungun tal como “*Mandun mu amuleiñ*”.

Metodologías de lectura (voz alta, individual, guiada)

Ya desde los primeros pasos de la enseñanza de la lectura, en 1º año, lo más frecuente es que los alumnos repitan la lectura de sílabas o palabras que lee la maestra. Se sigue el método sintético más tradicional y la maestra solamente atiende al proceso de la descodificación.

Fragmento 36

358. **Alumna:** ma(.) me(.) mi(.) mo(.) mu(.)
359. **Profesora:** ya (guía la lectura con un lápiz)
360. **Alumna:** ma(.) me(.) mo(.) ma(.) ma(.) me(.) mi(.) mo(.) mu(.) me(.)
361. **Profesora:** no(.) tes(.)
362. **Alumna:** pes(.) co(.) me(.) sa(.)
363. **Profesora:** no(.) to(.)
364. **Alumna:** to(.) ma(.) tes(.) mi(.) mi(.) co(.) me(.) to(.) ma(.)te(.)
365. **Profesora:** tomates(.)
366. **Alumna:** tomates(.)
367. **Profesora:** de nuevo a ver/
368. **Alumna:** mi(.) mi(.) co(.) me(..)
369. **Profesora:** a ver mira bien aquí(.) esta es la t(.) ta te ti to(.) tomates(.)
370. **Alumna:** tomates(.) mimi(.) co(.)me(.) to(.)ma(.)tes(.) la(.) lo(.) sa(.) la(.)
371. **Profesora:** mo(.)
372. **Alumna:** mo(.) chi(.)
373. **Profesora:** cómo se llama eso que llevamos en la espalda(.)
374. **Alumna:** mu(.) chi(.) la(.)
375. **Profesora:** mo/ no mu(.) de nuevo(.)
376. **Alumna:** mo(.) chi(.) la(.) la(.) mo(.) chi(.) la(.) la(.)
377. **Profesora:** no(.) junta los labios/
378. **Alumna:** la/
379. **Profesora:** no/ junta los labios(.)
380. **Alumna:** ma(.) me mi mo mu(.) mu(.)

381. **Profesora:** ñe(.)
382. **Alumna:** ñe(.)
383. **Profesora:** ca(.)
384. **Alumna:** ca(.) mi/
385. **Profesora:** no es mi(.) a ver acá(.)
386. **Alumna:** mi(.) mi(.) to(.) ma(.) la(.) mu(.) ñe(.) ca(.)

En la mayoría de actividades de lectura, la maestra se limita a hacer que los niños sigan la lectura. En ocasiones, la maestra sólo se limita a realizar una lectura pasiva de los niños, que solamente van siguiendo con el dedo lo que lee la maestra, o simplemente limitándose al proceso de descodificación, no se observa un trabajo de reflexión en el proceso lector. Esto se puede observar claramente en este ejemplo tomado de la clase de 3° y 4° año.

Fragmento 37

7. **Alumno:** un ratón estaba descansando al pie de(.) un árbol(..)
8. **Profesora:** hasta ahí(.) co **Profesora:** hasta ahí, continúa Damian/
9. **Alumno:** de pronto le cayó u
Alumno: de pronto le cayó una fruta en la cabeza(..)

No se aprecian observaciones en la lectura de los niños por parte de la maestra. Los niños leen en forma secuenciada.

Fragmento 38

5. **Profesora:** Ema(.)
6. **Alumna:** No vayas por allí (.) que están cayendo rayos y centellas (.)
7. **Profesora:** Ahí nomás (.) Karina/
8. **Alumna:** El cerdito encontró al chivo(.) y le dijo(.)
9. **Profesora:** Sí(.) siga Yanina (..)
10. **Alumna:** Corre corre(.) que por allí hay un terremoto(.)
11. **Profesora:** Siga(.) Andrés (.)

La maestra intenta autoevaluar, pero con una intervención muy rápida en que los niños no logran reflexionar y no participan, simplemente responden pensando en lo que quiere que se le responda la maestra, más que en el texto leído.

Fragmento 39

12. **Profesora:** *Se entendieron, sí (.) entonces tenemos que mejorar la lectura, más las pausas (..) los signos interpretarlos como corresponde (.) pero eso lo debemos ir mejorando cada día (..) ahora den vuelta su hojita y yo les voy a ir preguntando(.) no me conteste nadie a quien yo no le pregunte(..) ¿Dónde descansaba el ratón? (.)*
13. **Alumno:** */Al pie de un árbol*
14. **Profesora:** *Ya(.) está bien(..)*

Esto es coherente con las prácticas docentes que guían los primeros pasos en el aprendizaje de la lectura ya que en 1º año, los alumnos repiten la lectura de sílabas o palabras que lee la maestra, como muestra el ejemplo siguiente (que me permito citar de manera muy amplia porque resulta muy esclarecedor):

Fragmento 40

Profesora tomando lectura a una niña. Lectura guiada de frases, la alumna repite lo que lee la profesora

343. **Profesora:** *veo(.)*
344. **Alumna:** *veo(.)*
345. **Profesora:** *una(.)*
346. **Alumna:** *una(.)*
347. **Profesora:** *cosa(.)*
348. **Alumna:** *cosa(.)*
349. **Profesora:** *me(.)*
350. **Alumna:** *me(.)*
351. **Profesora:** *gusta(.)*
352. **Alumna:** *gusta*
353. **Profesora:** *(estar)*
354. **Alumna:** *estar(.)*

-
355. **Profesora:** en casa (.)
356. **Alumna:** en casa(.)
357. *Lectura 2 La profesora toma una nueva lectura a una niña de 1º año*
358. **Alumna:** ma(.) me(.) mi(.) mo(.) mu(.)
359. **Profesora:** ya (guía la lectura con un lápiz)
360. **Alumna:** ma(.) me(.) mo(.) ma(.) ma(.) me(.) mi(.) mo(.) mu(.) me(.)
361. **Profesora:** no(.) tes(.)
362. **Alumna:** pes(.) co(.) me(.) sa(.)
363. **Profesora:** no(.) to(.)
364. **Alumna:** to(.) ma(.) tes(.) mi (.) mi(.) co(.) me(.) to(.) ma(.)te(.)
365. **Profesora:** tomates(.)
366. **Alumna:** tomates(.)
367. **Profesora:** de nuevo a ver/
368. **Alumna:** mi(.) mi(.) co (.) me(..)
369. **Profesora:** a ver mira bien aquí(.) esta es la t(.) ta te ti to(.) tomates(.)
370. **Alumna:** tomates(.) mimi(.) co(.)me(.) to(.)ma(.)tes(.) la(.) lo(.) sa(.) la(.)
371. **Profesora:** mo(.)
372. **Alumna:** mo(.) chi(.)
373. **Profesora:** cómo se llama eso que llevamos en la espalda(.)
374. **Alumna:** mu(.) chi(.) la(.)
375. **Profesora:** mo/ no mu(.) de nuevo(.)
376. **Alumna:** mo(.) chi(.) la(.) la(.) mo(.) chi(.) la(.) la(.)
377. **Profesora:** no(.) junta los labios/
378. **Alumna:** la/
379. **Profesora:** no/ junta los labios(.)
380. **Alumna:** ma(.) me mi mo mu(.) mu(.)
381. **Profesora:** ñe(.)
382. **Alumna:** ñe(.)
383. **Profesora:** ca(.)
-

384. **Alumna:** ca(.) mi/
 385. **Profesora:** no es mi(.) a ver acá(.)
 386. **Alumna:** mi(.) mi(.) to(.) ma(.) la(.) mu(.) ñe(.) ca(.)

Metodologías de lectura: Niveles de preguntas de comprensión lectora.

Esta metodología se ve reforzada cuando vemos cómo se plantea la comprensión lectora, de una manera totalmente cerrada y sin referencia alguna a la reflexión o una postura más personal respecto al proceso lector. Como ejemplo se puede ver lo que les pide la maestra a los alumnos de 2º año:

Fragmento 41

339. **Profesora:** (dirigiéndose a un grupo de alumnos) A ver/ este trabajo es individual/ qué dice ahí/ dice nombre(.) curso(.) fecha(.) lee con atención el siguiente poema/ después abajo/ escribe con respuesta completa(.) dónde duerme siesta el cocodrilo/ cuántas son las monitas\ escribe una c si lo hizo el cocodrilo(.) y una m si lo hizo la monita(.)

O planteando preguntas totalmente cerradas y reproductivas. Por ejemplo en el 2º año la maestra pide leer un cuento y responder preguntas de nivel superficial. Les pide que lean el cuento “La gatita presumida” y deben responder unas preguntas:

Fragmento 42

14. (...) y un siguiente grupo leen el cuento “La ratita presumida” y responden preguntas de comprensión, tales como ¿Qué animales hay? ¿Dónde vivían estos animales? ¿Qué pasó primero? ¿Qué ocurrió después? Los niños deben encontrar la sílaba tónica de palabras tales como gato, presumida, animales, alegre, perro, gallo, entretenida.

Transcripción del cuaderno de campo.

O como se puede ver en este otro ejemplo:

Fragmento 43

61. **Profesora:** (..) ¿Dónde descansaba el ratón?..
 62. **Alumno:** /Al pie de un árbol
 63. **Profesora:** Ya(.) está bien..
 64. **Alumnos:** Sí, al pie de un árbol..
 65. **Profesora:** Ya muy bien(..) Quién era el mejor amigo del ratón(.) Ignacio(.)

66. **Alumno:** *El conejo(.)*
67. **Profesora:** *¿Está bien lo que dijeron? (.) que era el ratón el mejor amigo del conejo(.)*
68. **Alumnos:** *Si/*
69. **Profesora:** *Otra más/ qué creían los animales/*
70. **Alumno:** *Que se iba a acabar el mundo/*
71. **Profesora:** *Que se iba a acabar el mundo, ya/ A ver la última pregunta, ¿era tan grande lo que sucedía para que todos los animales salieran corriendo?/*
72. **Alumno:** *Si*
73. **Profesora:** *¿Era verdad?/ a ver sin comentarios todavía/ ¿Era tan grave lo que pasaba para que todos salieran corriendo? A ver Toño/*

En los cursos 3º y 4º año las preguntas pasan de un nivel superficial a un nivel medio. Por ejemplo, luego de leer un cuento a través de la lectura guiada:

Fragmento 44

61. **Profesora:** *... ahora den vuelta su hojita y yo les voy a ir preguntando(.) no me conteste nadie a quien yo no le pregunte(..) ¿Dónde descansaba el ratón? (.)*
62. **Alumno:** */Al pie de un árbol*
63. **Profesora:** *Ya(.) está bien(..)*
64. **Alumnos:** *Si, al pie de un árbol(.)*
65. **Profesora:** *Ya muy bien(..) Quién era el mejor amigo del ratón(.) Ignacio(.)*
66. **Alumno:** *El conejo(.)*
67. **Profesora:** *¿Está bien lo que dijeron? (.) que era el ratón el mejor amigo del conejo(.)*
68. **Alumnos:** *Si/*

Simplemente están repitiendo las palabras concretas que aparecen en el texto, sin ninguna personalización de la respuesta.

Metodologías de lectura: Elementos del mapudungun en la lectura. (Sílabas, palabras, frases, textos, traducciones, interpretaciones, contexto)

Lo primero que se tiene que señalar es el hecho de que en 1º y 2º año, durante los primeros pasos en el aprendizaje de la lengua escrita sólo se observan lecturas en lengua

castellana, siempre con una estructura repetitiva de base, como ya se ha visto en un ejemplo de 1º año, el ejemplo 7.

Lo mismo sucede en las clases de 2º año, tal como se ha visto en el ejemplo antes citado, el ejemplo 7.

Si miramos lo que sucede en 3º y 4º año, la situación varía, pero la metodología no mucho. La profesora reconoce el conocimiento de los niños. La profesora insta a los niños a extraer palabras y frases desde un texto leído en español y traducirlas al mapudungun. En ocasiones el contexto no responde a la interpretación del mapudungun. Ejemplo:

Fragmento 45

114. **Profesora:** *ya entonces ahora cómo digo le cayó una fruta en la cabeza*
115. **Alumno:** *Le cayó una fruta en el longko*
116. **Profesora:** *Ya, pero mapudungun danguaymi ka/*
117. **Alumno:** *utrufnai longko mo*
118. **Profesora:** *ya, utrufnai kiñe fruta longko mo/ ya / vamos con la pregunta tres(.) el ratón salió corriendo/*

No se recalca que la palabra fruta no existe en el mapudungun sin embargo se podría haber negociado un significado (kochilu) que se utiliza normalmente o (fün). Muchas veces el vocabulario de los textos no responde al contexto mapuche. Ejemplo:

Fragmento 46

150. **Profesora:** *tati marra rume llikay/ ka lefi(.)ya(.) vamos ahora con la otra/ encontré a la ardilla y le dijo(.) ardilla como no sabemos como se dice/ han dicho ardilla alguna vez/*
151. **Alumnos:** *no/ ardilla no se dice(.)*

Se observan lecturas de textos poéticos en lengua mapudungun, sin embargo se enfatiza más en la estructura del texto que en el contenido y los niños tienden a traducir.

Fragmento 47

293. **Profesora:** *... Hoy vamos a trabajar una poesía en mapudungun/ yo no les voy a decir nada(.) ustedes me van a decir qué entendieron de la poesía(.) van a poner atención en dos cosas(.) primero hacer la diferencia donde termina una estrofa(.) la estructura o la silueta del texto se llama(.) miren*

(muestra un escrito) este es un texto narrativo y tiene una estructura (.) a esto se llama silueta del texto(.) esto es lo que me da a mí la imagen al mirarlo/ y la poesía y las canciones nosotros las trabajamos en estrofas/ ...

...

302. **Profesora:** ya(.) yo voy a leerla completa y luego les pregunto en qué les dije que pusieran atención(.) pichi rüpü mapu amuley ti kareta(.) epu mandun witranyey ti kude kompañ(..) petu ñi pürapanun antü rume apolküley ta tüfa ketran mu(.) mamüll(.) mu(.) ka karü tukukan yelal ta warria mew(..) ti lelfün kareta(.) puliwentu tripay(.) rume ürkin wiñomey konün mu ti antu(..) de acuerdo a lo leído cuántas estrofas tiene(..)
303. **Alumnos:** tres/
304. **Profesora:** la diferenciaron(.)
305. **Alumnos:** sí/
306. **Profesora:** la leemos otra vez/
307. **Alumnos:** yaa/
308. **Profesora:** mandun mu amuleiñ(.) pichi rüpü mapu alumuley ti kareta(.) epu mandun witranyey ti kude kompañ(..) petu ñi pürapanun antü(.) rume apolküley ta tüf ketran mu(.) mamüll(.) mu(.) ka karü tukukan(.) yelal ta warria mew(..) Ti lelfün kareta(.) puliwentu tripay(.) rume ürkün wiñomey konün mu ti antü(..) cuántas estrofas hay(..)
309. **Alumnos:** tres/ tres/

Luego de leer textos poéticos la maestra insta a los alumnos a extraer vocabulario en mapudungun.

Fragmento 48

316. **Profesora:** a ver de uno/ de uno(.) veamos qué se acuerdan ustedes de mapudungun y lo vamos escribiendo(.)
317. **Alumnos:** mandun/ rüpü/ kareta/witraley/ antü/
318. **Profesora:** (va registrando en el pizarrón) muy bien/
319. **Alumnos:** puliwen/
320. **Profesora:** ya muy bien(.) de qué más se acuerdan a ver(.)
321. **Alumnos:** pichi rüpü/
322. **Profesora:** pichi rüpü/ a ver de qué otra cosa se acuerdan(.)
323. **Alumno:** amuli/

324. **Profesora:** ya(.) amuli(.) qué más/
 325. **Alumno:** tūfa/
 326. **Profesora:** ya tūfa(.) de qué más se acuerdan(.)
 327. **Alumno:** llevaba(.)

En 3° y 4° año la maestra lee a los niños un cuento en lengua castellana y luego un Kimche (persona con conocimiento de la cultura y lengua mapuche) traduce el texto al mapudungun. (El cuento es del contexto chileno), pero sin aportar ninguna reflexión ni ayuda a la comprensión lectora propiamente dicha:

Fragmento 49

328. **Profesora:** Ahora les leeré yo y quiero que pongan atención en los signos/ cómo vamos cambiando el tono de voz(.) La gallina y el grano de trigo/ había una vez una gallina que se encontró un grano de trigo(.) pensó sembrarlo y preguntó/ quién me ayuda a sembrar este grano de trigo(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales/ entonces ella y sus pollitos sembraron el grano de trigo(.) cuando la planta dio muchas espigas(.) la gallina preguntó/ quién me ayuda a cosechar(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales/ entonces ella y sus pollitos cosecharon muchos granos de trigo(.) luego la gallina preguntó/ quién me ayuda a hacer la harina(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales(.) entonces ella y sus pollitos molieron todos los granos de trigo y lograron abundante harina(.) luego la gallina preguntó/ quién me ayuda a hacer panecillos(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales(.) entonces ella y sus pollitos hicieron muchos panecillos y hasta una deliciosa torta(.) el olor llegó a todos los animales(.) estos vinieron corriendo y todos querían comer(.) entonces la gallina les dijo/ cuando yo pedí ayuda nadie me la dio/ ahora disfrutaré de todo sola con mis pollitos/ Ahora con don Alberto van a ver el ngülam en mapudungun(.)
329. **Kimche:** amulayin taiñ kudaw fachantü/ feytachi wirin mew feypili/ (va traduciendo la lectura que acaban de leer los niños) kiñechi mülerki ti achawall/ feymew/ entonces/ perkey kiñe fün kachilla/ un grano de trigo/ feymew alliwi ti achawall/ se puso contenta(.) feymew amuli ñi küdaw(.) feymew rakiduami/ pensó/ rakiduami(.) feymew inichi kelluafenew tañi nganal pi/
330. **Alumnos:** sembrar/
331. **Kimche:** eso(.) sembrar(.) feymew feypi kangelu kulliñ(.) inche no(.) inche no(.) inche (.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) kom feychi kulliñ allkütulelu feypirki/ todos los animales que estaba ahí así respondieron(.) feymew ti achawall ñi pichike achawall engo nganifi ti ketrán/ feymew pütrün espiga tripay(.) chem anta ti espiga/

En estos mismos cursos, cuando no está presente el Kimche, el proceso también se repite, los niños realizan la lectura guiada de un cuento del que luego deberán traducir algunas palabras y frases al mapudungun.

Fragmentos 50

1. **Profesora:** *Vamos a leer esto y después vamos a ver cómo decirlo en mapudungun, feli/ feli dungun/*
2. **Niños:** *may/*
(luego de leer el texto en lengua castellana)
86. **Profesora:** *Vamos a ver qué conceptos del mapudungun podemos reconocer en esta guía/sólo vamos a trabajar con la guía en la mano/ Si yo dijera por ejemplo: Un ratón estaba descansando al pie de un árbol\ de esta palabra que dice aquí, yo qué puedo decir en mapudungun(..)*
87. **Alumnos:** *Dewu/*
88. **Profesora:** *Ya y cuando yo digo un ratón estaba/ quién me puede decir eso en mapudungun(..)*
89. **Alumnos:** *Müley/*
90. **Profesora:** *Ya muy bien/ Müley kiñe dewu. Un ratón estaba descansando al pie de un árbol, quién me puede completar esto/ a ver (..) Kiñe dewu, saben cómo se dice dormir/*
91. **Alumnos:** *umautuygun*
92. **Profesora:** *Vieron que saben/ Un ratón estaba descansando al pie de un árbol/ a ver quién lo puede armar(..)*
...
96. **Profesora:** *a ver, estamos todos pensando aquí/ cómo armamos esa frase/ un ratón estaba descansando al pie de un árbol(..)*
97. **Alumnos:** *kiñe dewu petu müley*
98. **Profesora:** *Cómo se dice planta/*
99. **Alumnos:** *Anümka/*
...
134. **Profesora:** *allí estaba yo/*
135. **Alumnos:** *inche mülepen(.)*
...
136. **Profesora:** *inche mülepen feytimo/ya(.) y me ha caído una rama encima que por poco me mata(.)*
137. **Alumno:** *Kiñe mamüll nai longko mo*
...
142. **Profesora:** *y cómo se dice y casi me mata(.)*
143. **Alumnos:** *epe langumenew/*

Ámbito 3: Prácticas docentes y procesos en la enseñanza de la escritura en lenguas mapudungun y castellano.

Tipos de textos que escriben (producción) los niños:

Lo primero que se ha de señalar es que no se observan actividades de escritura de textos específicos ya que en 1º año los niños solamente escriben sílabas y palabras y en 2º año los niños escriben frases. Esta progresión es características de los planteamientos sintéticos de la enseñanza de la escritura, la cartilla o los métodos fonéticos.

Como ejemplos de actividades que se observaron en las clases se pueden consultar los ejemplos que se aportan en el siguiente apartado, la Metodologías de escritura.

En 3º y 4º año los niños únicamente escriben respuestas a preguntas de comprensión lectora, como se verá en el próximo apartado.

Metodologías de escritura (individual, grupal, guiada)

En 1º los niños escriben palabras que la maestra les dicta. Los niños escriben con gran dificultad porque les cuesta asociar todos los fonemas con los grafemas que los representan. Pero además no se plantea la funcionalidad de la escritura, el núcleo casi exclusivo de las actividades de escritura es la representación gráfica.

Fragmento 51

406. **Profesora:** *la primera va a ser pa/ la/*
407. *La alumna escribe en su cuaderno*
408. **Profesora:** *fijate bien cómo se escribe(.) ahí dice p nomás y yo te dije pa/ la/*
409. **Alumna:** *a/*
410. **Profesora:** *pa(.) la(.) va juntita ahí la(.) ahí dice pal(.) qué letra te falta(.)*
411. **Alumna:** *a/*
412. **Profesora:** *la a(.) muy bien(.) ahora esa p es para escribir los nombres te acuerdas(.) ahora las otras las escribes con la otra pe(.) para las cosas(.) no la grande(.) la más chica(.) mira aquí está(le muestra un libro) esta el la p para las cosas(.) con esa va a escribir pe(.) lo(.)*
413. **Alumna:** *pe(.) lo(.)*
414. **Profesora:** *pa pe pi(.) (le canta) pa pe pi(.) pe/*
415. **Alumna:** *pe(.)*

416. **Profesora:** *pa pe pi(.) pe(.) con qué letra empieza*
417. *(La alumna se queda en silencio 1 minuto)*
418. **Profesora:** *pe(.)lo(.) ahí dice pe(.) si yo borro la e qué letra debo poner(.)*
419. *La alumna se queda en silencio 30 segundos) la o(.)*
420. **Profesora:** *no(.) después viene la o(.) yo te dije pe(.) (le muestra el libro) pa(.) pe(.) pi(.) po(.) qué letra va(.)*
421. **Alumna:** *e/*
422. **Profesora:** *ya/ mira lo que colocaste(.) pe(.) o/ pe(.) l/ o(.) te falta una letra ahí(.)*
423. **Alumna:** *pe/*
424. **Profesora:** *l/ la le li/ lo/ lo/ mira(le muestra el libro) la lección que ya pasaste(.) la le li lo lu/ la le li lo lu(.) yo te dije pelo(.) cómo se escribe(.)*
425. *La alumna se queda en silencio*
426. **Profesora:** *la le li lo lu (cantado) la le li lo lu/ qué letra es(.)*
427. *La alumna escribe la l*

En 1º año se insta a que los niños escriban palabras asociadas a una sílaba en particular. Por ejemplo la combinación l-a –l-e. No se observa apoyo de material didáctico.

Fragmento 52

459. **Profesora:** *(Hace un pequeño dictado a todos los niños) escriban loli/ lo(.) l\ (observa a cada uno de los niños) ya muy bien/está aprendiendo(.) no ahí dice loi(.) lo(.) li(.) lo(.) li(.) no hija/ dije lo(.) li(.) no/ ahí dice lola(.) ahí sí(.) bien(.) que se note la vuelta de la o(.) no tan abajo(.) ya(.) lo(.) li(.) no/malo(.) malo(.) ahora escriban lulo(.) lu(.) lo(.) bien/ vio niño(.) bien/ la le li lo lu/ lu(.) lo(.) el lulo ese que ocupa la mamá para hacer sopaipillas(.) lu/ lo\ ahí dice lula, póngale la a(.) ya muy bien(.) están entendiendo ahora(.) vamos a seguir(.) lela\ le(.)la(.) le/ la\ ahora li/ la\ li/ la\ li/ la\ (dirigiéndose a un alumno) no/ está mala\ (lo escribe nuevamente) ahora si muy bien/*

En 2º año los niños escriben frases, casi siempre breves y sin ningún contenido que sea significativo para el aprendizaje de los alumnos. Ejemplo extraído del cuaderno de notas.

Fragmento 53

5. Al observar al grupo nº 1 algunos niños están copiando frases desde una guía, como por ejemplo: "Mi casa es linda y calentita" otros niños pintan

- dibujos, por ejemplo un pato.
6. En el grupo nº 2 los niños han leído un poema y ahora dibujan tres imágenes de lo leído.
 7. En el grupo nº 3 los niños copian frases desde una guía. Por ejemplo: “Lalo y Lili leen”, “El sol y la luna”, “La mamá de Lili y memo”, “La pala de papá”, “El sol se asoma”, “La sopa de tomate”.
 8. En el grupo nº 4 se observan diversas actividades, algunos niños copian frases en un riel, otros niños leen, algunos pintan letras, otros pintan dibujos. Ejemplo de frases que escriben los niños: “Rocío se sienta en la silla amarilla”, “Miguel juega con un camello de juguete”, “Lo niños tocan guitarra”.

Transcripción del cuaderno de campo.

Elementos del mapudungun en la escritura. (sílabas, palabras, frases, textos, traducciones, interpretaciones, contexto)

Lo primero de lo que se tiene que dejar constancia es el hecho de que en 1º y 2º año, tal como se ha visto en los fragmentos los niños escriben principalmente palabras en lengua castellana como se puede ver en los fragmentos 51, 52 y 53.

Aunque en estos niveles se pueden observar algunas actividades en lengua mapudungun, sobre reconocimiento de letras en palabras escritas se tiene que reconocer que no son ni mucho menos sistemáticas.

Fragmento 54

527. **Profesor:** (ayuda a un alumno del grupo) *tienes que leer esto y completar/* (es una guía con una letra por ejemplo la “U” y dibujos alusivos a esa letra en mapudungun, en este caso por ejemplo “ufida”, aparece el dibujo y el nombre, por ejemplo; luku pulku y kultrung, los niños deben repasar la letra y pintar el dibujo.)

A veces la actividad se reduce a una simple identificación de grafismos sin ningún contenido, lo que se podría hacer con palabras de otras lenguas o simplemente con palabras inventadas:

Fragmento 55

528. ... Otro grupo de niños realiza una actividad en lengua mapuche, deben reescribir por ejemplo la letra E y encontrarla en palabras que la contengan como Rewe, pewen, lepue y trewa.

Transcripción del cuaderno de campo.

En 3° y 4° año los niños escriben palabras en mapudungun que reconocen de los textos leídos.

Fragmento 56

316. **Profesora:** *a ver de uno/ de uno(.) veamos qué se acuerdan ustedes de mapudungun y lo vamos escribiendo(.)*
317. **Alumnos:** *mandun/ rüpü/ kareta/witrale/ antü/*
318. **Profesora:** *(va registrando en el pizarrón) muy bien/*
319. **Alumnos:** *puliwen/*
320. **Profesora:** *ya muy bien(.) de qué más se acuerdan a ver(.)*
321. **Alumnos:** *pichi rüpü/*
322. **Profesora:** *pichi rüpü/ a ver de qué otra cosa se acuerdan(.)*
323. **Alumno:** *amuli/*
324. **Profesora:** *ya(.) amuli(.) qué más/*
325. **Alumno:** *tüfa/*

Ámbito 4: Prácticas docentes y procesos en la enseñanza de la escritura en lenguas mapudungun y castellano

Lengua en que las maestras se dirigen a los alumnos

En 1° y 2° año la maestra se dirige a los alumnos en lengua castellana.

En 3° y 4° año la maestra es mapuche y se dirige a los alumnos en lengua mapudungun en ocasiones tales como para saludar o asegurarse de que los alumnos comprenden la actividad.

Fragmentos 57

1. **Profesora:** *Vamos a leer esto y después vamos a ver cómo decirlo en mapudungun, feli/ feli dungun/*
...
169. **Profesor:** *Mari mari pu pichike che/*
...
170. **Profesora:** *Alküymün/ (si los niños lograron comprender la actividad)*

En 3º y 4º año se desarrollan algunas clases en que la maestra se dirige a los alumnos principalmente en mapudungun para explicar el contenido.

Fragmentos 58

169. **Profesor:** *Mari mari pu pichike che/*
170. **Alumnos:** *Mari Mari kimeltuchefe/*
171. **Profesor:** *Fachantü küdawaiñ taiñ meli folil küpan/ eymün kimnieymün chem pingen meli folil küpan(.)*
172. **Alumnos:** *May/*
173. **Profesor:** *Chem anta meli folil küpan/*

Lengua en que los niños responden a las intervenciones de las maestras.

En ocasiones los niños responden en mapudungun y otras tienden a traducir de forma inmediata la lengua castellana Respuestas en mapudungun. Traducciones inmediatas al castellano (173-174).

Fragmento 59

171. **Profesor:** *Fachantü küdawaiñ taiñ meli folil küpan/ eymün kimnieymün chem pingen meli folil küpan(.)*
172. **Alumnos:** *May/*
173. **Profesor:** *Chem anta meli folil küpan/*
174. **Alumnos:** *raíces/*
- ...
217. **Profesor:** *chem anta tami weku(.)*
218. **Alumnos:** *tío/ abuelo/ malle(.)*
219. **Profesor:** *a ver(.) chem anta tami weku(.)*
220. **Alumnos:** *tío/ tío por parte de la mamá(.)*

Uso de alternancia de lenguas o mezcla de códigos en el aula.

Los profesores o el mismo Kimche tienden a alternar en sus intervenciones el mapudungun y el castellano. Esta característica propia de los hablantes bilingües, y multilingües, tiene múltiples funciones (Appel y Muysken, 1996) y sin entrar en su valoración, es importante señalar su presencia ya que en el aula se ha de ser consciente

del hecho y tomarlo como punto de partida para las reflexiones y el aprendizaje ya que ser multilingüe no quiere decir dominar perfectamente las distintas lenguas, sino que tiene dominio parcial de las distintas lenguas (Consejo de Europa, 2002). Esta alternancia a veces se da con predominio del mapudungun, como en este caso:

Fragmento 60

221. **Profesor:** *meli/ cuatro/ folil/ raíces(.) feytaple müli chaw püle ka feytaple ñuke/ chaw ka ñuke(.) feypüle küpaiñ ta inchiñ/ ñuke püle müley ta chedki ka chuchu(.) chaw püle müley ta laku ka kuku/ feytamew müleiñ ta inchiñ(.)*
wingka dungu mew son los cuatro abuelitos que tenemos nosotros/los cuatro abuelitos(.) *mapuche mew niey ta üy(.) küpape epu domo ka epu wentru/*

En otras, vemos que la alternancia se da con un mayor predominio del castellano o winkadungun.

Fragmento 61

202. **Profesor:** *kimlaymi/ fantepu kimtulaiñ chew ñi küpan ñi pu che/ no sabemos de qué tierra salieron nuestros abuelitos(.) nuestros padres siempre nacen de estas tierras(.) pero a la mamá se le va a buscar(.) sale de su tierra(.) Yo por ejemplo mi lof se llama Santiago Lincoñir/ ahí están los Wilipang(.) pero mi mamá vino de Loncoche Pülom(.) por allá está mi chedki(.)*

A veces esta alternancia es más sutil como en este caso de la clase del kimche, en que se ve cómo una de las características del mapudungun, en que el término “no” a secas no se utiliza, se incorpora el término en una producción del mapudungun, siguiendo la pauta del castellano: “*Kimtulaiñ*” que literalmente es “no sabemos”, la misma estructura del castellano.

Fragmento 62

559. **Kimche:** *eso(.) sembrar(.) feymew feypi kangelu kulliñ(.) inche no(.) inche no(.) inche (.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) kom feychi kulliñ allkütulelu feypirki/ todos los animales que estaba ahí así respondieron(.) feymew ti achawall ñi pichike achawall engo nganifi ti ketrán/ feymew pütrün espiga tripay(.) chem anta ti espiga/*

Los niños también alternan las lenguas castellano y mapudungun se puede ver en el fragmento 57, citado más arriba. Conviene tener muy en cuenta que, como ya se ha dicho, se puede dar una visión negativa de lo que representa esta realidad de la competencia multilingüe y verse como un déficit respecto a la integración que propone

la idea de la unidad del estado como unidad lingüística (Nussbaum y Unamuno, 2006), en el caso de Chile sería la promoción del español como lengua del estado.

Elementos del mapudungun en la oralidad (enseñar, consultar, responder)

En 3° y 4° año se observa la enseñanza de un contenido en mapudungun dentro del contexto mapuche.

Fragmento 63

169. **Profesor:** *Mari mari pu pichike che/*
170. **Alumnos:** *Mari Mari kimeltuchefe/*
171. **Profesor:** *Fachantü küdawaiñ taiñ meli folil küpan/ eymün kimnieymün chem pingen meli folil küpan(.)*
172. **Alumnos:** *May/*
173. **Profesor:** *Chem anta meli folil küpan/*

6.2.4. En síntesis

Teniendo como referencia los datos tomados en la observación de las aulas, buscamos los ejes de la práctica docente para poder dar respuestas adecuadas a esa situación en la línea de los objetivos y las preguntas generadoras de esta investigación. Según esta intención los datos centrales de la fase de diagnóstico son estos:

6.2.4.1. El contexto de la enseñanza de la lectoescritura en mapudungun y castellano

Hay un primer dato importante que no aparece directamente en ninguno de los registros, pero que estaba presente en todas las actividades observadas, y que es de gran importancia, los docentes mantienen un compromiso con la enseñanza y el interés de que todos los niños aprendan, un compromiso que no siempre se ve acompañado por una adecuada formación inicial y permanente, ni por las estructuras horarias y de materiales para la enseñanza del mapudungun, pero que en modo alguno se ha de perder de vista en todo lo que se diga en el análisis de los datos observados: el profesorado tiene una actitud muy positiva y esta investigación pretende ofrecer una alternativa

realista que les ayude a su profesionalización y a una mejora en los aprendizajes del alumnado.

También se tiene que reconocer que si bien el Centro Educativo persigue llevar a cabo una educación con carácter intercultural bilingüe, la realidad es que el horario de docencia de y en la lengua mapudungun no supera las tres horas semanales, horario del todo deficiente para una mínima posibilidad del aprendizaje de una lengua. Pero además, no parece tampoco ser muy coherente con la voluntad del fomento de la educación intercultural y bilingüe el hecho de la presencia de una sola docente mapuche conocedora de esta cultura. Los demás docentes no son mapuche, respetan la cultura, están de acuerdo con su permanencia, pero no participan de la cultura ni intervienen en la formación de los niños en ese ámbito. La implicación de toda la comunidad educativa (todo el profesorado y todo el alumnado) en la enseñanza y aprendizaje de la lengua mapudungun, tal como sucede en Cataluña (Unamuno, en prensa), es la clave de una verdadera apuesta por la permanencia de la lengua y la cultura mapuche.

Otro problema en el planteamiento de la enseñanza del mapudungun y de la cultura mapuche es el hecho de que la maestra de los cursos 1º y 2º año, no es mapuche, ni posee el dominio necesario para la enseñanza del mapudungun, por lo que todas sus clases las desarrolla en lengua castellana. El tratamiento de la enseñanza de la lectura y escritura en estos primeros niveles se hace siempre centrado en la lengua castellana.

6.2.4.2. Estrategias pedagógicas que los docentes utilizan para enseñar la lectoescritura en castellano

De acuerdo con los datos recogidos, lo primero que se detecta, y que es sumamente importante para el tratamiento del proceso de enseñanza de la lectoescritura, es el hecho de que los primeros pasos del proceso en los niveles de 1º y 2º se realizan por completo en lengua castellana. Esto introduce un factor de distorsión importante ya que en los primeros pasos los niños no tienen la referencia de su lengua, como mucho en ejercicios muy mecánicos que poco tienen que ver con la lengua como vehículo de cultura.

En los cursos 1º y 2º año básico que es un curso multigrado las principales actividades desarrolladas por la maestra de estos niveles se acentúan en la lectura y escritura de sílabas y palabras con letras específicas, lo que da a entender que se trabaja con un método sintético que partiendo de unidades menores progresa hacia unidades mayores,

aunque no se define completamente porque tampoco se observa una aplicación completa y estricta de este método.

Se tiene que aceptar que se observan diferentes niveles en el avance de la formación de los niños, sobre todo en los primeros cursos existen niños que aún no logran leer de forma autónoma. La maestra se esfuerza aplicando un método fónico, silábico o sintético, en que los niños logran dar lectura a algunas sílabas y palabras, que en el 1º año no progresa a elementos más globales. Ciertamente que supera el nivel de los sonidos, de las letras, y se centra más bien en las sílabas y palabras, todo en lengua castellana. Pero eso tiene que reconocer que la gran mayoría de los niños del 1º año básico no logran leer en forma autónoma. Esto lo consiguen los alumnos del 2º curso quienes sí logran leer algunas frases y pequeños textos, siempre siguiendo el método sintético. En el 2º curso también se realizan transcripciones de frases en el pizarrón, pero de una manera muy mecánica.

En 3º y 4º año que es también un curso multigrado los alumnos logran leer textos principalmente narrativos y poéticos y responder preguntas de comprensión de nivel superficial y medio, siempre pendientes de la literalidad del texto sobre el que se pregunta, sin personalizar la respuesta. En este nivel se acostumbra a realizar la actividad de que los niños lean en voz alta siguiendo uno a uno la lectura. La maestra actúa también de modelo de lectura, poniendo énfasis en la entonación y haciendo diferencia estructural entre textos narrativos y poéticos. No se observa aplicación de estrategias de lectura como la anticipación de los textos, la extracción de ideas principales, etc. simplemente responden preguntas que van a la superficie sintáctica del texto.

6.2.4.3. Estrategias pedagógicas que los docentes utilizan para enseñar la lectoescritura en mapudungun

En este ámbito, como ya hemos insistido, en lo que corresponde a los niveles 1º y 2º año la lengua predominante de enseñanza es el castellano, y por ello el proceso de lectura y escritura se realiza exclusivamente en lengua castellana y no en mapudungun. Aún así se observaba que en estos niveles cuando se da la presencia de estudiantes de pedagogía en práctica de origen mapuche estos colaboraban en colocar algún afiche escrito en lengua mapudungun y realizaban algunas actividades como el reconocimiento de letras en palabras escritas en lengua mapuche.

En los cursos de 3° y 4° año se observa la presencia de una docente mapuche quien trabaja con los niños los procesos de lectura y escritura en lengua mapuche, pero no siempre haciéndolo en el contexto cultural mapuche. Esto se puede apreciar en el tipo de contenido de los textos escritos que están redactados en lengua castellana y siguiendo esta concepción cultural, por lo que la actividad consiste en traducir conceptos y frases desde el castellano al mapudungun. En gran parte de las clases en mapudungun las actividades consisten en realizar traducciones de estas dos lenguas, normalmente textos narrativos escritos en castellano son traducidos a la lengua mapudungun. En estos niveles también colabora un Kimche (persona mapuche de la comunidad) quien apoya el trabajo de la maestra, pero siguiendo el mismo esquema de las traducciones.

El mapudungun sólo se utiliza para dar clases de cultura mapuche. Todas las demás asignaturas se realizan en lengua castellana. Esto es debido la legislación chilena, como la de otros países, siguiendo la concepción uniformadora, monolingüe y romántica del estado decimonónico (Noguerol, 2003), confiere a la escuela en Chile la función de nacionalizar y, para ello, declara que la lengua castellana es de uso oficial. Todos los planes y programas están dados en lengua castellana. El mapudungun aún no alcanza, ni de lejos, el status de la lengua castellana: es la lengua que está en desventaja, la lengua minorizada que solamente se contempla en función de un mejor aprendizaje del castellano. De todos modos se tiene que reconocer que el mapudungun, al ser restringido su uso a determinados ámbitos de la sociedad, no cuenta con todos los elementos lingüísticos, como la ampliación de vocabulario, que pudieran expresar cualquier campo de la vida social, como los conocimientos científicos, por ejemplo.

Se observaron instancia de trabajo con textos poéticos en lengua mapudungun, pero que luego la actividad se centró también en la traducción de conceptos a la lengua castellana.

Existen momentos de la clase en que la maestra se dirige a los alumnos en lengua mapudungun y efectúa preguntas en esta lengua, para evaluar el nivel de comprensión de los niños a nivel oral. Pero la realidad final es que los docentes preguntan doblemente más en lengua castellana que en lengua mapudungun y que muchas veces empiezan a hablar en mapudungun y acaban en castellano, sin ser conscientes del cambio de lengua.

En algunas instancias se observa a la maestra actuar de modelo de lectura poniendo énfasis en la pronunciación del mapudungun. Los alumnos en tanto repiten la lectura que la maestra lee, sin comentar o reflexionar sobre el contenido que esta transmite.

Fueron observados momentos en que con la colaboración de un alumno mapuche en práctica se llevaron a cabo algunas clases en que la lengua vehicular de enseñanza fue el mapudungun, se trabajó principalmente contenidos como la procedencia de la familia mapuche (*Meli folil küpan*)

6.2.4.4. Estrategias pedagógicas mayoritarias en las aulas

Independientemente de lo que sucede en una u otra lengua se da un hecho que ya ha aparecido en otras investigaciones de la enseñanza intercultural y bilingüe en otros países y contextos: la estructura de las interacciones y la participación del alumnado en las aulas. La innovación que supone la enseñanza bilingüe intercultural no encuentra su reflejo en el cambio hacia una mayor calidad o pertenencia educativa (Muñoz, 1998).

En las observaciones realizadas, lo mismo que le sucede a H. Muñoz en México, las clases se articulan a partir de una serie de exposiciones del maestro que son la clave para organizar una serie de preguntas que “al contrario de lo que ocurre en otros contextos, no busca adquirir un conocimiento que no posee, sino desencadenar en los alumnos procesos intelectuales que contribuyan al logro de los objetivos de aprendizaje” (Muñoz, 1998, pág. 86); otra de las observaciones se sitúa en las pausas cortas en determinadas expresiones del profesor que espera que los alumnos completen con la frase o la palabra adecuada; otro muy importante son las respuestas a coro que buscan la mecanización en el aprendizaje (aunque no entiendan nada de lo que dicen)... Estas pautas de comportamiento que, como hemos dicho vemos también en los estudios de México (Muñoz, 1998), son una clara muestra del predominio de distintas formas de enseñanza transmisiva y reproductora (Freire, 2003). La enseñanza de la lengua se hace al margen de la fuerza comunicativa del lenguaje y la lectura, todo se reduce a repetir lo que dice el libro de texto, el profesor simplemente muestra lo que propone el texto de estudio o las guías didácticas, lo que piensan, hablan o la cultura de los niños es ignorado sistemáticamente.

6.2.4.5. Materiales curriculares para enseñar la lectura y escritura del mapudungun y del castellano, y su uso

En cuanto a materiales curriculares se observó que, para la enseñanza de la lengua castellana, los materiales más utilizados son un texto de estudio otorgado por el Ministerio de Educación y guías didácticas elaboradas por las maestras. Esto se observa en los 4 cursos.

Hablando más precisamente para la enseñanza de la lengua mapudungun no se observan textos, sino sólo guías didácticas elaboradas por la maestra. En muchas ocasiones se toman textos elaborados bajo la concepción del contexto occidental que han sido traducidos a la lengua mapudungun.

Los docentes trabajan con los textos de estudio en lengua castellana por las unidades que estos indican y los niños continúan ese esquema de trabajo.

6.3. Propuestas de acción: primera intervención

Una vez analizados e interpretados los datos de la primera fase, y tal como se había planteado en la metodología de la investigación, se procedió a la elaboración de propuestas para potenciar desde la enseñanza de la lectura y escritura, la recuperación y promoción de la cultura mapuche. Se trata de proponer una serie de actividades que sirvan de referencia para las maestras de cómo es esta manera diferente de enseñar a leer y escribir. Es, en definitiva, un modelo de actividad que tiene que servir para reflexionar y, por tanto, para formar al profesorado: aportándoles informaciones teóricas, pero también como referente práctico que les ayude a valorar el valor práctico de estas actividades

Estas propuestas surgen desde una concepción constructivista del aprendizaje y muchas de ellas son adaptaciones de experiencias observadas en una anterior investigación (Lara Millapan, 2008), donde se conocieron las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en lengua catalana y castellana en diversas escuelas de Cataluña. Estas prácticas tienen un eje común que nos plantea que los procesos que intervienen tanto en

acto de leer como el de escribir, solamente se podrán desarrollar de manera significativa si se pone a los aprendices en situación de usar realmente la lectura y la escritura (Fons, 2000). Para ello es fundamental el papel del maestro quien propicia un contexto de experiencias significativas, funcionales y de cooperación en el que aparecen los distintos usos de la lengua escrita. Además el papel de los docentes tiene como eje el orientar las reflexiones, provocar dudas y encaminar la búsqueda de soluciones en la mejora de los usos de los textos.

Las propuestas se sustentan también en los trabajos de Díez de Ulzurrun (1999), quien nos plantea que los procesos de la lectura y escritura son actividades complejas altamente necesarias para acceder al conocimiento organizado que forma parte de una cultura. Enfatiza también que son procesos con un carácter altamente social e interactivo, en el sentido que los niños asumen el rol de agentes activos con su capacidad para reflexionar acerca de los significados e ideas de su pensamiento y los docentes para facilitar la comprensión de la realidad. Asume también la idea que los conocimientos previos de los niños sobre la lengua son diferentes unos de otros dependiendo del contacto y exigencias que hayan tenido respecto a la escritura y sus funciones sociales, por ello se hace necesario enseñar respetando la diversidad existente. Otro aspecto central del proceso de aprendizaje es el de la interacción pedagógica, que plantea que el docente debe aprender a preguntar y a escuchar a los alumnos al comenzar una actividad, durante su desarrollo y al final de la misma. La maestra debe guiar la actividad propuesta, facilitar el diálogo y la intervención de los alumnos procurando el intercambio de conocimientos (M.T. Julià, 1999).

Otro aspecto concreto que se deriva de las observaciones realizadas es la necesidad de evitar la traducción de una lengua a otra como referencia única del trabajo entre las lenguas, se favorecerá que los niños comprendan mensajes orales desde el mapudungun y cuando no comprendan, ayudarles, pero no cerrándose a la traducción como recurso exclusivo, tal como se ha mostrado en el apartado 5.3.2.

A partir de las observaciones, de entrevistas con los docentes y de los estudios ya mencionados, las propuestas quedan fundamentadas de la manera siguiente:

6.3.1. Aprendizaje contextualizado, en situaciones reales

Diez de Ulzurrun (1999) destaca la necesidad de la funcionalidad en los textos que leen o escriben los niños. Cuidar que estos estén abocados a contextos reales de la vida cotidiana. Estas actividades motivan y facilitan el aprendizaje de los niños.

Si bien en este estudio se recalca la responsabilidad de la comunidad y de nosotros mismos, los mapuche, en la recuperación de la lengua mapuche, las escuela también tiene un rol fundamental en esta recuperación, porque la lengua es parte de la cultura, es fuente de conocimientos. Salas (1987 en Chiodi y Loncón, 1995) nos señala que el mapudungun y el castellano no compiten en los mismos contextos culturales, sino cada cual es para su propio mundo y en este sentido una lengua no puede desplazar a otra, o no tendría que hacerlo. Pero se tiene que reconocer que la civilización occidental es agresiva e impositiva, entonces hay que fortalecer el mapudungun.

Leer y escribir sobre situaciones reales, describir lugares de la comunidad, actividades propias del lugar, recopilar *epew* (relatos mapuche) y con ello elaborar un libro, o redactar un folleto turístico o trípticos informativos, a fin de que el lenguaje escrito tenga una función comunicativa real.

La idea no es realizar actividades por el sólo hecho de realizarlas, sino siempre con el deseo de aprender, activar este sentimiento en los niños. Proyectar sus tradiciones y su lengua.

A continuación se citan algunas actividades y su valor educativo:

Comentar alguna noticia tanto en lengua mapudungun como en castellano.

El lenguaje está siendo funcional, a futuro tendremos personas con hábitos de lectura. Si leemos y hablamos el mapudungun lo estamos reivindicando y potenciando el conocimiento.

Sensibilizar a los niños sobre la funcionalidad del lenguaje.

Hacer que los niños tomen conciencia que el lenguaje sirve para comunicarse y para aprender. Sensibilizar a los niños sobre la importancia de preservar la lengua mapudungun como elemento de fortaleza y pertenencia cultural. Hacer que los niños

mapuche tomen conciencia que el mapudungun es la lengua que les pertenece, que es una lengua de valor a través de la cual se logran conocimientos únicos, Kimün¹ y que a través de ella y conociendo otras lenguas podrán acceder a todo tipo de conocimientos. Y con esto, serán conscientes de la importancia de la lengua mapuche, que si se desmantela, no tendrá razón de ser y desaparecerá (Chiodi y Loncón, 1995), con lo que perderán su cultura porque cada lengua es la mejor para expresar las necesidades de su cultura. De aquí la importancia de enseñar el mapudungun para que no sea absorbido por la lengua castellana y evitar que así se pierda, esta tarea la debe fortalecer la escuela.

Describir situaciones, escribir palabras o reconocer palabras en lengua mapudungun.

Hablar y escribir el mapudungun para hacerlo funcional. Nombrar objetos en mapudungun, otorga sentido de pertenencia. Con las palabras integramos en la cultura nuestras experiencias y nuestras reflexiones sobre nuestras experiencias. (Chiodi y Loncón, 1995)

Visitar alguna autoridad tradicional del Lof y escribir sobre la situación vivida. Publicar esta noticia en un diario escolar, un mural, alguna revista escolar o en un blog de internet.

Esta es una forma de recuperar la tradición en el saber mapuche. Los ancianos y las autoridades tradicionales son los portadores de grandes conocimientos. Es preciso entonces visitarlos. Pero esto debe realizarse en su espacio que posee un símbolo sagrado para el mapuche, ya que desde la lógica mapuche, un mapuche no vive sólo, es un todo, su familia, su *lof*, comunidad, su *wilngiñ*, su patio. Esto constituye los elementos sagrados que le dan la energía necesaria para cumplir su misión. Fomentar aquel conocimiento a través de diálogos, notas, publicarlas en un mural o Internet, son fórmulas de dar vida a la cultura, de proyectarla y aprender de ella.

Intercambiar mensajes de conocimiento con otros niños de otro Lof Che (comunidad) escritos en mapudungun.

Utilizar ahora el elemento de la escritura para comunicarnos en nuestra lengua, para intercambiar conocimientos, para conocernos desde nuestras herramientas lingüísticas y

¹ Conjunto de sabiduría desde la cosmovisión mapuche. La persona anciana es considerada portadora de gran kimün. El kimün son también el conjunto de valores. Kimküley, es la persona conciente de sus actos, de actuar con el bien.

culturales. Formar niños para que sean futuras personas sociables con deseos de aprender de otros y de compartir su propio saber. Que esta comunicación se produzca en su propia lengua mapudungun, ya hemos hablado mucho en castellano, fortalezcamos lo nuestro, esto no nos quitará lo otro, al contrario habrán niños y jóvenes competentes en más de una cultura y con mayor desarrollo cognitivo.

Realizar una exposición de objetos mapuche con sus respectivos nombres en mapudungun. (Ejemplos *Metawe*, *chüini*, *külko*, *llepu*, *kura*, *trülke*, *mamüll*, *tapül*, etc.)

Esta actividad fomenta la convivencia con la lengua mapuche, que los niños cuenten con escritos en mapudungun, esto les ayuda a ir familiarizándose con el lenguaje. Más aún si son los propios niños quienes escriban estos nombres. Se sentirán identificados al decir, ese trabajo lo hice yo, ahí dice *metawe*, ahí dice *mamüll*, etcétera. Mejor aún si dijeran: “*feytimew metawe piley*” “*feytimew mamüll piley*” (ahí pone *metawe*, o ahí pone *mamüll*). Hagamos a los niños hablar en mapudungun y hablemos con ellos.

Para Fons (2000) leer y escribir nombres o frases de síntesis ayudan a potenciar el conocimiento si la maestra interacciona con ellos y no se centra solamente en la escritura, sino que busca que hablen para pensar y para escribir. Por otra parte Cardona (1990, en Chiodi y Loncón, 1995) nos plantea que con el lenguaje se domestica la realidad, ya que aprendemos las cosas viéndolas y tocándolas y hablando de ello.

Trabajo colaborativo

Fons (2000) nos sugiere el trabajo en diferentes grupos, el gran grupo que corresponde a todos los niños que hay en la clase, el grupo reducido y las parejas de trabajo. El tipo de agrupación que se escoja dependerá del momento de la actividad o la secuencia didáctica, una unidad de enseñanza de la composición escrita formulada como un proyecto, cuyo objetivo es la producción de un texto (Camps, 2003). Por ejemplo, si se comparte la lectura de un texto, realizada por un experto que puede ser la maestra, favorece el intercambio de opiniones, inferencias, gustos, etc. Los niños también pueden dictar un escrito y la maestra lo va registrando y en conjunto revisan y comparten estrategias, dudas o formas de encontrar soluciones.

Ejemplos: Cómo le podemos pedir permiso a los padres para ir de paseo con el curso, dónde podemos encontrar información sobre plantas medicinales mapuche. Si esto además lo trabajamos en lengua mapuche, obtendremos grandes conocimientos. Será

una forma de recuperar y de aprender. Hagamos que los niños regresen a la tierra, a la naturaleza, a volver a conocer de las plantas medicinales, sus nombres y sus usos, su significado espiritual, acaso no podemos formar a grandes sabios en este siglo.

Actuar de modelo para los niños trabajando en forma individual y en pequeños grupos donde los niños más avanzados ayuden a aquellos con más dificultad para aprender.

El trabajo en grupo promueve el trabajo reflexivo, la interacción cooperativa y la intervención del adulto ajustada. Las interacciones promueven el esfuerzo de los niños para explicar a sus compañeros los propios conocimientos adaptando su lenguaje para llevar a cabo la tarea propuesta. El trabajo en grupo también permite el acceso al maestro a la realidad de cada alumno. Cualquier actividad aunque sea en grupo igualmente debe conllevar una actividad individual para que exista aprendizaje. Por ejemplo, se pueden plantear algunas tareas en las que cada alumno debe enfrentarse a ella en forma autónoma y luego socializarla. Es preciso que el alumno tenga la libertad para elegir aquella actividad que más le gusta o quiere practicar.

Reforzar la lectura y escritura de los niños, leer y escribir junto a ellos.

Defior (2000), en cuanto al proceso constructivo del aprendizaje que nos plantea que la adquisición del lenguaje escrito es un proceso paulatino y no un mero sistema de codificación o decodificación, sino que implica una elaboración, interpretación y reconstrucción por parte del sujeto, nos sugiere:

Ayudar a los niños a comprender los textos que leen. Ayudar a que los niños se enfrenten a un texto en busca de su significado.

Interactuar con los niños de manera de activar sus conocimientos a través del diálogo, la formulación de preguntas, la explicación de conceptos claves en un ambiente estimulante para este proceso constructivo.

Apoyar sobre todo a aquellos niños en situación de riesgo o fracaso mediante la práctica guiada, esto supone la implementación de estrategias como explorar el contenido de los textos, parafrasear la información, distinguir las ideas principales de las secundarias, etc. (Defior, 2000). Estas implicaciones se enmarcan dentro del proceso estratégico de la lectoescritura, con estrategias de planificación, de generación, de organización de las ideas y de revisión del texto ya elaborado.

Diversidad de ejercicios de lectura y escritura

En trabajos de Defior (2000) y Díez de Ulzurrun (1999) se presentan algunas técnicas de enseñanza del proceso de la lectura y escritura: profundizar en la lectura; profundizar en el contenido de los textos en todos sus apartados (títulos, idea principal de cada párrafo, personajes...; leer más allá del texto, la idea es que los niños aprendan a analizar y cuestionar, y leer textos que hablen del conocimiento de distintas áreas; generar predicciones de los textos que leen, preguntas, imágenes...; aplicar recursos y estrategias cognitivas en la búsqueda e integración de la información; analizar los conceptos más relevantes para facilitar la comprensión lectora; hacer que los niños lean fichas, láminas didácticas, cuentos, poesías y noticias...

Los niños de los primeros niveles pueden escribir sus nombres, nombres de objetos, frases síntesis a partir de la lectura de cuentos o poesías. También pueden escribir a partir de observaciones de láminas didácticas o de lo que ven en otras actividades y materiales relacionados.

Actividades para aprender. Este tipo de actividades fortalecen el uso de la lengua, lleva al alumno a consultar para aprender, a buscar información y a ser protagonista de su propio aprendizaje. Por ejemplo:

Incrementar el vocabulario de los niños en lengua mapudungun y crear un producto concreto por ejemplo una receta.

Realizar visitas a algún lugar y escribir lo que han observado y hacerlo en lengua mapudungun. Se puede hacer una visita a la ciudad más cercana, ver en qué lugares aparecen escritos en mapudungun (murales, algún verídico, algún centro público) Invitar a los niños a leer, describir y reflexionar sobre ello. Nuevamente estaremos formando personas críticas, reflexivas, conscientes de su aprendizaje.

Aprovechar el momento histórico que se está viviendo en la zona, leer y escribir sobre ese acontecimiento (entrada de la primavera, *We Tripantu*; inicio del año nuevo desde el contexto mapuche, las siembras, la cosecha, etc.)

Uso de la lengua en las actividades de aula

Esta actividad propone hacer uso de la lengua mapudungun en el aula. Existen muchos motivos para involucrarnos en la valoración de las lenguas; motivos culturales:

recuperación de la cultura; motivos éticos: fortalecer los derechos lingüísticos y, por ende, los derechos humanos; motivos científicos: recuperar fuentes de sabiduría; motivos profesionales: tenemos el papel de enseñar las lenguas; motivos prácticos: la diversidad nos ofrece recursos potentes para formar mejores usuarios de las lenguas. (Crystal, 2000 en Unamuno, 2005)

Ejemplos de estas actividades que podemos desarrollar son: introducir consignas en mapudungun (para dar instrucciones, saludos, interactuar con los niños); en clases de cultura mapuche, dar todas las instrucciones en lengua mapudungun (tomar asiento, abrir la puerta, cerrar la puerta, escuchar, etc.), así los niños se van familiarizando con la lengua; realizar consultas a los niños en lengua mapudungun, de este modo les estamos ayudando a comprender el mapudungun, a pensar y elaborar respuestas; procurar leer para los niños en lengua mapudungun, ya que se encuentra en desventaja respecto del castellano y se debe motivar el trabajo dando sentido a la presencia del mapudungun; al hablar en mapudungun hacerlo sólo en esta lengua, evitando la intervención de la lengua castellana en el discurso, por lo que se aconseja trabajar en el contexto correspondiente.

6.3.2. Contexto de aprendizaje

Las actividades que se acaban de proponer, no obstante, no se pueden plantear como actividades aisladas del conjunto de prácticas docentes. Para que sean eficaces y realmente contextualizadas, se requiere que se den en unos espacios de aprendizaje que den sentido al conjunto de las prácticas; exige que se organicen interacciones que hagan evidente el uso de la lengua para reflexionar sobre el proceso que se sigue y, finalmente, se requiere que la evaluación se plantee dentro del esquema global de la realización de las actividades como eje de la regulación del proceso.

Espacios de aprendizaje de lectura y escritura

Para Fons (2000) es necesario que el maestro cree diferentes condiciones favorables para el aprendizaje de acuerdo a la temática que se esté trabajando. Para ello se procurará:

Establecer un espacio en cada clase para que los niños puedan expresarse en lengua mapudungun ya sea relatando su estado de ánimo o alguna noticia de su casa o *Lof che* (comunidad). Esto ayudará a los niños a aprender a expresarse, aprender a escuchar a los demás compañeros. Descubrir que el lenguaje sirve para comunicarse y es funcional además de valorar el uso de la lengua mapudungun como elemento de mayor grado de cultura y conocimiento.

Promover la hora de la biblioteca en que los niños acudan a ella a escuchar cuentos o poesías en mapudungun, en un ambiente especial para ello, sentados en círculo en algún rincón decorado con juguetes y música mapuche. Esto ayuda a crear un ambiente para la lectura donde los niños aprenden a escuchar y disponerse a la lectura además de fomentar la lengua mapuche.

Interacción pedagógica

M.T. Julià (1999), nos plantea que los maestros hablamos mucho a los alumnos pero escuchamos poco, o no damos por bueno lo que nos dicen porque no lo sabemos analizar. Debemos aprender a preguntar, a escuchar a los alumnos al comenzar una actividad, durante el desarrollo y al finalizar el proceso. Debemos favorecer que los niños sean autónomos, que aprendan a buscar información en otras fuentes que no sean los mismos maestros. Los maestros no tienen que ser los únicos informadores, sino que la función del profesorado tiene que ser ayudar a organizar y canalizar el trabajo. Para hacerlo posible tendremos que: otorgar espacios para que los niños expresen sus dudas y plantear preguntas que fuercen a los niños a pensar por sí solos (es importante no intervenir precipitadamente, sino esperar las preguntas y las respuestas de los alumnos para que tengan la posibilidad de manifestar sus conocimientos); tomar acuerdos con los niños para proceder las actividades; explicar el objetivo de la clase; reflexionar en voz alta sobre si se están logrando los objetivos, de no ser así, reflexionar el porqué; guiar la actividad de los niños interactuando con ellos en todo momento de la clase; consultar a los niños lo que entienden y no entienden de las lecturas; consultar a los niños por cómo podría continuar alguna parte de la historia; plantear preguntas para que se den cuenta de si la continuación es coherente o no con lo que está ocurriendo en la historia.

No se deben proponer actividades inalcanzables por los niños que le hagan perder la motivación, ni demasiado fáciles ya que no le permiten avanzar hacia nuevos aprendizajes. (M.T. Julià, 1999)

La Evaluación

Este tipo de actividades lleva implícita su evaluación ya que con ella se plantea el seguimiento y regulación de todo el proceso como algo interno al mismo. Observar el proceso y evaluar su adecuación a los objetivos marcados con la valoración del uso de las estrategias apropiadas se convierte así en algo implícito al proceso mismo de aprendizaje (Díez de Ulzurrun, 1999). Se trata de: hacer que todos los niños participen de la actividad, que tengan su oportunidad de aprendizaje; que cada niño produzca su propio trabajo y también en forma grupal; considerar todas las respuestas que otorgan los alumnos sean estas correctas o equivocadas; hacer reflexionar a los alumnos frente a cada equivocación, esto para tomar conciencia sobre su aprendizaje; observar el progreso de los niños cada vez que se realice una lectura o escritura; poner atención en el rendimiento de cada alumno; proponer las actividades de recuperación necesarias; y otras actividades semejantes.

6.3.3. Uso de materiales para la enseñanza

El primer principio en cuanto a los materiales es justamente la necesidad del uso de diversidad de materiales didácticos. No se pueden reducir los materiales a hacer uso del libro de texto y guías, sino que se ha de atender a los productos que los niños puedan traer de su casa o comunidad, hojas, palos, flores, frutas..., todo aquello que se puede utilizar para enseñar a hablar, a leer y a escribir. Fons (2000) nos pone de manifiesto que un libro de texto ya elaborado no responde a todas las necesidades de los alumnos, sobre todo si se busca partir del propio conocimiento de los niños. Las fichas de los libros no pueden considerarse la única guía de las actividades del aula, tan sólo son un soporte más entre todos los posibles. Un soporte que puede ser muy útil en determinados momentos, cierto, pero que no pueden impedir ser conscientes de que existen materiales que pueden ser utilizados sobre todo en los primeros niveles. En los niveles superiores el uso de internet puede ser también una fuente interesante de materiales, pero siempre llevando emparejada la valoración y selección de materiales

Traer diferentes materiales de la casa (semillas, frutas, juguetes, cueros, piedras) y comentarlos, comentar su uso, escribir sobre ello, exponer, reflexionar sobre lo expuesto, es una de las fuentes de aprendizaje más importantes. Los mismos niños

pueden aportar este material del entorno cotidiano y compartirlo con sus compañeros. Mientras más real sea el material que se usa en el aula, más posibilidades tendrá el alumnado de relacionarlo luego con el exterior, convirtiendo el acto de leer y escribir en una actividad que trasciende las puertas de la escuela.

¿Qué significa abrir el aula a la diversidad de materiales? Pues, entre otras cosas, escribir el nombre de los niños en cada uno de sus puestos (ayudando al sentido de pertenencia y a conocer cómo se escriben sus nombres y el de sus compañeros); rotular cada espacio del aula en lengua mapudungun (mesas, sillas, ventanas, plantas, etc.), para que los niños sepan que dice en cada uno de estos objetos, leerlos cada día; identificar letras y palabras en láminas o en sobres dispuesto para ello; armar mensajes en lengua castellana y lengua mapudungun; observar ejemplos en el pizarrón; buscar palabras en frases; trabajar tanto en el pizarrón como en el cuaderno la direccionalidad y el grafismo.; no sólo aprender a leer con los libros de textos sino con cualquier material que permita esta función, por ejemplo, diarios, revistas, postales, fichas, láminas, etc.; leer y escribir diferentes tipos de textos (informativos, poéticos, narrativos, argumentativos), para conocer las diversas expresiones del lenguaje y distintas estrategias de construcción del conocimiento; hacer que los niños expliquen su realidad más próxima a través de dibujos (lenguaje plástico); hacer que los niños escriban sus propias reflexiones; escribir pequeños *epew* (relatos mapuche) en lengua mapudungun y pequeños cuentos en lengua castellana, lo que promueve el aprendizaje y la sensibilización cultural; cantar canciones en lengua mapudungun y lengua castellana; escuchar música en lengua mapudungun y castellana

Para (Díez de Ulzurrun, 1999) tanto las poesías como las canciones han de trabajarse de manera oral con los niños. Procurar que los niños escuchen poesías y canciones, saber que estas proceden de un texto y de un autor o son anónimas, propiedad de una cultura, de un pueblo. Es importante explicarles los sentimientos que allí se involucran, para que reflexionen sobre lo planteado. El lenguaje de la poesía permite a los niños sensibilizarse con su propia cultura e inclusive puede facilitar la adquisición de fonemas y vocabulario.

También será conveniente contar con murales en lengua mapudungun y lengua castellana con situaciones propias del contexto (autoridades mapuche, situación actual, conflictos, valores culturales, etc.) para que los niños tengan acceso al lenguaje escrito

del mapudungun y valoren la importancia de la información que dará paso a formar personas reflexivas y críticas.

6.4. En resumen

Tomando como punto de partida la realidad de las prácticas docentes en las aulas observadas, se ha planteado una alternativa que, cerrando el primer ciclo de la investigación acción y a partir de la reflexión, ayude a dar respuesta a los problemas detectados.

Dentro de la concepción constructivista, esta alternativa tiene que partir de los conocimientos propios del profesorado y ofrecerles una zona próxima de desarrollo de su formación que facilite que el profesorado vaya profesionalizando sus prácticas docentes

La enseñanza de la lectura y escritura se sitúa, tal como hemos mostrado en este apartado, dentro de la sociedad en la que viven los niños. No se puede aprender a leer y escribir sino se hace visible en la clase la funcionalidad de la escritura en la sociedad en la que viven los niños. Enseñar a leer y escribir es enseñarles a socializarse, por eso, la propuesta de actividades no se reduce a planteamientos puntuales, sino que atiende todo lo que sucede en la clase.

En este marco global y a partir de la concepción constructivista del aprendizaje, se han propuesto una serie de actividades que sirven de modelo de prácticas docentes y que, a su vez, son recursos formativos para el profesorado a partir de ellos se puede ayudar a reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.

La propuesta de intervención que se ha diseñado tiene como objetivo que el alumnado sienta la lengua como algo propio y próximo que le ayude a solucionar los problemas de la vida diaria.

Al analizar estas primeras prácticas de enseñanza de la lengua mapuche, tomamos como referente el sistema de enseñanza plurilingüe de la realidad catalana, cuya lengua ocupa

un lugar importante en la comunicación y en la cultura escrita, situación que para el mapudungun es algo que todavía está en construcción y de hace muy poco tiempo.

La observación de las prácticas generadas en la lengua mapuche, a través de las categorías establecidas para este propósito, nos pudieron dar cuenta de los intentos que se realizan para tratar el mapudungun, se inclinan especialmente en el tratamiento de elementos culturales mapuche, tales como hablar de los instrumentos musicales, de la cosmovisión, centrar la enseñanza de conceptos, pero no precisamente abarcan elementos puntuales desde su visión lingüística, donde la lengua ocupe un lugar en su uso y/o acorde a los niveles cognitivos de los estudiantes de los primeros cursos.

Así pues queda reflejado que la relación con la lengua mapudungun que se tiene en la escuela, es más bien conceptual y aislada del entorno escolar, no funcional, pues nos encontramos con “las horas de mapudungun” y no integradas al resto de las disciplinas del aula o del ámbito escolar. La mayoría de las prácticas ponen en un lugar destacado a la lengua castellana por sobre la lengua mapuche, que queda como algo residual. Los procesos de la lectura y la escritura se inician y centran su importancia en lengua castellana, sin embargo, aunque esta sea la lengua de dominio, las prácticas de enseñanza de la lectoescritura en esta lengua, tampoco se configura en un carácter significativo o funcional, sino más bien a una concepción estructural de ella y de manera fuertemente transmisiva y reproductora.

7. Segunda fase (fase de intervención)

En este capítulo se presenta el final del primer ciclo de la investigación acción llevada a cabo, la socialización de los análisis realizados por la investigadora y la presentación y acuerdos sobre la primera intervención derivada de la fase diagnóstico (apartado 7.1.). Después se describen con precisión las actividades que se llevaron a cabo (7.2.). En el siguiente apartado se procede al análisis e interpretación de los datos obtenidos de la puesta en práctica de las propuestas didácticas (7.3.). A continuación y como cierre del capítulo e inicio de un segundo ciclo de la investigación acción, se muestran los acuerdos socializados y las líneas eje de la segunda propuesta de intervención, un proyecto de aula y se cierra con una síntesis del capítulo (apartado 7.4.).

7.1. Socialización de los resultados de la fase de diagnóstico y de las propuestas.

Tanto los resultados de la primera fase, así como las propuestas de intervención que se habían preparado, fueron dados a conocer a las maestras con quienes se tuvo contacto en el proceso de diagnóstico de la situación. A través de una reunión formal ellas recibieron esta información que fue socializada. Plantearon estar de acuerdo con los resultados y se analizaron las propuestas frente a las cuales en colaboración con ellas se desarrollaron algunas unidades para ser aplicadas en los respectivos cursos. Esta aplicación será un trabajo conjunto entre la investigadora y las docentes (la investigación acción requiere planteamientos colaborativos, que no se pudieron llevar a cabo más que parcialmente a causa de las dificultades para realizar tareas en las escuelas por parte de personas de la universidad y por la movilidad del profesorado).

Las maestras estuvieron muy de acuerdo con los resultados presentados y, de hecho algunas de sus aportaciones se han introducido ya en el capítulo anterior como matices a las observaciones de la investigadora.

Las unidades contemplan aspectos relevantes que nacen de la fundamentación de las propuestas que se han detallado en el capítulo anterior, sin embargo, no se aplican todas las actividades por problemas de tiempo y espacio en el aula. Por lo tanto, se realiza una selección de aquellas actividades posibles de desarrollar en los momentos precisos de las actividades escolares del centro en el que se realiza la investigación. En esta selección de unidades también se ha tenido en cuenta aspectos concretos del currículum escolar de lengua castellana (las preposiciones, los sustantivos y adjetivos), para que el profesorado sea consciente que en mapudungun se pueden realizar las mismas actividades que se realizan en lengua castellana.

Entre los acuerdos tomados en la sesión, en cuanto a las actividades que se pretende llevar a cabo, el objetivo principal marcado es trabajar en lengua mapudungun, intentar que esta pase a ocupar los espacios centrales como lengua vehicular de enseñanza y, además, trabajar los contenidos en referencia a la cultura en el contexto mapuche. Con todo se ha puesto el acento en evitar caer en un etnocentrismo mapuche, pues la tarea esencial es ampliar el mundo de los niños, adquirir nuevos conocimientos, pero sin perder su propia lengua y sus tradiciones. En otras palabras, se trata de lograr que los niños conozcan el mundo, pero sin olvidar ser mapuche y tomar conciencia que el mapudungun tiene tanto valor social y cultural de transmisión de conocimientos, como sucede con cualquier otra lengua.

Las prácticas que serán aplicadas tendrán en cuenta, por tanto, situaciones centradas en la lengua y en la cultura que han sido analizadas y propuestas bajo los fundamentos de la didáctica de la lengua. Según esto, se prioriza el aprendizaje en situaciones reales, el trabajo colaborativo, la diversidad de ejercicios de lectura y escritura, el uso de la lengua, los espacios de aprendizaje, la interacción pedagógica, la evaluación formativa y la diversidad de uso de materiales didácticos, tal como se ha propuesto en la fundamentación de las propuestas en el capítulo anterior.

Las unidades desarrolladas contemplan un objetivo que apunta a la enseñanza de la lectura y escritura en lengua mapudungun, a valorar el uso de la lengua, a otorgar un uso funcional del lenguaje, a dar sentido de pertenencia cultural. Se trata de escribir sobre situaciones reales, reconocer el mapudungun como lengua escrita, promover el uso de la lengua y aprender haciendo uso de la lengua mapuche. Unos contenidos específicos que presentan la actividad a desarrollar, unos aprendizajes esperados por cada unidad en torno al uso de la lengua, el desarrollo de diversas actividades que

tendrán en cuenta los objetivos y criterios a considerar y una evaluación formativa. Se acuerda que las actividades serán guiadas por las docentes y en colaboración con la investigadora.

7.2. Actividades de la primera intervención

A continuación se presentan las distintas actividades planificadas y acordadas para esta primera intervención.

Unidad 1

Objetivo: Incrementar en los niños, a través de la música, el valor de pertenecer a una cultura y poseer un lenguaje que permite valorar y defender elementos de la madre naturaleza, además de sensibilizar y hacer tomar conciencia sobre este valor.

Contenido: Interpretación de una canción en lengua mapudungun cuyo contenido es la defensa del mar.

Aprendizajes esperados	Actividades	Evaluación
Tomar conciencia sobre el valor del ñlkantun para transmitir mensajes. Leer y escribir en lengua mapudungun. Utilizar el mapudungun en una situación real (presentar la actividad en un acto del colegio)	Plantea el objetivo de la clase. Plantea el propósito de realizar esta actividad. Plantea los criterios a considerar en el trabajo. Transcriben el ñlkantun. Interpretan el ñlkantun Preparan el ñlkantun para ser presentado en un acto del colegio	Participación individual y grupal en la actividad. Leer y escribir en mapudungun Interpretar el ñlkantun.

Cuadro 17: Unidad 1.

Unidad 2

Objetivo: Otorgar un uso funcional del mapudungun a través de la lengua escrita como elemento de transmisión de mensajes.

Contenido: Elaboración de tarjetas en mapudungun para saludar a las madres en su día.

Aprendizajes esperados	Actividades	Evaluación
<p>Los niños toman conciencia sobre el valor de la comunicación escrita como elemento de transmisión de mensajes.</p> <p>Los niños escriben en mapudungun.</p> <p>Los niños utilizan el mapudungun en una actividad real.</p>	<p>Plantea el objetivo a lograr en la clase.</p> <p>Plantea el proceso de desarrollo de la actividad.</p> <p>Plantea los criterios a lograr en el trabajo.</p> <p>Piensan un mensaje en mapudungun.</p> <p>Escriben el mensaje en mapudungun.</p> <p>Revisan el mensaje.</p> <p>Elaboran tarjetas con el mensaje escrito.</p> <p>Guardan el trabajo para regalarlo a su madre.</p>	<p>Participación de la actividad</p> <p>Escriben mensajes en mapudungun.</p>

Cuadro 18: Unidad 2.

Unidad 3

Objetivo: Otorgar un uso funcional a la lengua mapudungun como elemento de comunicación y pertenencia cultural.

Contenido: Exposición de objetos con rótulos en lengua mapudungun

Aprendizajes esperados	Actividades	Evaluación
<p>Tomar conciencia sobre el valor de la lengua mapuche como elemento de comunicación y pertenencia cultural.</p> <p>Conocer elementos de la cultura mapuche y saber escribir sus nombres en mapudungun.</p> <p>Utilizar el mapudungun en situaciones reales.</p>	<p>Plantea el objetivo a lograr en la clase</p> <p>Consulta a los niños lo que conocen del trabajo que se va a realizar.</p> <p>Mencionan objetos en mapudungun.</p> <p>Exponen sobre lo que les gustaría aprender del tema.</p> <p>Plantea el proceso de cómo se desarrollará la actividad.</p> <p>Plantea los criterios a considerar en el trabajo</p> <p>Recopilan diferentes objetos de la naturaleza y otros los elaboran en clases.</p> <p>Mencionan oralmente el nombre de los diferentes objetos en lengua mapudungun.</p> <p>Escriben el nombre de los diferentes objetos en lengua mapudungun</p> <p>Exponen sus trabajos en un rincón del aula.</p>	<p>Participación individual y grupal en la actividad.</p> <p>Escribir en mapudungun</p>

Cuadro 19: Unidad 3.

Unidad 4

Objetivo: Escribir en mapudungun en situaciones reales como elemento de transmisión de conocimientos y preservación de la lengua mapuche.

Contenido: Intercambiar mensajes de conocimiento con otros niños de otro Lof Che (comunidad) escritos en mapudungun.

Aprendizajes esperados	Actividades	Evaluación
<p>Valorar el mapudungun como elemento comunicación.</p> <p>Escribir mensajes de presentación en mapudungun.</p> <p>Intercambiar mensajes con otros niños.</p>	<p>Plantea el objetivo de la clase</p> <p>Comentan sobre la importancia del lenguaje como elemento de comunicación.</p> <p>Plantea el proceso de cómo de desarrollará la actividad</p> <p>Plantea los criterios a considerar en el trabajo.</p> <p>Redactan mensajes de presentación en mapudungun haciendo uso del borrador.</p> <p>Revisan lo escrito durante el proceso</p> <p>Socializan en torno al mensaje.</p> <p>Transcriben el escrito en papel original</p> <p>Entregan sus trabajos para ser llevados a otros niños.</p>	<p>Participación de la actividad.</p> <p>Escribir en mapudungun mensajes coherentes.</p> <p>Capacidad de comunicación en lengua mapudungun a través del lenguaje escrito.</p>

Cuadro 20: Unidad 4.

Unidad 5

Objetivo: Reconocer el mapudungun como lengua escrita para promoverlo y hacerlo funcional.

Contenido: Comprender y crear mensajes escritos en lengua mapuche.

Aprendizajes esperados	Actividades	Evaluación
<p>Reconocer palabras y mensajes escritos en mapudungun.</p> <p>Responder oralmente a mensajes escritos en mapudungun.</p> <p>Elaborar mensajes en mapudungun</p>	<p>Plantea el objetivo de la clase.</p> <p>Plantea los criterios a considerar en la actividad.</p> <p>Leen fichas y folletos escritos en mapudungun</p> <p>Responden oralmente a mensajes escritos en mapudungun.</p> <p>Crean frases con fichas escritas en mapudungun.</p>	<p>Participación de la actividad</p> <p>Leer, escribir y responder en mapudungun.</p>

Cuadro 21: Unidad 5.

Unidad 6

Objetivo: Promover el uso de la lengua mapuche como lengua vehicular para la enseñanza.

Contenido: Preposiciones en lengua mapudungun.

Aprendizajes esperados	Actividades	Evaluación
<p>Conocer preposiciones en lengua mapudungun.</p> <p>Reconocer posición de objetos en lengua mapudungun.</p> <p>Utilizar el mapudungun como elemento de</p>	<p>Plantea el propósito de la actividad.</p> <p>Plantea los criterios a considerar en el trabajo.</p> <p>Identifican preposiciones en mapudungun.</p> <p>Observan imágenes y sus</p>	<p>Participación de la actividad</p> <p>Identifica preposiciones en mapudungun.</p>

aprendizaje.	ubicaciones. Escriben preposiciones en mapudungun. Exponen sus trabajos en el aula.	
--------------	---	--

Cuadro 22: Unidad 6.

Unidad 7

Objetivo: Hacer del mapudungun lengua vehicular de enseñanza

Contenido: Sustantivos y adjetivos en mapudungun

Aprendizajes esperados	Actividades	Evaluación
Leer en mapudungun. Identificar sustantivos y adjetivos en mapudungun.	Plantea el objetivo a lograr en la clase. Plantea los criterios a lograr en el trabajo. Leen sustantivos y adjetivos en mapudungun. Agregan adjetivos en mapudungun Agregan sustantivos a adjetivos en mapudungun. Exponen sus trabajos en un mural.	Participación de la actividad Identifican sustantivos y adjetivos en mapudungun.

Cuadro 23: Unidad 7.

Unidad 8

Objetivo: Aprender haciendo uso de la lengua mapuche

Contenido: Partes del cuerpo

Aprendizajes esperados	Actividades	Evaluación
<p>Conocer partes del cuerpo en mapudungun</p> <p>Los niños logran identificar las partes del cuerpo y escribirlas en mapudungun.</p> <p>El mapudungun pasa a ser lengua vehicular de enseñanza.</p>	<p>Plantea el objetivo a lograr en la clase.</p> <p>Plantea el proceso de desarrollo de la actividad.</p> <p>Plantea los criterios a lograr en el trabajo.</p> <p>Mencionan partes del cuerpo en lengua mapuche.</p> <p>Identifican en un esquema partes del cuerpo de un animal y un ave.</p> <p>Exponen su trabajo.</p>	<p>Participación de la actividad.</p> <p>Identifican en un esquema partes de cuerpo escritas en mapudungun.</p>

Cuadro 24: Unidad 8.

7.3. Análisis e interpretación de los datos de la observación de la primera intervención.

Una vez desarrolladas las unidades se procede a intervenir en el aula. En los cursos de 1° y 2° año esta actividad se aplica en los horarios que corresponde la asignatura de lenguaje y comunicación y en los cursos 3° y 4° año en las clases que corresponden a cultura mapuche. A medida que transcurre la aplicación de las propuestas se registran las observaciones en un cuaderno de notas (ver anexo 4). Para analizar la observación de estos nuevos datos se tienen en cuenta el objetivo del estudio que en este apartado busca intervenir, a partir de una clara base empírica y científica sobre la enseñanza de la lectoescritura del mapudungun. Se parte de la observación de la realidad actual, para plantear nuevas perspectivas de cambio y mejora en las prácticas del profesorado. Los

aspectos analizados en la fase de intervención buscan dar respuesta a cuáles son los cambios que introduce el profesorado en sus prácticas docentes a partir de las reflexiones introducidas en las actividades de formación-investigación. Se plantea qué resultados aporta la implementación de estrategias pedagógicas reflexivas y constructivistas en el aprendizaje del alumnado y en la recuperación y promoción de la cultura mapuche. Otro aspecto que se quiere observar es si se genera un cambio en la concepción (epistemología) educativa y en la metodología didáctica) a partir de la implementación de estrategias pedagógicas que potencian la cultura mapuche. Se visualizarán además los resultados positivos y negativos generados, datos que se cruzarán con las propuestas planteadas.

Para hacer más explícito este análisis se desarrollan los ámbitos que se analizan considerando las prácticas docentes y la de la de los niños: el uso del mapudungun como lengua vehicular de enseñanza; el trabajo en contexto mapuche; el aprendizaje en situaciones reales; el trabajo colaborativo; ejercicios de lectura y escritura en lengua mapudungun; el uso de la lengua mapudungun; los espacios de aprendizaje; la interacción pedagógica; la diversidad de materiales; y el proceso de la evaluación.

7.3.1. Análisis e interpretación de las observaciones realizadas de las prácticas docentes de la primera intervención.

A continuación como eje de los análisis se presentan uno a uno los ámbitos citados en el párrafo anterior y que son los aspectos que se pretendía atender durante esta intervención educativa, con la intención de dar respuesta a las preguntas generadoras de la investigación.

A) El mapudungun como lengua vehicular de enseñanza.

Prácticas docentes

A partir de las propuestas el profesorado ha insistido en los saludos en mapudungun. Los niños reciben las instrucciones en lengua mapudungun para realizar las distintas actividades, por ejemplo la actividad de exposición de objetos mapuche. También se dan instrucciones en lengua mapudungun para que los niños elaboren mensajes escritos

en esta lengua. Además se enseña una canción en lengua mapuche a partir de la cual se organiza una actividad de aprendizaje.

Práctica de los estudiantes

Los niños manifiestan su entusiasmo por la actividad en mapudungun y comprenden los mensajes e instrucciones orales indicados. Cuando las instrucciones en mapudungun son más complicadas, por ejemplo para confeccionar objetos mapuche y realizar una exposición, para redactar un mensaje las comprenden y responden con prontitud.

B) Trabajos en contexto mapuche

Prácticas docentes

Se enseña un *ülkantun* (canción mapuche) con contenido mapuche. Es una canción de denuncia que hace un llamado al cuidado del mar.

Práctica de los estudiantes

Los niños confeccionan y recolectan objetos del contexto mapuche y escriben sus nombres en esta lengua para poder realizar la exposición. Del mismo modo elaboran mensajes en lengua mapuche. Del mismo modo cuando se solicita que identifiquen partes del cuerpo de un animal y un ave y escribirlas en mapudungun, como se les solicita en las guías, las identifican fácilmente. Lo mismo sucede cuando se trata de un ejercicio más abstracto lingüísticamente hablando, como lo es la identificación de las preposiciones a partir de elementos mapuche.

C) Aprendizaje en situaciones reales (funcionalidad del lenguaje)

Prácticas docentes

La canción en mapudungun, *ülkantun*, será presentada en un acto para conmemorar el día de la madre.

Práctica de los estudiantes

Como se ha visto en la presentación de las unidades muchas de ellas tenían una finalidad comunicativa muy clara y determinada, con lo que los niños tenían una referencia clara de la funcionalidad final de lo que se les proponía. A veces esta función era puramente escolar, como la comprensión de instrucciones en mapudungun para desarrollar una actividad. Y en otras la finalidad tiene una proyección exterior, por

ejemplo, los niños confeccionan tarjetas de saludo con un mensaje en mapudungun, que tiene la finalidad de que cada niño la regale a su madre o “se les comenta que se realizará un trabajo de exposición de elementos mapuche en el aula. Ellos se entusiasman. Reciben las instrucciones en lengua mapudungun a lo que responden “*may*” muy motivados.” (notas del cuaderno de campo anexo 4 “Exposición de objetos mapuche”). En otra unidad los niños elaboran un mensaje en lengua mapuche que será intercambiado con otros niños; esto hace que se sientan motivados a escribir, pues saben que sus escritos serán leídos por otros niños.

Las maestras valoran muy positivamente el cambio de actitud de los niños en estas situaciones y ven con claridad que la realización de este tipo de actividades logra unos resultados que, si siguen simplemente el texto de la clase o las guías, es muy difícil que lleguen a ellos. “Ellos siempre se muestran muy entusiasmados.” (notas del cuaderno de campo anexo 4 “Exposición de objetos mapuche”).

D) Trabajo colaborativo

Prácticas docentes

Esta forma de realizar las prácticas docentes se ha hecho más posible al ser una investigación, quizás en el ritmo normal de las clases sería bastante más difícil. En estas unidades se ha hecho más posible, la maestra ayuda a los niños a escribir un mensaje en lengua mapudungun para confeccionar tarjetas de saludo, o les ayuda a escribir los nombres de las partes del cuerpo de un animal o ave haciendo uso del alfabeto unificado.

Práctica de los estudiantes

En este tipo de actividades también se ha hecho muy evidente la mejora de la motivación y actitud del alumnado. Todos los niños participan de la actividad interpretando la canción en mapudungun. Los niños que aún no logran leer, aprenden de la oralidad de los niños más grandes y la memorizan, siempre con la ayuda de la maestra que los guía en la interpretación de la canción.

La realización de la unidad 3 ha sido otra ocasión para mostrar el trabajo colaborativo, aunque se tiene que decir que también en esta ocasión la presencia de la investigadora ha facilitado la resolución. Los niños tienen un espacio para salir al patio y entre todos coleccionar algunos elementos de la naturaleza, seleccionarlos, escribir sus nombres y

exponerlos. La maestra ayuda a los niños a escribir el nombre de los objetos en lengua mapuche. Dado que la mayoría presenta dificultades en la escritura del mapudungun, son ayudados por la maestra quien escribe en el pizarrón las palabras que desconocen.

E) Ejercicios de lectura y escritura

A diferencia de las propuestas que normalmente realizan los niños en el aula las propuestas que se han llevado a la práctica han solicitado de los niños una mayor presencia de la lengua escrita. Por ejemplo en la actividad de la música, mientras los niños de 1º y 2º año intentan leer y se aprenden de memoria la canción en forma oral, los niños de los cursos 3º y 4º transcriben la canción en lengua mapuche.

También la escritura les ayuda en la realización de las actividades más formales de reflexión sobre la lengua: leen preposiciones en lengua mapudungun y escriben lo que observan en las representaciones de unos dibujos haciendo uso del mapudungun; leen sustantivos y adjetivos en lengua mapudungun o escriben sustantivos y adjetivos en mapudungun, por si solos y con la ayuda de la maestra a través de una guía destinada para ello.

Siguiendo esta pauta de uso de la lengua escrita, escriben mensajes en lengua mapuche para una tarjeta de saludo con motivo del día de la madre; escriben los nombres de objetos en lengua mapuche para realizar los rótulos de la exposición; niños escriben mensajes en lengua mapuche...

Estas actividades no se realizan de forma mecánica y, como en las propuestas que se observaron en las aulas, centrándose exclusivamente en la mecánica de la escritura, sino que se propone a los niños pensar sobre aquello que van a escribir, escribir haciendo uso del borrador y luego en papel original escribir el mensaje definitivo.

F) Uso de la lengua mapuche

Este aspecto ha sido el central en la propuesta de intervención y realmente es el más destacado en todas las actividades y, como se puede ver en el anexo 4, ha sido recibido por los niños con manifestaciones claras y evidentes de su entusiasmo.

Prácticas docentes

Lo primero que se observa en las actividades es que los saludos, despedidas e instrucciones se desarrollan en mapudungun, como se puede ver en el anexo 4 “*Mari mari, pewkayal, anüinge*”.

Las explicaciones de las docentes también se realizan en mapudungun así las instrucciones y ayudas para el aprendizaje de la canción en lengua mapuche, o todas las instrucciones para las actividades que los niños van a desarrollar; escritura de un mensaje para una tarjeta de saludo y confección de los carteles para los objetos mapuche para ser expuestos.

Del mismo modo se les consulta a los niños por objetos mapuche o animales que conocen y que tengan en sus casas y se les solicita responder en mapudungun.

Práctica de los estudiantes

En lógica consecuencia de las propuestas que realizan las docentes los niños han contestado y realizado todas las actividades en mapudungun: se aprenden la canción en mapudungun y logran interpretarla; mencionan una serie de objetos en lengua mapuche. (*rali, metawe, narki*, etc.); escriben mensajes de presentación; logran identificar partes del cuerpo y escribirlas en lengua mapuche aunque con diversas formas de escritura que responden más bien a su oralidad, como se puede ver en el cuadro 18.

Esta presencia de la lengua también se produce cuando se pide realizar actividades más formales y así, los niños identifican preposiciones en mapudungun y luego identifican sustantivos y adjetivos según su ubicación, también en esta lengua.

G) Espacios de aprendizaje

Los espacios de aprendizaje son: el aula, como es natural, por ejemplo la de interpretar una canción y el acto del día de la madre, pero además se ha propuesto expandir las actividades a las zonas del patio del centro, para buscar materiales, cosa que se realizaba con muy poca frecuencia en este tipo de actividades.

Otro espacio que se ha abierto es la comunicación con niños de otra comunidad mapuche, por tanto, más allá de la escuela y de la comunidad

H) Interacción pedagógica

Prácticas docentes

La interacción con los niños ha sido otro de los aspectos remarcables que se ha introducido. En el anexo 4 se puede ver como en las distintas unidades las docentes van organizando las actividades en continua interacción con los niños: se les consulta si saben interpretar canciones en mapudungun y si han oído en sus casas un *ülkatnun*.

Pero además la maestra, en las interacciones, motiva a los niños a aprenderse una canción en lengua mapuche; les otorga la posibilidad de confeccionar objetos del contexto mapuche con libertad, lo que ellos quieran confeccionar; les ayuda en la elaboración de materiales mapuche como la confección de una *ruka* (casa); o les motiva a la producción de mensajes, va por cada puesto, revisa, motiva y ayuda en la producción

Práctica de los estudiantes

Precisamente por el clima de participación creado por las docentes los niños tienen la oportunidad de opinar frente a lo que se les consulta: *Kimfimün ülkantun? Ülkantukeymün tamün ruka mew?* Además, en este ambiente, los niños consultan sobre lo que han escrito y se les motiva a continuar el aprendizaje.

I) Diversidad de materiales

Frente a la unicidad de materiales que con frecuencia se presentan en las aulas, con estas actividades se han diversificado los materiales tanto por parte de las docentes: el pizarrón se utiliza para enseñar la canción, en él se transcribe; y cuadernos donde registran el contenido; una serie de instrumentos musicales mapuche; se utilizan tarjetas y láminas para escribir nombres de objetos o mensajes en lengua mapuche; se hace uso de láminas didácticas para que los niños identifiquen partes del cuerpo en mapudungun.

Pero no solamente los docentes, los niños elaboran una tarjeta de saludo con un mensaje en mapudungun; todos los niños logran escribir carteles con los nombres de los objetos que ellos mismos han aportado; escriben también mensajes de presentación en mapudungun en los que describen situaciones familiares y de su comunidad y se despiden.

7.3.2. Análisis e interpretación de las producciones escritas en las actividades programadas

Tal como se puede ver en las notas de campo que aparecen en el anexo 4 en las propuestas educativas que se programaron en la primera intervención hay diversas situaciones de escritura que pasamos a valorar a continuación.

Empezaremos por las producciones de los niños de los niveles inferiores. Lo primero que observamos es que se ha superado el nivel de copia y las producciones de los niños, tal como se ve en el cuadro 18, presentan las variaciones propias del inicio de la escritura en que la oralidad se impone sobre las convenciones de la escritura. Estas producciones se realizan en la actividad de identificación de sustantivos y adjetivos.

Escritura normativa	Escrituras de los niños
longko	lonco
pilun	pilun
nge	ñe, ge, ñie , nge, ne
ange	añe
yu	ñu, yu, llu, yü,
wün	un, gun,ugun, wun, guen, guun,gün,
<u>n</u> amun	namun,
pütra	putra, pürra
külen	külen, kulen, culen, kelen.
furi	furri, furi,
müpü	Müpu, müpü, mupu,

Cuadro 25: Escrituras espontáneas de los niños.

La mayoría de los niños comprende el mensaje escrito en mapudungun puesto que desarrollan la actividad de forma adecuada, solamente unos pocos necesitan ayuda para realizar la actividad. La identificación de sustantivos y adjetivos es coherente. Algunos ejemplos. Unen *trongli* con *domo* (mujer delgada), *weda* con *weñefe* (ladrón malo), *kelü* con *rayen* (flor roja), *kochi* con *iael* (comida dulce), *fücha* con *wentru* (hombre

anciano), *lif* con *ko* (agua limpia). Algo muy similar ocurre cuando deben agregar sustantivos o adjetivos a las palabras dadas.

Si miramos ahora como han solucionado el ejercicio de relacionar sustantivos y adjetivos nos damos cuenta de que, lo mismo que en el caso anterior, los niños han sido muy capaces de solucionar adecuadamente la actividad (cuadro 19).

Sustantivo o adjetivo otorgado	Respuesta de los alumnos
ruka	kelü, lif, kuru, chod,
dewu	pod, pichi, weñefe, trongli
chaw	trongli, küme,
antü	küme, kelü chod
lif	kachu, ruka, ñuke, ko,
pichi	dañwe, dewu,
kochü	iael, mate,
karü	rayen, kachu, ilo
mapu	karü, küme, pod, ad,
kachu	Karü, pichi, lif.

Cuadro 26: Sustantivos y adjetivos.

Es remarcable que en la mayor parte de las intervenciones las respuestas que dan los alumnos son coherente, y es más remarcable si pensamos que sus respuestas no vienen sugeridas sino que han sido propuestas por ellos espontáneamente. Así vemos que para el sustantivo “casa” escriben adjetivos como “roja”, “limpia”, “negra” y “amarilla”, atribuyendo colores y cualidades. Para el sustantivo “ratón” escriben adjetivos como “sucio”, “pequeño”, “ladrón” y “delgado”. Para el sustantivo “papá”, escriben adjetivos como “delgado” y “bueno”. Para el sustantivo “sol”, escriben adjetivos como “bueno” y anaranjado”. Para el adjetivo “limpio” escriben sustantivos como “pasto”, “casa”, “mamá” y “agua”. Para el adjetivo “pequeño”, escriben sustantivos como “cerdo” y “ratón”. Para el adjetivo “dulce” escriben los sustantivos “comida” y “mate”. Para el adjetivo “verde”, escriben “pasto” y “carne” (esta última aseveración pareciera no correcta, pero en el contexto mapuche *karu* significa verde y también crudo), por lo

tanto los niños quieren decir carne cruda. Para el sustantivo “tierra”, escriben los adjetivos “verde”, “buena”, “sucia” y “amplia”. Para el sustantivo “pasto”, escriben los adjetivos, “verde”, “pequeño” y “limpio”.

Para cerrar estos análisis más detallados observemos los mensajes que los niños producen; mensajes que fueron intercambiados con niños de otro centro, Caudor 20, en que se presenta la estructura de los mensajes de los niños (diez mensajes) (aquí sólo se presenta el encabezado de cada parte)

Introducción al mensaje	Desarrollo del mensaje	Conclusión del mensaje
1. <i>Mari mari</i> <i>Inche pingin</i>	<i>Tañi üy feypi</i> <i>Nien ufida, kawell.</i> <i>Ñi lof pingey</i>	<i>Pewkayal</i>
2. <i>Mari mari lamgen ka peñi.</i> <i>Inche pingin.</i> <i>Mülen</i>	<i>Inche tañi ñuke pingey.</i> <i>Lamgen pingey.</i> <i>Tañi chaw küdawki ruka mew.</i> <i>Tañi nuke ka ruka mew.</i> <i>Nien kawell ka trewa.</i>	<i>Pewkayal</i>
3. <i>Mari mari lamgen.</i> <i>Inche pingin.</i> <i>Mülen</i>	<i>Inche ñi ruka mew müley waka, trewa,</i> <i>achawall, narki.</i> <i>Ñi chaw pingi.</i> <i>Nien kayu amigas.</i> <i>Mi kawellu es muy inteligente.</i>	<i>Pewkayal</i>
4. <i>Mari mari peñi.</i> <i>Inche pingin.</i> <i>Mülen</i>	<i>Tañi chaw pingey.</i> <i>Nien meli peñi ka epu lamgen.</i> <i>Tañi chaw tripaki negocialu</i>	<i>Peñi amutuan.</i> <i>Pewkayal</i>
5. <i>Mari mari lamgen.</i> <i>Inche pingin.</i> <i>Mülen</i>	<i>Tañi chaw pingey.</i> <i>Tañi ñuke pingey.</i> <i>Nien kawell, waka, ufida.</i>	<i>Pewkayal</i>
6. <i>Mari mari.</i> <i>Inche pingin.</i> <i>Mülen</i>	<i>Nien kawell, ufida, tregua, achawall, dañwe,</i> <i>kanzu, pafu.</i> <i>Tukukeiñ lechuga, poñi, cilantro, kachilla ka</i> <i>acelga.</i>	<i>Pewkayal</i>
7. <i>Mari mari lamgen.</i> <i>Inche pingin.</i> <i>Mülen</i>	<i>Chilkatuken.</i> <i>Nien aylla tripantu.</i> <i>Inche tañi ñuke pingi.</i> <i>Tañi chaw pingi.</i>	
8. <i>Mari mari lamgen.</i> <i>Inche pingin.</i> <i>Mülen</i>	<i>Tañi nuke.</i> <i>Chilkatun.</i>	<i>Pewkayal</i>
9. <i>Mari mari pu che.</i> <i>Mülen.</i>	<i>Tañi ñuke pingi.</i> <i>Tañi ñuke dewmaki iael ka kofke.</i>	<i>Pewkayal</i>

<p>10. Mari mari lamgen. Inche pingén.</p>	<p><i>Inche ñi ruka mo müli meli kawell, dayu dañwe, kechu trewa.</i> <i>Inche ñi ñuke pingey.</i> <i>Inche ñi chaw pingey.</i> <i>Küla peñi ka epu deya.</i> <i>Müleñ rimu mew.</i> <i>Konkülen feytachi chilkatuwe ruka.</i> <i>Inche ñi ruka mew müli mawida, trayenko, feymu müley pichi chalwa.</i></p>	<p><i>Pewkayal</i></p>
--	--	------------------------

Cuadro 27: Estructura de los mensajes escritos por los niños.

7.3.3. Aspectos fundamentales que pone de relieve la observación de la primera intervención

A partir de estas prácticas observadas se han identificado una serie de puntos básicos de la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua mapudungun.

Cambios que introduce el profesorado en sus prácticas docentes a partir de las reflexiones introducidas en las actividades de formación/investigación.

El profesorado toma conciencia de que el mapudungun es una lengua, por lo tanto a través de ella es posible construir conocimientos en cualquier ámbito del aprendizaje. Durante la intervención se logró hacer del mapudungun una lengua vehicular de enseñanza, en la que se desarrollaron actividades en contexto mapuche. Los niños recibían y comprendían las intervenciones en mapudungun, inclusive con un resultado de una mayor motivación que cuando las intervenciones se hacían en castellano. El profesorado otorgó el espacio y participó en las actividades planteadas, incluso el profesorado que no era mapuche mostró interés por aprender y ayudar a los niños durante el proceso. El profesorado motivó a sus alumnos a reconocer y a proyectar su lengua y sus tradiciones. También el profesorado colaboró en la elaboración de algunos materiales didácticos para la enseñanza en esta lengua, dando a cada una de las actividades desarrolladas una funcionalidad que las hiciera significativas para los niños.

Resultados que aporta la implementación de estrategias pedagógicas reflexivas y constructivistas en el aprendizaje del alumnado y en la recuperación y promoción de la cultura mapuche.

Los niños toman conciencia sobre el valor de la lengua mapuche, conciben que el aprendizaje no siempre puede ser monolingüe en castellano, sino que también pueden lograr aprendizajes a través del uso del mapudungun.

Los niños asumen con responsabilidad y dedicación a cada una de las tareas asignadas en contexto mapuche. No presentan consultas ni hacen diferencias por trabajar de manera distinta a la habitual. Es más, trabajan en el contexto que se les plantea y con entusiasmo, inclusive demuestran inquietud por aprender más de su lengua y realizan consultas relacionadas con este interés.

Los niños responden en la lengua que se les consulta.

Los niños leen y escriben en mapudungun. Los más pequeños que aún no logran autonomía en la lectura o escritura son ayudados por la maestra.

Cambios en la concepción epistemológica y en la metodología didáctica a partir de la implementación de estrategias pedagógicas que potencien la cultura mapuche.

Un cambio relevante, y que esta investigación ha querido aportar, es que la enseñanza del mapudungun merece un tratamiento de planificación con una base para enseñarlo y no simplemente plantearlo de una manera simplista espontánea y autodidáctica. Es una lengua, con todos sus derechos y valores, que se debe trabajar desde su contexto y no recurrir a la traducción a la lengua castellana, como si sólo en ella se pudieran fundar los aprendizajes.

La utilización de la lengua indígena como «puente» para llegar cuanto antes a la lengua oficial ha sido suficientemente criticada y, sin embargo, continúa utilizándose así. Lo ideal es que la lengua indígena sea utilizada en tanto que lengua de instrucción pero también lengua de reflexión, lo ideal es que esa lengua tenga un lugar importante a lo largo de la escuela primaria.

E. Ferreiro en (Olarte, 1998)

Se valoró, por tanto, la funcionalidad del mapudungun y su uso como lengua vehicular de enseñanza, y se procuró la toma de conciencia de que el mapudungun es un recurso lingüístico propio de los niños y es un derecho aprender en su lengua y difundirla. Se aplicaron además recursos tomados del medio del alumnado para trabajarlos dentro de la concepción propia del contexto mapuche. Se utilizaron materiales sencillos al alcance

de los niños mapuche y aprender con ellos, desarrollando la expresión oral, la comunicación, la lectura y la producción de textos escritos.

Una reflexión final sobre las propuestas de trabajo

Se tiene que reconocer que el núcleo de estas actividades se proponía trabajar en la lengua mapudungun haciendo un uso vehicular de ella para la transmisión de conocimientos, que se pretendía situar las prácticas en los fundamentos de la didáctica de la lengua con el fin de priorizar el aprendizaje en situaciones reales, gestionar el trabajo colaborativo, promover diversidad de ejercicios para las prácticas de la lectura y escritura, fomentar la interacción pedagógica y hacer uso de variados materiales didácticos.

Como se ha mencionado anteriormente, se acordó desarrollar un número de actividades en los cursos de los primeros niveles y viendo los resultados obtenidos, se constata que para lograr mejorar los aprendizajes escolares se tiene que utilizar el mapudungun como lengua vehicular y usarla para construir los conocimientos, procurando dirigir y regular el trabajo de los alumnos.

Pero se tiene que reconocer que en la muestra de la investigación realizada, los alumnos son hablantes del mapudungun, por lo que parece más que probable que, al llevar la práctica a alumnos que no sean hablantes mapuche, requeriría un planteamiento algo distinto en cuanto a la exigencia de la lengua, pero que, sin embargo, pueden llevarse a cabo las actividades planteadas.

En pocas palabras

Se logró desarrollar las actividades dentro del contexto mapuche y se contó con la colaboración de los niños y de las maestras. Se desarrollaron diferentes trabajos donde los niños debían leer y escribir en mapudungun. Los resultados fueron mejores en los cursos de 3° y 4° año pues en ese nivel ya han logrado autonomía lectora y de escritura. Pero en el curso 2° año, si bien muchos alumnos han logrado cumplir con lo que se pedía, algunos a los que aún les cuesta así como también a los niños del 1° curso, a quienes hay que ayudar a producir, los resultados fueron más incompletos. Se trabajó con recursos del medio como elementos de la naturaleza, plastilinas y papel como una

manera de demostrar también que el aprendizaje se adquiere no siempre con grandes productos elaborados que significan grandes costos.

En el cuadro que hay a continuación se sintetizan los puntos más destacados de lo logrado en estas prácticas docentes.

Ámbitos	Logros o prácticas destacadas
Uso del mapudungun	<p>El mapudungun es la lengua que se utiliza para desarrollar todas las actividades propuestas.</p> <p>Las intervenciones de la maestra se desarrollan en lengua mapudungun.</p> <p>Los niños al ser consultados en mapudungun responden en esta lengua, motivados y con una actitud muy positiva.</p>
Funcionalidad de la lengua mapuche	<p>La canción que se aprenden los niños, será presentada en un acto para el día de la madre.</p> <p>Las tarjetas que confeccionan los niños serán regaladas a sus madres como un saludo en su día.</p> <p>Los objetos que recopilan, crean y enuncian los niños son expuestos en un rincón del aula para ser visualizados.</p> <p>Los mensajes que redactan los niños son compartidos con otros niños.</p>
Consultas de la maestra	<p>La maestra guía la actividad de los niños consultando por las dificultades que presentan para escribir en mapudungun o comprender la actividad.</p> <p>Así mismo les ayudan a llevar a cabo el desarrollo de la actividad, monitoreando el proceso y orientando en todo momento.</p>
Actitud de los niños frente a las actividades	<p>Los niños desarrollan todas las actividades que se les propone con el deseo de compartirlas.</p> <p>Los niños responden favorablemente a desarrollar trabajos en su lengua y lo asumen el mapudungun como lengua vehicular.</p>
Ejercicios de lectura y escritura que desarrollan los niños	<p>Los niños leen canciones en mapudungun y las transcriben; escriben mensajes; rotulan con nombres de objetos; redactan mensajes; leen láminas; escriben las partes del cuerpo, sustantivos, adjetivos e identifican preposiciones, y todo lo hacen en mapudungun.</p>

Libertad de expresión	Cuando los niños redactan mensajes, pueden escribir libremente el contenido, pero dentro del contexto significativo que se les propone.
Materiales y espacios de aprendizaje utilizados	Se utilizan guías didácticas, láminas, tarjetas, cuadernos, plastilina, objetos de la naturaleza, materiales muy sencillos, con lo que se demuestra que la innovación educativa no depende solamente de los recursos materiales, estos no tienen ninguna repercusión si no hay una buena fundamentación educativa. En esta misma línea se han ampliado los espacios de aprendizaje y, además del aula, se utiliza el patio de la escuela y los lugares para celebrar actos solemnes o la relación con otras comunidades.
Aprendizaje de los niños	Los niños desarrollan todas las actividades planteadas, se aprenden una canción, confeccionan tarjetas, redactan mensajes, identifican sustantivos, adjetivos, preposiciones, partes del cuerpo. Leen y escriben en mapudungun, comprenden mensajes orales en mapudungun. En definitiva, logran con suficiencia los resultados esperados en las actividades.

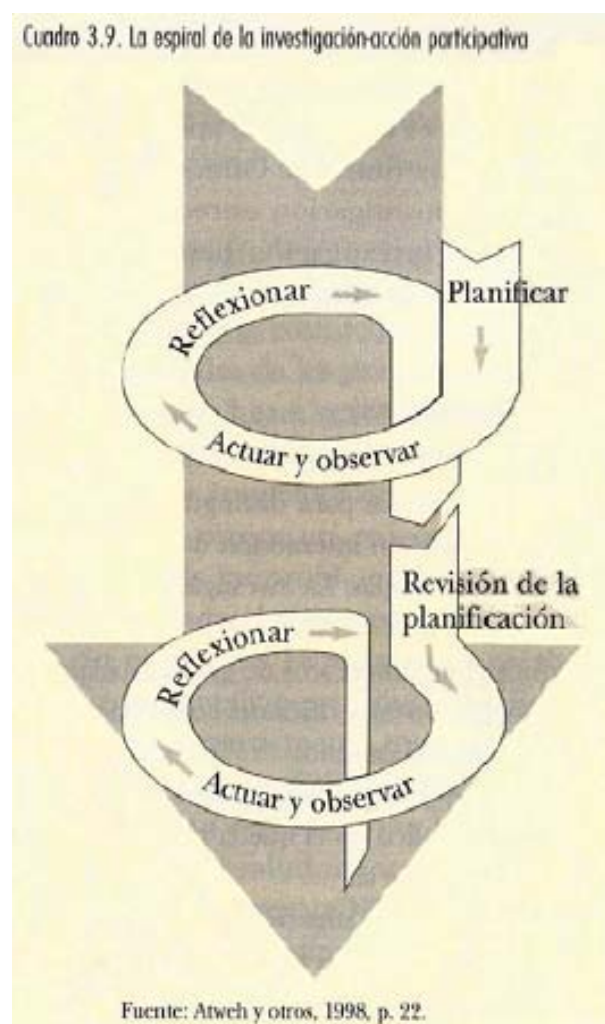
Cuadro 28: Puntos destacados de la primera intervención.

7.3. Nueva propuesta de acción a partir de la devolución y fijación de la propuesta final.

Tal como nos lo hemos planteado, una vez conocidos estos primeros resultados de una primera intervención, se lo hemos comunicado a las maestras y se han repensado las propuestas. En este momento, se toma consciencia de que dentro del esquema de trabajo de la investigación acción hemos cerrado un ciclo completo. Primero se ha realizado un diagnóstico de la situación y a partir de él se ha reflexionado y con aportaciones teóricas se ha fundamentado una intervención para mejorar la enseñanza del mapudungun. Se ha llevado a la práctica esta primera intervención y se ha vuelto a reflexionar a partir de las observaciones realizadas, con lo que se inicia un segundo ciclo. El cuadro 28 sintetiza las diferentes fases de la investigación acción y muestra gráficamente la idea de ciclos

que van evolucionando (Atweh y otros, 1998 p. 22 en Blaxter, Hughes, y Tight, 2008, pág. 84)

Esta nueva unidad, proyecto de aula, es el resultado de la propuesta de un primer proyecto que fue presentado a los maestros y donde se tomaron acuerdos de modificar las actividades para realizar un trabajo más concreto y visible para la comunidad escolar, poniendo en práctica la lectura, escritura y aprendizajes en lengua mapudungun, pero en vez de actividades puntuales, se diseñó una propuesta más global de acuerdo con los enfoques competenciales de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.



Cuadro 29: Los ciclos de las fases de la investigación acción.

El producto final del proyecto consistía en elaborar rótulos para los diferentes espacios de la escuela y del aula, nombres de espacios como puertas, sala de profesores, servicios higiénicos, gimnasio, etc. en lengua mapudungun. Algunos nombres ya existentes en la lengua y otros creados o adaptados a partir de su función. También se acordó elaborar mensajes de bienvenidas al centro, de cuidado en el gasto de agua, de cuidado de los

árboles, de comportamientos en el comedor, etc. De esta manera el lenguaje no sólo tiene una función escolar en la lectura y escritura en mapudungun, sino que se muestra como también a través de la lengua se producen realidades útiles para la comunidad, en este caso para el buen funcionamiento del centro.

La descripción y aplicación completa de este proyecto las analizamos en el capítulo 8, que supone el tercer ciclo de la investigación.

7.4. En resumen

En este capítulo nos hemos centrado en el análisis de la primera intervención surgida de la fase de diagnóstico, sus resultados y aportaciones para la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua mapuche. Se cierra el capítulo con una introducción al trabajo que contempla la segunda intervención basada en un proyecto de aula.

Los resultados de la primera intervención fueron socializados con las maestras y a partir de esa fase, las prácticas de enseñanza del mapudungun se construyeron para hacer comprender que esta lengua puede ocupar un lugar en la interacción social y en el logro de conocimientos. Se trata de fortalecer a la cultura mapuche a través de su lengua. Así pues las prácticas que se han aplicado, han tenido en cuenta la lengua, la cultura y los fundamentos de la didáctica de enseñanza de las lenguas. Estas prácticas, sitúan a la lengua mapuche en su contexto funcional, lo que constituye una motivación al alumnado que la aprende.

8 La tercera fase de la investigación, final del ciclo de investigación - acción

En este capítulo se plantea las tareas realizadas en el tercer ciclo de la investigación acción. En un primer apartado 8.1. se presenta el proyecto de clase se que elaboró para esta segunda intervención, con la idea de aplicar una actividad global que diera sentido a los aprendizajes escolares proyectándolos en la comunidad. Después en el apartado 8.2.

8.1. Segunda intervención el proyecto de aula

Tal como ha sido señalado en el capítulo anterior, en esta segunda intervención se aplica un proyecto de aula que tiene como eje la realización de un producto final que tenga repercusión en la vida comunitaria y que promueve la colaboración conjunta de docentes y alumnos en la toma de decisiones. Además la finalidad pretendida con su realización es la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua mapudungun, como lengua transmisora de los conocimientos de una cultura. La lengua mapudungun generación tras generación se ha transmitido en base a la oralidad y por lo tanto hoy es un desafío y un compromiso transmitirla con las nuevas herramientas de la lectura y escritura, haciendo de ella una lengua vehicular en todos los ámbitos de la vida escolar y social. En la realización de este proyecto, el mensaje que se transmite en mapudungun, no es el resultado de una traducción del castellano; este mensaje conlleva una forma de ver el mundo que forma parte de la cultura. El fundamento de la enseñanza de la lectura y escritura se sitúa así en el centro de la consideración de la lengua como elemento nuclear de la cultura de un pueblo y base para la identidad de las personas.

Para presentar la intervención de esta tercera fase de la investigación acción, primero mostraremos como surgió el tema del proyecto de aula dentro el proceso investigativo (apartado 8.1.1.). Después pasaremos a su justificación teórica como parte del enfoque

por competencias (apartado 8.1.2.); a continuación se procede a la descripción del proceso tal como se acordó con las maestras para llevarlo a cabo: la primera parte que es la descripción de la planificación del proyecto (apartado 8.1.3.) y se cierra con el apartado (8.1.4.) la resolución del proyecto.

8.1.1. El proyecto de aula en el conjunto de esta investigación

En la primera intervención se propusieron una serie de actividades puntuales en las que se quería atender a aspectos concretos que solucionaran debilidades detectadas en la fase de diagnóstico. Pero, si miramos la realidad global que da sentido al aprendizaje de la lengua, en aquellas propuestas se echaba en falta alguna actividad que mostrara las posibilidades de un planteamiento global. La investigadora articuló, para ello, un proyecto que tuviera una perspectiva más allá de los objetivos lingüísticos propiamente dichos, pero que a su vez los implicara, es decir, una situación auténtica de aprendizaje (Tolchinsky, 2008), que en este caso, además supusiera algún cambio positivo para la comunidad.

El proyecto definitivo surge, de acuerdo con los maestros y busca dar un contenido global y significativo para promover el uso escrito del mapudungun como lengua de enseñanza transmisora de conocimientos de una cultura y lograr que la escuela se convierta en un entorno letrado que fomente el interés y motivación por la lengua escrita. Para ello se acuerda que el producto final que dará sentido y funcionalidad a la tarea escolar será elaborar rótulos escritos en mapudungun etiquetando diversos elementos del Centro Educativo, como puertas, sala de profesores, servicios higiénicos, gimnasio, etc. Algunos de estos nombres ya existen en mapudungun, pero otros tuvieron que ser creados, por ejemplo, a partir de su función.. A su vez también se elaborarán mensajes de bienvenidas al centro, comportamientos en el comedor, o de carácter instructivo como el cuidado del agua, cuidado de los árboles, del entorno y la naturaleza; siendo este último aspecto un elemento distintivo de la cultura mapuche. Durante el desarrollo de la actividad se generan una serie de diálogos entre los niños que enriquecen esta propuesta. Con todo ello se favorece la promoción del uso de la lengua mapudungun, como lengua de enseñanza, transmisora de conocimientos, de una

cultura y su visión de mundo y, además, se transmite a través de la lengua un aprendizaje para la comunidad

El proyecto que hemos aplicado cuyo título es “*Tañi chilkatuwe ruka mew wirikeiñ mapudungun mew*” (En mi escuela escribimos en mapudungun, título decidido con la participación activa de los docentes y los niños) el objetivo central del mismo es fortalecer la identidad de los niños, pues ellos serán los responsables de hacer prevalecer su cultura en el tiempo como futuras generaciones. Centrar el proyecto en el uso de la lengua mapudungun, además del valor de reconocimiento de la lengua propia tiene otra función: dado que la enseñanza de la escuela se realiza en castellano fundamentalmente, introducir el uso del mapudungun tiene como consecuencia el aprendizaje multilingüe, con lo que se mejora la calidad de la enseñanza puesto que ya está más que demostrado que el aprendizaje en más de una lengua amplía el desarrollo cognitivo de las personas y facilita el aprendizaje de otras lenguas (Álvarez Díez, 2010; Bajo Molina y Macizo, 2011).

El proyecto, tal como sucede en la mayoría de los esquemas de propuestas de proyectos de aula, se desarrolla en dos partes. En la primera parte se invita a activar los conocimientos previos de los niños, se favorece su participación en la toma de decisiones, se escuchan sus intereses y su apreciación hacia la cultura mapuche, siendo este aspecto un elemento que despierta el interés por su propio aprendizaje y el deseo de luchar por la permanencia de su propia lengua.

En la segunda parte de este proyecto comprometemos el trabajo docente y del alumnado en la búsqueda y captación de la información, para realizar el producto final del proyecto, las formas de presentación de los resultados, su evaluación y se finaliza con una autoevaluación que realizan los alumnos. (Ver anexo 3 el proyecto de aula aplicado)

Dado que esta actividad forma parte de la investigación acción que se está llevando a cabo para la realización de esta tesis doctoral, durante el desarrollo de las actividades escolares del proyecto, se observaron las intervenciones del docente y del alumnado a través del instrumento registro en video. Después la grabación fue transcrita y analizada de acuerdo a los objetivos que pretendemos en este estudio y los requerimientos de esta investigación. Así nos hemos centrado en visualizar aspectos que se han establecido en las categorías seleccionadas para las fases de diagnóstico y primera intervención, e

incorpora otras nuevas observaciones a partir de lo que el proyecto busca promover y de los aspectos detectados en las anteriores observaciones: la fase de diagnóstico y la primera intervención. De este modo atendemos al uso de la lectura y escritura en situaciones reales como nos lo propone Fons (2000). La necesidad de la lectura y escritura para acceder al conocimiento. (Díez de Ulzurrun, 1999). La interacción pedagógica antes de comenzar la actividad, en su desarrollo y conclusión como nos señala (M.T. Julia, 1999). El compromiso del maestro y de los alumnos, la activación de los conocimientos previos, los acuerdos como elemento esencial de todas las actividades que se realizan, el uso de la lengua mapudungun por parte de los niños y de los maestros.

8.1.2. Justificación y estructura de los proyectos de aula

Siguiendo la propuesta que nos aportó el Dr. A. Nogueroles en una comunicación personal y que sólo se puede consultar en una página web de acceso restringido (Nogueroles, 2009b), presentaremos los rasgos más destacados de lo que supone la realización de un proyecto de aula como el que hemos propuesto: **Tañi chilkatuwe ruka wirikeñ mapudungun mew.** (En mi escuela escribimos en mapudungun).

Con el nombre de “proyectos de trabajo” se designan muy diferentes maneras de plantearse la tarea educativa y, más en concreto, es la propuesta didáctica que concreta el aprendizaje por competencias. Este enfoque didáctico tiene bastantes precedentes. A manera de ejemplo puede citar a los norteamericanos J. Dewey, con su propuesta del aprender haciendo, y su discípulo W.H. Kilpatrick que habla con toda propiedad de “The project method”. Otra de las fuentes de las que bebe esta propuesta es la llamada “Escuela Nueva”, entre los que destacan el método global de Decroly, con la pedagogía del descubrimiento y la importancia concedida a la motivación de los escolares; y las propuestas de trabajo cooperativo y de planes de trabajo de la pedagogía de Freinet (Nogueroles, 2009b). Actualmente diversos grupos de trabajo didáctico están proponiendo aplicaciones diversas a partir de las WebQuest de B. Dodge (1995) que retoman muchos de los principios que subyacen la pedagogía de proyectos de trabajo o de aula.

Los proyectos, en pocas palabras, son situaciones de aprendizaje auténticas, es decir, que tienen sentido, significado, para quien aprende y que al realizarlas le lleva a

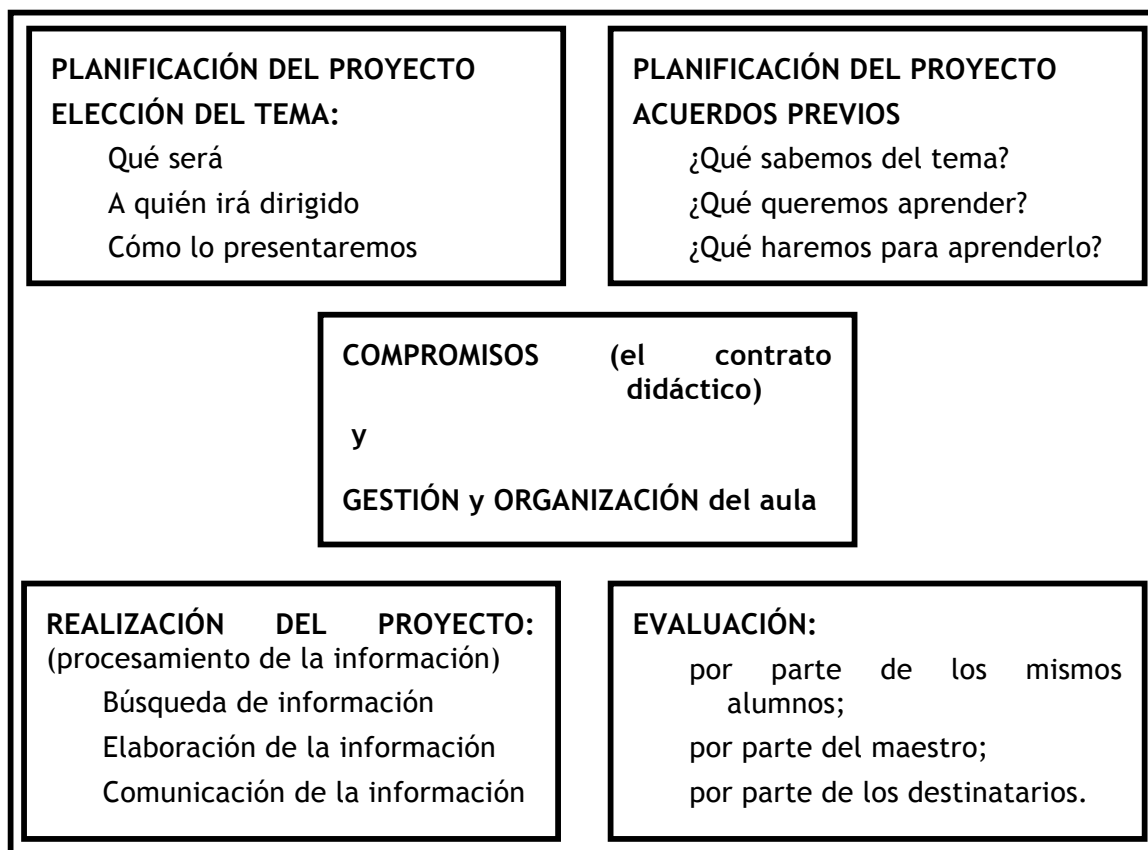
desarrollar muy diferentes competencias, saberes y procedimientos. Los proyectos están orientados a objetivos fundamentales de la educación que deben surgir de las necesidades del estudiante y centrarse en sus preocupaciones e intereses. La condición básica para que los proyectos de aula sean eficaces es que el alumno tiene que poder reutilizar lo que ha aprendido durante la actividad a las situaciones de su vida diaria. Siguiendo la UNESCO podemos definir así los proyectos de aula (o de clase): “El proyecto es una actividad práctica significativa, con valor educativo, que está orientado a la consecución de uno o más objetivos específicos de comprensión. Esta actividad implica investigaciones, resolución de problemas y, a menudo, el uso de objetos concretos. Esta actividad es planeada y llevada a cabo conjuntamente por los estudiantes y profesores en un contexto natural y verdadero”. (UNESCO. Education Section, 1984). Esto significa, como propone Noguero (2009b), que el proyecto:

- se plantea la realidad como una globalidad que da pie a preguntas, dudas e interrogantes que los niños debe poder solucionar;
- se centra en un tema, problema o situación que tiene sentido y significado de aprendizaje para los alumnos;
- se orienta a la realización de un producto final que tenga sentido comunicacional y cultural para los alumnos y para la comunidad;
- considera esencial la atención de los intereses y motivación personal y social del alumnado;
- por ello, implica a los alumnos dándoles el papel de protagonista en la realización de la tarea;

El esquema básico del proyecto sigue las pautas de lo que sería el aprendizaje significativo e inclusive algunas de las propuestas del enfoque profundo de las técnicas de aprendizaje (Noguero, 1995), como se puede ver en el cuadro 29. El proyecto se tiene que realizar, como ya se ha dicho, en dos grandes etapas: la preparación del proyecto y su realización.

La primera fase es la preparación del proyecto por parte del maestro, y la manera de presentarlo a los alumnos, para hacerles conscientes del aprendizaje que se les propone y de la importancia de que ellos sean protagonistas. Además es muy importante la reflexión sobre la lengua y cultura mapuche, objetivo central de su aprendizaje.

La segunda fase es la realización propiamente dicha del proyecto. En esta fase es muy importante la atención a las estrategias del tratamiento de la información y de las relaciones entre los contenidos y el problema o la situación de estudio (Hernández y Ventura, La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio., 1992), así como la reflexión y control sobre lo que se está haciendo, la evaluación. Al ser tan importante el papel del alumnado, la autoevaluación ha de ser uno de los aspectos centrales.



Cuadro 30: Fases del proyecto de aula.

En los dos apartados que vienen a continuación presentamos la programación realizada con los maestros.

8.1.3. Diseño del proyecto de aula. Primera parte: la planificación del proyecto

PROCESO PRIMERA PARTE: LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO

ELECCIÓN colaborativa del TEMA

Título del proyecto: **Tañi chilkatuwe ruka wirikeiñ mapudungun mew.** (*En mi escuela escribimos en mapudungun*)

Tema y producto final: Rótulos escritos en mapudungun en espacios públicos de la Comunidad Escolar. Esta rotulación de espacios escritos en lengua mapudungun, otorga funcionalidad a esta lengua; promueve su lectura y escritura, y además la constituye en una lengua vehicular transmisora de conocimientos. Los niños escribirán diferentes rótulos para identificar los espacios al interior del Centro Educativo. Otros rótulos tendrán la función de informar a la Comunidad del cuidado de los espacios allí existentes, como un parque con árboles, de las normas de convivencia en el comedor, en el gimnasio, en el patio, etc.

PAPEL DEL PROFESORADO

Se toma la iniciativa en conjunto con los maestros, de rotular espacios de la Comunidad Educativa, generando un trabajo concreto donde los niños puedan poner en práctica la escritura y lectura de la lengua mapuche y a través de ella generar conocimientos y transmitir esta lengua. Se trata por tanto de que los niños puedan desenvolverse y comunicarse en ambos contextos; su cultura base con sus tradiciones y desde allí viajar a la cultura más global.

Comentarán qué les parece la actividad a realizar. Si están de acuerdo, tienen otras propuestas, cuáles, definir las y justificarlas. Determinarán cómo les gustaría presentar la actividad y qué esperan aprender.

Tomarán acuerdos en el grupo para determinar qué espacios rotularán, cómo iniciarán la actividad, cómo la desarrollarán y cómo la presentarán. Definirán a quién harán las consultas que surjan.

ACTIVACIÓN de los conocimientos previos del tema

Se trata de saber qué saben los niños de la importancia de las lenguas en la transmisión de la cultura y específicamente de la lengua mapudungun; su trayectoria a través del tiempo. Su historia, formas de transmisión, cómo fue afectada y cómo hoy podemos recuperarla.

PAPEL DEL PROFESORADO

Se organiza una sesión de debate, sentados todos en círculo y les hace preguntas concretas para que vayan explicando lo que saben: ¿Qué ha pasado con nuestra lengua a través de la historia? ¿Por qué razones se ha ido perdiendo nuestro idioma mapudungun? ¿Qué consecuencias trae para una cultura cuando una lengua no se practica? ¿Podremos comunicarnos con nuestros abuelos si no hablamos nuestra lengua?

PAPEL DEL ALUMNADO

Sentados en círculo dialogan junto al maestro sobre la importancia de la lengua mapudungun en la transmisión de la cultura. Exponen sus conocimientos sobre el tema.

QUÉ QUEREMOS APRENDER

PAPEL DEL PROFESORADO

El maestro(a) toma nota de todo lo que dicen los niños.

Solicita a todos los niños que opinen sobre las preguntas que se han planteado.

Motiva a los niños diciéndoles que su aportación es muy valiosa, que cada opinión es diferente y que entre todos pueden construir muchos conocimientos.

Motiva a los niños diciéndoles la importancia de saber vuestra cultura y vuestra lengua porque nos hace seres únicos y cuando conozcamos a otras personas y otras culturas tendremos mucho de que enseñar, compartir y también aprender de otros.

Ayuda a los niños a organizarse para tomar acuerdos sobre el desarrollo de la actividad. ¿Qué espacios podemos rotular? ¿Por qué es importante que realicemos este trabajo? ¿Dónde podemos adquirir los materiales? ¿A quiénes podemos hacer consultas?

Pregunta a los niños, ¿Qué queremos aprender?

Valora las aportaciones de todos los niños.

Habla del mapudungun. Se parece el mapudungun al castellano, por qué, cómo podemos escribir en mapudungun.

PAPEL DEL ALUMNADO

Todos los niños opinan sobre la importancia de la lengua mapudungun; de los espacios que les gustaría rotular y cómo desarrollarán la actividad. Justifican el sentido que esta actividad tiene para ellos y para la comunidad.

Con la ayuda del maestro se organizan en cuatro grupos distribuidos por los espacios que rotularán; sala de clases, patio, parque, comedor.

Cada grupo y con la ayuda del maestro(a) escriben el nombre de los espacios a rotular.

Primero cada grupo registra los nombres en un borrador. Discuten sobre el uso correcto de la escritura.

Los niños dictan al maestro los nombres que han escrito y el maestro los registra en el pizarrón.

Los niños corrigen sus escritos.

Una vez seguros de que su mensaje está bien escrito lo traspasan al material (madera) con pintura.

ORGANIZACIÓN Y COMPROMISOS**ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:**

Se formarán cuatro grupos de trabajo. Los niños formarán los grupos por afinidad y, si surgen dificultades, intervendrá el maestro (a) para ubicarlo en algún grupo.

TAREAS

Cada alumnos(a) colaborará en la definición y escritura de rótulos en mapudungun.

Cada alumno (a) revisará y acordará con su grupo y profesor la escritura del rótulo en mapudungun.

Cada grupo compartirá los mensajes que han escrito.

Cada grupo expondrá sus trabajos en los diferentes espacios del Centro Escolar.

TIEMPOS

1ª Clase: Dos horas pedagógicas (Presentación de la actividad, organización de los grupos de trabajo, compromisos de trabajo)

2ª Clase: Dos horas pedagógicas (Primeros escritos de rótulos y mensajes en borrador)

3ª Clase: Dos horas pedagógicas (Continuación de los escritos de rótulos y mensajes en mapudungun, revisión de los progresos de trabajo)

4ª Clase: Dos horas pedagógicas (Traspaso de los borradores al material concreto, madera)

5ª Clase: Dos horas pedagógicas (Finalización del trabajo, exposición, evaluación y autoevaluación final)

COMPROMISOS

Cada alumno participará en el desarrollo de las actividades de acuerdo a los compromisos acordados.

Cada alumno aportará con sus conocimientos.

Cada alumno consultará sobre las dudas que tenga para mencionar un espacio, escribir el nombre o un mensaje.

Cada alumno formará parte de un grupo.

Cada alumno participará en su grupo desarrollando la tarea propuesta.

Todos los alumnos colaborarán en la ubicación de los rótulos en cada espacio del Centro Escolar.

8.1.4. Diseño del proyecto de aula. Segunda parte: la resolución del proyecto

PROCESO SEGUNDA PARTE: RESOLUCIÓN DEL PROYECTO

BÚSQUEDA Y CAPTACIÓN de la INFORMACIÓN

a) Preparación de las actividades:

PAPEL DEL PROFESORADO

Orienta a los niños sobre los espacios que se pueden rotular en el Centro Escolar. Les motiva a escribir en mapudungun, hacer visible esta lengua y a indagar formas de expresión en mapudungun.

PAPEL DEL ALUMNADO

Participan en las conversaciones y aportan sus ideas sobre cómo realizar la actividad. Cada grupo va organizándose respecto a su tarea.

b) Realización de la búsqueda y captación:

Orienta a los niños en la escritura del mapudungun, diciéndoles que pueden hacer preguntas a sus padres, a sus tíos, a sus abuelos o bien visitar a alguna autoridad de la comunidad, como por ejemplo un Longko. Enseña a los niños la importancia de expresarse en mapudungun y aprender a través de esta lengua.

Cada alumno colaborará en la escritura de los mensajes haciendo uso del borrador. Los alumnos consultarán sus dudas, comentarán sobre lo que han escrito. Cada alumno se fijará en la corrección de sus escritos. Cada grupo expondrá lo que han escrito y todos los alumnos colaborarán en la elaboración de los rótulos pintados en madera. Al finalizar, todos los alumnos expondrán los trabajos en los espacios del Centro Escolar.

ELABORACIÓN de la INFORMACIÓN**PAPEL DEL PROFESORADO**

Revisa los mensajes que han escrito los alumnos. Solicita volver a escribir si no se manifiesta correctamente. Negocia formas de expresión en mapudungun con los niños para una mejor definición y comprensión del mensaje. Ayuda a los niños a seleccionar y organizar la información que han recogido. Ayuda a los niños a escribir textos en mapudungun mostrándole las letras especiales con sus sonidos. Por ejemplo que no se usa la C sino la K, y cuando suena como s o z se usa la D. Ejemplifica palabras o textos escritos en mapudungun para mostrar estas diferencias. Muestra las letras que se conservan del castellano y aquellas que cambian porque es una lengua diferente. Explica que el mapudungun siempre se ha enseñado oralmente y ahora debemos aprender a escribirlo para no olvidarlo y continuar aprendiendo.

PAPEL DEL ALUMNADO

Cada alumno en su grupo tomará decisiones y acordarán sobre lo que van a escribir. (rótulos y mensajes). Cada alumno revisa la información que ha escrito. Tomarán acuerdos de la información que escribirán. Grupalmente elaborarán sus textos con las ideas que pondrán en el documento final. Primero lo harán en un borrador. Cada grupo escribirá sobre el espacio que ha elegido rotular. Los niños revisarán lo que han escrito y complementarán si es

necesario. Revisarán la coherencia de sus textos en el mensaje que desean transmitir y la escritura del mapudungun.

COMUNICACIÓN final del proyecto

PAPEL DEL PROFESORADO

Definir que los trabajos serán expuestos en los diferentes espacios del Centro Escolar. Definir que el Centro quedará rotulado en mapudungun con letreros y mensajes informativos y educativos para la Comunidad Escolar. Ayudará a los niños a exponer sus trabajos en los diferentes espacios del Centro Escolar.

PAPEL DEL ALUMNADO

Los niños exponen su trabajo en los diferentes espacios que han elegido del Centro Escolar. Los diferentes mensajes quedarán fijos en los espacios del Centro, visibles para el aprendizaje de todos los niños, profesores, padres, personas visitantes y toda la comunidad, como sinónimo de comunicación y transmisión de la cultura mapuche a través de su lengua.

EVALUACIÓN ¿Qué hemos aprendido?




a) Autoevaluación final socializada:

PAPEL DEL PROFESORADO

Dialoga con los niños sobre lo que han aprendido a través de preguntas. Sabemos lo mismo que al principio o sabemos más. Qué hemos aprendido de nuevo. Cómo fue la experiencia de haber consultado con nuestras familias. Ha sido interesante escribir en mapudungun, por qué. Qué dificultades hemos encontrado al realizar este trabajo, cómo las podemos mejorar. Elabora una ficha para que cada alumno se autoevalúe.

Ficha de Autoevaluación:

Nombre del alumno(a)

Rakiduum	Rume kümelkan 	Wenche femün 	wedalkan 
Nütramkan ñi pu che engo			
Kimelfiñ dungu ñi pu kompañ			
Kimelfiñ dungu ñi kimeltuchefe			
Küme wirintukun kom dungun.			

Kellufiñ ñi pu kompañ			
Küme wirin mapudungunmew			
Küpalun chemkün ñi pengeal.			
Kimfali chem piley tañi wirin			

Cuadro 31: Ficha de autoevaluación.

PAPEL DEL ALUMNADO

Cada alumno plantea lo que ha aprendido, cuenta su experiencia vivida al momento de preguntar y luego al trabajar con sus compañeros. Cada alumno comenta las dificultades que ha tenido y qué podría mejorar. Cada alumno opina sobre la importancia de escribir en mapudungun. Cada alumno completa una ficha de autoevaluación.

b) Evaluación durante el proceso:

Revisar la escritura de los textos en el borrador, comunicar los mensajes que han escrito, corregir los escritos, mejorar los escritos.

c) Evaluación del producto:

Exposición de los trabajos realizados durante el proyecto.

8.2. Análisis de los datos de la observación de la segunda intervención

Durante la aplicación de la actividad, como ya se ha dicho, se hicieron varias tomas en vídeo, siempre dependiendo del momento en que la investigadora podía dejar en segundo lugar su atención al desarrollo del proyecto. La transcripción completa de los fragmentos de esta segunda intervención se adjunta en el anexo 5 y en el anexo 6 se presentan unos primeros comentarios, a partir de los que se han elaborado los análisis e interpretaciones que planteamos a continuación.

El análisis de esta segunda intervención basada en el proyecto de aula que cierra los ciclos de la investigación acción que hemos realizado para la elaboración de esta tesis doctoral, considera los elementos establecidos en las categorías que se han ido

precisando en las fases del diagnóstico y de la primera intervención, e incorpora otras nuevas observaciones de lo que el proyecto busca promover. Así pues, nos fijaremos en primer lugar, dado que es uno de los aspectos esenciales de la finalidad de la actividad, en el uso de la lengua mapudungun por parte de los niños y de los maestros, uso que se produce y así tiene sentido, en situaciones reales como nos propone Fons (2000) y para acceder al conocimiento (Díez de Ulzurrun, 1999), el apartado 8.2.1.; y la actividad con la interacción pedagógica durante todo el proceso, el trabajo colaborativo, la activación de los conocimientos previos y la construcción de los saberes, como nos señala T. Julià (1999).

8.2.1. Uso y funcionalidad de la lengua mapudungun:

Ya desde la preparación del proyecto todos los participantes fueron conscientes de que había un objetivo básico y que daba sentido a toda la actividad: trabajar por la funcionalidad de la lengua mapudungun y la permanencia de la cultura mapuche.

“Me interesa hacer uso de la funcionalidad de la lengua y escritura del mapudungun, para demostrar la permanencia del pueblo mapuche con la finalidad de que las personas de origen mapuche se motiven a aplicar sus conocimientos y fortalecer su identidad.

Deseo que mis alumnos aprendan a comunicarse en mapudungun de forma oral y escrita y se reencuentren con su origen e identidad cultural. También que reconozcan que en el mundo existen una gran variedad de idiomas.”

(Opinión del maestro al programar el proyecto de aula)

Por eso, en las distintas fases de la actividad los niños hablan en mapudungun y el maestro aprovecha ese recurso para motivarles a hacer uso de la lengua.

Fragmento 64

3. **Niños:** *Famentunge* //(dirigiéndose a un compañero para que se haga a un lado)
4. **Profesor:** *Chem pimi/*
5. **Niño:** *Famentunge(.)*
6. **Profesor:** *Fey(.) mapudungukeaiñ(.) Sigamos con las plantas. Pürakelayaymi anümka mew(..)*

trans2aI

Los niños hablan en mapudungun y el maestro refuerza la actividad.

Fragmento 65

110. **Niño:** *Kollam,(.)ngefün(..) (nombrando varias plantas)*
 111. **Profesor:** *Feley,(.) Kollam (.) ngefün/*

trans2aI

El docente manifiesta y permite a los niños tomar conciencia sobre el significado de la pérdida de una lengua, con ella la cultura y por ende una manera de ver el mundo y una forma de construir el pensamiento. Los niños están conscientes del valor cultural de la lengua mapudungun y demuestran motivación por aprender de la lengua y de la cultura, pues existen razones históricas, sociales y culturales que han gatillado en la pérdida del mapudungun y son ellos las nuevas generaciones los encargados de regresar a la cultura.

Fragmento 66

5. **Profesor:** *... pero qué consecuencias traerá a una cultura(.) a un pueblo no hablar su idioma(.) Qué pasa con la lengua cuando ya no se practica(..)*
 6. **Niños:** *Se muere(.)*
 7. **Profesor:** *Exacto(.) se pierde no(.) Aquí en la comunidad hay hartos abuelitos que hablan el mapudungun/ y muchos jóvenes que no lo hablan(.) podrá haber comunicación entre esos jóvenes y esos abuelitos(.)*
 8. **Niños:** *No hay(.) no nos podemos comunicar.*
 9. **Profesor:** *Sin lengua entonces(.) no hay comunicación/ Podrá existir el pueblo mapuche sin hablar su lengua(.)*

trans2aI

Y son los mismos niños los que, de manera espontánea introducen la función cognitiva del uso de la lengua.

Fragmento 67

9. **Profesor:** *Sin lengua entonces(.) no hay comunicación/ Podrá existir el pueblo mapuche sin hablar su lengua(.)*
 10. **Niños:** *No/*
 11. **Profesor:** *Exacto(.) porque no puede comunicar sus principios(.) sus valores culturales(.) su visión de mundo/*

12. **Niños:** *Su pensamiento(.)*
13. **Profesor:** *Su pensamiento(.) excelente(.) ...*

trans2aI

El trabajo didáctico que se desarrolla, incita a los niños a leer y escribir en mapudungun y a través de estos procesos aprender y enseñar la cultura mapuche. La rotulación de diferentes espacios del Centro Escolar permite a través de la lectura acceder al conocimiento tanto de la lengua como de la cultura mapuche; nombrar en mapudungun diferentes espacios y escribir mensajes del cuidado de la tierra, el agua, la naturaleza, etc. Que para el mapuche posee un trasfondo directamente relacionado con su visión de mundo, así pues si decimos tierra, no es meramente el elemento físico, sino también trascendental, sagrado, vinculado directamente con nuestra identidad.

El proyecto que se desarrolla también pone énfasis en el uso de la lengua escrita del mapudungun; pues como ya lo hemos mencionado es una lengua que se ha transmitido en la oralidad, pero hoy tenemos la posibilidad de enseñar a los niños a escribirla.

Fragmento 68

13. **Profesor:** *... para que una lengua no se pierda(.) también es importante dejarla registrada(.) y para dejarla registrada de qué hacemos uso(.)*
14. **Niños:** *La escribimos/*
15. **Profesor:** *Exactamente(.) la dejamos registrada por escrito(.) para que un idioma no se pierda(.) y eso es algo que nosotros como pueblo aún no hemos desarrollado del todo/ aún estamos en proceso(.) el pueblo mapuche está en proceso de que su idioma sea también escrito(.) Nosotros en este tiempo hemos ido aprendiendo a escribir un poco verdad(.) a ver los invito a pasar a escribir algunas palabras o frases en el pizarrón(.)*

trans2aI

El docente les hace conscientes de la diferencia entre escribir en castellano y escribir en mapudungun, son lenguas diferentes por lo tanto varía también la escritura, y los niños van aprendiendo a diferenciarlos.

Fragmento 69

37. **Profesor:** *Fey(.) Fey müten(.) Chumngelu tukymi K fey tukulaymi C/*
38. **Niño:** *Es mapudungun(.)*

39. **Profesor:** *Fey(.) ka dungungey mapudungun, castellano reke femlay(.) Fewla may dewmaiñ kiñe küdaw/ Unelu mew nüttramkaiñ chumgenchi künuafel(.) chumngechi wiriafuiñ chilkatuwe ruka mew(.)*

trans2aI

Los niños poseen capacidades para escribir en mapudungun y responder a lo que el docente les consulta en esta lengua.

Fragmento 70

16. **Niño:** *Fewkayal/ (escribe fewkayal en el pizarrón)*
17. **Profesor:** *Chem piley(.)* (El maestro pide al estudiante que le explique lo que ha escrito en el pizarrón.)
18. **Niño:** *Fewkayal(.)*

trans2aI

Los niños comprenden los mensajes en mapudungun, aunque a veces responden en castellano, pues como ellos mismos lo han mencionado y lo que se percibe en el ambiente es el uso automático de la lengua castellana. Hablar mapudungun en la escuela aún requiere de un esfuerzo, a veces puede llegar a sentirse como una “lengua especial”, pero si nos adentramos al contexto y observamos la motivación y compromiso del maestro, los niños asumen y responden trasladándose al contexto mapuche.

Fragmento 71

37. **Profesor:** *Fey(.) Fey müten(.) Chumngelu tukymi K fey tukulaymi C/*
38. **Niño:** *Es mapudungun(.)*
39. **Profesor:** *Fey(.) ka dungungey mapudungun, castellano reke femlay(.) Fewla may dewmaiñ kiñe küdaw/ Unelu mew nüttramkaiñ chumgenchi künuafel(.) chumngechi wiriafuiñ chilkatuwe ruka mew(.)*
40. **Niño:** *Podemos hacer letreros para el parque(.)*

trans2aI

Por eso van apareciendo producciones en mapudungun por parte de los niños que muestran el desarrollo de su competencia plurilingüe:

Fragmento 72

45. **Profesor:** *Chem müley parque mew/*

46. **Niño:** *Árboles(.)*
47. **Profesor:** *Chem pingey fentren anümkä mülelu/*
48. **Niño:** *Pitrantu(.)*

trans2aI

A lo largo de la actividad los niños se muestran más espontáneos y hablan en mapudungun y el maestro puede intervenir en un clima más tranquilo y motivador. Para los niños la situación es normal y van utilizando una u otra lengua según las necesidades y dominio de cada una de ellas sin plantearse en ningún momento que lo que están haciendo sea algo fuera de lo corriente, pese a que el resto de las clases siguen siendo en castellano.

Fragmento 73

102. **Profesor:** *Chem piáfuiñ anümkä mew/* El maestro consulta sobre el mensaje que irá en los árboles.
103. **Niño:** *Wichüir(.)*
104. **Profesor:** *Watrifkelayaymi anümkä (..)(Completa la frase, no quebrar las plantas)* El maestro ayuda a los niños a organizar el mensaje en Mapudungun.
105. **Niños:** *Famentunge /(dirigiéndose a un compañero para que se haga a un lado)* Los niños incorporan el mapudungun de manera espontánea.
106. **Profesor:** *Chem pimi/* El maestro consulta al estudiante sobre lo que ha dicho.
107. **Niño:** *Famentunge(.)*
108. **Profesor:** *Fey(.) mapudungukeaiñ(.) Sigamos con las plantas. Pürakelayaymi anümkä mew(..)*
- ...
109. **Profesor:** *Feley,(.) Kollam (.) ngefün/*
110. **Niño:** *Tenemos que escribir en borrador primero(.)* Los niños hacen uso del borrador y escriben en mapudungun.
111. **Niños:** *Tripa tripa peyüm(..)* Los niños mencionan nombres a los servicios higiénicos.
112. **Niño:** *tripa tripa/*
113. **Niño:** *con la otra i con i griega/*
114. **Niño:** *Baño para pichi domo(.)* Los niños plantean que escribirán los nombres para los baños de las mujeres y de los hombres.

trans2aI

8.2.2. La secuencia de aprendizaje del proyecto:

El docente ayuda a los niños a tomar decisiones para formar los grupos de trabajo.

Fragmento 74

19. **Profesor:** *Fey may ramtuafilliñ(.) fey may trawuaiñ(.) eymün piaymün tamün chum künüwal(.) melike künüwaymün(.)*

trans2aI

Los niños llevan a cabo el desarrollo de la actividad a través de diferentes grupos de trabajo con la participación de todos los niños. Cada niño tiene un rol que asumir y finalmente comparte todo el grupo curso. El docente está pendiente de todos los grupos y va orientando el proceso.

El maestro consulta a los niños por la forma en que llevarán a cabo la actividad y escucha sus propuestas.

Fragmento 75

118. **Profesor:** *... chumngechi wiriafuiñ chilkatuwe ruka mew(.)*
 119. **Niño:** *Podemos hacer letreros para el parque(.)*

trans2aI

Al iniciar la actividad y como necesario para activar los conocimientos previos hace que los niños tomen conciencia sobre la pérdida del mapudungun, pues no se habla a un mismo nivel como la lengua castellana. *Ya no la hablamos/antes se hablaba mucho el mapudungun/ahora todo se habla en castellano/*

Fragmento 76

1. **Niños:** *Ya no la hablamos/*
 2. **Niños:** *Sí/ antes se hablaba mucho el mapudungun/ ahora todo se habla en castellano(.)*

trans2aI

Claro está, recalco nuevamente, que es el castellano la lengua oficial en Chile para todos los Estamentos. Esto hace que, a pesar de los intentos de recuperación y ampliación de los usos sociales de la lengua mapudungun que hasta ahora se han realizado, aún nos falta desarrollar un trabajo de recuperación lingüística más profundo.

Se toma conciencia de las razones históricas, sociales y políticas que han gatillado en la pérdida de la lengua mapudungun y un elemento muy interesante de recalcar es cómo hacer tomar conciencia a los niños de estas situaciones en la valoración de su lengua, así como las implicancias que significa su pérdida en la transmisión de una cultura.

Fragmento 77

4. *Niños: También porque nos avergonzaron(.) por eso la gente dejó de hablarlo(.) antes los castigaban(.) También ahora los niños no hablan porque no lo enseñan.*

trans2aI

El maestro orienta el desarrollo de la actividad que llevarán a cabo los alumnos a través de preguntas en lengua mapudungun.

Fragmento 78

41. *Profesor: Chem müley parque mew/*
43. *Profesor: Chem pingey fentren anümka mülelu/*

trans2aI

El docente guía el proceso de trabajo de los niños; revisando, orientando, proponiendo, tomando acuerdos, valorando sus progresos y el producto final.

Los niños realizan un trabajo colaborativo para elaborar mensajes en lengua mapudungun, y con toda normalidad usan el castellano como lengua de apoyo.

Fragmento 79

3. *Niño: Qué escribiste ahí/ ahora escribe wentru(.)*
4. *Niño: Tripa tripa peyüm pichi domo y tripa tripa peyüm pichi wentru(..)*
5. *Niño: Ahora tripa tripa peyüm kimeltuchefe/*
6. *Niño: kiñe/*
7. *Niño: no es kiñe/ es kimel(.)*

trans2aI

Los niños dialogan para escribir en mapudungun y como se ve en los turnos 121 y 122 corrigen la escritura en mapudungun.

Fragmento 80

- | | | |
|------|---|---|
| 200. | <i>Niños: Mire venga(.)</i> | Los niños muestran el proceso de sus trabajos al maestro. |
| 201. | <i>Profesor: Fey(.) petu anküy/</i> | El maestro afirma que todo va bien y que deben continuar. |
| 202. | <i>Niños: May(.) que se seque/</i> | |
| 203. | <i>Profesor: Rume adi(.) rume küme femimün/ pimuaymün tañi anküal/</i> | El maestro felicita a sus alumnos por la buena elaboración de sus trabajos. |
| 204. | <i>Niños: (ríen) (soplan sobre los letreros)</i> | |
| 205. | <i>Profesor: (mirando un letrero) Feyta doypichi amuay(.) tañi küme wirileal(.)</i> | El maestro da sugerencias para mejorar la producción de los textos. |
| 206. | <i>Niños: (corrigen su escrito para centrar más el mensaje) femngechi/</i> | Los niños mejoran sus escritos. |

trans2aI

Los niños se expresan en mapudungun de acuerdo a sus conocimientos en la lengua, de aquí la importancia de que el maestro vaya guiándoles porque, de lo contrario, realizarían toda la actividad en castellano, que es lo que siempre les sucede.

Aunque es un fragmento del que no tenemos registro, al realizar la autoevaluación final del proyecto, los niños comentan haber aprendido más de lo que ya sabían; valoran aprender a leer y a escribir en mapudungun; valoran la posibilidad de tomar acuerdos en el desarrollo de la actividad; y también valoran poner en práctica sus conocimientos. Finalmente, manifiestan también su deseo de continuar aprendiendo con empeño y con actividades parecidas a la realizada.

8.3. Interpretación de los datos de la segunda intervención.

En relación a los objetivos y preguntas de esta investigación, el profesorado introduce cambios en sus prácticas en base a las reflexiones establecidas; así podemos destacar su compromiso en ayudar al alumnado a tomar conciencia sobre la importancia de la lengua en la transmisión y permanencia de la cultura mapuche, así como las razones

históricas que han llevado a la pérdida de la lengua. El profesorado asume con responsabilidad la tarea de enseñar a leer y a escribir la lengua mapudungun para transmitir conocimientos y hacer de esta una lengua funcional. Otro aspecto relevante es que se ha trabajado en el contexto de la cultura mapuche y con un proyecto visible para la comunidad.

La implementación de estrategias pedagógicas reflexivas y constructivistas en el aprendizaje del alumnado y en la recuperación y promoción de la cultura mapuche, permiten a los niños tomar conciencia sobre su propio aprendizaje. Comprenden los motivos que han llevado a la pérdida de la lengua mapudungun y se animan a ser luchadores en la recuperación de su lengua para comunicarse no sólo en la oralidad, sino ahora con las herramientas de la lectura y escritura y a través de estos procesos acceder al conocimiento y al pensamiento de la cultura mapuche. Los niños ponen en práctica los conocimientos que poseen acerca del mapudungun. Plantean sentirse orgullosos por aprender más de su lengua y demuestran motivación en ello.

Entre los cambios que destacamos en la concepción epistemológica y en la metodología didáctica a partir de la implementación de estrategias pedagógicas que potencian la cultura mapuche señalamos el tratamiento del mapudungun en base a un trabajo planificado que considera una serie de elementos propios de la didáctica de la lengua; tales como su funcionalidad, la interacción pedagógica, la contextualización de los elementos, la activación de los conocimientos previos de los niños, el trabajo colaborativo, etc. Destacamos también el tratamiento de la lengua mapudungun como lengua independiente y vista desde su contexto para la transmisión de conocimientos. Se ha fortalecido también la toma de conciencia sobre la necesidad de continuar aprendiéndola, hablarla, leerla, escribirla y reivindicarla.

8.4. Devolución a los maestros.

Al finalizar el trabajo de aplicación del proyecto de aula diseñado, hemos entrevistado al maestro del curso para conocer su visión respecto de estas actividades en las que en conjunto con sus alumnos han podido producir textos significativos en lengua

mapudungun, haciendo un uso real de la lengua. Así pues nos hemos acercado a dialogar sobre la lengua mapudungun que conserva su identidad y pertenencia cultural y que desde allí se proyecta a los espacios de la comunicación y del aprendizaje en una sociedad contemporánea.

Lo cierto es que la propuesta, a lo largo de toda la actividad y en la entrevista, fue valorada muy positivamente y, sobre todo porque es un marco en el que toda la comunidad se siente implicada:

Fragmento 81

5. **Investigadora:** *Observó algún impacto en su escuela una vez realizado este proyecto.*
6. **Maestros:** *Se produjo un cambio de actitud positiva y favorable, siento que valoran mucho más su cultura y su lengua mapudungun. Se generó también un cambio de actitud en algunos directivos del colegio, ya que ha destacado la relevancia del uso de la lengua en el aprendizaje de los niños, la lengua mapudungun no es un impedimento para aprender, sino una oportunidad, ya que ha quedado demostrado en los buenos resultados de los niños. Ellos saben y reconocen la importancia de aprender su lengua, de hablarla y ahora de poder leer y escribir en mapudungun tiene un gran valor en su formación.*

Trans1maes

Otro dato que se puede destacar y que coincide con la opinión expresada ya durante la planificación de la actividad: el interés usar de la funcionalidad de la lengua y escritura del mapudungun, para demostrar la permanencia del pueblo mapuche y, a su vez, para mostrar cómo se pueden establecer otros contextos de aprendizaje

Fragmento 82

2. **Maestros:** *La lengua mapudungun se hace funcional, la lengua recobra vida, permite una comunicación en mapudungun, los niños conversan, incorporan mensajes en mapudungun, los niños interactúan entre ellos y con el profesor, de manera espontánea. ... La visión de la escuela ve lejano el mapudungun como parte del aprendizaje, pero este trabajo permitió tomar conciencia de su uso. ...*
 4. *... su familia posee valores por la lengua mapudungun y valoración por la cultura mapuche. Quizás a veces pareciera que se alejan, pero hay momentos precisos en que retornan a sus creencias y tradiciones.*
-

Translmaes

El nuevo marco que establece un tipo de actividad global como la que supone la realización de este proyecto abre otro campo de aprendizaje en el que los alumnos se sienten más implicados, con mayor confianza y, así su aprendizaje es más consistente que cuando se realiza en contextos más alejados como los de la cultura castellana.

Fragmento 83

2. ***Maestros:** La lengua mapudungun se hace funcional, la lengua recobra vida, ... Este tipo de trabajo permite que los niños se expresen de manera real, espontánea, sin imposición. Este trabajo ha permitido que los niños afloren sus conocimientos implícitos, porque quizás no se había dado una instancia para la interacción y de forma seria. La visión de la escuela ve lejano el mapudungun como parte del aprendizaje, pero este trabajo permitió tomar conciencia de su uso. También los niños se expresan con confianza al sentir que la lengua es utilizada en el medio escolar y no folklorizante.*
...
6. ***Maestros:** ... ha destacado la relevancia del uso de la lengua en el aprendizaje de los niños, la lengua mapudungun no es un impedimento para aprender, sino una oportunidad, ya que ha quedado demostrado en los buenos resultados de los niños ...*

Translmaes

La implicación del alumnado con la lengua mapudungun no queda ceñida sólo a la clase de lenguas, sino que a través de ella es muy posible abarcar otras disciplinas del currículum, sea porque se sienten motivados a aportar su cultura, sea porque se abre la institución educativa se tendría que abrir a esta posibilidad..

Fragmento 84

2. ***Maestros:** ... Se produce una interacción activa entre profesor y alumno. Se construye y complementa el conocimiento. Los alumnos ponen a disposición todo el conocimiento que traen desde el interior de sus familias, comparten sus experiencias vividas en la participación de alguna manifestación cultural. Los niños se sienten tomados en cuenta como principales actores, sienten confianza plena. Intentan dialogar lo que más pueden y sin temor a que van a ser criticados o rechazados.*
...
3. ***Maestros:** La lengua es la base de la comunicación y el conocimiento de un pueblo o cultura, así como la lengua española es utilizada para impartir todas las disciplinas del*

marco curricular del Ministerio de Educación Chileno, si todos nuestros alumnos fueran mayoritariamente hablantes del mapudungun y un gran porcentaje del cuerpo docente fuese hablante del mapudungun y con conocimientos en estrategias para enseñar la lengua, tal como lo hemos visto en este programa, además de conocedor comprometido con la realidad cultural de los alumnos no sería ningún inconveniente impartir todas las disciplinas en mapudungun, porque en mi caso, yo soy docente de origen mapuche hablante del mapudungun y conocedor de la cultura mapuche, en mi experiencia he adquirido muy buenos aprendizajes en mis alumnos al integrar el mapudungun en otras disciplinas, por lo tanto sé que es efectivo.

Translmaes

Sin lugar a dudas este proyecto es un desafío, pues no sólo estamos reforzando el mapudungun como elemento cultural, sino que estamos demostrando algunas herramientas concretas para responder a una necesidad real y urgente desde la didáctica de las lenguas, para que el mapudungun recobre su función comunicativa y no sólo en la oralidad, sino a través de la lectura y la producción escrita.

Fragmento 51

4. ***Maestros:** ... Para mí la lengua es un medio que permite la comunicación en un grupo social que comparte las mismas manifestaciones culturales que les da identidad y razón de ser que los hace ser diferentes de otro grupo social o cultural. El mapudungun permite transmitir la esencia cultural del pueblo mapuche y sin ella se pierde. En nuestra región y país está vigente el pueblo mapuche con sus manifestaciones culturales que se celebran haciendo uso del mapudungun, al no existir la lengua todas las manifestaciones ya se dejarían de practicar y conduce a la pérdida de identidad. Las personas mayores que son hablantes del mapudungun ya no pueden interactuar con las nuevas generaciones que no hacen uso de la lengua originaria, los jóvenes no entienden a los mayores y los mayores no entienden a los jóvenes. El país también pierde identidad ya que no tiene esencia propia.*

Translmaes

El aprendizaje de una lengua se inicia cuando tenemos claros que sus propósitos serán la comunicación y el aprendizaje, es decir cuando sea funcional en la sociedad y para que esta situación sea posible, su enseñanza debe plantearse a raíz de un enfoque comunicativo, en el que el alumno va construyendo su aprendizaje a través de las actividades que realiza.

Fragmento 52

12. **Maestros:** *Pude observar que los niños lograron escribir desde su conocimiento y con mi colaboración, también podían leer lo que escribieron, ellos sabían lo que hacían y para qué lo hacían, creo que eso es muy importante, porque se motivan mucho. También cuando han podido ver que su trabajo está ubicado en los diferentes espacios del colegio entregando un mensaje. Pürakelayaimi anüimka mew (No te subas a los árboles) Küme küydayaymi ko (cuida el agua) Utrufkelayaymi papil (No botes papeles) Küme leaymi sala mew (Portate bien en la sala de clases)...*

Translmaes

No es posible no reconocer la base fundamental de los estudiantes, su cultura familiar y su entorno social donde se nutren sus aprendizajes, se reencuentran, se fortalecen y a partir de allí se proyectan a nuevos espacios del conocimiento.

Fragmento 53

8. **Maestros:** *Los conocimientos previos son la base de los alumnos, son esos conocimientos que están vigentes al interior de sus familias y lugar, eso demuestra que la lengua y cultura está vigente, sólo está adormecida, por tal motivo a través de los alumnos hay que activar, haciendo uso de una buena motivación, ordenarla e intensionar tareas para los miembros de las familias hagan uso de la funcionalidad y conocimiento del lenguaje.*

Translmaes

Se observa también que este tipo de trabajo responde a una visión socio cultural, pues es una proyección en la formación de los estudiantes. Cuando los estudiantes sienten que su lengua posee otro tipo de tratamiento, que esta da respuesta a su identidad, cuando se deja de sentir como lengua segregada y comprenden que es su lengua de pertenencia y es una lengua del mundo, con todos sus matices, toman conciencia de su aprendizaje para transformarse en futuros defensores y comunicadores de su idioma con apertura también al aprendizaje de otra lenguas.

Fragmento 54

12. **Maestros:** *... En definitiva, que los niños se sientan motivados, valoran lo que son, se proyectan, fortalecen su autoestima, se proyectan en la continuidad de estudios tanto en la educación secundaria y educación superior. El fortalecimiento y uso del mapudungun le permite relacionar y aprender otros idiomas que imparte el sistema chileno.*

Translmaes

Para cerrar este capítulo se tiene que reconocer que, en la puesta en práctica del proyecto “**Taño chilkatuwe ruka wirikeñ mapudungun mew.**” (En mi escuela escribimos en mapudungun) se ha observado una actitud más positiva frente al uso de la lengua mapudungun en contextos reales y actuales. Cuando se observa lo que sucede en las actividades que normalmente se realizan en las aulas, las ideas imperantes son trabajar centrados en elementos culturales, conceptuales, a partir de traducciones desde la lengua castellana, o se plantea tratar la lengua mapudungun en su sentido más místico. A partir de esta propuesta, se toma conciencia del mapudungun es una lengua más a través de la cual se puede aprender y para ello se debe hablar, leer y escribir para comunicarse y adquirir conocimientos para la vida. No plantear la lengua mapudungun desde esta perspectiva es lanzarla a su desaparición “*se muere*” (trans2aI: 6.), como dice uno de los niños, “*se muere*” porque “*antes se hablaba mucho el mapudungun/ ahora todo se habla en castellano*” (trans2aI: 2.)

O como decía una *lamngen pewenche* (gente del pewen, identidad territorial mapuche ubicada en la zona precordillerana, en el límite con la Argentina) que

“... comentaba que para ella era imposible no hablar mapudungun, “hablar permite la respiración de la tierra, el habla es el aliento de la tierra, somos mapuche, hijos de la tierra y nuestra madre respira por nosotros, hablar es dejar que la tierra respire y ello da origen a la vida”. En este contexto la lengua materna va más allá de ser un instrumento de comunicación social tiene un sentido religioso, y ella expresa una manifestación de vida de la tierra. La lengua es una fuerza más de la naturaleza, junto a todas las que forman parte de nuestro mundo.”

(Loncon Antileo, 2002, pág. 3)

8.5. En resumen

Pues bien, en esta tercera fase final del ciclo de la investigación, detallada en este capítulo 8, hemos desarrollado una actividad integral que ha permitido la participación conjunta de maestros y alumnos, en un trabajo organizado que asegure un aprendizaje, pues ha sido considerado el uso de la lengua mapudungun, como elemento de comunicación en sus fases oral, de lectura y escritura. Estas actividades de producción

escrita en lengua mapudungun, se generan a partir de la toma de conciencia sobre la importancia de mantener viva una lengua y a través de ellas transmitir mensajes que generen un cambio social y cultural, para una sociedad que quiere definirse como intercultural o bilingüe. Sin embargo, a veces, no resulta sencillo saber qué rumbos tomar para hacer explícito este deseo ni para la sociedad mapuche que desea mantener su lengua madre, pues muchas de las prácticas que se llevan a cabo, no dan respuesta a este objetivo. Muchas veces suele pensarse las lenguas de los pueblos originarios están alejadas de la sociedad contemporánea y de la cultura escrita, presentándolas, a veces, más bien como un misterio u observando a sus hablantes, casi como seres exóticos. Se tiene que reconocer que toda cultura y toda lengua conserva su raíz literaria, fuente de creación, de belleza, de producción artística y de mundos espirituales, en esto coinciden también las lenguas originarias, pero no se puede olvidar que ellas también poseen su lineamiento como fuente de comunicación de otras disciplinas y que no pueden ser negadas, pues entonces coartaríamos su acceso a los medios de comunicación o al conocimiento científico que presentan sus propias peculiaridades.

Razones como las que hemos mencionado y habiendo reflexionado sobre las anteriores fases de la investigación, nos han hecho repensar en una propuesta que considere los aprendizajes previos e intereses de los alumnos y sobretodo favorezca la competencia comunicativa en la lengua mapuche, para el logro de conocimientos, así como también para el fortalecimiento de su identidad al aprender a través de su lengua. Los proyectos de aula favorecen este tipo de trabajo, pues crean instancias de aprendizaje de todos sus participantes y, además, el aprendizaje se va generando de acuerdo a las necesidades que van surgiendo, pues los niños tienen la posibilidad de ir consultando para resolver sus inquietudes. En este tipo de proyectos convergen actividades planificadas y reflexionadas para alcanzar los objetivos propuestos sobre los aprendizajes que se desean lograr. Nos aseguramos su aprendizaje cuando vamos evaluando el proceso de acuerdo a las etapas planificadas, pues estamos participando con los niños en todo momento.

Este estilo de trabajo planificado motivó a los estudiantes a trabajar para aprender, ellos podían plantear sus dudas e ir las resolviendo, podían emitir sus opiniones personales, producir en conjunto con sus compañeros y con la ayuda del maestro. El hecho de saber que sus trabajos tenían una funcionalidad, les incentivaba a escribir con rigor y al mismo tiempo ellos iban siendo conscientes del impacto que sus trabajos tendrían, pues se centraban en un contexto significativo.

9. Conclusiones

Con este capítulo cerramos el proceso de la investigación - acción y para ello damos cuenta de los resultados obtenidos respecto a nuestros objetivos, metodología e implicaciones en relación a la innovación y a la investigación que este estudio puede aportar.

9.1. En relación a los objetivos de la investigación

A través de las lenguas se transmite una cultura y su visión de mundo que nos conectan con el saber, para crear una sociedad mejor. En esta tesis doctoral, nos adentramos en ese campo de las lenguas, para aprender, comprender, enriquecer y proyectar su cultura de pertenencia. Así pues fue como repensamos la lengua mapuche en un espacio de aprendizaje que mirando su fuente tradicional, evoluciona hacia ámbitos actuales, incorporando nuevas herramientas, para ser enseñada y principalmente volver a ocupar su lugar en la comunicación, adquisición y generación de conocimientos.

Nuestros objetivos buscaron identificar las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua mapuche y partir de las reflexiones de sus resultados experimentamos propuestas multilingües que ofrecieran al profesorado una alternativa para abordar estos procesos, introduciendo cambios en su quehacer pedagógico.

Así es como hemos podido constatar en nuestra fase de diagnóstico, que hay un dato que no aparece directamente en ninguno de los registros, pero que estaba presente en todas las actividades observadas, y que es de gran importancia, los docentes mantienen un compromiso con la enseñanza y el interés de que todos los niños aprendan. A la vez se tiene que subrayar que esta disposición del profesorado no siempre se ve acompañado por una adecuada formación inicial y permanente, ni por las estructuras horarias y de materiales para la enseñanza del mapudungun.

Al identificar las prácticas pedagógicas, en base a los instrumentos y estrategias que se utilizaban en la Escuela para enseñar la lectura y la escritura del mapudungun,

observamos que la mayoría de prácticas son muy reproductivas, centradas en la decodificación y no apuntando hacia un trabajo desde el punto de vista funcional y significativo. Observamos también que la lengua mapudungun ocupaba breves espacios en la enseñanza y las pocas horas destinadas a ella tampoco se enmarcaban en desarrollar competencias comunicativas para la sociedad actual, sino más bien seguía siendo vista como una lengua casi mística sólo para responder a contextos específicos y no ocupando un lugar en la enseñanza de otras disciplinas o para acceder a nuevos conocimientos con las herramientas de la lectura y la escritura. Los intentos por enseñar la lengua mapuche se centran más bien en la enseñanza de elementos culturales y no como lengua de uso. La lengua castellana es la lengua más utilizada en la escuela, la lengua en que se enseña a leer y escribir. Sin embargo las prácticas de lectura y escritura en esta lengua tampoco se enfocan siguiendo los principios de la funcionalidad, sino más bien centrándose en sus elementos estructurales.

Cierto que se tiene que reconocer que estas limitaciones en las prácticas docentes están condicionadas por las leyes lingüísticas y educativas y por la realidad de los usos lingüísticos escritos del mapudungun.

A partir de estas observaciones se establecieron propuestas que favorecieran de una manera crítica y reflexiva la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en lengua mapuche y así contribuir a la formación del profesorado en competencias que promuevan la enseñanza bilingüe o multilingüe en la escuela, para el fortalecimiento de la lengua y de la cultura mapuche y así también contribuir a la toma de conciencia de una sociedad que debiera definirse como plurilingüe y pluricultural cuando considerara a las lenguas y a las culturas como instancias de acceso al conocimiento y no sólo como “elementos culturales”.

A través de las propuestas de intervención pudimos constatar que, cuando los estudiantes están implicados en su proceso de aprendizaje, aprenden, toman conciencia sobre el valor de lo que están adquiriendo y se motivan, pues participan, crean, confían y valoran su trabajo. En este sentido las interacciones han sido una orientación a los maestros que desean enseñar la lengua, pero a veces no se sabe qué metodologías utilizar y cómo vincularlas, pues además de las incorporar una didáctica, se debe lidiar frente a un buen significativo porcentaje de la sociedad que piensa que las lenguas originarias son ajenas a la realidad contemporánea y a la cultura escrita.

Las nuevas propuestas introducidas permitieron a los docentes tomar conciencia que no hablábamos de una lengua que sólo debía desarrollarse en el plano de la oralidad, sólo en el espacio rural, que no bastaba con trabajar ciertos elementos culturales, sino que necesitábamos aprender la lengua mapuche para responder en la sociedad actual, para comunicarnos y acceder al conocimiento. Todo esto lo lograríamos al hacer un uso real de la lengua y cuando en la escuela se presentaran las actividades de aprendizaje de la lengua como un trabajo integral, que si bien la tratáramos en clases de lengua, no lo hiciéramos mediante actividades parceladas, sino con objetivos claros y precisos donde se involucre al alumnado de principio a fin, con orientaciones definidas, pues ellos serán protagonistas de su aprendizaje.

9.2. En relación a la metodología aplicada

Esta tesis se desarrolló bajo el paradigma de la investigación acción, desarrollándola en cuatro fases:

Dimos inicio primero a una etapa de diagnóstico, en la que observamos la realidad sobre el tratamiento de la enseñanza de la lectura y escritura en mapudungun.

En una segunda fase, tras la detección de los problemas presentes en la manera de enseñar las lenguas, y de manera especial el mapudungun, establecimos propuestas de acción desde la visión socioconstructivista del aprendizaje que, posteriormente, nos sirvieron para intervenir con nuestras prácticas construidas en colaboración con los maestros para encontrar respuestas más sólidas al objetivo de enseñar a leer y a escribir en lengua mapudungun.

En la tercera fase, con la observación de la puesta en práctica de nuestras primeras propuestas repensamos lo realizado que, si bien fue relevante y encontramos respuestas y detectamos aprendizajes en los alumnos, en el proceso nos dimos cuenta que era muy necesario realizar un trabajo mayor, que implicara actividades más integradas, con objetivos claros, principalmente para que los alumnos fueran conscientes de su aprendizaje y vieran el camino que estaban siguiendo para ver reflejados sus conocimientos. De este modo realizamos una segunda intervención y llegamos a una

cuarta fase que cerró nuestra investigación, en la cual a través de la aplicación de un proyecto de aula, volvimos a observar, analizar y socializar los resultados. A través de estos procesos, pudimos visualizar experiencias nuevas, donde los alumnos fueron protagonistas de su aprendizaje.

Este paradigma de metodología investigación, era altamente necesario, pues el tratamiento de los procesos de lectura y escritura en mapudungun es nuevo y urgente de atender en base a la didáctica de las lenguas, pues hasta ahora se había venido considerando más bien en su fase oral o simplemente, se ha venido trabajando la cultura mapuche pero no necesariamente el aprendizaje de esta lengua. Así pues, con esta investigación hemos podido mostrar cómo era el tratamiento que estaba teniendo la lengua mapuche y cómo, de una manera objetiva y profesional, se podían proponer nuevas herramientas y ver sus impactos en las aulas de enseñanza mapuche. Sin lugar a dudas se hace necesario un ambiente de reflexión profunda antes de acceder a elaborar propuestas aisladas como las que en principio mostró esta investigación; se tiene que optar por un trabajo más cooperativo que ponga en práctica actividades integradas que profundicen el conocimiento y dominio de la lengua como instrumento de aprendizaje y de comunicación.

La investigación-acción tiene como finalidad el cambio de la realidad desde su interior, en esta investigación se muestra además que puede ser un buen soporte para la introducción de innovaciones educativas y, más en concreto, para la mejora de la profesionalidad de los maestros que enseñan a leer y escribir en mapudungun.

9.3. Implicaciones en relación a la innovación y la investigación. Perspectivas de futuro

La investigación que se presenta en esta tesis representa con propiedad un primer paso, fragmentario pero necesario pese a sus limitaciones. Es un camino abierto que se tiene que recorrer para asegurar el futuro del mapudungun y la cultura mapuche.

La enseñanza de la lengua mapudungun debe ocupar altos espacios en la investigación, pero con un compromiso activo y siendo un aporte real frente a las necesidades que hoy

enfrenta la lengua mapuche. Hoy quedan abiertas muchas preguntas tales como: ¿Quién debe enseñar mapudungun en las escuelas? ¿Sólo basta saber hablar mapudungun para enseñar? ¿Cuál es la relevancia de la didáctica para la enseñanza de las lenguas y en especial el mapudungun? ¿Vamos a recuperar el mapudungun sólo para darle el carácter de elemento cultural o como elemento para comunicarnos y desarrollarnos en la sociedad actual? ¿Qué usos sociales del mapudungun se tienen que potenciar para que tenga sentido su enseñanza en las escuelas? ¿Qué tiene que hacer la administración del estado para dar al mapudungun todo el papel social y reconocimiento que como lengua chilena se merece?

Así pues, deseamos que pronto desde las Entidades del gobierno, de los propios mapuche, de los docentes, se llegue a comprender que hablamos de una lengua para comunicarnos en todos los ámbitos y para aprender diversas disciplinas. Con esto no estamos dejando de lado las tradiciones de nuestros antepasados, al contrario estamos buscando esa fuerza necesaria para seguir vivos con las herramientas del conocimiento. La enseñanza del mapudungun debe mirarse entonces en la necesidad comunicativa, sociolingüística y sociocultural.

La enseñanza del mapudungun debe situarse bajo los pilares que ofrezcan a esta lengua su uso en la vida social y en los conocimientos científicos.

La enseñanza del mapudungun debe tener carácter funcional y ser enseñada respetando los factores del desarrollo cognitivo de los niños, pues no podemos hablar de la cosmovisión o de la filosofía mapuche en los niveles iniciales, cuando las construcciones mentales de los niños para acceder a la comprensión se van desarrollando a través del tiempo.

La lengua mapuche debe estar integrada a las diversas disciplinas del aula, de la comunidad escolar y de la sociedad en su conjunto.

La didáctica de enseñanza de lenguas nos ofrece muchas alternativas para abordar con elementos pertinentes a las lenguas para que estas se comprendan en su factor funcional y eje articulador de aprendizajes.

Con esto se hará necesario pensar en el uso de la lengua mapuche como elemento para la producción, la creación, la comunicación y el desarrollo del pensamiento.

La formación del profesorado tiene que incorporar estos principios como fundamento necesario para una profesionalización de todo docente chileno que quiera enseñar a los niños y niñas de nuestro pueblo mapuche.

Deseo que, como dice D. Cristal, unas de las principales preocupaciones de la sociedad chilena y de sus maestros sea:

- I. La principal prioridad debería ser incrementar la preocupación general por las lenguas amenazadas. (...) Todos los hablantes, especialmente aquellos cuyas lenguas no se encuentran amenazadas (de momento), deberían reflexionar sobre ello y hacer algo al respecto.*
- II. Inmediatamente después vendría el conseguir mayor interés por las lenguas minoritarias, aunque no se encuentren amenazadas en sentido global. Todas las lenguas expresan la identidad de sus hablantes, pero para aquellos que son una pequeña parte de una comunidad mayor, el papel de la lengua resulta esencial. Quieren que la cultura dominante la trate con respeto; quieren oportunidades para utilizarla en pública y sentirla valorada.*

Crystal, D. (2005, pág 152-153)

Estas son mis preocupaciones y el motivo para continuar la investigación iniciada con esta tesis.

10. Bibliografía

- Alegría, J., y alii, e. (2005). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia* (1), 6-14.
- Álvarez Diez, V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna* (5), 251-256.
- Álvarez-Santullano, P. y Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *Alpha* (26), 9-28.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Bajo Molina, T. y Macizo, P. (4 de enero de 2011). *El bilingüismo mejora la atención y la memoria*. (recuperado el 21 de junio de 2011, de Servicio de información y noticias científicas: <http://www.agenciasinc.es/Noticias/El-bilingueismo-mejora-la-atencion-y-la-memoria>).
- Bigas, M., y Correig, M. (eds.) (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita en situació escolar: Desenvolupament i anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentació*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (comp.) (2003) *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Caniulef, E. (2003). *Hacia la Interculturalidad y el Bilingüismo en la Educación Chilena*. Temuco: Pillan.
- Carlino, P. y Santana, D. (1996). *Leer y Escribir con sentido, Una experiencia constructivista en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor.
-

-
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (ed.) y otros (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M., y Milian, M. (1997). *Enseñar y aprender estrategias en el proceso de composición escrita*. Barcelona: Graó.
- Cayuqueo, P. (2009). La batalla por la lengua. Voces indígenas en Chile. *Punto Final* (679), (consultable en <http://www.puntofina.cl/679/indigenas.php>, recuperado el 12 de junio de 2009).
- Chiodi, F., y Loncón, E. (1999). *Crear nuevas palabras. Innovación y expansión de los recursos lexicales de la lengua mapuche*. Temuco: UFRO / CONADI Pillan / Universidad de la Frontera.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. (recuperado en cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf consultado el 12 de mayo de 2009).
- Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Defior, S. (2000). *Las dificultades del aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Díez de Ulzurrun, A. (ed.) y otros (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. (vol. I y II)*. Barcelona: Graó.
- Dodge, B. (1995). *WebQuest.Org*. (recuperado el 15 de febrero de 2009, de <http://www.webquest.org>)
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
-

-
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo de los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- Fons, M. (2000). Aprender a leer y escribir. En M. Bigas, y M. Correig (ed.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (págs. 157-178). Madrid: Síntesis.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeana, L. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. (recuperado el 15 de junio de 2009, de Revista CEUPROMED: ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf)
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos. Didáctica de la lengua i la literatura.* , 47, 20-32.
- Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A., y Faúndez, C. (2010). La Vigencia del Mapuzugun en el Sur de Chile: Resultados de una Investigación Reciente. *Revista de Antropología* (21, 1er Semestre), 111-148.
- Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A., y Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzungun. *Revista de lingüística teórica y aplicada* , 47 (1), 37-60.
- Hernández, A. (2005). La Lengua Mapuche en la Región de la Araucanía. In C. d. CONADI, *Primer seminario Taller. Experiencias y conocimientos para el fortalecimiento y la promoción de las lenguas originarias*. (pp. 8-13). Temuco: Conadi.
- Hernández, F., y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: ICE de la UB i Graó.
- Julià, T. (1999). 3. El primer aprendizaje de la lectura y la escritura. En M. T. Julià, A. Nogueroles (ed.), N. Vilà y M. Blanco, *Educación Primaria: Área de lengua castellana y literatura*. (págs. 45-68). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Julià, M. T., Nogueroles, A. (ed.), Vilà, N. y Blanco, M. (1999). *Educación Primaria: Área de lengua castellana y literatura*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
-

-
- Kemmis, S. (1988). *El currículum, más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lara Millapan, M.I. (2002). *Puliwen ñi Pewma. Sueños de un amanecer*. Villarrica: Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Villarrica.
- Lara Millapan, M.I. *Representaciones e instrumentos para la enseñanza de la lectura y escritura en más de una lengua*. Barcelona : Tesina presentada al Màster de Recerca en Didáctica de la Lengua i la Literatura (no publicada).
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewis, M. P. (2009). *Ethnologue. Languages of the World. Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Online version*. From www.ethnologue.com
- Loncon Antileo, E. (2002). El Mapudungun y Derechos Lingüísticos del Pueblo Mapuche. *Ñuke Mapuförlaget, Working paper Series, 4* , 1-16.
- López, A. (1998). La educación básica para niños y niñas indígenas. Información general. En I. E. Huaxyácac., *La educación indígena hoy*. (págs. 21-32). Oaxaca: Huaxyácac.
- Macedo, D., Dendrinós, B., y Gounari, P. (2005). *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del Inglés*. Barcelona: Graó.
- Marileo, A. (1998). *El Mundo Mapuche, un mundo de equilibrio y armonía*. Temuco: Corporación de Desarrollo y Comunicaciones Mapuche Xeg-Xeg.
- Martínez, F. (2004). *Primera Infancia, bilingüismo y educación infantil*. Laguna de Duero (Valladolid): Editorial de la Infancia.
- Mena, P., y Ruiz, A. (1998). La formación docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena. En I. E. Oaxaca, *La educación indígena hoy*. (págs. 170-182). Oaxaca: Huaxyácac.
- Milian, M. (2000). Cambio de lengua hogar-escuela. En M. Bigas, y M. Correig (ed.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. (págs. 71-101). Madrid: Síntesis.
- MINEDUC Ministerio de Educación. (2005). *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación.
-

-
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (25 de 09 de 2009). *Decreto 280 - Modifica Decreto N° 40, DE 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación.* (Consultable en <http://www.leychile.cl/Consulta/listaresultadosavanzada?stringBusqueda=...7BModifica%7D+%2B+%7BDecreto...tipoNormaBA=&o=experta>, recuperado el 25 de octubre de 2009).
- Ministerio de Planificación y Cooperación del Gobierno de Chile. (5 de 10 de 1993). *Ley indígena 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas.* (Consultable en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>, recuperado el 25 de octubre de 2011).
- Muñoz, H. (1998). ¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?. En I. E. Oaxaca, *La educación indígena hoy* (págs. 75-93). Oaxaca: Huaxyácac.
- Nahmad, N. (1998). Derechos lingüísticos de los indígenas en México. En I. E. Oaxaca, *La educación indígena hoy* (págs. 2-20). Oaxaca: Huaxyácac.
- Noguerol, A. (1995). Los trabajos monográficos. En J. y. Gairín, *Estrategias e instrumentos, para la Gestión Educativa* (págs. 215-234). Barcelona: Praxis.
- Noguerol, A. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la Literatura. In A. Mendoza (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura.* (pp. 61-74). Barcelona: SEDLL / ICE de la UB / Horsori.
- Noguerol, A. (2001a). Cómo tratar la diversidad lingüística y cultural. En M. C. (eds.), *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)* (págs. 282-309). Barcelona: Ciss-Praxis.
- Noguerol, A. (2001b). Una experiencia de diversidad lingüística y cultural. En M. Casas, C. Tomás, y (eds.), *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)* (págs. 400-424). Barcelona: Ciss-Praxis.
- Noguerol, A. (2003). Aprender lengua en la sociedad plurilingüe y multicultural del siglo XXI. En A. Noguerol, L. González Nieto, y (coords.), *Guías Praxis*
-

-
- para el profesorado de ESO. Lengua y Literatura. Contenidos, actividades y recursos.* (págs. 34-91). Barcelona: CissPraxis.
- Noguerol, A. (2008). “El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo”. *Textos. Didáctica de la lengua i la literatura.* , 47, 7-19.
- Noguerol, A. (2009a): Cap a una nova visió de la programació escolar. *Guix*, núm. 358, p.27-34.
- Noguerol, A. (2009b). *Proyectos de aula (guía para su elaboración)*. (Obtenido de una comunicación personal).
- Nussbaum, L., y Unamuno, L. (2006). Les competències comunicatives multilingües. In L. Nussbaum, y V. Unamuno (eds.), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant* (pp. 41-61). Bellaterra: Publicacions de la UAB.
- Olarte, E. (1998). La incorporación de los contenidos culturales lingüísticos a los programas de educación indígena. En I. e. Oaxaca, *La educación indígena Hoy* (págs. 96-105). Oaxaca: Huaxyáac.
- Olate, A. y Henríquez, M. (2011). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en contextos educativos. *Literatura y Lingüística* (22), 103-116.
- Painemal, N. (2007). *Acerca de las lenguas indígenas en el país*. Santiago: Conadi Dirección Nacional.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* , 9 (26), 337-360.
- Ramírez de Sánchez, E. (2009). Acceso a la cultura letrada y ciudadanía. *Innovando* (45), 10-15.
- Rangileo, A. (1990). *Educación bilingüe intercultural y alfabeto mapuche*. Temuco.
- Ruiz Bikandi, U. (ed.) y otros (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
-

-
- Teberosky, A. y Colomer, T. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. y Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. St. Cugat del Vallès (Barcelona): Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* (46), 37-54.
- Unamuno, V. (2005). *La diversidad lingüística como riqueza, recurso y reto*. En Quaderns digitals.net
- Unamuno, V. (en prensa) Usos lingüísticos y Educación bilingüe: ¿Qué podemos aprender del caso catalán? CONICET/UBA
- UNESCO. Education Section. (1984). *Glossaire Des Termes de Technologie Éducative*. Paris: Unesco.
- UNESCO. (2003a). *Education in a multilingual world*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2003b). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (32ª reunión)*. Paris: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00022>.
- Vergara, J. I. (2003). *CONADI 1993 - 2003 : ley indígena : 10 años trabajando junto a los pueblos indígenas (Chile)*. Temuco, Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Vergara, J. I. (2003). *CONADI 1993 - 2003 : ley indígena : 10 años trabajando junto a los pueblos indígenas (Chile)*. Temuco, Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zúñiga, F. (2001). Escribir en mapudungun: una nueva propuesta. *Onomazein* (6), 263-279.
-

Anexos

Anexo 1 TRANSCRIPCIÓN DE CLASES de la fase inicial

Las referencias en el texto de estas transcripciones se dejan sin referencias porque son el corpus de más peso e importancia de todas las observaciones realizadas.

Clase n° 1 Lenguaje y comunicación: lenguas castellano y mapudungun 3° y 4° año

	INTERVENCIONES
1.	Profesora: Vamos a leer esto y después vamos a ver cómo decirlo en mapudungun, feli/ feli dungun/
2.	Niños: may/
3.	Profesora : Vamos a leer en voz alta cuando yo les diga \ tienen que tratar de escucharse su voz\
4.	Niños: Comienzan a leer en voz alta
5.	Profesora: Solamente lean la lectura no se pasen a la preguntas (.) escúchenme un poquitito (.) Ahora yo voy a leer y ustedes van siguiendo con su dedito (..)
6.	Los animales(.) Un ratón estaba descansando al pie de un árbol de pronto/le cayó una fruta en la cabeza/el ratón salió corriendo/encontró a su amigo el conejo y le dijo(.) allí estaba yo y me ha caído encima una rama que por poco me mata(..) El conejo corrió asustado(.) encontró a la ardilla y le dijo(..) no vayas por allí/(.)por allí(.) hace un momento (.)le ha caído al ratón un árbol encima/(..) la ardilla echó a correr(.)encontró al cerdito y le dijo(..) /no vayas por allí (.) que están cayendo rayos y centellas(..) el cerdito encontró al chivo y le dijo(..) /corre corre/(.) que por allí hay un terremoto(..) y así(.) uno tras de otro(.) todos los animales(.) asustados/ corrieron como locos(.) se creían que se hundía el mundo(..) sí/ ahora vamos a empezar la lectura y vamos a empezar con José Alfredo(..)
7.	Alumno: un ratón estaba descansando al pie de(.) un árbol(..)
8.	Profesora: hasta ahí(.) co Profesora: hasta ahí, continúa Damian\
9.	Alumno: de pronto le cayó u Alumno: de pronto le cayó una fruta en la cabeza(..)
10.	Profesora: Bien\ continúa Oscar(.)los demás todos con la hojita en la mano \
11.	Alumno: El ratón salió corriendo(.) encontró a su amigo el conejo(.) y le dijo(..)
12.	Profesora: Yanina/

13.	Alumna: <i>Alli estaba yo(.) me ha caído encima una rama\que por poco me mata\ (..)</i>
14.	Profesora: <i>Siga mamita usted(..)</i>
15.	Alumna: <i>El conejo corrió asustado(.) encontró a la ardilla y le dijo(..)</i>
16.	Profesora: <i>Toño/ te toca\ (.)</i>
17.	Alumno: <i>Por allí (.) hace un momento(.) le (.) ha caído(.) al ratón(.) un árbol encima(..)</i>
18.	Profesora: <i>Siga Andrés(.)</i>
19.	Alumno: <i>La ardilla echó a correr(.) encontró al cerdito y le dijo(..)</i>
20.	Profesora: <i>Siga Jaime\</i>
21.	Alumno: <i>La(.)ardilla echó a correr(.)</i>
22.	Profesora: <i>No(.)no vamos ahí(.) siga Alijon(.)estamos en(.)en el cerdito(..)</i>
23.	Alumnos: <i>Sí(.)</i>
24.	Profesora: <i>ya/La ardilla echó a correr(.)encontró al cerdito(.) y le dijo(..)</i>
25.	Alumno: <i>No vayas(.) por allí(.) que están cayendo rayos(.) y centellas(..)</i>
26.	Profesora: <i>Ya\Silvia(.)</i>
27.	Alumna: <i>El cerdito encontró al chivo y le dijo/</i>
28.	Profesora: <i>Luis(.)</i>
29.	Alumno: <i>corre corre (.) que por allí hay un terremoto(..)y así(.) unos tras de otros todos los animales corrieron(..)</i>
30.	Profesora: <i>Siga Ignacio(..)corrieron como locos tendrías que decir ahí/</i>
31.	Alumno: <i>Se creían que se hundía el mundo(.)</i>
32.	Profesora: <i>Clarita arriba otra vez(.)</i>
33.	Alumna: <i>Un ratón estaba descansando al pie de un árbol(.)</i>
34.	Profesora: <i>Graciela(.)</i>
35.	Alumna: <i>De pronto le cayó una fruta en la cabeza(.)</i>
36.	Profesora: <i>Carlitos/</i>
37.	Alumno: <i>El ratón salió corriendo(.) y encontró a su amigo(.) el conejo(.) y (.) le dijo(..)</i>
38.	Profesora: <i>Siga Jaime otra vez\(..) tienen que estar atento a la lectura(.) todos/debemos estar atento a la lectura(..)adónde íbamos(.)</i>
39.	Alumnos: <i>Aquí en ardilla(.)</i>

40.	Profesora: En qué línea estamos (.)
41.	Alumnos: En la cuatro(.)
42.	Alumno: Allí estaba yo(.)y me ha caído encima una rama que por poco me mata(..)el conejo corrió asustado(.)encontró a la ardilla y le dijo(..)
43.	Profesora: Ahí nomás hijo (.) siga Ignacio
44.	Alumno: Por allí(.) hace un momento(.) le ha caído al ratón un árbol encima(..)
45.	Profesora: Ya siga (.) Alfonso(..)
46.	Alumno: La ardilla(.)echó a correr(.) encontró al cerdito y le dijo(..)
47.	Profesora: Ema(.)
48.	Alumna: No vayas por allí (.) que están cayendo rayos y centellas(.)
49.	Profesora: Ahí nomás (.) Karina/
50.	Alumna: El cerdito encontró al chivo(.) y le dijo(.)
51.	Profesora: Sí(.) siga Yanina (..)
52.	Alumna: Corre corre(.) que por allí hay un terremoto(.)
53.	Profesora: Siga(.) Andrés (.)
54.	Alumna: Y así (.) uno tras de otro(.) todos los animales(.) asustados corrieron(..)
55.	Profesora: ya/corrieron como locos(.) siempre se termina de leer hasta donde hay un punto(.) qué más(.)
56.	Alumna: Se creía que se hundía el mundo(..)
57.	Profesora: ya/ se creían, ya / hasta ahí(.) ustedes entendieron a sus compañeros cuando leyeron(..)
58.	Alumnos: Sí/
59.	Profesora: Cómo creen que leyeron ustedes(.) cómo creen que estuvo el curso con la lectura(..)
60.	Alumnos: Bienn/
61.	Profesora: Se entendieron, sí(.) entonces tenemos que mejorar la lectura, más las pausas(..)los signos interpretarlos como corresponde(.) pero eso lo debemos ir mejorando cada día(..)ahora den vuelta su hojita y yo les voy a ir preguntando(.) no me conteste nadie a quien yo no le pregunte(..) ¿Dónde descansaba el ratón ?(.)
62.	Alumno: /Al pie de un árbol
63.	Profesora: Ya(.)está bien(..)

64.	Alumnos: Sí, al pie de un árbol(.)
65.	Profesora: Ya muy bien(..)Quién era el mejor amigo del ratón(.) Ignacio(.)
66.	Alumno: El conejo(.)
67.	Profesora: ¿Está bien lo que dijeron? (.) que era el ratón el mejor amigo del conejo(.)
68.	Alumnos: Si/
69.	Profesora: Otra más/ qué creían los animales/
70.	Alumno: Que se iba a acabar el mundo/
71.	Profesora: Que se iba a acabar el mundo, ya/ A ver la última pregunta, ¿era tan grande lo que sucedía para que todos los animales salieran corriendo?/
72.	Alumno: Sí
73.	Profesora: ¿Era verdad?/ a ver sin comentarios todavía/ ¿Era tan grave lo que pasaba para que todos salieran corriendo? A ver Toño/
74.	Alumno: Se queda en silencio(..)
75.	Profesora: A ver Ema, ¿era tan grande lo que sucedía para que todos salieran corriendo?
76.	Alumna: Se queda en silencio(..)
77.	Profesora: A ver, ¿Era tan grande?/ lo que sucedía para que todos salieran corriendo?¿era tan grave/lo que sucedía?(..)es una pregunta implícita que ustedes tienen que deducir, en el texto no dice nada(.) en el texto no dice nada de eso, sino que tienen que ver según lo que ustedes leyeron, lo que ustedes captaron de la lectura(..) a ver Toño(.)
78.	Alumno: No era tan grave(.)
79.	Profesora: ¿por qué?/
80.	Alumno: porque cuando el ratón descansaba debajo de un árbol, le cayó una fruta/ por eso no era tan grave\
81.	Profesora: Por eso yo les pregunté si era tan grave lo que pasaba como que se iba a acabar el mundo/ y ustedes me dijeron que sí/ A ver Silvia que dices tú ¿era tan grave lo que pasaba para que todos salieran corriendo?
82.	Alumna: no
83.	Profesora: ¿por qué? ¿Qué hicieron los animales a medida que se traspasaban la información?/
84.	Alumno: /primero fue el conejo, después la ardilla, hasta que supieron todos
85.	Profesora: Ya/ y no eran tan grave lo que había sucedido cierto/, ahora ustedes tienen tres minutos para responder en la hoja. Después vamos a ver conceptos que podemos asociar a la cultura mapuche(..) Empiezo a contar, ustedes tienen que responder en la hoja de acuerdo a lo que leímos(..) Las primeras preguntas son con alternativas, pero en la última deben redactar con sus palabras(.)

Clase mapudungun (bilingüe)

	INTERVENCIONES
86.	Profesora: Vamos a ver qué conceptos del mapudungun podemos reconocer en esta guía/sólo vamos a trabajar con la guía en la mano/ Si yo dijera por ejemplo: Un ratón estaba descansando al pie de un árbol de esta palabra que dice aquí, yo qué puedo decir en mapudungun(..)
87.	Alumnos: Dewu/
88.	Profesora: Ya y cuando yo digo un ratón estaba/ quién me puede decir eso en mapudungun(..)
89.	Alumnos: Müley/
90.	Profesora: Ya muy bien/ Müley kiñe dewu. Un ratón estaba descansando al pie de un árbol, quién me puede completar esto/ a ver (..) Kiñe dewu, saben cómo se dice dormir/
91.	Alumnos: umautuygun
92.	Profesora: Vieron que saben/ Un ratón estaba descansando al pie de un árbol/ a ver quién lo puede armar(..)
93.	Alumno: Kiñe dewu petu...
94.	Profesora: A ver/ müli kiñe dewu/ y que le ponemos al lado
95.	Alumnos : kiñe dewu petu umautuy
96.	Profesora: a ver, estamos todos pensando aquí/ cómo armamos esa frase/ un ratón estaba descansando al pie de un árbol(..)
97.	Alumnos: kiñe dewu petu müley
98.	Profesora: Cómo se dice planta/
99.	Alumnos: Anümka/
100.	Profesora: ya anümka(.)pero no hagamos vocabulario/ hagamos la traducción completa/ kiñe dewu müli(.) cómo diríamos nosotros debajo de un árbol(.)
101.	Alumno: Ponwi
102.	Profesora: pero ponwi es adentro(.)Decíamos a ver/ kiñe dewu muli ponwi
103.	Alumnos: Anümka
104.	Profesora: Ya kiñe dewu petu muli ponwi anümka(..) vamos a decir ponwi para hacer la interpretación/ lo entienden así/cómo más puede ser descansar(.)
105.	Alumnos: Umutuley
106.	Profesora: Ya/ vamos con la otra/ cuando yo digo le cayó una fruta en la cabeza(.) lo que ustedes entiendan nomás/

107.	Alumnos: <i>utrufnai kiñe</i>
108.	Profesora: <i>ya/ utrufnai kiñe</i>
109.	Alumnos: <i>fruta tía/</i>
110.	Profesora: <i>ya/ utrufnai kiñe que\</i>
111.	Alumno: <i>kiñe manzana</i>
112.	Profesora: <i>le vamos a poner aquí fruta nomás/ ya/ahora cómo decimos en la cabeza(.)</i>
113.	Alumnos: <i>longko/ longko/</i>
114.	Profesora: <i>ya entonces ahora cómo digo le cayó una fruta en la cabeza</i>
115.	Alumno: <i>Le cayó una fruta en el longko</i>
116.	Profesora: <i>Ya, pero mapudungun danguaymi ka/</i>
117.	Alumno: <i>utrufnai longko mo</i>
118.	Profesora: <i>ya, utrufnai kiñe fruta longko mo/ ya / vamos con la pregunta tres(.) el ratón salió corriendo/</i>
119.	Alumnos: <i>lefi/ tripay/ lefi ta dewu</i>
120.	Profesora: <i>lefi?/</i>
121.	Alumnos: <i>may, lefi ta dewu/ rien</i>
122.	Profesora: <i>lefi ta dewu, ya hasta ahí(.) encontró a su amigo el conejo</i>
123.	Alumnos: <i>pey marra/</i>
124.	Profesora: <i>Ya/ encontró a su amigo el conejo/ cómo podemos decir eso(.)</i>
125.	Alumnos: <i>pewingo/</i>
126.	Profesora: <i>ya</i>
127.	Alumnos: <i>pefi ta marra/</i>
128.	Profesora : <i>ya pero también dice amigo/ cómo se dice amigo(.)</i>
129.	Alumnos: <i>peñi/</i>
130.	Profesora: <i>pero peñi es hermano/</i>
131.	Alumnos: <i>wenüy/</i>
132.	Profesora: <i>ya wenüy/ pefi ñi wenüy marra. Ahora la siguiente, allí estaba yo(.) y me ha caído encima una rama(.)</i>
133.	Alumnos: <i>inche/ mamüll/ kiñe mamüll</i>

134.	Profesora: allí estaba yo/
135.	Alumnos: inche mülepen(.)
136.	Profesora: ya(..)inche mülepen(.)
137.	Alumnos: feytimo/
138.	Profesora: inche mülepen feytimo/ya(.) y me ha caído una rama encima que por poco me mata(.)
139.	Alumno: Kiñe mamüll nai longko mo
140.	Profesora: ya bien/ aquí todos sabemos/ cómo podemos decir me ha caído una rama que por poco me mata(..)
141.	Alumnos: kiñe mamull tia/ kiñe mamüll utrufnai(.)longko mo(.)
142.	Profesora: y cómo se dice y casi me mata(.)
143.	Alumnos: epe langumenew/
144.	Profesora: ya vamos con otra más(.) el conejo corrió asustado/
145.	Alumnos: tati marra(.)
146.	Profesora: ya/ tati marra
147.	Alumnos: lef tripay(.)
148.	Profesora: ya, pero además de correr estaba asustado, el conejo estaba asustado(.)
149.	Alumnos: llikay/
150.	Profesora: tati marra rume llikay/ ka lefi(.)ya(.) vamos ahora con la otra/ encontró a la ardilla y le dijo(.) ardilla como no sabemos como se dice/ han dicho ardilla alguna vez/
151.	Alumnos: no/ ardilla no se dice(.)
152.	Profesora: ya, vamos a quedar hasta ahí/ ahora vamos a repasar lo que he anotado(.) vamos a leer todo lo que está anotado(.)
153.	Alumnos: kiñe dewu muli ponwi anümka mo(.)
154.	Profesora: lo que no saben/ lo tienen que practicar(.) a ver Alfonso(.)
155.	Alumno: Kiñe dewu müli ponwi anümka mo(.)
156.	Profesora: ahora Jaime, utrfnai kiñe fruta longko mo(.)
157.	Alumno: utrufani kiñe fruta(.) longko mo(.)
158.	Profesora: Ayon/
159.	Alumno: se queda en silencio(..)
160.	Profesora: no sabe, ya, tenemos que practicar harto(.)a ver Miguel(.)

161.	Alumno: Lefi ti dewu pew ti marra wenüy(.)
162.	Profesora: wenüy/ wenüy es amigo(.) vamos con Ignacio, acá/ inche mülepen feytimo(.)
163.	Alumno: inche mülepen feytimo(.)
164.	Profesora: Ya/ luis/ utrufnaio lonklo mo(.) epe lafun(.)
165.	Alumno: utrufnai longko mo epe lafun(.)
166.	Profesora: /ya/ Clarita/ tati marra rume llikafuy ka lefi(.)
167.	Alumna: / tati marra\ rume llikafu(.) ka lefi(.)
168.	Profesora: /ahora\ tienen cinco minutos para escribirlo(..)

Clase n° 2 mapudungun

Clase explicativa siguiendo la guía de trabajo.

Parte de esta clase la desarrolla un estudiante de pedagogía intercultural en práctica

	INTERVENCIONES
169.	Profesor: Mari mari pu pichike che/
170.	Alumnos: Mari Mari kimeltuchefe/
171.	Profesor: Fachantü küdawaiñ taiñ meli folil küpan/ eymün kimnieymün chem pingen meli folil küpan(.)
172.	Alumnos: May/
173.	Profesor: Chem anta meli folil küpan/
174.	Alumnos: raíces/
175.	Profesor: meli/ cuatro/ folil/ raíces(.) feytaple müli chaw püle ka feytaple ñuke/ chaw ka ñuke(.) feypüle küpaiñ ta inchiñ/ ñuke püle müley ta chedki ka chuchu(.) chaw püle müley ta laku ka kuku/ feytamew müleiñ ta inchiñ(.) wingka dungu mew son los cuatro abuelitos que tenemos nosotros/los cuatro abuelitos(.) mapuche mew niey ta üy(.) küpape epu domo ka epu wentru/
176.	Alumno: inche profesor/
177.	Profesor: (ejemplifica con los niños) feytamew müli taiñ fūchake che piain/ tūfa ta müley chaw püle(.) por parte del papá(.) fawpüle müley ñuke püle
178.	Alumnos: Los abuelitos(.) (ríen)
179.	Profesor: chaw püle/ tūfa taiñ kuku(.) tūfa taiñ laku Danilo(.)

180.	Alumnos: (se rien)
181.	Profesor: Alkümün ka(.) tufa tañi chuchu(.)
182.	Alumnos: (rien) hola chuchu/
183.	Profesor: tufa tañi chedki/
184.	Alumnos: (rien) hola chedki/
185.	Profesor: welu; si llegar a morir mi abuelito yo diría tañi laku llem(.) y tañi laku/ cuando está vivo(.) tufa tañi meli folil/ tamu inche mülean(.) ñuke püle nien chuchu ka chedki(.)
186.	Alumno: tío y el kuku es la madre de quién(.)
187.	Profesor: wingka dungu mew/ la mamá y el papá/ inche wentru nien kiñe peñi(.) domo mülele tañi deya (.)
188.	Alumnos: Deya/
189.	Profesor: tufa tañi deya (indicando a una niña) tufa tañi peñi(indicando a un niño) es mi hermano(.) si es una mujer a mi no me va a decir peñi(.)
190.	Alumnos: lamgen/
191.	Profesor: tañi wentru lamgen me va a decir (.) y si es una mujer tañi domo lamgen(.) feley/
192.	Alumnos: may(.)
193.	Profesor: ka mapuche dungun mew/ ñuke ka mapu küpay/ a la mujer se le va a buscar a otra tierra(.)
194.	Alumno: tío y si el hombre se va a otra tierra(.)
195.	Alumnos: anükon/
196.	Profesor: Claro/ si el hombre se va a la casa de su mujer(.) müley ta anükon(.) feytachi pu fuchake che kidu niey ñi lof chew ñi tripan(.) ti chaw/ müley feytachi mapu mew(.) ejemplo Paillakoy es de esta tierra(.) feytamew müley ñi lof(.) Paillakoy tripay ta Ñinkilko. Tami ñuke chem üy niey/ (dirigiéndose a un alumno)
197.	Alumno: /Karillan
198.	Profesor: Karillan (lo registra en el pizarrón)
199.	Alumnos: No, tío con la otra letra (castellanizado)
200.	Profesor: (registra con otra letra en el pizarrón) chew küpay tami ñuke(.)
201.	Alumno: no sé/
202.	Profesor: kimlaymi/ fantepu kimtulaiñ chew ñi küpan ñi pu che/ no sabemos de qué tierra salieron nuestros abuelitos(.) nuestros padres siempre nacen de estas tierras(.) pero a la mamá se le va a buscar(.) sale de su tierra(.) Yo por ejemplo mi lof se llama Santiago Lincoñir/ ahí están los Wilipang(.) pero mi mamá vino de Loncoche Pülom(.) por allá está mi chedki(.) (pasa una guía de trabajo) feytamo wiriallin chew tañi küpan ta inchiñ, kimnuel am müleay kiñe

	<i>inatu dungun(.) van a preguntar en la casa de dónde viene su abuelito(.) y cómo se llaman(.) ahí van a sacar recién su meli folil. A ver(.) ahora me van a decir qué es el Meli Folil Kúpan/ wingka dungun mew kam mapu dungun mew(.)</i>
203.	Alumnos: (no responden)
204.	Profesor: <i>En su casa van a preguntar de dónde vienen y cómo se llaman sus cuatro abuelitos(.) ahora de la guía van a decir qué palabras no entendieron(.)</i>
205.	Alumnos: laku(.)
206.	Profesor: (registra las palabras en el pizarrón) (.) a ver (.) quién sabe lo que es laku(.)
207.	Alumnos: abuelo por parte de papá/
208.	Profesor: <i>Ya muy bien/ ven que saben/ a ver qué otra palabra no entienden(.)</i>
209.	Alumnos: Tami kuku/
210.	Alumnos: Abuela paterna/ (es registrado en el pizarrón)
211.	Profesor: Ya/ otra palabra(.)
212.	Alumnos: Deya/
213.	Profesor: <i>ya, no importa como se escriba(.) nosotros no ponemos mucha atención en el grafemario(.) Deya(.) a ver wentru kam domo/</i>
214.	Alumnos: domo/
215.	Profesor: Todos pueden decir deya/
216.	Alumnos: no/ no(.) sólo los wentru(.) qué es malle/ tami weku(.)
217.	Profesor: chem anta tami weku(.)
218.	Alumnos: tío/ abuelo/ malle(.)
219.	Profesor: a ver(.) chem anta tami weku(.)
220.	Alumnos: tío/ tío por parte de la mamá(.)
221.	Profesor: <i>tami malle/ (lo registra en el pizarrón) hay dos tíos(.) a uno le digo weku y al otro le digo malle(.) Cuál es el malle/</i>
222.	Alumnos: tío por parte de papá(.)
223.	Profesor: <i>bien(.) por ejemplo si mi hermano tiene un hijo(.) él será mi sobrino(.) me dirá malle y yo igual le diré malle(.) a mi tío por mamá le digo weku y malle es por el papá(.) sí/</i>
224.	Alumnos: sí/
225.	Profesor: ka chem/
226.	Alumnos: palu/
227.	Profesor: tami palu/ ini anta palu pingi(.)

228.	Alumnos: tía por parte de papá/
229.	Profesor: a ver(.) ustedes como buenos estudiantes(.) se supone que estas son las dudas que tienen por lo tanto deben registrarlas en alguna parte/ porque después tienen que responder en wingka dungun(.) por ejemplo si preguntan por un tío por parte de papá(.) ustedes deben dar el nombre de un tío suyo(..) si me preguntan tami weku(.) deben anotar un tío por parte de mamá/real/ sí(.) feyentuymün/
230.	Alumnos: un tío por parte de mamá(.) y si no tenemos(.)
231.	Profesor: le colocan que no tienen(.) aquí no van a inventar nada(.) van a trabajar con hechos de la vida real(.) a ver si yo le pregunto tami weku(.) qué me respondería(.) a ver Joselyn(.)
232.	Alumna: tío por parte de mamá(.)
233.	Profesor: no/ está mal(.) está mal/
234.	Alumnos: no/ está bien(.)
235.	Profesor: a ver si yo te pregunto tami weku(.) qué me responderías(.)
236.	Alumno: Luis Marileo(.)
237.	Profesor: eso(.) eso es lo que les estoy pidiendo(.) por favor interpreten/ a ver y si yo te digo tami malle(.)
238.	Alumna: tío por parte de papá(.)
239.	Profesor: a ver(.) tu papá no tiene ningún hermano(.) no te sabes el nombre de ellos(..) a ver si yo digo tami palu(.)
240.	Alumna: no tengo(.)
241.	Profesor: No conoces ninguna tía(.) entonces dice nielan(.)
242.	Alumna: nielan(.)
243.	Profesor: tami weku
244.	Alumna: tío por parte de mamá(.)
245.	Profesor: bien(.) a ver(.) tami palu/
246.	Alumna: la hermana de mi papá(.)
247.	Profesor: ya/ está bien(.) ahora tami laku(.)
248.	Alumno: el abuelo paterno(.)
249.	Profesor: a ver y qué significa eso/ el abuelo paterno(.)
250.	Alumno: el papá de mi papá(.)
251.	Profesor: eso(.) ya muy bien(.) a ver qué otra palabra no entendieron de vocabulario(.)
252.	Alumno: ñukentu(.)

253.	Profesor: tami ñukentu/ qué es(.)
254.	Alumnos: tía por parte de mamá(.)
255.	Profesor: weku y ñukentu (.) tíos por parte de mamá/ el malle y palu/ tíos por parte de papá(.) los abuelitos por parte de la mamá müley ta chedki ka chuchu/ chaw püle müley ta laku ka kuku(.) kuche papay(.)
256.	Alumno: kuche püllü(.)
257.	Profesor: a ver alkütuaymün(.)
258.	Alumno: (leyendo un mapa conceptual en el pizarrón, elaborado por el profesor) hoy día aprendimos los abuelitos por parte de mamá y papá(.) el hermano del papá de nosotros se llama malle(.) el hermano de mi mamá se llama weku y la hermana de mi mamá se llama ñukentu(.) mi abuelo por parte de papá se llama laku(.) y mi abuela por parte de papá se llama kuku/ el abuelo por parte de mi mamá se llama chedki y la abuela por parte de mi mamá se llama chuchu(.)
259.	Profesor: Gracias/ ahora yo les voy a decir algunas palabras y ustedes me van a decir de quién estoy hablando(.) a ver si yo digo ñukentu/ Katy(.)
260.	Alumna: tía por parte de la mamá(.)
261.	Profesor: laku/
262.	Alumna: tía(..)
263.	Profesor: a ver/ dije laku no palu\
264.	Alumno: es el abuelo por parte de papá(.)
265.	Profesor: Víctor/ malle(.) cuando yo digo malle(.) de quién estoy hablando(.)
266.	Alumno: (se queda en silencio)
267.	Profesor: Ceci/ chuchu(.)
268.	Alumna: (se queda en silencio)
269.	Profesor: chedki(.) quién me puede decir ini anta chedki(.)
270.	Alumno: abuelo por parte de la mamá(.)
271.	Profesor: ya/ laku(.)
272.	Alumnos: abuelo por parte de papá/
273.	Profesor: están seguros/
274.	Alumnos: sí/
275.	Profesor: y si yo digo tañi palu(.)
276.	Alumnos: tía por parte de papá(.)

277.	Profesor: a ver qué otro concepto aprendimos hoy(.)
278.	Alumno: malle(.)
279.	Profesor: malle(.)
280.	Alumnos: tío por parte de papá/
281.	Profesor: es cierto eso(.)
282.	Alumnos: sí/

CLASE N° 3: Lenguaje y comunicación

	INTERVENCIONES
283.	Profesora: Ahora vamos a empezar la clase\ quiero que me pongan atención(.) a ver de qué estábamos hablando ayer(.)
284.	Alumnos: del párrafo/
285.	Profesora: muy bien, de los párrafos(.) y se veía la diferencia dependiendo de qué/
286.	Alumnos: un punto/
287.	Profesora: bien/ pero qué tipo de punto(.) un punto común y común y corriente/
288.	Alumnos: un punto aparte/
289.	Profesora: y la silueta del texto también la pueden entender/ en qué se diferencia un párrafo de otro(.)
290.	Alumnos: Donde termina una idea/
291.	Profesora: ya/ donde termina una idea(.) también puede ser(.) Hoy día vamos a trabajar con una poesía(.)
292.	Alumno: Cuando termina una idea también puede ser tía(.)
293.	Profesora: sí/ muy bien Toñito(.) cuando se baja en la escritura y hay un espacio un poco más grande que el resto del texto(..) Hoy vamos a trabajar una poesía en mapudungun/ yo no les voy a decir nada(.) ustedes me van a decir qué entendieron de la poesía(.) van a poner atención en dos cosas(.) primero hacer la diferencia donde termina una estrofa(.) la estructura o la silueta del texto se llama(.) miren (muestra un escrito) este es un texto narrativo y tiene una estructura (.) a esto se llama silueta del texto(.) esto es lo que me da a mí la imagen al mirarlo/ y la poesía y las canciones nosotros las trabajamos en estrofas/ este texto lo trabajamos por párrafo y la poesía la trabajamos por/
294.	Alumnos: párrafo/

295.	Profesora: no(..)
296.	Alumnos: por estrofa/
297.	Profesora: por estrofa/ tienen que hacer la diferencia ustedes/ párrafo y estrofa(.) yo les voy a leer/ y después ustedes me van a decir cuántas estrofas tenía la poesía(.) y después vamos a hacer la interpretación de lo que dice acá(.) espero que la pronunciación sea la adecuada para su entendimiento(.) es una poesía cortita una poesía campesina(.) dice así(.)
298.	Mandun mu amuleiñ/ entendieron algo del título(.)
299.	Alumnos: sí/ que va(.)
300.	Profesora: mandun mew amuleiñ, pichi rupu mu amuley ti kareta(.) epu mandun witraniy ti kude kompañ(.)
301.	Alumno: ahh(.) e iba una carreta en el camino(.)
302.	Profesora: ya(.) yo voy a leerla completa y luego les pregunto en qué les dije que pusieran atención(.) pichi rüpu mapu amuley ti kareta(.) epu mandun witraniy ti kude kompañ(..) petu ñi pürapanun antü rume apolküley ta tufa keträn mu(.) mamüll(.) mu(.) ka karü tukukan yelal ta warria mew(..) ti lelfün kareta(.) puliwentu tripay(.) rume üркин wiñomey konün mu ti antu(..) de acuerdo a lo leído cuántas estrofas tiene(..)
303.	Alumnos: tres/
304.	Profesora: la diferenciaron(.)
305.	Alumnos: sí/
306.	Profesora: la leemos otra vez/
307.	Alumnos: yaa/
308.	Profesora: mandun mu amuleiñ(.) pichi rüpu mapu alumuley ti kareta(.) epu mandun witraniy ti kude kompañ(..) petu ñi pürapanun antü(.) rume apolküley ta tuf keträn mu(.) mamüll(.) mu(.) ka karü tukukan(.) yelal ta warria mew(..) Ti lelfün kareta(.) puliwentu tripay(.) rume ürkün wiñomey konün mu ti antü(..) cuántas estrofas hay(..)
309.	Alumnos: tres/ tres/
310.	Profesora: a ver quién dice que tiene tres(.)
311.	Alumnos: yo tía/ yo tía/
312.	Profesora: tres(.) muy bien(.) que hayan diferenciado que tiene tres(.) a ver en qué más se dieron cuenta que tiene tres estrofas(..)
313.	Alumnos: por la entonación(.)
314.	Profesora: por la entonación(.) muy bien(.) a ver y el tema(.) de qué se trata/
315.	Alumnos: de una carreta/ de un mandun/
316.	Profesora: a ver de uno/ de uno(.) veamos qué se acuerdan ustedes de mapudungun y lo

	vamos escribiendo(.)
317.	Alumnos: mandun/ rüpü/ kareta/witraley/ antü/
318.	Profesora: (va registrando en el pizarrón) muy bien/
319.	Alumnos: puliwen/
320.	Profesora: ya muy bien(.) de qué más se acuerdan a ver(.)
321.	Alumnos: pichi rüpü/
322.	Profesora: pichi rüpü/ a ver de qué otra cosa se acuerdan(.)
323.	Alumno: amuli/
324.	Profesora: ya(.) amuli(.) qué más/
325.	Alumno: tūfa/
326.	Profesora: ya tūfa(.) de qué más se acuerdan(.)
327.	Alumno: llevaba(.)
328.	Profesora: no pero en mapdungun(.) re mapdungun müten(.)
329.	Alumnos: mamüll
330.	Profesora: mamüll(.) qué otro concepto(.) a ver decía mandun(.)si (.) kareta/ itraley(.) si(.) puliwentu(.) amuley y mamüll también/ ahora antes de que yo les pase la guía(.) ustedes van a hacer un dibujo del texto(.)
331.	Alumnos: tenemos que aprenderla igual tía(.)
332.	Profesora: sí/ aprenderla de memoria(.) ahora empezamos con la lectura(.) (reparte la guía, la poesía ha sido escrita por la profesora) (todos los niños leen en voz alta, la profesora los observa y ayuda en forma personal)
333.	Preguntas a un alumno:
334.	Profesora: chem anta itraley(.)
335.	Alumno: ketran/
336.	Profesora: ini lleniey kareta/
337.	Alumno: ti mandun/
338.	(todos los alumnos continúan leyendo la poesía)

Clase 1° y 2° año Lenguaje y Comunicación

	INTERVENCIONES
339.	Profesora: (dirigiéndose a un grupo de alumnos) A ver/ este trabajo es individual/ qué dice ahí/ dice nombre(.) curso(.) fecha(.) lee con atención el siguiente poema/ después abajo/ escribe con respuesta completa(.) dónde duerme siesta el cocodrilo/ cuántas son las monitas\ escribe una c si lo hizo el cocodrilo(.) y una m si lo hizo la monita(.)
340.	Alumnos: yaa/
341.	Profesora: Cualquier duda se la preguntan al tío Cristian (alumno en práctica) así mientras terminan van adelante/ (para leer)
342.	Profesor: Entendieron lo que hay que hacer/ a ver aquí dice lee con atención el siguiente poema(.) leer el poema/ después responden las preguntas que están acá(.) primero que todo lo tienen que leer y entender lo que van a leer, lean en silencio(.) después responden las preguntas que están a continuación(.)

Profesora tomando lectura a una niña

Lectura guiada de frases, la alumna repite lo que lee la profesora

	INTERVENCIONES
343.	Profesora: veo(.)
344.	Alumna: veo(.)
345.	Profesora: una(.)
346.	Alumna: una(.)
347.	Profesora: cosa(.)
348.	Alumna: cosa(.)
349.	Profesora: me(.)
350.	Alumna: me(.)
351.	Profesora: gusta(.)
352.	Alumna(.) gusta
353.	Profesora(estar)
354.	Alumna: estar(.)

355.	Profesora: en casa (.)
356.	Alumna: en casa(.)
357.	Lectura 2 La profesora toma una nueva lectura a una niña de 1º año
358.	Alumna: ma(.) me(.) mi(.) mo(.) mu(.)
359.	Profesora: ya (guía la lectura con un lápiz)
360.	Alumna: ma(.) me(.) mo(.) ma(.) ma(.) me(.) mi(.) mo(.) mu(.) me(.)
361.	Profesora: no(.) tes(.)
362.	Alumna: pes(.) co(.) me(.) sa(.)
363.	Profesora: no(.) to(.)
364.	Alumna: to(.) ma(.) tes(.) mi (.) mi(.) co(.) me(.) to(.) ma(.)te(.)
365.	Profesora: tomates(.)
366.	Alumna: tomates(.)
367.	Profesora: de nuevo a ver/
368.	Alumna: mi(.) mi(.) co (.) me(..)
369.	Profesora: a ver mira bien aquí(.) esta es la t(.) ta te ti to(.) tomates(.)
370.	Alumna: tomates(.) mimi(.) co(.)me(.) to(.)ma(.)tes(.) la(.) lo(.) sa(.) la(.)
371.	Profesora: mo(.)
372.	Alumna: mo(.) chi(.)
373.	Profesora: cómo se llama eso que llevamos en la espalda(.)
374.	Alumna: mu(.) chi(.) la(.)
375.	Profesora: mo/ no mu(.) de nuevo(.)
376.	Alumna: mo(.) chi(.) la(.) la(.) mo(.) chi(.) la(.) la(.)
377.	Profesora: no(.) junta los labios/
378.	Alumna: la/
379.	Profesora: no/ junta los labios(.)
380.	Alumna: ma(.) me mi mo mu(.) mu(.)
381.	Profesora: ñe(.)
382.	Alumna: ñe(.)

383.	Profesora: ca(.)
384.	Alumna: ca(.) mi/
385.	Profesora: no es mi(.) a ver acá(.)
386.	Alumna: mi(.) mi(.) to(.) ma(.) la(.) mu(.) ñe(.) ca(.)

Parlamento de un grupo en la clase

	INTERVENCIONES
387.	Profesor: Escuchemos todos lo que ella va a dictar(.)
388.	Alumna: Dibuja tres imágenes(.)
389.	Profesor: Dibuja (.) tres(.) imágenes(.)
390.	Alumna: Pueden escribir el n° 3(.) dibuja(.) tres(.) imágenes(.)
391.	Profesor: a ver/ lo escribieron(.) la idea es que no se las escriba yo(.) dibuja(.) tres imágenes que representen(.)
392.	Alumna: la saben hacer(.)
393.	Alumna: ay no sé cómo se hace(.)
394.	Alumna: yo lo escribí(.)
395.	Alumna: yo no(.)
396.	Alumna: te falta la n (.) que representen el contenido del poema(.) escribieron que representen/
397.	Alumno: me falta la s(.)
398.	Alumna: a ver escribiste esto(.) dibuja tres imágenes(.) que representen el contenido del poema(.)
399.	Profesor: a ver qué hay que hacer(.)
400.	Alumna: Dibujar tres imágenes(.)
401.	Profesor: Hacer tres dibujos que representen de alguna forma lo que ustedes han leído pues(.) cada uno entendió algo distinto del poema que leyó(.) de eso ustedes deben hacer tres dibujos(.)

Dictado a una niña de 1º año

	INTERVENCIONES
402.	Profesora: anda leyendo con el lápiz(.)
403.	Alumna: u(.)
404.	Profesora: dónde dice u(.) no ahí dice pulpo(.) ahí hija(.) la(.) pa(.)la(.) lim(.) pia(.) pe(.) pe(.) El pulpo(.) pa(.) se(.) a(.) Aquí te voy a colocar dictado(.) y te voy a dictar siete palabras(.)
405.	Alumna: ya(.)
406.	Profesora: la primera va a ser pa/ la/
407.	La alumna escribe en su cuaderno
408.	Profesora: fijate bien cómo se escribe(.) ahí dice p nomás y yo te dije pa/ la/
409.	Alumna: a/
410.	Profesora: pa(.) la(.) va juntita ahí la(.) ahí dice pa(.) qué letra te falta(.)
411.	Alumna: a/
412.	Profesora: la a(.) muy bien(.) ahora esa p es para escribir los nombres te acuerdas(.) ahora las otras las escribes con la otra pe(.) para las cosas(.) no la grande(.) la más chica(.) mira aquí está(le muestra un libro) esta el la p para las cosas(.) con esa va a escribir pe(.) lo(.)
413.	Alumna: pe(.) lo(.)
414.	Profesora: pa pe pi(.) (le canta) pa pe pi(.) pe/
415.	Alumna: pe(.)
416.	Profesora: pa pe pi(.) pe(.) con qué letra empieza
417.	Alumna: (se queda en silencio 1 minuto)
418.	Profesora: pe(.)lo(.) ahí dice pe(.) si yo borro la e qué letra debo poner(.)
419.	Alumna: (se queda en silencio 30 segundos) la o(.)
420.	Profesora: no(.) después viene la o(.) yo te dije pe(.) (le muestra el libro) pa(.) pe(.) pi(.) po(.) qué letra va(.)
421.	Alumna: e/
422.	Profesora: ya/ mira lo que colocaste(.) pe(.) o/ pe(.) l/ o(.) te falta una letra ahí(.)
423.	Alumna: pe/
424.	Profesora: l/ la le li/ lo/ lo/ mira(le muestra el libro) la lección que ya pasaste(.) la le li lo lu/ la le li lo lu(.) yo te dije pelo(.) cómo se escribe(.)

425.	<i>La alumna se queda en silencio</i>
426.	Profesora: <i>la le li lo lu (cantado) la le li lo lu/ qué letra es(.)</i>
427.	Alumna: <i>escribe la l</i>
428.	Profesora: <i>lo qué letra falta(.) si yo estoy diciendo lo(.)</i>
429.	<i>La alumna escribe la o</i>
430.	Profesora: <i>pa(.) la(.) pe(.) lo(.) ya muy bien(.) ahora escribe papá/ pa(.) pa(.)</i>
431.	Alumna: <i>pa(.) pá(.) (la alumna logra escribir)</i>
432.	Profesora: <i>bien(.) pala(.)</i>
433.	Alumna: <i>pala(.)</i>
434.	Profesora: <i>pelo(.)</i>
435.	Alumna: <i>pelo(.)</i>
436.	Profesora: <i>papá(.)</i>
437.	Alumna: <i>papá(.)</i>
438.	Profesora: <i>bien/ ahora pepe(.)</i>
439.	Alumna: <i>mira a la profesora</i>
440.	Profesora: <i>pe(.) pe/</i>
441.	<i>La alumna escribe</i>
442.	Profesora: <i>ahí dice pel/ yo dije pepe(.)</i>
443.	Alumna: <i>cuál es la pe(.)</i>
444.	Profesora: <i>reciën la hiciste(.) pe(.) pe(.)</i>
445.	<i>La alumna escribe "pepe"</i>
446.	Profesora: <i>bien, ahora si(.) pala(.) pelo(.) papá(.) pepe(.) ahora escribe pulpo/ pul/ po/ lo que estás escuchando(.)</i>
447.	<i>La alumna escribe</i>
448.	Profesora: <i>no(.) aquí dice pala y yo te dije pulpo(.) pa pe pi pop u(.) pa pe pi po pu(.) pulpo(.) pullllll/ pooooo/ pulpo(.)</i>
449.	Alumna: <i>pul(.) o</i>
450.	Profesora: <i>no porque diría pulo(.) escucha bien yo te dije pulpo(.) pa pe pi po pu(.) po(.) po(.) la p con la o (.)</i>
451.	<i>La alumna escribe</i>

452.	Profesora: pelo(.) pala(.) pepe(.) pulpo(.) ahora escribe pila(.) pi(.) la(.)
453.	Alumna: i
454.	Profesora: no pi(.) la(.)
455.	La alumna escribe
456.	Profesora: ahí dice li(.) yo te dije pi(.) estamos con la p(.)
457.	Alumna: a
458.	Profesora: cómo a la/ yo no te estoy diciendo a(.) pa pe pi po pu(.) escribe pi(.)
459.	La alumna escribe
460.	Profesora: ahora sí/ la(.) bien, pala(.)
461.	Alumna: pala(.)
462.	Profesora: pelo(.)
463.	Alumna(.)pelo(.)
464.	Profesora: papá(.)
465.	Alumna: papá(.)
466.	Profesora: pulpo(.)
467.	Alumna: pulpo(.)
468.	Profesora: pila(.)
469.	Alumna: pila(.)
470.	Profesora: bien y la última paseo/ pa(.) se(.) o(.)
471.	La alumna escribe
472.	Profesora: ahí dice ps(.) yo te dije pa(.) se(.) o(.) igual que acá pa(.) qué letra(.)
473.	Alumna: a
474.	Profesora: ya/ la a pues(.)
475.	La alumna escribe
476.	Profesora: pas(.) eee
477.	Alumna: pase
478.	Profesora: o/

Transcripción de una clase de 1° y 2° año

1° año: Lectura y Escritura

	INTERVENCIONES
479.	Profesora: guía con el dedo lectura de sílabas.
480.	Alumna: la(.) la(.) la(.) lo(.) mi(.)lu(.)lo (otra niña intenta escribir, pero no puede)
481.	Profesora: hace rato que estamos con las letras a ver(.) le(.) repita/ le(.) escriba(.) le (.) (dirigiéndose a la niña que lee) qué dice ahí(.)
482.	Alumna: lalo(.)
483.	Profesora: no(.) ahí dice lalo(.) anda repitiendo la (.) le(.) li lo lu(.)
484.	Alumna: la le li lo lu(.)
485.	Profesora: qué dice ahí(.)
486.	Alumna: la(.)la(.)
487.	Profesora: la le li lo lu(.) qué letra es esta(.)
488.	Alumna: la
489.	Profesora: esta(.)
490.	Alumna: li(.)
491.	Profesora: ya(.) de nuevo(.)
492.	Alumna: la(.) le(.) li(.) lo(.) lu(.)
493.	Profesora: de nuevo(sigue indicando las sílabas con el dedo)
494.	Alumna: la(.) li(.) la(.) le(.)
495.	Profesora: (Hace un pequeño dictado a todos los niños) escriban loli/ lo(.) l\ (observa a cada uno de los niños) ya muy bien/está aprendiendo(.) no ahí dice loi(.) lo(.) li(.) lo(.) li(.) no hija/ dije lo(.) li(.) no/ ahí dice lola(.) ahí sí(.) bien(.) que se note la vuelta de la o(.) no tan abajo(.) ya(.) lo(.) li(.) no/malo(.) malo(.) ahora escriban lulo(.) lu(.) lo(.) bien/ vio niño(.) bien/ la le li lo lu/ lu(.) lo(.) el lulo ese que ocupa la mamá para hacer sopaipillas(.) lu/ lo\ ahí dice lula, póngale la a(.) ya muy bien(.) están entendiendo ahora(.) vamos a seguir(.) lela\ le(.)la(.) le/ la\ ahora li/ la\ li/ la\ li/ la\ (dirigiéndose a un alumno) no/ está mala\ (lo escribe nuevamente) ahora sí muy bien/

2° año: Conversan sobre juegos tradicionales mapuche

	INTERVENCIONES
496.	Profesor: Ustedes juegan palín(.)
497.	Alumnos: sí/

498.	Profesor: y qué hacen en el palín(.)
499.	Alumnos: jugamos con el pali(.) cantamos
500.	Profesor: y la comida quién la hace(.)
501.	Alumnos: las mujeres/
502.	Profesor: y qué cocinan/
503.	Alumnos: korü/ sopa
504.	Profesor: qué más(.) kankan ilo igual(.)
505.	Alumnos: sí/ también muday y kako(.)
506.	Profesor: y quién hace todo eso(.)
507.	Alumnos: las mujeres(.)
508.	Profesor: y los hombres por qué no(.)
509.	Alumnos: porque tienen que jugar(.)
510.	Profesor: y han escuchado hablar del awar kuden/
511.	Alumnos: sí/
512.	Profesor: cómo se juega(.)
513.	Alumnos: con semillas/
514.	Profesor: qué semilla/ porotos(.) habas(.) arvejas(.) con qué/
515.	Alumnos: con arroz/
516.	Profesor: si se llama awar kuden/ con qué será(.) chem anta awar(.) kimfimün awar/
517.	Alumnos: ahh/ habas(.)
518.	Profesor: hay otro juego que antiguamente lo jugaban los mapuche\se llama kechukantun/ kimfimün(.)
519.	Alumnos: cinco/
520.	Profesor: ya/ kechu es cinco y kantun qué es/
521.	Alumnos: (se quedan en silencio)
522.	Profesor: aukantun qué cosa es(.)
523.	Alumnos: cinco juegos(.)
524.	Profesor: bien(.) vamos a construir un juego(.)

2º año trabajando con una lectura

	INTERVENCIONES
525.	Profesor: después de que lean deben escribir qué ocurre primero(.) qué ocurre después(.) eso se llama secuencia de hechos(.) hay un inicio, un desarrollo y un final(.) tienen que darse cuenta qué va al inicio(.) qué va en el desarrollo(.) y qué va al final(.) el trabajo es individual(.) así que lo primero que tienen que hacer es ponerle nombre a su trabajo(.)
526.	Alumnos: Comienzan a leer su guía, algunos con dificultad para leer.
527.	Profesor: (ayuda a un alumno del grupo) tienes que leer esto y completar/ (es una guía con una letra ejm. La U y dibujos alusivos a esa letra en mapudungun, ejm ufida, aparece el dibujo y el nombre, por ejemplo; luku pulku y kultrung, los niños deben repasar la letra y pintar el dibujo.
528.	

CLASE EN 3º Y 4º AÑO CON APOYO DE UN KIMCHE (persona con sabiduría mapuche del Lof)

	INTERVENCIONES
529.	Profesora: Mari Mari/
530.	Alumnos: Mari Mari/
531.	Profesora: A ver quiénes leyeron la guía de ayer(.)
532.	Alumnos: (levantan la mano) yo tía(.) yo tía(.)
533.	Profesora: La leyeron sólo o con los papás/ a qué hora(.)
534.	Alumnos: solos/ en la tarde
535.	Profesora: Después que encerraron los animales/
536.	Alumno: Sí tía/ después que encerramos los animales/
537.	Profesora: A ver quién lee la 1º parte de la guía/ vamos a leer la poesía que aparece ahí y vamos a poner atención a los signos de puntuación(.) Ahora quiero que me escuche. Alkütuaymün/ feli/
538.	Alumnos: May/
539.	Profesora: A ver aquí vamos a ver la comprensión lectora(.) es decir lo que ustedes entendieron del texto/ aquí hay dos tipos de texto/ tenemos una poesía y lo otro es una fábula/ entonces vamos a ver los signos de puntuación para ver el énfasis de la lectura en cada uno de estos textos/ a ver miren las instrucciones del 1º texto/ dice(.) reconoce la importancia del volumen de la voz y el énfasis correspondiente a leer textos con un propósito/ cuál será el propósito del primer texto/ para qué estará hecho(.) qué es el primer texto(.)

540.	Alumnos: Una poesía/
541.	Profesora: y cómo saben ustedes que es una poesía(.)
542.	Alumnos: porque rima/ porque tiene versos(.)
543.	Profesora: bien, igual basta con que yo mire el texto y nos damos cuenta, esto se llama la silueta del texto(.) y este tipo de texto tiene una lectura diferente a este otro texto que yo tengo más abajo y que es un texto narrativo. Ahora vamos a trabajar en el segundo texto que es una fábula(.) La gallina y el grano de trigo(.) Aquí don Alberto nos va a ayudar en la parte de mapungun/ feytachi wirin ni kimün/ rakiduam(.) feychi dungu kúpali feychi wirin mülelu tamu/ esta historia transmite un ngülam/ qué es un ngülam/
544.	Alumnos: Hablar/ aconsejar(.)
545.	Profesora: Ya muy bien/ entonces vamos a leer como dice aquí lee en voz alta con claridad y precisión el siguiente texto a fin de pronunciar y acentuar debidamente las palabras(.) Empiza a leer Ignacio/
546.	Alumno: Había una vez una gallina que se encontró un grano de trigo/
547.	Profesora: bien/ siga Alfonso(.)
548.	Alumno: Ella dijo quién me puede ayudar a sembrar este grano de trigo/
549.	Profesora: A ver(.) con qué signo nos encontramos ahí/
550.	Alumno: Con una pregunta/
551.	Profesora: Escucharon la pronunciación con un signo de pregunta(.)
552.	Alumnos: no/
553.	Profesora: a ver de nuevo/
554.	Alumno: Quién me puede ayudar a sembrar este grano de trigo/
555.	Profesora: Muy bien/ así nos damos cuenta de los signos/ ese es el trabajo que estamos realizando hoy(.) continúe Luis/
556.	Alumno: yo no/ yo no contestaron todos los animales(.) quién me ayudará a cosechar(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales/
557.	Profesora: Ahora les leeré yo y quiero que pongan atención en los signos/ cómo vamos cambiando el tono de voz(.) La gallina y el grano de trigo/ había una vez una gallina que se encontró un grano de trigo(.) pensó sembrarlo y preguntó/ quién me ayuda a sembrar este grano de trigo(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales/ entonces ella y sus pollitos sembraron el grano de trigo(.) cuando la planta dio muchas espigas(.) la gallina preguntó/ quién me ayuda a cosechar(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales/ entonces ella y sus pollitos cosecharon muchos granos de trigo(.) luego la gallina preguntó/ quién me ayuda a hacer la harina(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales(.) entonces ella y sus pollitos molieron todos los granos de trigo y lograron abundante harina(.) luego la gallina preguntó/ quién me ayuda a hacer panecillos(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales(.) entonces ella y sus pollitos hicieron muchos panecillos y hasta una deliciosa torta(.) el olor llegó a todos los animales(.) estos vinieron corriendo y todos querían comer(.) entonces la gallina les dijo/ cuando yo pedí ayuda nadie me la dio/ ahora disfrutaré de todo sola con mis pollitos/ Ahora con don Alberto van a ver el ngülam en mapudungun(.)

558.	Kimche: amulayin taiñ kudaw fachantü/ feytachi wirin mew feypili/ (va traduciendo la lectura que acaban de leer los niños) kiñechi mülerki ti achawall/ feymew/ entonces/ perkey kiñe fün kachilla/ un grano de trigo/ feymew alliwi ti achawall/ se puso contenta(.) feymew amuli ñi küdaw(.) feymew rakiduami/ pensó/ rakiduami(.) feymew inichi kelluafenew tañi nganal pi/
559.	Alumnos: sembrar/
560.	Kimche: eso(.) sembrar(.) feymew feypi kangelu kulliñ(.) inche no(.) inche no(.) inche (.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) kom feychi kulliñ allkütulelu feypirki/ todos los animales que estaba ahí así respondieron(.) feymew ti achawall ñi pichike achawall engo nganifi ti ketran/ feymew pütrün espiga tripay(.) chem anta ti espiga/
561.	Alumnos: semilla/ folil
562.	Kimche: une folil llemay/ welu longko kachilla ngeketuy(.) feymew ta mapuche longkoy ti kachilla piki/ aquí dice espiga(.) no grano(.) pütrün tripay pi/ feymew ti achawall ka ramtuy/ inichi keyuafenew kosecha mew/ que palabra le vamos a poner a cosechar(.) pero nosotros podemos cambiar esta palabra y decir inichi keyu ngülüafenew ti kachilla/ feymew ti pu chofü ka feypi(.) inche no(.) inche no(.) inche no(.) adkintuleymün tamün chilka (pide a los niños que estén mirando el escrito en lengua castellana) feymew kidu ñi pichike achawall engü ngülüfi ti kachilla(.) Ñi pu pichike achawall engo, achawall ta püñeñkelay(.) achawall ta chauki/ esa el la palabra mapuche(.) chauki(.) amuleiñ/ feymew(.) esta palabra luego es feyme(.) feypirki/ ramtuy ka(.) preguntó de nuevo(.) ka inichi kellu rüngoafenew pi/ rakiduamürki ti achawall(.) mejor rüngoafin pirki/ feymew chem pingerki/
563.	Alumnos: inche no(.) inche no(.) inche no(.)
564.	Kimche: ka feypirki ti kulliñ(.) feymew rüngüm ngelu ti kachilla(.) pütrün rüngo nentuyngün/ feymew ka ramtuy inichi kelluafenew dewmallal pichike kofke(.) panecillo(.) inichi keyuafenew pi(.) feymew feypingerki(.)
565.	Alumnos: inche no(.) inche no(.) inche no(.)
566.	Kimche: ka feypirki ti kulliñ(.)
567.	Alumnos: chofüyngün/
568.	Kimche: eso chofüyngün/ feymew inche ñi pu pichike achawall engo dewmallan pichike kofke pirki/ qué dice ahí en wingka dungun/
569.	Alumnos: una deliciosa torta/
570.	Kimche: fey kochi kofke ka dewmarkeyngün/ feymew tripay ti küme nümün/ feymew ti kulliñ lefüyngün pi/ chem anta lefüyngün(.)
571.	Alumnos: salieron corriendo/
572.	Kimche: may/ küme nümü tripalu(.) feymew lefingün/ chem pirki ti achawall/
573.	Alumnos: Cuando yo pedí ayuda nadie me la dio/
574.	Kimche: inche ta kellumuafun pin(.) welu kellungelan pirki/ cuando yo pido ayuda es kellun(.) inkatuchefuy unelumew(.) welu pingelay ñi kellungeal/ feymew kidu tañi pichike achawall engü ian feytachi kofke pirki(.) rükuy tañi(.)
575.	Alumnos: iael/
576.	Kimche: may ñi iael/ feymew eymün kellukeamün/ lefaymün Kellu pingelmu/ feymew chem rume elungeki ta che(.) küme longkontukuaymün/ feymew kümeke pichike wentru ngeaymün(.) ka küme pichike domo(.)

577.	Profesora: feyentuymün/
578.	Alumnos: may/

Anexo 2. OBSERVACIONES SOBRE LAS TRANSCRIPCIONES de las clases de la fase inicial

Clase n° 1 Lenguaje y comunicación-lenguas castellano y mapudungun 3° y 4° año

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
1.	Profesora: <i>Vamos a leer esto y después vamos a ver cómo decirlo en mapudungun, feli/ feli dungun/</i>	Introduce consigna en castellano Evalúa la comprensión en mapudungun. Incita a la traducción al mapudungun
2.	Niños: may/	Los niños responden en mapudungun
3.	Profesora : <i>Vamos a leer en voz alta cuando yo les diga \ tienen que tratar de escucharse su voz\</i>	Introduce consigna en castellano
4.	Niños: Comienzan a leer en voz alta	Los alumnos leen en voz alta
5.	Profesora: <i>Solamente lean la lectura no se pasen a la preguntas (.) escúchenme un poquitito (.) Ahora yo voy a leer y ustedes van siguiendo con su dedo (..)</i>	Introduce consigna en castellano.
6.	<i>Los animales(.) Un ratón estaba descansando al pie de un árbol\de pronto\le cayó una fruta en la cabeza\el ratón salió corriendo\encontró a su amigo el conejo y le dijo(.) allí estaba yo\y me ha caído encima una rama que por poco me mata(..) El conejo corrió asustado(.) encontró a la ardilla y le dijo(..) no vayas por allí/(.)por allí(.) hace un momento (.)\le ha caído al ratón un árbol encima/(..) la ardilla echó a correr(.)\encontró al cerdito y le dijo(..) /no vayas por allí (.) que están cayendo rayos y centellas(..) el cerdito encontró al chivo y le dijo(..) /corre corre/(.) que por allí hay un terremoto(..) y así(.) uno tras de otro(.) todos los animales(.) asustados/ corrieron como locos(.)</i>	La maestra lee en castellano para actuar de modelo de lectura.

	<i>se creían que se hundía el mundo(.) sí/ ahora vamos a empezar la lectura y vamos a empezar con José Alfredo(..)</i>	
7.	Alumno: <i>un ratón estaba descansando al pie de(.) un árbol(..)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura. Los alumnos leen siguiel
8.	Profesora: <i>hasta ahí(.) co Profesora: hasta ahí, continúa Damian\</i>	
9.	Alumno: <i>de pronto le cayó u</i> Alumno: <i>de pronto le cayó una fruta en la cabeza(..)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
10.	Profesora: <i>Bien\ continúa Oscar(.)los demás todos con la hojita en la mano \</i>	
11.	Alumno: <i>El ratón salió corriendo(.) encontró a su amigo el conejo(.) y le dijo(..)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura
12.	Profesora: <i>Yanina/</i>	
13.	Alumna: <i>Alli estaba yo(.) me ha caído encima una rama\que por poco me mata\ (.)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura
14.	Profesora: <i>Siga mamita usted(..)</i>	
15.	Alumna: <i>El conejo corrió asustado(.) encontró a la ardilla y le dijo(..)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
16.	Profesora: <i>Toño/ te toca\ (.)</i>	
17.	Alumno: <i>Por allí (.) hace un momento(.) le (.) ha caído(.) al ratón(.) un árbol encima(..)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
18.	Profesora: <i>Siga Andrés(.)</i>	
19.	Alumno: <i>La ardilla echó a correr(.) encontró al cerdito y le dijo(..)</i>	
20.	Profesora: <i>Siga Jaime\</i>	Los alumnos leen en castellano.
21.	Alumno: <i>La(.)ardilla echó a correr(.)</i>	Los alumnos leen siguiendo la lectura.
22.	Profesora: <i>No(.)no vamos ahí(.) siga Alijon(.)estamos en(.)en el cerdito(..)</i>	
23.	Alumnos: <i>Sí(.)</i>	
24.	Profesora: <i>ya/La ardilla echó a correr(.)encontró al cerdito(.) y le dijo(..)</i>	La maestra lee en castellano para actuar de modelo de lectura.
25.	Alumno: <i>No vayas(.) por allí(.) que están cayendo rayos(.) y centellas(..)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
26.	Profesora: <i>Ya\Silvia(.)</i>	

27.	Alumna: El cerdito encontró al chivo y le dijo/	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
28.	Profesora: Luis(.)	
29.	Alumno: corre corre (.) que por allí hay un terremoto(..)y así(.) unos tras de otros todos los animales corrieron(..)	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
30.	Profesora: Siga Ignacio(..)corrieron como locos tendrías que decir ahí/	
31.	Alumno: Se creían que se hundía el mundo(.)	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
32.	Profesora: Clarita arriba otra vez(.)	
33.	Alumna: Un ratón estaba descansando al pie de un árbol(.)	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
34.	Profesora: Graciela(.)	
35.	Alumna: De pronto le cayó una fruta en la cabeza(.)	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
36.	Profesora: Carlitos/	
37.	Alumno: El ratón salió corriendo(.) y encontró a su amigo(.) el conejo(.) y (.) le dijo(..)	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
38.	Profesora: Siga Jaime otra vez(..) tienen que estar atento a la lectura(.) todos/debemos estar atento a la lectura(..)adónde íbamos(.)	
39.	Alumnos: Aquí en ardilla(.)	Identificación de indicadores Los alumnos están atentos a la lectura.
40.	Profesora: En qué línea estamos (.)	
41.	Alumnos: En la cuatro(.)	Identificación de indicadores Los alumnos están atentos a la lectura
42.	Alumno: Allí estaba yo(.)y me ha caído encima una rama que por poco me mata(..)el conejo corrió asustado(.)encontró a la ardilla y le dijo(..)	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
43.	Profesora: Ahí nomás hijo (.) siga Ignacio	
44.	Alumno: Por allí(.) hace un momento(.) le ha caído al ratón un árbol encima(..)	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
45.	Profesora: Ya siga (.) Alfonso(..)	
46.	Alumno: La ardilla(.)echó a correr(.) encontró al cerdito y le dijo(..)	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
47.	Profesora: Ema(.)	

48.	Alumna: <i>No vayas por allí (.) que están cayendo rayos y centellas(.)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
49.	Profesora: <i>Ahí nomás (.) Karina/</i>	
50.	Alumna: <i>El cerdito encontró al chivo(.) y le dijo(.)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
51.	Profesora: <i>Sí(.) siga Yanina (..)</i>	
52.	Alumna: <i>Corre corre(.) que por allí hay un terremoto(.)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
53.	Profesora: <i>Siga(.) Andrés (.)</i>	
54.	Alumna: <i>Y así (.) uno tras de otro(.) todos los animales(.) asustados corrieron(..)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
55.	Profesora: <i>ya/corrieron como locos(.) siempre se termina de leer hasta donde hay un punto(.) qué más(.)</i>	
56.	Alumna: <i>Se creía que se hundía el mundo(..)</i>	Los alumnos leen en castellano. Los alumnos leen siguiendo la lectura.
57.	Profesora: <i>ya/ se creían, ya / hasta ahí(.) ustedes entendieron a sus compañeros cuando leyeron(..)</i>	Evalúa la comprensión en castellano
58.	Alumnos: <i>Sí/</i>	Los alumnos responden en castellano
59.	Profesora: <i>Cómo creen que leyeron ustedes(.) cómo creen que estuvo el curso con la lectura(..)</i>	Evalúa la comprensión en castellano.
60.	Alumnos: <i>Bienn/</i>	Los alumnos responden en castellano
61.	Profesora: <i>Se entendieron, sí(.) entonces tenemos que mejorar la lectura, más las pausas(..)los signos interpretarlos como corresponde(.) pero eso lo debemos ir mejorando cada día(..)ahora den vuelta su hojita y yo les voy a ir preguntando(.) no me conteste nadie a quien yo no le pregunte(..) ¿Dónde descansaba el ratón ?(.)</i>	Evalúa la comprensión en castellano. Pregunta de comprensión superficial
62.	Alumno: <i>/Al pie de un árbol</i>	
63.	Profesora: <i>Ya(.)está bien(..)</i>	
64.	Alumnos: <i>Sí, al pie de un árbol(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
65.	Profesora: <i>Ya muy bien(..)Quién era el mejor amigo del ratón(.) Ignacio(.)</i>	Evalúa la comprensión en castellano. Pregunta de comprensión superficial
66.	Alumno: <i>El conejo(.)</i>	
67.	Profesora: <i>¿Está bien lo que dijeron? (.) que era el ratón</i>	Evalúa la comprensión en castellano.

	<i>el mejor amigo del conejo(.)</i>	Pregunta de comprensión superficial
68.	Alumnos: <i>Si/</i>	
69.	Profesora: <i>Otra más/ qué creían los animales/</i>	Evalúa la comprensión en castellano Pregunta de comprensión superficial
70.	Alumno: <i>Que se iba a acabar el mundo/</i>	
71.	Profesora: <i>Que se iba a acabar el mundo, ya/ A ver la última pregunta, ¿era tan grande lo que sucedía para que todos los animales salieran corriendo?/</i>	Evalúa la comprensión en castellano Pregunta de comprensión nivel medio
72.	Alumno: <i>Si</i>	
73.	Profesora: <i>¿Era verdad?/ a ver sin comentarios todavía/ ¿Era tan grave lo que pasaba para que todos salieran corriendo? A ver Toño/</i>	Evalúa la comprensión en castellano Pregunta de comprensión nivel medio
74.	Alumno: <i>Se queda en silencio(..)</i>	
75.	Profesora: <i>A ver Ema, ¿era tan grande lo que sucedía para que todos salieran corriendo?</i>	Evalúa la comprensión en castellano Pregunta de comprensión nivel medio
76.	Alumna: <i>Se queda en silencio(..)</i>	
77.	Profesora: <i>A ver, ¿Era tan grande?/ lo que sucedía para que todos salieran corriendo? ¿era tan grave/lo que sucedía?(..)es una pregunta implícita que ustedes tienen que deducir, en el texto no dice nada(.) en el texto no dice nada de eso, sino que tienen que ver según lo que ustedes leyeron, lo que ustedes captaron de la lectura(..) a ver Toño(.)</i>	Evalúa la comprensión en castellano. Pregunta de comprensión de nivel medio.
78.	Alumno: <i>No era tan grave(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
79.	Profesora: <i>¿por qué?/</i>	Evalúa la comprensión en castellano.
80.	Alumno: <i>porque cuando el ratón descansaba debajo de un árbol, le cayó una fruta/ por eso no era tan grave\</i>	Los alumnos responden en castellano
81.	Profesora: <i>Por eso yo les pregunté si era tan grave lo que pasaba como que se iba a acabar el mundo/ y ustedes me dijeron que si/ A ver Silvia que dices tú ¿era tan grave lo que pasaba para que todos salieran corriendo?</i>	
82.	Alumna: <i>no</i>	
83.	Profesora: <i>¿por qué? ¿Qué hicieron los animales a medida que se traspasaban la información?/</i>	Evalúa la comprensión en castellano. Pregunta de comprensión de nivel medio.
84.	Alumno: <i>/primero fue el conejo, después la ardilla, hasta que supieron todos</i>	Los alumnos responden en castellano

85.	Profesora: <i>Ya/ y no eran tan grave lo que había sucedido cierto/, ahora ustedes tienen tres minutos para responder en la hoja. Después vamos a ver conceptos que podemos asociar a la cultura mapuche(..) Empiezo a contar, ustedes tienen que responder en la hoja de acuerdo a lo que leímos(..) Las primeras preguntas son con alternativas, pero en la última deben redactar con sus palabras(..)</i>	Incita a la traducción al mapudungun.
-----	---	---------------------------------------

Clase mapudungun (bilingüe)

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
86.	Profesora: <i>Vamos a ver qué conceptos del mapudungun podemos reconocer en esta guía/sólo vamos a trabajar con la guía en la mano/ Si yo dijera por ejemplo: Un ratón estaba descansando al pie de un árbol de esta palabra que dice aquí, yo qué puedo decir en mapudungun(..)</i>	Incita a la traducción al mapudungun Traducción de concepto
87.	Alumnos: <i>Dewu/</i>	Los alumnos traducen al mapudungun
88.	Profesora: <i>Ya y cuando yo digo un ratón estaba/ quién me puede decir eso en mapudungun(..)</i>	Incita a la traducción al mapudungun
89.	Alumnos: <i>Müley/</i>	Los alumnos traducen al Mapu Traducción de concepto
90.	Profesora: <i>Ya muy bien/ Müley kiñe dewu. Un ratón estaba descansando al pie de un árbol, quién me puede completar esto/ a ver (..) Kiñe dewu, saben cómo se dice dormir/</i>	Incita a la traducción al mapudungun
91.	Alumnos: <i>umautuygun</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de concepto
92.	Profesora: <i>Vieron que saben/ Un ratón estaba descansando al pie de un árbol/ a ver quién lo puede armar(..)</i>	Incita a la traducción al mapudungun
93.	Alumno: <i>Kiñe dewu petu...</i>	Los alumnos responden en mapudungun.
94.	Profesora: <i>A ver/ müli kiñe dewu/ y que le ponemos al lado</i>	Incita a la traducción al mapu.
95.	Alumnos : <i>kiñe dewu petu umautuy</i>	Los alumnos traducen al mapu Traducción de frase

96.	Profesora: <i>a ver, estamos todos pensando aquí/ cómo armamos esa frase/ un ratón estaba descansando al pie de un árbol(..)</i>	Incita a la traducción al mapudungun.
97.	Alumnos: <i>kiñe dewu petu müley</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de frase
98.	Profesora: <i>Cómo se dice planta/</i>	Incita a la traducción al mapudungun. Traducción de concepto
99.	Alumnos: <i>Anümka/</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de concepto
100.	Profesora: <i>ya anümka(.)pero no hagamos vocabulario/ hagamos la traducción completa/ kiñe dewu müli(.) cómo diríamos nosotros debajo de un árbol(.)</i>	Incita a la traducción al mapudungun Traducción de frase
101.	Alumno: <i>Ponwi</i>	Los alumnos traducen al mapudungun. Traducción de concepto.
102.	Profesora: <i>pero ponwi es adentro(.)Decíamos a ver/ kiñe dewu muli ponwi</i>	
103.	Alumnos: <i>Anümka</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de concepto
104.	Profesora: <i>Ya kiñe dewu petu muli ponwi anümka(..) vamos a decir ponwi para hacer la interpretación/ lo entienden así/cómo más puede ser descansar(.)</i>	
105.	Alumnos: <i>Umutuley</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de concepto
106.	Profesora: <i>Ya/ vamos con la otra/ cuando yo digo le cayó una fruta en la cabeza(.) lo que ustedes entiendan nomás/</i>	
107.	Alumnos: <i>utrufnai kiñe</i>	Los alumnos traducen al mapudungun. Traducción de una frase
108.	Profesora: <i>ya/ utrufnai kiñe</i>	
109.	Alumnos: <i>fruta tía/</i>	Los alumnos responden en castellano
110.	Profesora: <i>ya/ utrufnai kiñe que\</i>	
111.	Alumno: <i>kiñe manzana</i>	Intervención de dos lenguas
112.	Profesora: <i>le vamos a poner aquí fruta nomás/ ya/ahora cómo decimos en la cabeza(.)</i>	Incita a la traducción al mapudungun
113.	Alumnos: <i>longko/ longko/</i>	Los alumnos responden en mapudungun

114.	Profesora: <i>ya entonces ahora cómo digo le cayó una fruta en la cabeza</i>	Incita a la traducción al mapudungun
115.	Alumno: <i>Le cayó una fruta en el longko</i>	Intervención de dos lenguas
116.	Profesora: <i>Ya, pero mapudungun danguaymi ka/</i>	Incita a hablar mapudungun
117.	Alumno: <i>utrufnai longko mo</i>	Los alumnos responden en mapudungun
118.	Profesora: <i>ya, utrufnai kiñe fruta longko mo/ ya / vamos con la pregunta tres(.) el ratón salió corriendo/</i>	Incita a la traducción al mapudungun
119.	Alumnos: <i>lefi/ tripay/ lefi ta dewu</i>	Los alumnos traducen al mapudungun
120.	Profesora: <i>lefi?/</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun.
121.	Alumnos: <i>may, lefi ta dewu/ rien</i>	Los alumnos responden en mapudungun
122.	Profesora: <i>lefi ta dewu, ya hasta ahí(.) encontró a su amigo el conejo</i>	
123.	Alumnos: <i>pey marra/</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de concepto
124.	Profesora: <i>Ya/ encontró a su amigo el conejo/ cómo podemos decir eso(.)</i>	Incita a la traducción al mapudungun
125.	Alumnos: <i>pewingo/</i>	Los alumnos traducen al mapudungun. Traducción de concepto
126.	Profesora: <i>ya</i>	
127.	Alumnos: <i>pefi ta marra/</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de frase
128.	Profesora : <i>ya pero también dice amigo/ cómo se dice amigo(.)</i>	Incita a la traducción al mapudungun
129.	Alumnos: <i>peñi/</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de concepto
130.	Profesora: <i>pero peñi es hermano/</i>	
131.	Alumnos: <i>wenüy/</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de concepto
132.	Profesora: <i>ya wenüy/ pefi ñi wenüy marra. Ahora la siguiente, allí estaba yo/.) y me ha caído encima una rama(.)</i>	Incita a la traducción al mapudungun
133.	Alumnos: <i>inche/ mamüll/ kiñe mamüll</i>	Los alumnos traducen al mapudungun. Traducción de frase
134.	Profesora: <i>allí estaba yo/</i>	Incita a la traducción al mapudungun

135.	Alumnos: <i>inche mülepen(.)</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de frase
136.	Profesora: <i>ya(..)inche mülepen(.)</i>	Incita a hablar en mapudungun
137.	Alumnos: <i>feytimo/</i>	Los alumnos responden en mapudungun
138.	Profesora: <i>inche mülepen feytimo/ya(.) y me ha caído una rama encima que por poco me mata(.)</i>	Incita a la traducción al mapudungun.
139.	Alumno: <i>Kiñe mamüll nai longko mo</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de frase
140.	Profesora: <i>ya bien/ aquí todos sabemos/ cómo podemos decir me ha caído una rama que por poco me mata(..)</i>	
141.	Alumnos: <i>kiñe mamüll tía/ kiñe mamüll utrufnai(.)longko mo(.)</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Intervención en dos lenguas Traducción de frase
142.	Profesora: <i>y cómo se dice y casi me mata(.)</i>	Incita a la traducción al mapudungun.
143.	Alumnos: <i>epe langumew/</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de frase
144.	Profesora: <i>ya vamos con otra más(.) el conejo corrió asustado/</i>	Incita a la traducción del mapudungun
145.	Alumnos: <i>tati marra(.)</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de frase
146.	Profesora: <i>ya/ tati marra</i>	Incita a hablar en mapudungun
147.	Alumnos: <i>lef tripay(.)</i>	Los alumnos responden en mapudungun
148.	Profesora: <i>ya, pero además de correr estaba asustado, el conejo estaba asustado(.)</i>	
149.	Alumnos: <i>llikay/</i>	Los alumnos traducen al mapudungun Traducción de concepto
150.	Profesora: <i>tati marra rume llikay/ ka lefi(.)ya(.) vamos ahora con la otra/ encontró a la ardilla y le dijo(.) ardilla como no sabemos como se dice/ han dicho ardilla alguna vez/</i>	Incita a la traducción al mapudungun Problemas de contexto del texto.
151.	Alumnos: <i>no/ ardilla no se dice(.)</i>	
152.	Profesora: <i>ya, vamos a quedar hasta ahí/ ahora vamos a repasar lo que he anotado(.) vamos a leer todo lo que está anotado(.)</i>	
153.	Alumnos: <i>kiñe dewu muli ponwi anümka mo(.)</i>	Los alumnos leen en mapudungun

154.	Profesora: lo que no saben/ lo tienen que practicar(.) a ver Alfonso(.)	
155.	Alumno: Kiñe dewu müli ponwi anümka mo(.)	Los alumnos leen en mapudungun
156.	Profesora: ahora Jaime, utrfnai kiñe fruta longko mo(.)	
157.	Alumno: utrufani kiñe fruta(.) longko mo(.)	Los alumnos repiten la lectura
158.	Profesora: Ayon/	
159.	Alumno: se queda en silencio(..)	
160.	Profesora: no sabe, ya, tenemos que practicar harto(.)a ver Miguel(.)	
161.	Alumno: Lefi ti dewu pew ti marra wenüy(.)	Los alumnos leen en mapudungun
162.	Profesora: wenüy/ wenüy es amigo(.)vamos con Ignacio, acá/ inche mülepen feytimo(.)	
163.	Alumno: inche mülepen feytimo(.)	Los alumnos repiten la lectura
164.	Profesora: Ya/ luis/ utrufnaio lonklo mo(.) epe lafun(.)	La maestra lee en mapudungun para actuar como modelo de lectura
165.	Alumno: utrufnai longko mo epe lafun(.)	Los alumnos repiten la lectura
166.	Profesora: /ya/ Clarita/ tati marra rume llikafuy ka lefi(.)	La maestra lee en mapudungun para actuar de modelo de lectura
167.	Alumna: / tati marra\ rume llikafu(.) ka lefi(.)	Los alumnos repiten la lectura
168.	Profesora: /ahoratienden cinco minutos para escribirlo(..)	Introduce consigna en castell

Clase n° 2 mapudungun

Clase explicativa siguiendo la guía de trabajo.

Parte de esta clase la desarrolla un estudiante de pedagogía intercultural en práctica

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
169.	Profesor: Mari mari pu pichike che/	Introduce consigna en mapudungun
170.	Alumnos: Mari Mari kimeltuchefe/	Los alumnos responden en mapudungun
171.	Profesor: Fachantü küdawaiñ taiñ meli folil küpan/ eymün kimnieymün chem pinggen meli folil küpan(.)	Introduce consigna en mapudungun
172.	Alumnos: May/	Los alumnos responden en mapudungun.

173.	Profesor: <i>Chem anta meli folil küpan/</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun
174.	Alumnos: <i>raíces/</i>	Los alumnos traducen al castellano
175.	Profesor: <i>meli/ cuatro/ folil/ raíces(.) feytable müli chaw püle ka feytable ñuke/ chaw ka ñuke(.) feypüle küpaiñ ta inchiñ/ ñuke püle müley ta chedki ka chuchu(.) chaw püle müley ta laku ka kuku/ feytamew müleiñ ta inchiñ(.) wingka dungu mew son los cuatro abuelitos que tenemos nosotros/los cuatro abuelitos(.) mapuche mew niey ta üy(.) küpape epu domo ka epu wentrü/</i>	Intervención en dos lenguas El maestro enseña en mapudungun un contenido sobre la cultura mapuche “La estructura familiar”
176.	Alumno: <i>inche profesor/</i>	Los alumnos responden en mapudungun
177.	Profesor: <i>(ejemplifica con los niños) feytamew müli taiñ fūchake che piain/ tūfa ta müley chaw püle(.) por parte del papá(.) fawpüle müley ñuke püle</i>	Intervención en dos lenguas El maestro enseña en mapudungun un contenido sobre la cultura mapuche “la estructura familiar”
178.	Alumnos: <i>Los abuelitos(.) (ríen)</i>	Los alumnos traducen al castellano
179.	Profesor: <i>chaw püle/ tūfa tañi kuku(.) tūfa tañi laku Danilo(.)</i>	El maestro enseña en mapudungun un contenido sobre la cultura mapuche “La estructura familiar”
180.	Alumnos: <i>(se ríen)</i>	
181.	Profesor: <i>Alkümün ka(.) tūfa tañi chuchu(.)</i>	El maestro enseña en mapudungun un contenido sobre la cultura mapuche “La estructura familiar”
182.	Alumnos: <i>(ríen) hola chuchu/</i>	Intervención en dos lenguas (alumnos)
183.	Profesor: <i>tūfa tañi chedki/</i>	
184.	Alumnos: <i>(ríen) hola chedki/</i>	Intervención en dos lenguas (alumnos)
185.	Profesor: <i>welu; si llegar a morir mi abuelito yo diría tañi laku llem(.) y tañi laku/ cuando está vivo(.) tūfa tañi meli folil/ tamu inche mülean(.) ñuke püle nien chuchu ka chedki(.)</i>	Intervención en dos lenguas (profesor) El maestro enseña en mapudungun un contenido sobre la cultura mapuche “La estructura familiar”
186.	Alumno: <i>tío y el kuku es la madre de quién(.)</i>	Intervención en dos lenguas (alumnos)
187.	Profesor: <i>wingka dungu mew/ la mamá y el papá/ inche wentrü nien kiñe peñi(.) domo mülele tañi deya (.)</i>	Intervención en dos lenguas (profesor) El maestro enseña en mapudungun un contenido sobre la cultura mapuche “La estructura familiar”
188.	Alumnos: <i>Deya/</i>	Los alumnos responden en mapudungun
189.	Profesor: <i>tūfa tañi deya (indicando a una niña) tūfa tañi peñi(indicando a un niño) es mi hermano(.) si es una mujer a mi no me va a decir peñi(.)</i>	Intervención en dos lenguas (profesor) El maestro enseña en mapudungun

		un contenido sobre la cultura mapuche “La estructura familiar”
190.	Alumnos: lamgen/	Los alumnos responden en mapudungun
191.	Profesor: tañi wentru lamgen me va a decir (.) y si es una mujer tañi domo lamgen(.) feley/	Intervención en dos lenguas (profesor) Evalúa la comprensión en mapudungun
192.	Alumnos: may(.)	Los alumnos responden en mapudungun
193.	Profesor: ka mapuche dungun mew/ ñuke ka mapu küpay/ a la mujer se le va a buscar a otra tierra.(.)	Intervención en dos lenguas El maestro enseña en mapudungun un contenido sobre la cultura mapuche “La estructura familiar”
194.	Alumno: tío y si el hombre se va a otra tierra.(.)	
195.	Alumnos: anükon/	Los alumnos responden en mapudungun
196.	Profesor: Claro/ si el hombre se va a la casa de su mujer(.) müley ta anükon(.) feytachi pu fuchake che kidu niey ñi lof chew ñi tripan(.) ti chaw/ müley feytachi mapu mew(.) ejemplo Paillakoy es de esta tierra(.) feytamew müley ñi lof(.) Paillakoy tripay ta Ñinkilko. Tami ñuke chem üy niey/ (dirigiéndose a un alumno)	El maestro enseña en mapudungun un contenido sobre la cultura mapuche “La estructura familiar” Intervención en dos lenguas
197.	Alumno: /Karillan	
198.	Profesor: Karillan (lo registra en el pizarrón)	
199.	Alumnos: No, tío con la otra letra (castellanizado)	
200.	Profesor: (registra con otra letra en el pizarrón) chew küpay tami ñuke.(.)	Evalúa la comprensión en mapudungun
201.	Alumno: no sé/	
202.	Profesor: kimlaymi/ fantepu kimtulaiñ chew ñi küpan ñi pu che/ no sabemos de qué tierra salieron nuestros abuelitos(.) nuestros padres siempre nacen de estas tierras(.) pero a la mamá se le va a buscar(.) sale de su tierra(.) Yo por ejemplo mi lof se llama Santiago Lincoñir/ ahí están los Wilipang(.) pero mi mamá vino de Loncoche Pülom(.) por allá está mi chedki(.) (pasa una guía de trabajo) feytamo wiriallin chew tañi küpan ta inchiñ, kimnuel am müleay kiñe inatu dungun(.) van a preguntar en la casa de dónde viene su abuelito(.) y cómo se llaman(.) ahí van a sacar recién su meli folil. A ver(.) ahora me van a decir qué es el Meli Folil Küpan/ wingka dungun mew kam mapu dungun mew.(.)	El profesor enseña en mapudungun y en castellano, un contenido sobre la cultura mapuche “la estructura familiar” Intervención en dos lenguas

203.	Alumnos: (no responden)	
204.	Profesor: En su casa van a preguntar de dónde vienen y cómo se llaman sus cuatro abuelitos(.) ahora de la guía van a decir qué palabras no entendieron(.)	Incita a la traducción al castellano
205.	Alumnos: laku(.)	
206.	Profesor: (registra las palabras en el pizarrón) (.) a ver (.) quién sabe lo que es laku(.)	Incita a la traducción al castellano
207.	Alumnos: abuelo por parte de papá/	Los alumnos responden en castellano
208.	Profesor: Ya muy bien/ ven que saben/ a ver qué otra palabra no entienden(.)	Incita a la traducción al castellano
209.	Alumnos: Tami kuku/	
210.	Alumnos: Abuela paterna/ (es registrado en el pizarrón)	Los alumnos traducen al castellano
211.	Profesor: Ya/ otra palabra(.)	
212.	Alumnos: Deya/	
213.	Profesor: ya, no importa como se escriba(.) nosotros no ponemos mucha atención en el grafemario(.) Deya(.) a ver wentru kam domo/	
214.	Alumnos: domo/	
215.	Profesor: Todos pueden decir deya/	Evalúa la comprensión en castellano incorporando un término en mapudungun
216.	Alumnos: no/ no(.) sólo los wentru(.) qué es malle/ tami weku(.)	Intervención en dos lenguas
217.	Profesor: chem anta tami weku(.)	Evalúa la comprensión en mapudungun
218.	Alumnos: tío/ abuelo/ malle(.)	Intervención en dos lenguas (alumnos)
219.	Profesor: a ver(.) chem anta tami weku(.)	Evalúa la comprensión en mapudungun Intervención en dos lenguas
220.	Alumnos: tío/ tío por parte de la mamá(.)	Los alumnos responden en castellano
221.	Profesor: tami malle/ (lo registra en el pizarrón) hay dos tíos(.) a uno le digo weku y al otro le digo malle(.) Cuál es el malle/	Intervención en dos lenguas
222.	Alumnos: tío por parte de papá(.)	Los alumnos responden en castellano
223.	Profesor: bien(.) por ejemplo si mi hermano tiene un hijo(.) él será mi sobrino(.) me dirá malle y yo igual le diré malle(.) a mi tío por mamá le digo weku y malle es	Evalúa la comprensión en castellano.

	<i>por el papá(.) sí/</i>	
224.	Alumnos: <i>sí/</i>	Los alumnos responden en castellano
225.	Profesor: <i>ka chem/</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun
226.	Alumnos: <i>palu/</i>	Los alumnos responden en mapudungun
227.	Profesor: <i>tami palu/ ini anta palu pingi(.)</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun
228.	Alumnos: <i>tía por parte de papá/</i>	Los alumnos responden en castellano.
229.	Profesor: <i>a ver(.) ustedes como buenos estudiantes(.) se supone que estas son las dudas que tienen por lo tanto deben registrarlas en alguna parte/ porque después tienen que responder en wingka dungun(.) por ejemplo si preguntan por un tío por parte de papá(.) ustedes deben dar el nombre de un tío suyo(..) si me preguntan tami weku(.) deben anotar un tío por parte de mamá/real/ sí(.) feyentuymün/</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun.
230.	Alumnos: <i>un tío por parte de mamá(.) y si no tenemos(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
231.	Profesor: <i>le colocan que no tienen(.) aquí no van a inventar nada(.) van a trabajar con hechos de la vida real(.) a ver si yo le pregunto tami weku(.) qué me respondería(.) a ver Joselyn(.)</i>	Incita a la traducción al castellano
232.	Alumna: <i>tío por parte de mamá(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
233.	Profesor: <i>no/ está mal(.) está mal/</i>	
234.	Alumnos: <i>no/ está bien(.)</i>	
235.	Profesor: <i>a ver si yo te pregunto tami weku(.) qué me responderías(.)</i>	Incita a la traducción al castellano
236.	Alumno: <i>Luis Marileo(.)</i>	
237.	Profesor: <i>eso(.) eso es lo que les estoy pidiendo(.) por favor interpreten/ a ver y si yo te digo tami malle(.)</i>	Incita a la traducción al castellano
238.	Alumna: <i>tío por parte de papá(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
239.	Profesor: <i>a ver(.) tu papá no tiene ningún hermano(.) no te sabes el nombre de ellos(..) a ver si yo digo tami palu(.)</i>	Incita a la traducción al castellano
240.	Alumna: <i>no tengo(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
241.	Profesor: <i>No conoces ninguna tía(.) entonces dice nielan(.)</i>	

242.	Alumna: <i>nielan(.)</i>	Los alumnos responden en mapudungun
243.	Profesor: <i>tami weku</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun
244.	Alumna: <i>tío por parte de mamá(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
245.	Profesor: <i>bien(.) a ver(.) tami palu/</i>	Intervención de dos lenguas Evalúa la comprensión en mapudungun
246.	Alumna: <i>la hermana de mi papá(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
247.	Profesor: <i>ya/ está bien(.) ahora tami laku(.)</i>	Intervención en dos lenguas Evalúa la comprensión en mapudungun
248.	Alumno: <i>el abuelo paterno(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
249.	Profesor: <i>a ver y qué significa eso/ el abuelo paterno(.)</i>	Evalúa la comprensión en castellano
250.	Alumno: <i>el papá de mi papá(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
251.	Profesor: <i>eso(.) ya muy bien(.) a ver qué otra palabra no entendieron de vocabulario(.)</i>	Incita a la traducción al castellano
252.	Alumno: <i>ñukentu(.)</i>	Los alumnos responden en mapudungun
253.	Profesor: <i>tami ñukentu/ qué es(.)</i>	Incita a la traducción al castellano Intervención en dos lenguas
254.	Alumnos: <i>tía por parte de mamá(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
255.	Profesor: <i>weku y ñukentu (.) tíos por parte de mamá/ el malle y palu/ tíos por parte de papá(.) los abuelitos por parte de la mamá müley ta chedki ka chuchu/ chaw püle müley ta laku ka kuku(.) kuche papay(.)</i>	Intervención en dos lenguas El profesor enseña en castellano y en mapudungun un contenido sobre la cultura mapuche “La estructura familiar”
256.	Alumno: <i>kuche püllü(.)</i>	Los alumnos responden en mapudungun
257.	Profesor: <i>a ver alkütuaymün(.)</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun
258.	Alumno: <i>(leyendo un mapa conceptual en el pizarrón, elaborado por el profesor) hoy día aprendimos los abuelitos por parte de mamá y papá(.) el hermano del papá de nosotros se llama malle(.) el hermano de mi mamá se llama weku y la hermana de mi mamá se llama ñukentu(.) mi abuelo por parte de papá se llama laku(.) y mi abuela por parte de papá se llama kuku/ el abuelo por parte de mi mamá se llama chedki y la abuela por parte de mi mamá se llama chuchu(.)</i>	Los alumnos responden en castellano Los alumnos traducen al castellano
259.	Profesor: <i>Gracias/ ahora yo les voy a decir algunas palabras y ustedes me van a decir de quién estoy hablando(.) a ver si yo digo ñukentu/ Katy(.)</i>	Incita a la traducción al castellano

260.	Alumna: <i>tía por parte de la mamá(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
261.	Profesor: <i>laku/</i>	Incita a la traducción al castellano
262.	Alumna: <i>tía(..)</i>	Los alumnos responden en castellano
263.	Profesor: <i>a ver/ dije laku no palu\</i>	
264.	Alumno: <i>es el abuelo por parte de papá(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
265.	Profesor: <i>Víctor/ malle(.) cuando yo digo malle(.) de quién estoy hablando(.)</i>	Incita a la traducción al castellano
266.	Alumno: <i>(se queda en silencio)</i>	
267.	Profesor: <i>Ceci/ chuchu(.)</i>	Incita a la traducción al castellano
268.	Alumna: <i>(se queda en silencio)</i>	
269.	Profesor: <i>chedki(.) quién me puede decir ini anta chedki(.)</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun Intervención en dos lenguas
270.	Alumno: <i>abuelo por parte de la mamá(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
271.	Profesor: <i>ya/ laku(.)</i>	Incita a la traducción al castellano
272.	Alumnos: <i>abuelo por parte de papá/</i>	Los alumnos responden en castellano
273.	Profesor: <i>están seguros/</i>	Evalúa la comprensión en castellano
274.	Alumnos: <i>si/</i>	Los alumnos responden en castellano
275.	Profesor: <i>y si yo digo tañi palu(.)</i>	Incita a la traducción al castellano
276.	Alumnos: <i>tía por parte de papá(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
277.	Profesor: <i>a ver qué otro concepto aprendimos hoy(.)</i>	Evalúa la comprensión de lo realizado
278.	Alumno: <i>malle(.)</i>	Los alumnos responden en mapudungun
279.	Profesor: <i>malle(.)</i>	Evalúa la comprensión del mapudungun
280.	Alumnos: <i>tío por parte de papá/</i>	Los alumnos responden en castellano
281.	Profesor: <i>es cierto eso(.)</i>	Evalúa la comprensión del mapudungun
282.	Alumnos: <i>si/</i>	Los alumnos responden en castellano

CLASE N° 3: *Lenguaje y comunicación*

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
283.	Profesora: <i>Ahora vamos a empezar la clase\ quiero que me pongan atención(.) a ver de qué estábamos hablando ayer(.)</i>	Introduce consigna en castellano
284.	Alumnos: <i>del párrafo/</i>	Los alumnos responden en castellano
285.	Profesora: <i>muy bien, de los párrafos(.) y se veía la diferencia dependiendo de qué/</i>	Evalúa la comprensión en castellano
286.	Alumnos: <i>un punto/</i>	Los alumnos responden en castellano
287.	Profesora: <i>bien/ pero qué tipo de punto(.) un punto común y común y corriente/</i>	
288.	Alumnos: <i>un punto aparte/</i>	Los alumnos responden en castellano
289.	Profesora: <i>y la silueta del texto también la pueden entender/ en qué se diferencia un párrafo de otro(.)</i>	Evalúa la comprensión en castellano
290.	Alumnos: <i>Donde termina una idea/</i>	Los alumnos responden en castellano
291.	Profesora: <i>ya/ donde termina una idea(.) también puede ser(.) Hoy día vamos a trabajar con una poesía(.)</i>	Introduce consigna en castellano
292.	Alumno: <i>Cuando termina una idea también puede ser tía(.)</i>	
293.	Profesora: <i>si/ muy bien Toñito(.) cuando se baja en la escritura y hay un espacio un poco más grande que el resto del texto(..) Hoy vamos a trabajar una poesía en mapudungun/ yo no les voy a decir nada(.) ustedes me van a decir qué entendieron de la poesía(.) van a poner atención en dos cosas(.) primero hacer la diferencia donde termina una estrofa(.) la estructura o la silueta del texto se llama(.) miren (muestra un escrito) este es un texto narrativo y tiene una estructura (.) a esto se llama silueta del texto(.) esto es lo que me da a mí la imagen al mirarlo/ y la poesía y las canciones nosotros las trabajamos en estrofas/ este texto lo trabajamos por párrafo y la poesía la trabajamos por/</i>	La maestra enseña en castellano la estructura de un texto narrativo y de un texto poético.
294.	Alumnos: <i>párrafo/</i>	Los alumnos responden en castellano
295.	Profesora: <i>no(..)</i>	
296.	Alumnos: <i>por estrofa/</i>	

297.	Profesora: por estrofa/ tienen que hacer la diferencia ustedes/ párrafo y estrofa(.) yo les voy a leer/ y después ustedes me van a decir cuántas estrofas tenía la poesía(.) y después vamos a hacer la interpretación de lo que dice acá(.) espero que la pronunciación sea la adecuada para su entendimiento(.) es una poesía cortita una poesía campesina(.) dice así(.)	Introduce consigna en castellano
298.	Mandun mu amuleiñ/ entendieron algo del título(.)	Incita a la traducción al castellano La maestra lee en mapudungun para actuar de modelo de lectura
299.	Alumnos: sí/ que va(.)	Los alumnos responden en castellano Los alumnos traducen al castellano
300.	Profesora: mandun mew amuleiñ, pichi rupu mu amuley ti kareta(.) epu mandun witraniy ti kude kompañ(.)	La maestra lee en mapudungun para actuar de modelo de lectura
301.	Alumno: ahh(.) e iba una carreta en el camino(.)	Los alumnos responden en castellano Los alumnos traducen al castellano
302.	Profesora: ya(.) yo voy a leerla completa y luego les pregunto en qué les dije que pusieran atención(.) pichi rüpü mapu amuley ti kareta(.) epu mandun witraniy ti kude kompañ(..) petu ñi pürapanun antü rume apolküley ta tüfa ketran mu(.) mamüll(.) mu(.) ka karü tukukan yelal ta warria mew(..) ti lelfün kareta(.) puliwentu tripay(.) rume ürkin wiñomey konün mu ti antu(..) de acuerdo a lo leído cuántas estrofas tiene(..)	Intervención en dos lenguas La profesora lee en mapudungun para actuar de modelo de lectura. Evalúa la comprensión en castellano
303.	Alumnos: tres/	Los alumnos responden en castellano
304.	Profesora: la diferenciaron(.)	Evalúa la comprensión en castellano
305.	Alumnos: sí/	Los alumnos responden en castellano
306.	Profesora: la leemos otra vez/	Introduce consigna en castellano
307.	Alumnos: yaa/	Los alumnos responden en mapudungun
308.	Profesora: mandun mu amuleiñ(.) pichi rüpü mapu alumuley ti kareta(.) epu mandun witraniy ti kude kompañ(..) petu ñi pürapanun antü(.) rume apolküley ta tüf ketran mu(.) mamüll(.) mu(.) ka karü tukukan(.) yelal ta warria mew(..) Ti lelfün kareta(.) puliwentu tripay(.) rume ürkin wiñomey konün mu ti antü(..) cuántas estrofas hay(..)	La profesora lee en mapudungun una poesía escrita en mapudungun.

309.	Alumnos: tres/ tres/	Los alumnos responden en castellano
310.	Profesora: a ver quién dice que tiene tres(.)	Evalúa la comprensión en castellano
311.	Alumnos: yo tía/ yo tía/	Los alumnos responden en castellano
312.	Profesora: tres(.) muy bien(.) que hayan diferenciado que tiene tres(.) a ver en qué más se dieron cuenta que tiene tres estrofas(..)	Evalúa la comprensión en castellano
313.	Alumnos: por la entonación(.)	Los alumnos responden en castellano
314.	Profesora: por la entonación(.) muy bien(.) a ver y el tema(.) de qué se trata/	Evalúa la comprensión en castellano
315.	Alumnos: de una carreta/ de un mandun/	Intervención en dos lenguas Los alumnos responden en castellano Los alumnos responden en mapudungun
316.	Profesora: a ver de uno/ de uno(.) veamos qué se acuerdan ustedes de mapudungun y lo vamos escribiendo(.)	
317.	Alumnos: mandun/ rüpi/ kareta/witraley/ antü/	Los alumnos responden en mapudungun
318.	Profesora: (va registrando en el pizarrón) muy bien/	
319.	Alumnos: puliwen/	Los alumnos responden en mapudungun
320.	Profesora: ya muy bien(.) de qué más se acuerdan a ver(.)	
321.	Alumnos: pichi rüpi/	Los alumnos responden en mapudungun
322.	Profesora: pichi rüpi/ a ver de qué otra cosa se acuerdan(.)	Intervención en dos lenguas
323.	Alumno: amuli/	Los alumnos responden en mapudungun
324.	Profesora: ya(.) amuli(.) qué más/	Intervención en dos lenguas
325.	Alumno: tüfa/	Los alumnos responden en mapudungun
326.	Profesora: ya tüfa(.) de qué más se acuerdan(.)	Intervención en dos lenguas Evalúa la comprensión en castellano
327.	Alumno: llevaba(.)	Los alumnos responden en castellano
328.	Profesora: no pero en mapdungun(.) re mapudungun müten(.)	Intervención en dos lenguas
329.	Alumnos: mamüll	Los alumnos responden en mapudungun

330.	Profesora: mamüll(.) qué otro concepto(.) a ver decía mandun(.)si (.) kareta/ witraley(.) si(.) puliwentu(.) amuley y mamüll también/ ahora antes de que yo les pase la guía(.) ustedes van a hacer un dibujo del texto(.)	Intervención en dos lenguas Evalúa la comprensión en mapudungun
331.	Alumnos: tenemos que aprenderla igual tía(.)	
332.	Profesora: si/ aprenderla de memoria(.) ahora empecemos con la lectura(.) (reparte la guía, la poesía ha sido escrita por la profesora) (todos los niños leen en voz alta, la profesora los observa y ayuda en forma personal)	
333.	Preguntas a un alumno:	
334.	Profesora: chem anta witraley(.)	Evalúa la comprensión en mapudungun
335.	Alumno: ketran/	Los alumnos responden en mapudungun
336.	Profesora: ini lleniey kareta/	Evalúa la comprensión en mapudungun
337.	Alumno: ti mandun/	Los alumnos responden en mapudungun
338.	(todos los alumnos continúan leyendo la poesía)	

Clase 1º y 2º año Lenguaje y Comunicación

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
339.	Profesora: (dirigiéndose a un grupo de alumnos) A ver/ este trabajo es individual/ qué dice ahí/ dice nombre(.) curso(.) fecha(.) lee con atención el siguiente poema/ después abajo/ escribe con respuesta completa(.) dónde duerme siesta el cocodrilo/ cuántas son las monitas\ escribe una c si lo hizo el cocodrilo(.) y una m si lo hizo la monita(.)	Introduce consigna en castellano
340.	Alumnos: yaa/	Los alumnos responden en castellano
341.	Profesora: Cualquier duda se la preguntan al tío Cristian (alumno en práctica) así mientras terminan van adelante/ (para leer)	
342.	Profesor: Entendieron lo que hay que hacer/ a ver aquí dice lee con atención el siguiente poema(.) leer el	Evalúa la comprensión en castellano

	<i>poema/ después responden las preguntas que están acá(.) primero que todo lo tienen que leer y entender lo que van a leer, lean en silencio(.) después responden las preguntas que están a continuación(.)</i>	
--	--	--

Profesora tomando lectura a una niña

Lectura guiada de frases, la alumna repite lo que lee la profesora

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
343.	Profesora: veo(.)	La maestra lee palabras en castellano
344.	Alumna: veo(.)	Los alumnos repiten la lectura Los alumnos leen palabras en castellano
345.	Profesora: una(.)	La maestra lee palabras en castellano
346.	Alumna: una(.)	Los alumnos repiten la lectura Los alumnos leen palabras en castellano
347.	Profesora: cosa(.)	La maestra lee palabras en castellano
348.	Alumna: cosa(.)	Los alumnos repiten la lectura Los alumnos leen palabras en castellano
349.	Profesora: me(.)	La maestra lee sílabas en castellano
350.	Alumna: me(.)	Los alumnos repiten la lectura Los alumnos leen sílabas en castellano
351.	Profesora: gusta(.)	La maestra lee palabras en castellano
352.	<i>Alumna(.) gusta</i>	Los alumnos repiten la lectura Los alumnos leen palabras en castellano
353.	<i>Profesora(estar)</i>	La maestra lee palabras en castellano
354.	Alumna: estar(.)	Los alumnos repiten la lectura Los alumnos leen palabras en castellano
355.	Profesora: en casa (.)	La maestra lee palabras en castellano
356.	Alumna: en casa(.)	Los alumnos repiten la lectura Los alumnos leen palabras en castellano
357.	<i>Lectura 2 La profesora toma una nueva lectura a una</i>	

	<i>niña de 1º año</i>	
358	Alumna: ma(.) me(.) mi(.) mo(.) mu(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
359	Profesora: ya (guía la lectura con un lápiz)	
360	Alumna: ma(.) me(.) mo(.) ma(.) ma(.) me(.) mi(.) mo(.) mu(.) me(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
361	Profesora: no(.) tes(.)	
362	Alumna: pes(.) co(.) me(.) sa(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
363	Profesora: no(.) to(.)	
364	Alumna: to(.) ma(.) tes(.) mi(.) mi(.) co(.) me(.) to(.) ma(.)te(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
365	Profesora: tomates(.)	
366	Alumna: tomates(.)	Los alumnos leen palabras en castellano
367	Profesora: de nuevo a ver/	
368	Alumna: mi(.) mi(.) co(.) me(.)	
369	Profesora: a ver mira bien aquí(.) esta es la t(.) ta te ti to(.) tomates(.)	La maestra enseña en palabras en castellano
370	Alumna: tomates(.) mimi(.) co(.)me(.) to(.)ma(.)tes(.) la(.) lo(.) sa(.) la(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
371	Profesora: mo(.)	La maestra lee sílabas en castellano
372	Alumna: mo(.) chi(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
373	Profesora: cómo se llama eso que llevamos en la espalda(.)	
374	Alumna: mu(.) chi(.) la(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
375	Profesora: mo/ no mu(.) de nuevo(.)	
376	Alumna: mo(.) chi(.) la(.) la(.) mo(.) chi(.) la(.) la(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
377	Profesora: no(.) junta los labios/	
378	Alumna: la/	Los alumnos leen sílabas en castellano
379	Profesora: no/ junta los labios(.)	
380	Alumna: ma(.) me mi mo mu(.) mu(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
381	Profesora: ñe(.)	

382.	Alumna: ñe(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
383.	Profesora: ca(.)	La profesora lee sílabas en castellano
384.	Alumna: ca(.) mi/	Los alumnos leen sílabas en castellano
385.	Profesora: no es mi(.) a ver acá(.)	
386.	Alumna: mi(.) mi(.) to(.) ma(.) la(.) mu(.) ñe(.) ca(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano

Parlamento de un grupo en la clase

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
387.	Profesor: Escuchemos todos lo que ella va a dictar(.)	Introduce consigna en castellano
388.	Alumna: Dibuja tres imágenes(.)	
389.	Profesor: Dibuja (.) tres(.) imágenes(.)	Introduce consigna en castellano
390.	Alumna: Pueden escribir el nº 3(.) dibuja(.) tres(.) imágenes(.)	
391.	Profesor: a ver/ lo escribieron(.) la idea es que no se las escriba yo(.) dibuja(.) tres imágenes que representen(.)	
392.	Alumna: la saben hacer(.)	
393.	Alumna: ay no sé cómo se hace(.)	
394.	Alumna: yo lo escribí(.)	
395.	Alumna: yo no(.)	
396.	Alumna: te falta la n (.) que representen el contenido del poema(.) escribieron que representen/	
397.	Alumno: me falta la s(.)	
398.	Alumna: a ver escribiste esto(.) dibuja tres imágenes(.) que representen el contenido del poema(.)	
399.	Profesor: a ver qué hay que hacer(.)	Evalúa la comprensión en castellano
400.	Alumna: Dibujar tres imágenes(.)	
401.	Profesor: Hacer tres dibujos que representen de alguna forma lo que ustedes han leído pues(.) cada uno entendió algo distinto del poema que leyó(.) de eso	Introduce consigna en castellano

	<i>ustedes deben hacer tres dibujos(.)</i>	
--	--	--

Dictado a una niña de 1° año

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
402.	Profesora: <i>anda leyendo con el lápiz(.)</i>	
403.	Alumna: <i>u(.)</i>	
404.	Profesora: <i>dónde dice u(.) no ahí dice pulpo(.) ahí hija(.) la(.) pa(.)la(.) lim(.) pia(.) pe(.) pe(.) El pulpo(.) pa(.) se(.) a(.) Aquí te voy a colocar dictado(.) y te voy a dictar siete palabras(.)</i>	La maestra evalúa en castellano palabras que comienzan con la letra p
405.	Alumna: <i>ya(.)</i>	
406.	Profesora: <i>la primera va a ser pa/ la/</i>	La maestra evalúa en castellano palabras que comienzan con la letra p
407.	<i>La alumna escribe en su cuaderno</i>	
408.	Profesora: <i>fijate bien cómo se escribe(.) ahí dice p nomás y yo te dije pa/ la/</i>	La maestra enseña en castellano palabras que comienzan con la letra p
409.	Alumna: <i>a/</i>	
410.	Profesora: <i>pa(.) la(.) va juntita ahí la(.) ahí dice pa(.) qué letra te falta(.)</i>	La maestra enseña en castellano palabras que comienzan con la letra p
411.	Alumna: <i>a/</i>	
412.	Profesora: <i>la a(.) muy bien(.) ahora esa p es para escribir los nombres te acuerdas(.) ahora las otras las escribes con la otra pe(.) para las cosas(.) no la grande(.) la más chica(.) mira aquí está(le muestra un libro) esta el la p para las cosas(.) con esa va a escribir pe(.) lo(.)</i>	La maestra enseña en castellano palabras que comienzan con la letra p
413.	Alumna: <i>pe(.) lo(.)</i>	Los alumnos escriben en castellano palabras que comienzan con la letra p
414.	Profesora: <i>pa pe pi(.) (le canta) pa pe pi(.) pe/</i>	La maestra enseña en castellano sílabas con la letra p
415.	Alumna: <i>pe(.)</i>	
416.	Profesora: <i>pa pe pi(.) pe(.) con qué letra empieza</i>	La maestra evalúa en castellano sílabas con la letra p
417.	Alumna: <i>(se queda en silencio 1 minuto)</i>	

418.	Profesora: pe(.)lo(.) ahí dice pe(.) si yo borro la e qué letra debo poner(.)	La maestra enseña en castellano palabras que comienzan con la letra p
419.	Alumna: (se queda en silencio 30 segundos) la o(.)	
420.	Profesora: no(.) después viene la o(.) yo te dije pe(.) (le muestra el libro) pa(.) pe(.) pi(.) po(.) qué letra va(.)	La maestra enseña en castellano palabras que comienzan con la letra p
421.	Alumna: e/	
422.	Profesora: ya/ mira lo que colocaste(.) pe(.) o/ pe(.) / o(.) te falta una letra ahí(.)	La maestra enseña en castellano palabras que comienzan con la letra p
423.	Alumna: pe/	
424.	Profesora: / la le li/ lo/ lo/ mira (le muestra el libro) la lección que ya pasaste(.) la le li lo lu/ la le li lo lu(.) yo te dije pelo(.) cómo se escribe(.)	La maestra evalúa en castellano palabras con la letras l y p
425.	La alumna se queda en silencio	
426.	Profesora: la le li lo lu (cantado) la le li lo lu/ qué letra es(.)	La maestra enseña en castellano sílabas con la letra l
427.	Alumna: escribe la l	
428.	Profesora: lo qué letra falta(.) si yo estoy diciendo lo(.)	La maestra enseña en castellano sílabas con la letra l
429.	La alumna escribe la o	
430.	Profesora: pa(.) la(.) pe(.) lo(.) ya muy bien(.) ahora escribe papá/ pa(.) pa(.)	La maestra evalúa en castellano palabras con la letra p
431.	Alumna: pa(.) pá(.) (la alumna logra escribir)	Los alumnos escriben palabras con la letra p
432.	Profesora: bien(.) pala(.)	
433.	Alumna: pala(.)	Los alumnos repiten la lectura
434.	Profesora: pelo(.)	
435.	Alumna: pelo(.)	Los alumnos repiten la lectura
436.	Profesora: papá(.)	
437.	Alumna: papá(.)	Los alumnos repiten la lectura
438.	Profesora: bien/ ahora pepe(.)	
439.	Alumna: mira a la profesora	
440.	Profesora: pe(.) pe/	
441.	La alumna escribe	

442.	Profesora: ahí dice pel/ yo dije pepe(.)	
443.	Alumna: cuál es la pe(.)	
444.	Profesora: recién la hiciste(.) pe(.) pe(.)	
445.	La alumna escribe "pepe"	Los alumnos escriben palabras en castellano con la letra p
446.	Profesora: bien, ahora si(.) pala(.) pelo(.) papá(.) pepe(.) ahora escribe pulpo/ pul/ po/ lo que estás escuchando(.)	
447.	La alumna escribe	
448.	Profesora: no(.) aquí dice pala y yo te dije pulpo(.) pa pe pi pop u(.) pa pe pi po pu(.) pulpo(.) pullllll/ pooooo/ pulpo(.)	La maestra enseña en castellano palabras con la letra p
449.	Alumna: pul(.) o	
450.	Profesora: no porque diría pulo(.) escucha bien yo te dije pulpo(.) pa pe pi po pu(.) po(.) po(.) la p con la o (.)	La maestra enseña en castellano palabras con la letra p
451.	La alumna escribe	
452.	Profesora: pelo(.) pala(.) pepe(.) pulpo(.) ahora escribe pila(.) pi(.) la(.)	La maestra evalúa en castellano palabras con la letra p
453.	Alumna: i	
454.	Profesora: no pi(.) la(.)	
455.	La alumna escribe	
456.	Profesora: ahí dice li(.) yo te dije pi(.) estamos con la p(.)	La maestra evalúa en castellano palabras con la letra p
457.	Alumna: a	
458.	Profesora: cómo a la/ yo no te estoy diciendo a(.) pa pe pi po pu(.) escribe pi(.)	La maestra evalúa en castellano palabras con la letra p
459.	La alumna escribe	
460.	Profesora: ahora sí/ la(.) bien, pala(.)	
461.	Alumna: pala(.)	Los alumnos escriben palabras en castellano con la letra p
462.	Profesora: pelo(.)	
463.	Alumna(.)pelo(.)	Los alumnos escriben palabras en castellano con la letra p
464.	Profesora: papá(.)	
465.	Alumna: papá(.)	Los alumnos escriben palabras en castellano con la letra p

466.	Profesora: pulpo(.)	
467.	Alumna: pulpo(.)	Los alumnos escriben palabras en castellano con la letra p
468.	Profesora: pila(.)	
469.	Alumna: pila(.)	Los alumnos escriben palabras en castellano con la letra p
470.	Profesora: bien y la última paseo/ pa(.) se(.) o(.)	La maestra evalúa en castellano
471.	La alumna escribe	
472.	Profesora: ahí dice ps(.) yo te dije pa(.) se(.) o(.) igual que acá pa(.) qué letra(.)	La maestra evalúa en castellano
473.	Alumna: a	
474.	Profesora: ya/ la a pues(.)	
475.	La alumna escribe	
476.	Profesora: pas(.) eee	
477.	Alumna: pase	
478.	Profesora: o/	

Transcripción de una clase de 1º y 2º año

1º año: Lectura y Escritura

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
479.	Profesora: guía con el dedo lectura de sílabas.	La maestra enseña en castellano lectura de sílabas
480.	Alumna: la(.) la(.) la(.) lo(.) mí(.)lu(.)lo (otra niña intenta escribir, pero no puede)	
481.	Profesora: hace rato que estamos con las letras a ver(.) le(.) repita/ le(.) escriba(.) le (.) (dirigiéndose a la niña que lee) qué dice ahí(.)	
482.	Alumna: lalo(.)	
483.	Profesora: no(.) ahí dice lalo(.) anda repitiendo la (.) le(.) li lo lu(.)	La maestra enseña en castellano la sílabas con la letra l
484.	Alumna: la le li lo lu(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
485.	Profesora: qué dice ahí(.)	
486.	Alumna: la(.)la(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano

487.	Profesora: la le li lo lu(.) qué letra es esta(.)	
488.	Alumna: la	Los alumnos leen sílabas en castellano
489.	Profesora: esta(.)	
490.	Alumna: li(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
491.	Profesora: ya(.) de nuevo(.)	
492.	Alumna: la(.) le(.) li(.) lo(.) lu(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
493.	Profesora: de nuevo(sigue indicando las sílabas con el dedo)	
494.	Alumna: la(.) li(.) la(.) le(.)	Los alumnos leen sílabas en castellano
495.	Profesora: (Hace un pequeño dictado a todos los niños) escriban loli/ lo(.) li\ (observa a cada uno de los niños) ya muy bien/está aprendiendo(.) no ahí dice loi(.) lo(.) li(.) lo(.) li(.) no hija/ dije lo(.) li(.) no/ ahí dice lola(.) ahí sí(.) bien(.) que se note la vuelta de la o(.) no tan abajo(.) ya(.) lo(.) li(.) no/malo(.) malo(.) ahora escriban lulo(.) lu(.) lo(.) bien/ vio niño(.) bien/ la le li lo lu/ lu(.) lo(.) el lulo ese que ocupa la mamá para hacer sopaipillas(.) lu/ lo\ ahí dice lula, póngale la a(.) ya muy bien(.) están entendiendo ahora(.) vamos a seguir(.) lela\ le(.)la(.) le/ la\ ahora li/ la\ li/ la\ li/ la\ (dirigiéndose a un alumno) no/ está mala\ (lo escribe nuevamente) ahora sí muy bien/	La maestra evalúa en castellano a través de un dictado de palabras con la letra l

2º año: Conversan sobre juegos tradicionales mapuche

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
496.	Profesor: Ustedes juegan palín(.)	Introduce consigna en castellano Intervención en dos lenguas
497.	Alumnos: sí/	Los alumnos responden en castellano
498.	Profesor: y qué hacen en el palín(.)	Evalúa la comprensión en castellano
499.	Alumnos: jugamos con el pali(.) cantamos	Los alumnos responden en castellano incorporando un concepto en mapudungun. Intervención en dos lenguas
500.	Profesor: y la comida quién la hace(.)	
501.	Alumnos: las mujeres/	Los alumnos responden en castellano
502.	Profesor: y qué cocinan/	Evalúa la comprensión en castellano
503.	Alumnos: korü/ sopa	Intervención en dos lenguas
504.	Profesor: qué más(.) kankan ilo igual(.)	Intervención en dos lenguas

505.	Alumnos: <i>sí/ también muday y kako(.)</i>	Intervención en dos lenguas Los alumnos responden en mapudungun
506.	Profesor: <i>y quién hace todo eso(.)</i>	
507.	Alumnos: <i>las mujeres(.)</i>	
508.	Profesor: <i>y los hombres por qué no(.)</i>	
509.	Alumnos: <i>porque tienen que jugar(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
510.	Profesor: <i>y han escuchado hablar del awar kuden/</i>	Intervención en dos lenguas
511.	Alumnos: <i>sí/</i>	Los alumnos responden en castellano
512.	Profesor: <i>cómo se juega(.)</i>	Evalúa la comprensión en castellano
513.	Alumnos: <i>con semillas/</i>	Los alumnos responden en castellano
514.	Profesor: <i>qué semilla/ porotos(.) habas(.) arvejas(.) con qué/</i>	Evalúa la comprensión en castellano
515.	Alumnos: <i>con arroz/</i>	Los alumnos responden en castellano
516.	Profesor: <i>si se llama awar kuden/ con qué será(.) chem anta awar(.) kimfimün awar/</i>	Intervención en dos lenguas Evalúa la comprensión en mapudungun
517.	Alumnos: <i>ahh/ habas(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
518.	Profesor: <i>hay otro juego que antiguamente lo jugaban los mapuche se llama kechukantun/ kimfimün(.)</i>	Intervención en dos lenguas Evalúa la comprensión en mapudungun
519.	Alumnos: <i>cinco/</i>	Los alumnos responden en castellano
520.	Profesor: <i>ya/ kechu es cinco y kantun qué es/</i>	Intervención en dos lenguas
521.	Alumnos: <i>(se quedan en silencio)</i>	
522.	Profesor: <i>aukantun qué cosa es(.)</i>	Intervención en dos lenguas Incita a la traducción al castellano
523.	Alumnos: <i>cinco juegos(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
524.	Profesor: <i>bien(.) vamos a construir un juego(.)</i>	

2º año trabajando con una lectura

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
525.	Profesor: <i>después de que lean deben escribir qué ocurre primero(.) qué ocurre después(.) eso se llama secuencia de hechos(.) hay un inicio, un desarrollo y un final(.) tienen que darse cuenta qué va al inicio(.) qué va en el desarrollo(.) y qué va al final(.) el trabajo es individual(.) así que lo primero que tienen que hacer es</i>	Introduce consigna en castellano

	<i>ponerle nombre a su trabajo(.)</i>	
526.	Alumnos: <i>Comienzan a leer su guía, algunos con dificultad para leer.</i>	
527.	Profesor: <i>(ayuda a un alumno del grupo) tienes que leer esto y completar/ (es una guía con una letra ejm. La U y dibujos alusivos a esa letra en mapudungun, ejm ufida, aparece el dibujo y el nombre, por ejemplo; luku pulku y kultrung, los niños deben repasar la letra y pintar el dibujo.</i>	El profesor enseña en castellano comprender una guía con la letra u

CLASE EN 3° Y 4° AÑO CON APOYO DE UN KIMCHE (persona con sabiduría mapuche del Lof)

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
528.	Profesora: <i>Mari Mari/</i>	Introduce consigna en mapudungun
529.	Alumnos: <i>Mari Mari/</i>	Los alumnos responden en mapudungun
530.	Profesora: <i>A ver quiénes leyeron la guía de ayer(.)</i>	
531.	Alumnos: <i>(levantan la mano) yo tía(.) yo tía(.)</i>	Los alumnos responden en castellano
532.	Profesora: <i>La leyeron sólo o con los papás/ a qué hora(.)</i>	Evalúa la comprensión en castellano
533.	Alumnos: <i>solos/ en la tarde</i>	Los alumnos responden en castellano
534.	Profesora: <i>Después que encerraron los animales/</i>	
535.	Alumno: <i>Sí tía/ después que encerramos los animales/</i>	Los alumnos responden en castellano
536.	Profesora: <i>A ver quién lee la 1º parte de la guía/ vamos a leer la poesía que aparece ahí y vamos a poner atención a los signos de puntuación(.) Ahora quiero que me escuche. Alkütuaymün/ feli/</i>	Introduce consigna en castellano Evalúa la comprensión e mapudungun
537.	Alumnos: <i>May/</i>	Los alumnos responden en mapudungun
538.	Profesora: <i>A ver aquí vamos a ver la comprensión lectora(.) es decir lo que ustedes entendieron del texto/ aquí hay dos tipos de texto/ tenemos una poesía y lo otro es una fábula/ entonces vamos a ver los signos de puntuación para ver el énfasis de la lectura en cada uno de estos textos/ a ver miren las instrucciones del 1º texto/ dice(.) reconoce la importancia del volumen de la voz y el énfasis correspondiente a leer textos con un propósito/ cuál será el propósito del primer texto/ para qué estará hecho(.) qué es el primer texto(.)</i>	Evalúa la comprensión en castellano

539.	Alumnos: Una poesía/	Los alumnos responden en castellano
540.	Profesora: y cómo saben ustedes que es una poesía(.)	Evalúa la comprensión en castellano
541.	Alumnos: porque rima/ porque tiene versos(.)	Los alumnos responden en castellano
542.	Profesora: bien, igual basta con que yo mire el texto y nos damos cuenta, esto se llama la silueta del texto(.) y este tipo de texto tiene una lectura diferente a este otro texto que yo tengo más abajo y que es un texto narrativo. Ahora vamos a trabajar en el segundo texto que es una fábula(.) La gallina y el grano de trigo(.) Aquí don Alberto nos va a ayudar en la parte de mapungun/ feytachi wirin ni kimün/ rakidum(.) feychi dungu küpali feychi wirin mülelu tamu/ esta historia transmite un gnülam/ qué es un ngülam/	la maestra enseña en castellano. Intervención en dos lenguas. Evalúa la comprensión en mapudungun.
543.	Alumnos: Hablar/ aconsejar(.)	Los alumnos responden en castellano
544.	Profesora: Ya muy bien/ entonces vamos a leer como dice aquí lee en voz alta con claridad y precisión el siguiente texto a fin de pronunciar y acentuar debidamente las palabras(.) Empiza a leer Ignacio/	Introduce consigna en castellano
545.	Alumno: Había una vez una gallina que se encontró un grano de trigo/	Los alumnos leen en castellano
546.	Profesora: bien/ siga Alfonso(.)	
547.	Alumno: Ella dijo quién me puede ayudar a sembrar este grano de trigo/	Los alumnos leen en castellano
548.	Profesora: A ver(.) con qué signo nos encontramos ahí/	Evalúa la comprensión en castellano
549.	Alumno: Con una pregunta/	Los alumnos responden en castellano
550.	Profesora: Escucharon la pronunciación con un singo de pregunta(.)	Evalúa la comprensión en castellano
551.	Alumnos: no/	Los alumnos responden en castellano
552.	Profesora: a ver de nuevo/	
553.	Alumno: Quién me puede ayudar a sembrar este grano de trigo/	Los alumnos leen en castellano.
554.	Profesora: Muy bien/ así nos damos cuenta de los signos/ ese es el trabajo que estamos realizando hoy(.) continúe Luis/	Introduce consigna en castellano
555.	Alumno: yo no/ yo no contestaron todos los animales(.) quién me ayudará a cosechar(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales/	Los alumnos leen en castellano.
556.	Profesora: Ahora les leeré yo y quiero que pongan atención en los signos/ cómo vamos cambiando el tono de voz(.) La gallina y el grano de trigo/ había una vez una gallina que se encontró un grano de trigo(.) pensó sembrarlo y preguntó/ quién me ayuda a sembrar este	La maestra lee en castellano Incita a la traducción al castellano

	<p>grano de trigo(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales/ entonces ella y sus pollitos sembraron el grano de trigo(.) cuando la planta dio muchas espigas(.) la gallina preguntó/ quién me ayuda a cosechar(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales/ entonces ella y sus pollitos cosecharon muchos granos de trigo(.) luego la gallina preguntó/ quién me ayuda a hacer la harina(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales(.) entonces ella y sus pollitos molieron todos los granos de trigo y lograron abundante harina(.) luego la gallina preguntó/ quién me ayuda a hacer panecillos(.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) contestaron todos los animales(.) entonces ella y sus pollitos hicieron muchos panecillos y hasta una deliciosa torta(.) el olor llegó a todos los animales(.) estos vinieron corriendo y todos querían comer(.) entonces la gallina les dijo/ cuando yo pedí ayuda nadie me la dio/ ahora disfrutaré de todo sola con mis pollitos/ Ahora con don Alberto van a ver el ngülam en mapudungun.)</p>	
557.	<p>Kimche: amulayin taiñ kudaw fachantü/ feytachi wirin mew feypili/ (va traduciendo la lectura que acaban de leer los niños) kiñechi mülerki ti achawall/ feymew/ entonces/ perkey kiñe fün kachilla/ un grano de trigo/ feymew alliwi ti achawall/ se puso contenta(.) feymew amuli ñi küdaw(.) feymew rakiduami/ pensó/ rakiduami(.) feymew inichi kelluafenew tañi nganal pi/</p>	El kimche traduce al mapudungun
558.	<p>Alumnos: sembrar/</p>	Los alumnos traducen al castellano
559.	<p>Kimche: eso(.) sembrar(.) feymew feypi kangelu kulliñ(.) inche no(.) inche no(.) inche (.) yo no(.) yo no(.) yo no(.) kom feychi kulliñ allkütulelu feypirki/ todos los animales que estaba ahí así respondieron(.) feymew ti achawall ñi pichike achawall engo nganifi ti ketran/ feymew pütrün espiga tripay(.) chem anta ti espiga/</p>	Intervención en dos lenguas El kimche traduce al mapudungun
560.	<p>Alumnos: semilla/ folil</p>	Los alumnos traducen al castellano
561.	<p>Kimche: une folil llemay/ welu longko kachilla ngeketuy(.) feymew ta mapuche longkoy ti kachilla piki/ aquí dice espiga(.) no grano(.) pütrün tripay pi/ feymew ti achawall ka ramtuy/ inichi keyuafenew kosecha mew/ que palabra le vamos a poner a cosechar(.) pero nosotros podemos cambiar esta palabra y decir inichi keyu ngülüafenew ti kachilla/ feymew ti pu chofü ka feypi(.) inche no(.) inche no(.) inche no(.) adkintuleymün tamün chilka (pide a los niños que estén mirando el escrito en lengua castellana) feymew kidu ñi pichike achawall engü ngülüfi ti kachilla(.) Ñi pu pichike achawall engo, achawall ta püñeñkelay(.) achawall ta chauki/ esa el la palabra mapuche(.) chauki(.) amuleiñ/ feymew(.) esta palabra luego es feyme(.) feypirki/ ramtuy ka(.) preguntó de nuevo(.) ka inichi kellu rüngoafenew pi/ rakiduamürki ti achawall(.) mejor</p>	Incita a al traducción El Kimche traduce al mapudungun Intervención en dos lenguas

	<i>rüngoafin pirki/ feymew chem pingerki/</i>	
562.	Alumnos: <i>inche no(.) inche no(.) inche no(.)</i>	Intervención en dos lenguas
563.	Kimche: <i>ka feypirki ti kulliñ(.) feymew rüngüm ngelu ti kachilla(.) pütrün rüngo nentuüngün/ feymew ka ramtuy inichi kelluafenew dewmallal pichike kofke(.) panecillo(.) inichi keyuafenew pi(.) feymew feypingerki(.)</i>	Intervención en dos lenguas El Kimche traduce al mapudungun
564.	Alumnos: <i>inche no(.) inche no(.) inche no(.)</i>	Intervención en dos lenguas
565.	Kimche: <i>ka feypirki ti kulliñ(.)</i>	
566.	Alumnos: <i>chofüüngün/</i>	
567.	Kimche: <i>eso chofüüngün/ feymew inche ñi pu pichike achawall engo dewmallan pichike kofke pirki/ qué dice ahí en wingka dungun/</i>	El Kimche traduce al mapudungun Incita a la traducción
568.	Alumnos: <i>una deliciosa torta/</i>	Los alumnos responden en castellano
569.	Kimche: <i>fey kochi kofke ka dewmarkeyngün/ feymew tripay ti küme nümün/ feymew ti kulliñ lefüüngün pi/ chem anta lefüüngün(.)</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun
570.	Alumnos: <i>salieron corriendo/</i>	Los alumnos responden en castellano
571.	Kimche: <i>may/ küme nümü tripalu(.) feymew lefingün/ chem pirki ti achawall/</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun
572.	Alumnos: <i>Cuando yo pedi ayuda nadie me la dio/</i>	Los alumnos responden en castellano
573.	Kimche: <i>inche ta kellumuafun pin(.) welu kellungelan pirki/ cuando yo pido ayuda es kellun(.) inkatuchefuy unelumew(.) welu pingelay ñi kellungeal/ feymew kidu tañi pichike achawall engü ian feytachi kofke pirki(.) rükuy tañi(.)</i>	El Kimche traduce al mapudungun.
574.	Alumnos: <i>iael/</i>	Los alumnos responden en mapudungun
575.	Kimche: <i>may ñi iael/ feymew eymün kellukeamün/ lefaymün Kellu pingelmu/ feymew chem rume elungeki ta che(.) küme longkontukuaymün/ feymew kümeke pichike wentru ngeaymün(.) ka küme pichike domo(.)</i>	El Kimche enseña en mapudungun valores de la cultura mapuche
576.	Profesora: <i>feyentuymün/</i>	Evalúa la comprensión en mapudungun
577.	Alumnos: <i>may/</i>	Los alumnos responden en mapudungun

Anexo 3. CUADERNO DE CAMPO Y COMENTARIOS

Observación del entorno

1.	<i>Sala letrada con elementos mapuche tales como kultrung (símbolo de la visión de mundo mapuche), wiño y pali (elementos de un juego tradicional mapuche)</i>	Se incorporan elementos del entorno socio cultural
2.	<i>La profesora transcribe en el pizarrón las frases en mapudungun elaborada con los niños, no utiliza un alfabeto específico pues señala que para los niños es complicado comprender y otorga mayor relevancia a la comunicación oral. Los escritos por lo tanto son el resultado de lo elaborado en clases.</i>	

Observación de clases de 1° y 2° año Lenguaje

3.	La escuela cuenta con asesoría pedagógica de una docente que ayuda a tomar controles de lectura.	Asesoría pedagógica
4.	El 1° y 2° año es un curso multigrado por lo que la actividad pedagógica funciona en grupos de trabajo. Se observan cuatro grupos de trabajo; dos de ellos están compuestos por 7 alumnos, uno de dos alumnos y uno de cuatro alumnos. Cada grupo realiza una actividad diferente guiados por un alumno en práctica, mientras que la profesora jefe más la asesora pedagógica se encargan de ir tomando controles de lectura.	Trabajos grupales Cursos multigrado
	Ejemplo de actividades:	
5.	Al observar al grupo n° 1 algunos niños están copiando frases desde una guía, como por ejemplo: "Mi casa es linda y calentita" otros niños pintan dibujos, por ejemplo un pato.	Trabajo grupales Los alumnos escriben frases en castellano
6.	En el grupo n° 2 los niños han leído un poema y ahora dibujan tres imágenes de lo leído.	
7.	En el grupo n° 3 los niños copian frases desde una guía. Por ejemplo: "Lalo y Lili leen", "El sol y la luna", "La mamá de Lili y memo", "La pala de papá", "El sol se asoma", "La sopa de tomate".	Los alumnos escriben frases en castellano
8.	En el grupo n° 4 se observan diversas actividades, algunos niños copian frases en un riel, otros niños leen, algunos pintan letras, otros pintan dibujos. Ejemplo de frases que escriben los niños: "Rocío se sienta en la	Trabajos grupales Los alumnos escriben frases en castellano

	silla amarilla”, “Miguel juega con un camello de juguete”, “Lo niños tocan guitarra”.	
9.	El aula está letrada con escritos en mapudungun y castellano, como los números y representados con imágenes según la cantidad. Se observan láminas con las estaciones del año desde el contexto mapuche, los meses del año desde el contexto occidental y el abecedario con el alfabeto latino.	Elementos del entorno socio cultural de los alumnos
10.	Al finalizar la clase la profesora lee junto a los niños unas frases escritas en el pizarrón. Los niños repiten lo que lee la profesora.	Los alumnos repiten la lectura
11.	Los niños transcriben frases que en el pizarrón están en letra imprenta, las transcriben a letra cursiva.	Los alumnos escriben frases en castellano
12.	A los niños que terminan sus actividades se les pasan libros de cuentos.	
	1° año	
13.	En un grupo los niños arman rompecabezas con palabras en mapudungun, en otro grupo leen sílabas como la, le, li, lo, lu y escriben palabras como lalo, lele, lula. Escriben utilizando las cuatro L; mayúscula, minúscula, en letra cursiva y en letra imprenta. Otro grupo de niños realiza una actividad en lengua mapuche, deben reescribir por ejemplo la letra E y encontrarla en palabras que la contengan como Rewe, pewen, lepue y trewa.	Los alumnos leen sílabas en castellano. Los alumnos leen palabras en mapudungun
	2° año	
14.	Trabajos grupales Evalúa la comprensión en castellano Preguntas de nivel superficial	A los niños les cuesta responder las preguntas de la guía puesto que leen rápidamente y al momento de llegar a las preguntas han olvidado lo leído.

Anexo 4 CUADERNO DE CAMPO de las observaciones durante las actividades de la primera intervención, segunda fase

Música mapuche

Hoy corresponde aprenderse una canción en lengua mapudungun que será presentada en el acto del día de la madre. La investigadora saluda “Mari Mari” y explica en mapudungun el desarrollo de la actividad y los niños se ven muy entusiasmados. Se les

consulta qué es un ñlkantun (canto mapuche) y se comenta. Luego la docente copia la canción en el pizarrón y los niños de 2º año la escriben en su cuaderno. Como los niños de 1º año aún no logran escribir de forma autónoma sólo se les enseña la canción en forma oral. Se va interpretando la canción y todos los niños participan cantando con acompañamiento de instrumentos musicales.

La mayoría de los niños comprenden el mensaje oral del mapudungun y no se presentan dificultades para entonar una canción en esta lengua. El mapudungun es considerado una lengua funcional por los niños pues responden correctamente a las indicaciones dadas en esta lengua.

La maestra del curso también colabora muchísimo, se aprende el tema y ayuda a los niños a cantar. Motiva a los niños para presentar la actividad en el acto del día de la madre, pues ellas sentirán orgullo de ver a sus hijos cantando en su propia lengua.

Se toma el acuerdo que en una próxima actividad se elaborarán tarjetas de saludo para la mamá en lengua mapudungun. Se despide a los niños con un “Pewkayal”

Tarjeta de saludo

Saludo inicial: Mari mari pichike che

En esta ocasión los niños de 1º y 2º curso con la ayuda de la maestra confeccionan tarjetas de saludos con un mensaje escrito en mapudungun. Se acuerda colocar una flor y el mensaje “poyeyu ñuke” que en lengua castellana significa “te quiero mamá”. Los niños del 2º curso logran transcribirlo, mientras que a los niños de 1º año aún les cuesta por lo tanto son ayudados por su maestra. Las tarjetas se guardan y en el acto del día de la madre cada niño la entrega a su madre.

Despedida: Pewkayal

Exposición de objetos mapuche

Saludo inicial: Mari mari

En esta oportunidad a los niños de 1º y 2º se les comenta que se realizará un trabajo de exposición de elementos mapuche en el aula. Ellos se entusiasman. Reciben las instrucciones en lengua mapudungun a lo que responden “may” muy motivados. Se les consulta qué objetos mapuche tienen en sus casas y ellos mencionan varios oralmente

en lengua mapuche, tales como rali, metawe, kultrung, kadmawilla, otros. Se les da a conocer la actividad y se programa en un momento de la clase salir al patio a recolectar elementos como hojas, palos, piedra pequeñas, otros. Luego retornan al aula y se les entrega un trozo de plasticina con lo que deberán elaborar objetos. Los niños comienzan a amasar con sus manos y confeccionan diversos elementos tales como instrumentos musicales mapuche, aves, animales, flores y elementos mapuche de la casa. Al finalizar la confección de los materiales y junto a los objetos que han recolectado en la naturaleza proceden a mencionarlos en lengua mapudungun. Luego con la ayuda de la investigadora y la maestra escriben sus nombres. En conjunto con los niños y la maestra se construye también una pequeña ruka (vivienda mapuche) en base a palos y cartón con pajas. Esta ruka más los elementos creados por los niños se exponen en un rincón del aula. Durante todo el proceso los niños son monitoreados por la maestra y la investigadora para motivarlos en su trabajo. Ellos siempre se muestran muy entusiasmados.

Observaciones de los trabajos producidos por los niños:

Partes del cuerpo

Saludo inicial: Mari mari

En esta instancia los niños mencionan partes del cuerpo en mapudungun, luego reciben una guía con dibujos de un animal y un ave donde deberán identificar las partes de cuerpo y escribirlas en lengua mapuche. En la escritura de las palabras son ayudados por la maestra hablante del mapudungun para hacer uso de un alfabeto específico, en esta oportunidad de hace uso del alfabeto unificado.

Preposiciones

Saludo inicial: Mari mari

En esta ocasión los niños observan en una guía imágenes del contexto mapuche y leen frases que indican sus ubicaciones en el espacio. Ej. Llampüdken müley **wente** kultrung mew. Otras llevan las preposiciones **minche**, **inafü**, **rangintu** y **ponwi**. A continuación los niños observan otras representaciones y escriben su ubicación en el espacio.

Observaciones a la actividad:

Los niños logran identificar las ubicaciones de los objetos y escribirlos de forma correcta dado que lo han observado en un ejemplo. Sin embargo no todos los niños escriben la frase completa. La mayoría de los niños ha identificado los nombres de los objetos de la guía y los ha escrito en lengua mapuche.

Sustantivos y adjetivos

Los niños leen sustantivos y adjetivos en lengua mapudungun. Identifican sustantivos y adjetivos y luego unen de forma coherente un adjetivo para cada sustantivo siguiendo un ejemplo y con la ayuda de la maestra. Luego escriben sustantivos y adjetivos según corresponda frente a un listado de palabras.

Observaciones a las actividades:

De acuerdo a lo observado en las actividades desarrolladas por los niños, todos los niños reconocen las partes del cuerpo en lengua mapudungun. Los datos que se solicita completar son: longko, pilun, nge, ange, yu, wün, namun, pütra, külen, furi y müpü que corresponde a cabeza, oreja, ojos, cara, nariz, boca, pies, abdomen, cola, espalda y ala.

Mensajes en mapudungun

Saludo inicial: Mari mari

En esta clase los alumnos de 3° y 4° año elaborarán un mensaje en lengua mapudungun que será intercambiado con niños de otra comunidad mapuche. Se plantea el objetivo de la actividad, todas las instrucciones se dan en lengua mapudungun a lo que los niños responden positivamente y se motivan a escribir sobre todo porque saben que sus escritos serán leídos por otros niños y hablarán de algo que les pertenece e identifica.

Se les propone pensar en aquello que desean manifestar y escribirlo en un borrador. Mientras producen, la investigadora va por sus puestos revisando, motivando y ayudando a la producción. La mayoría de los niños presenta dificultades para escribir en mapudungun sobre todo cuando se trata de hacer uso de un alfabeto. Por lo tanto como no han recibido orientación en esta materia se les ayuda a escribir aquellas palabras que presentan mayor dificultad.

Ellos consultan si está bien o no lo que han escrito y se les motiva a continuar. Consultan si pueden escribir sobre un tema específico. Cuando los escritos han sido

elaborados y revisados los traspasan a un papel original el que será llevado a niños de otra comunidad.

Para llevar a cabo el proceso se les muestra un modelo de presentación tal como el saludo, su nombre, el nombre de su comunidad y luego lo que ellos deseen escribir. Todos los niños son hablantes, pero al no existir un alfabeto definido del mapudungun, ellos escriben generalmente tal como lo escuchan en la oralidad, sin embargo, hay niños que logran utilizar ciertos íconos de la escritura. (se adjuntan ejemplos). Se pone atención en la construcción del mensaje, su claridad para el lector y su coherencia.

Despedida: Pewkayal

Algunos ejemplos de los trabajos producidos por los niños:

En las páginas que vienen a continuación se presentan algunos ejemplos de las producciones de los alumnos a partir de las propuestas que se hicieron para esta primera intervención:

(Prof. María I Lara Millapán)

Küdaw 4º año Básico

UYTÜNGE Ygnacio Mariluz Quiñán

kilian

Putan

Tunoi

pilon

mō

yei

mami

awon

aque ♀

miqu

CHEW MÜLEY LLAMPÜDKEN?

Llampüdken müley wente kultrung mew



Llampüdken müley minche kultrung mew



Llampüdken müley inafü kultrung mew



Llampüdken müley rangintu kultrung mew

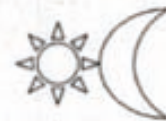


Llampüdken müley ponwi metawe mew



Feyla emi dewmange :

Chew müley antü? *amgjid*



Chew müley küyen? : *angintu*



Chew müley wangülen? *Wanta*



Chew müley wangülen? :

mituy mincke



Ignacio

Adentuwun

Kimelachafe: Maria I. Lara Millapan

1) Trapümfefe ti dungun ñi adentuwun mew.

Pod	→	fuke
Lif	→	wentru
Tronghi	→	domo
Weda	→	ñael
Küme	→	ko
Fücha	→	dañwe
Kochi	→	Aweñefefe
kelü	→	rayen

2) Tukulelfe kiñe adentuwun kam kiñe ñy feytachi dungun :

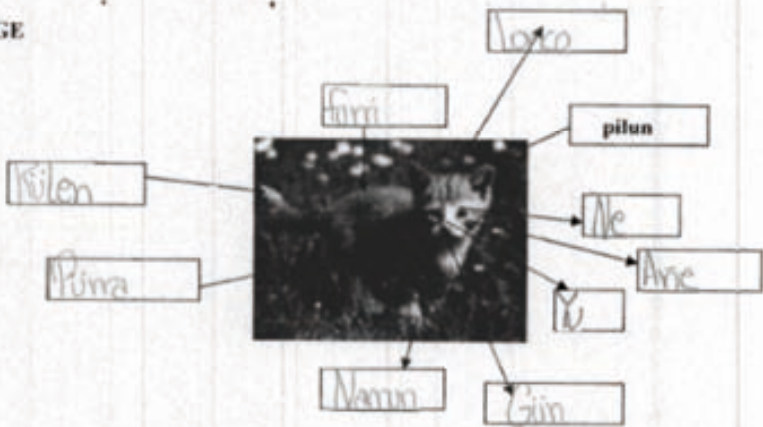
- 1) Küme ruka
- 2) añhi dewu
- 3) Küme chaw
- 4) Küme antü
- 5) lif ñu ko
- 6) pichi dañwe
- 7) kochü mato
- 8) karti kochi
- 9) hoy mapu
- 10) konil kachu

WIS Octavio Harquileo Yano Soño

(Prof. María I Lara Millapán)

Küdaw

UYTÜNGE



Furi

Loro

pilon


Ne

Ane

W

Namin

Gin



Mipi

CHEW MÜLEY LLAMPÜDKEN?

Llampüdken müley wente kultrung mew



Llampüdken müley minche kultrung mew



Llampüdken müley inafül kultrung mew



Llampüdken müley rangintu kultrung mew





Llampüdken müley ponwi metawe mew




Feyla emi dewmange :

Chew müley antü? Antü müley mafül küyen 

Chew müley küyen? Rangintu wängülen mü 

Chew müley wängülen? Xlentetu küyen müky 

Chew müley wängülen?
Minche mü küyen mü 

Adentuwn

Kömeluchefe : Maria I. Lara Millapan

1) Trapüme ti dungun fi adentuwn mew.



2) Tukulefe kiñe adentuwn kam kiñe üy feytachi dungun :

- 1) Chod ruka
- 2) Trongi dewu
- 3) Mürre chay
- 4) Keli Chod antú
- 5) lif ka
- 6) pichi chawwe
- 7) kochu iael
- 8) karu Hibe
- 9) Has mapu
- 10) Narru kachu

Mapia Patricia Cordova Chichahal

(Prof. Maria I Lara Millapán)

Küdaw

UYTÜNGE

Kelen

cichu

juri

lonco

pilun

nye

nye

hazy

marnun

guen

müptü

CHEW MÜLEY LLAMPÜDKEN?

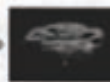
Llampüdken müley wente kultrung mew



Llampüdken müley minche kultrung mew



Llampüdken müley inafül kultrung mew




Llampüdken müley rangintu kultrung mew





Llampüdken müley ponwi metawe mew




Feyla emi dewmange :

Chew müley antü? *Antü müley inapül Küyen...* 

Chew müley küyen? *Küyen rangintu Voglen...* 

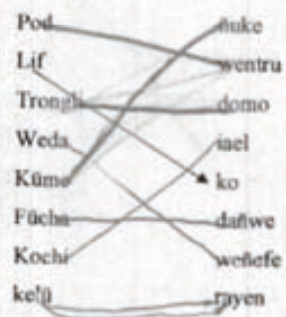
Chew müley wangülen? *Voglen müley wanti Küyen...* 

Chew müley wangülen? *Küyen müley wanti Voglen* 

Adentuwun

Kimeluchaja : Maria I. Lara Millapan

1) Trapümfefe ti dungun ni adentuwun mew.




2) Tukulelfe kiñe adentuwun kam kiñe üy feytachi dungun :

- 1) Kali ruka
- 2) Pod dewu
- 3) Trongli chaw
- 4) Kume antü
- 5) lif Kachu
- 6) pichi dunika
- 7) kochü iael
- 8) karü riegen
- 9) Karii mapu
- 10) Kali kachu


Julia Belen Catrileo Romero
3º año básico

Küdaw
(Prof. María Lara Millapan)

UYTUNGE *martes 18 de mayo del* lunes
2010
Julia Belen Catrileo Romero



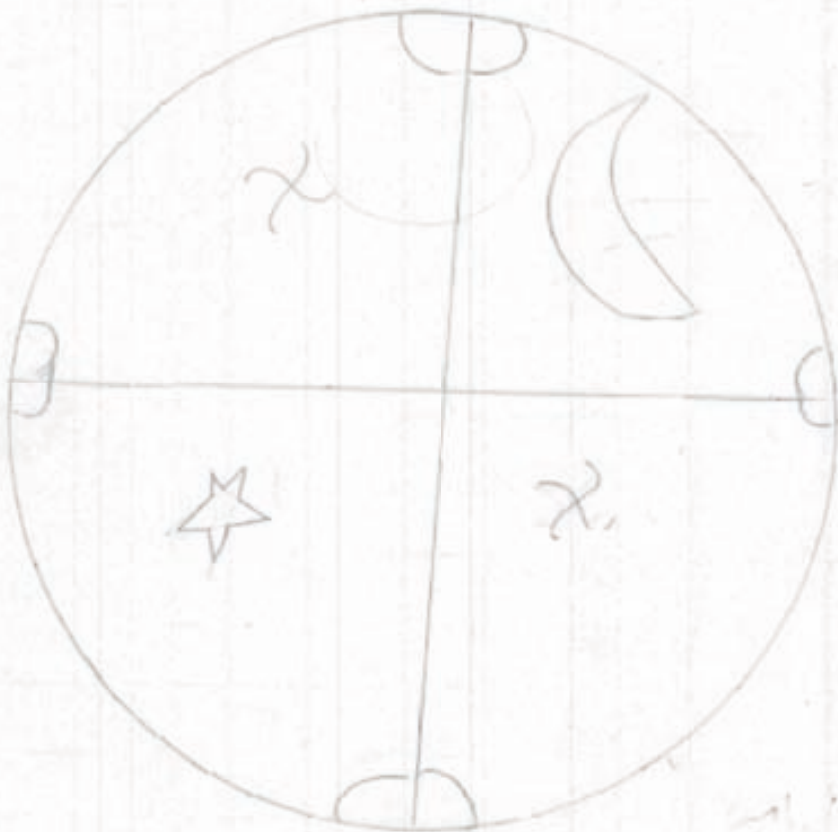
lunes pilun
lunes me
lunes me
lunes me
lunes manam mugda



miipii

24/05/2010 /

Mani mani Jannem Ka: pini:
Gmcho pingay Ignacio. Mubun Pleupico
kop amru. Gmcho tami choru pingay Ignacio,
tami tuku pingay Nykanda, Jannem pingay
Elizabeth Ka Jannem Ka Maria. Gmcho tami
choru Kiidaru tami nuka, amru.
Tami muke Ka nuka amru mubun. Gmcho
Mim cabull Ka ipu tannu penkay.



(24/09/2010)

1 Mari Mari lengen inche pingon loia l'arquinao inche rokamit
mili mili Kaguel, Kayu daruc, kichu tregua, inche nite pingey Maria
Angelika, inche Oney pingey Manuel Milquero, Kola peni inche nite
epu gella, ka kayli idisa, muleyin rima neu, kim korig lachichilla
tuwe nite nite ka pingey San Martin de Porres 405, inche rokamit
muley pini, maguida, troyado fey mi muley pidi chelgua, inche
laf pingey Piterina, ka mila sarqui. Pew Kayal lengen.

29 / 05 / 2020

Moru Moru Tuche pingon Elavira Morua al Otrulof Chuquulof
torti iiny pingon Eli: bilente curio: padre Tuche Mancullin ofira, Waco,
Cagllachagud Mula porai Ningulca tamli peru pingon po licancotralof
quingulof percolom



Sumos: 24-Mayo - 2010

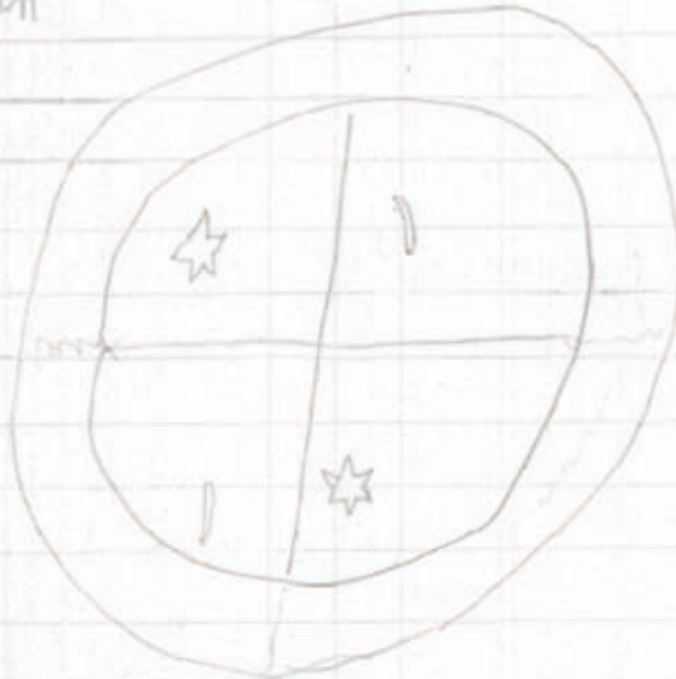
Mari Mari: Damingen Inche pingun Villaray
 medem Unidel lof meru.

~~Inche~~ alica mulen guaca tregua achagual
 ñarqui me ñuque piñi monica omi chau piñi
 Sergio me piñi hector Villaray se escripica flor de
 oro, inche Kayu amigos tengo inche purna años
 mi caguello es muy inteligente y boncto.

Pucallal



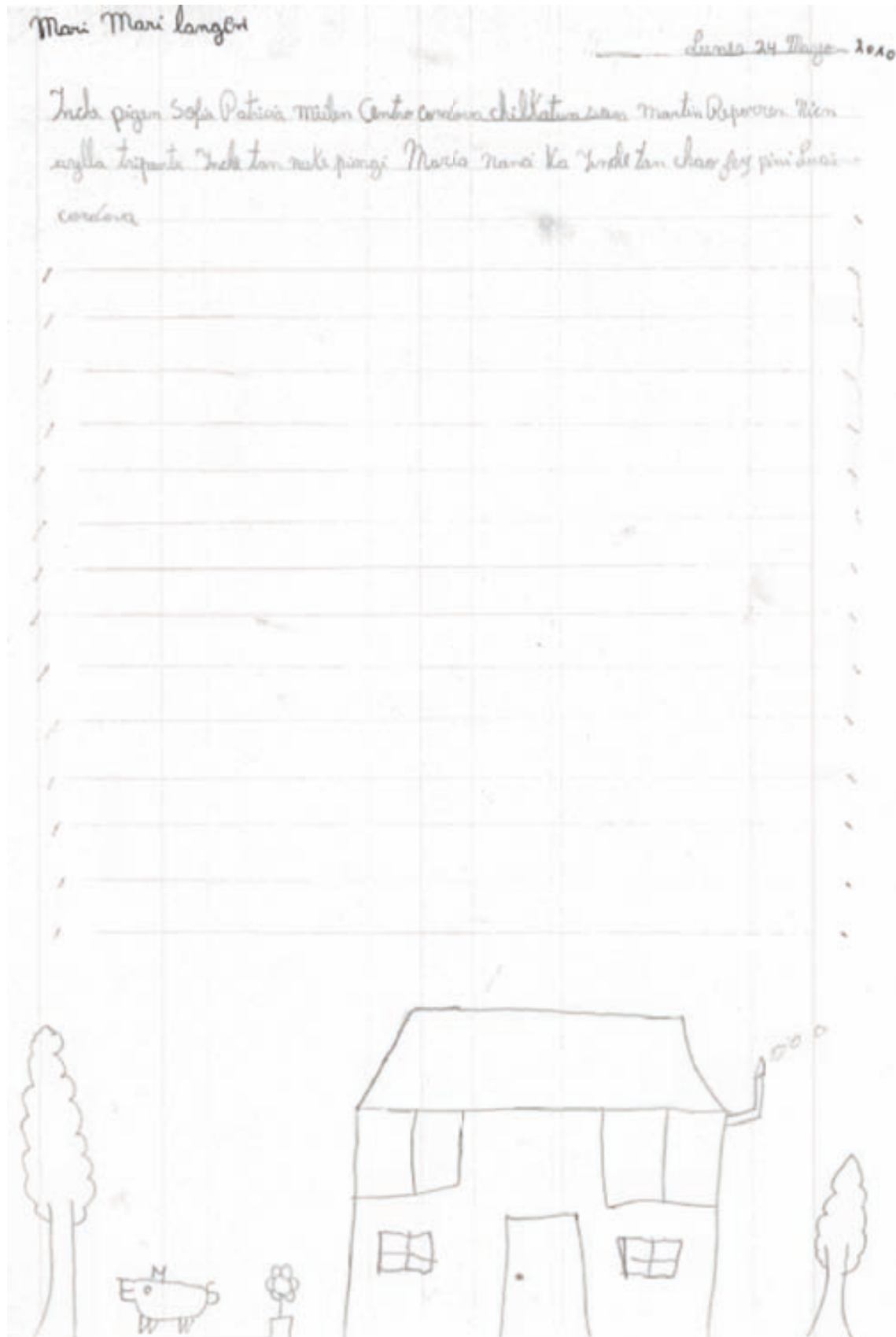
marc marc lamien
inche pinen vito mulen milques
tai cho pinen marso cteri lab
tai ruque luria pini
kula pini
ichy ren curin call wala ufida.
puellan



24/05/2010

Mari Mari Ymche pingem Anjomki uva habimw
latrilaf Quidel. Mulem Pilquileo luf mow
rimkaguel, afiro, tegun, atkaguel, rorue,
kasaru pafu Futukim lukugaputi, nilanteo
kachilla ka arolge, pentollal





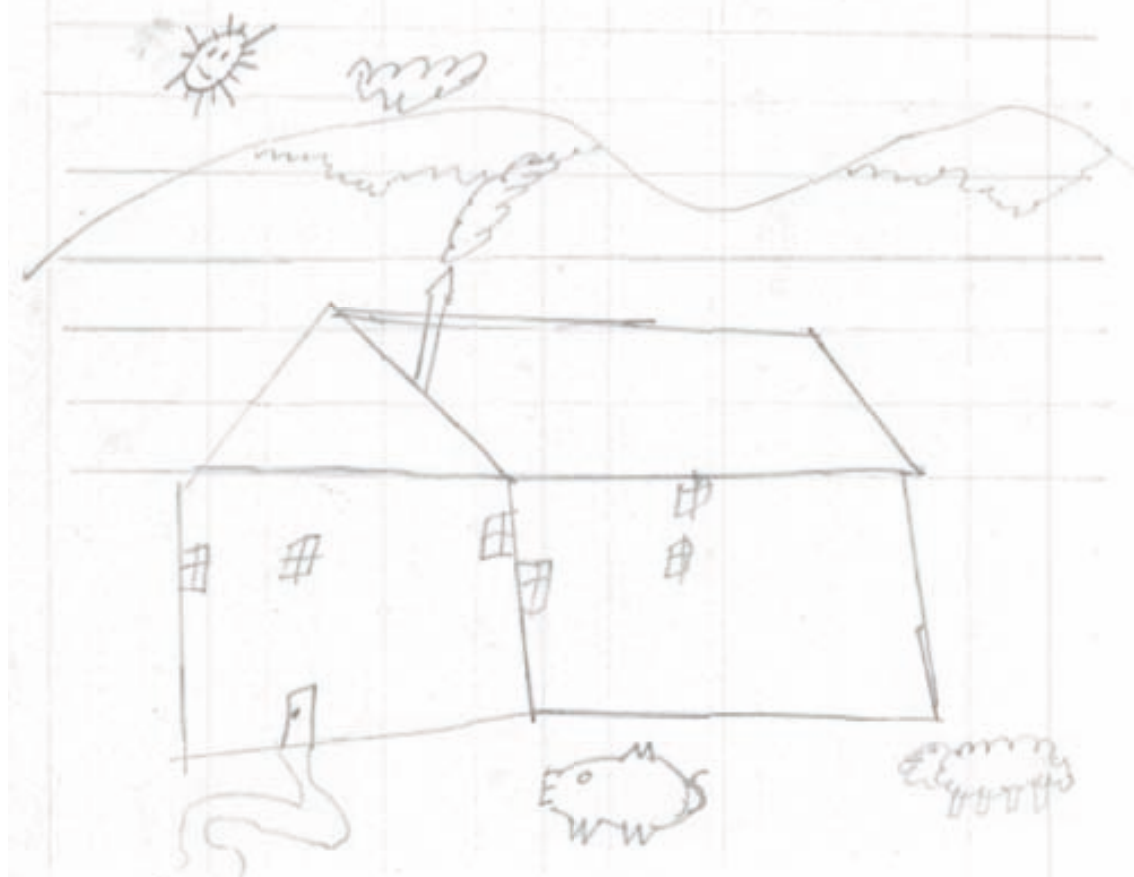
mmari mami tamñen

ynche pingem: yulira Belen Catilaf Romero
muler. Nilquiles lof mēw

tami ñuque monia ester

Chilkatur ran martin de porer 405

tami mapuche pentagal



Mari mari lamgem
Sofia.

E Hum le guimi

I N chin P I N G E I M

Victor HU anquitripaycartes

Javier soto manques

S Amuel Ignacio Rubio

Javier Saavedra

I nchin miakim K all mel

I Nche Victor challelal

F el Kallal

26-05-2010


Mari Mari Elicura Marcial

Inche pingey Karen balina, Ya Javiera Coliman
Mulein 5° año.

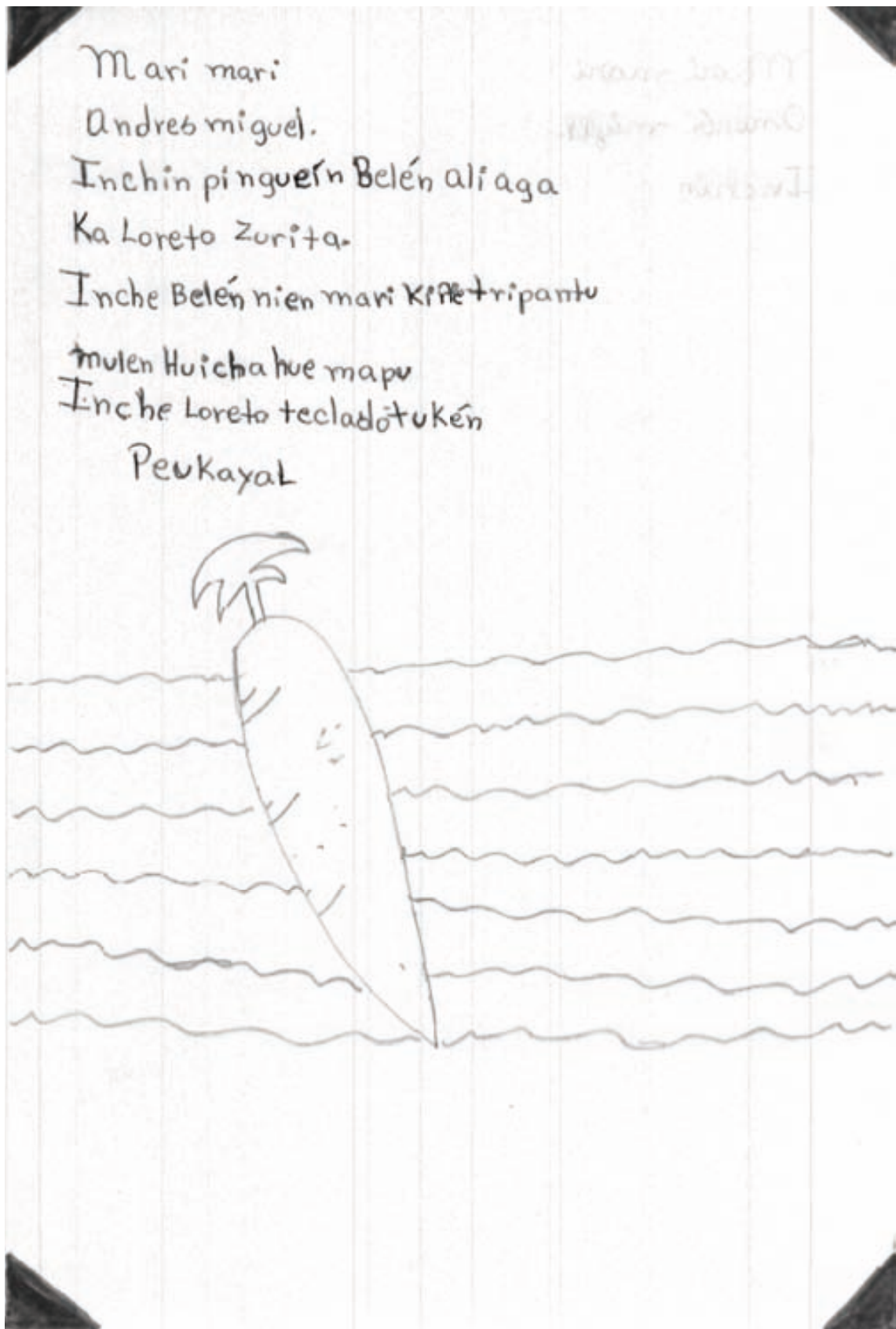
Inche JAVIERA ni lof pingey chihuin Pilli Nien
MARI TRIPANTU ni nuke pingey maria Melipan ni chaw
Pingey begundo Coliman.

Inche Karen mulen Huichahue mapu.
Ni nuke pingey Paula baldana nichaw pingey Juan.

Few Kallal Elicura
Kumeleaymi







Mari Mari
Ayon Kura

Joachim pingeiin

Wladimir Galperin Cuzibual

George Huincahal Cuzibual

Joachim Aukantukiem FOTBOLL
Ferkallal.



Anexo 5 TRANSCRIPCIÓN de las observaciones de la segunda intervención basada en un proyecto de aula.

La aplicación de las actividades desarrolladas se ha recogido a través del instrumento vídeo, luego la información ha sido transcrita como a continuación se muestra.

El código de esta transcripción es: **trans2aI**

	INTERVENCIONES
1.	<i>Niños: Ya no la hablamos/</i>
2.	<i>Niños: Sí/ antes se hablaba mucho el mapudungun/ ahora todo se habla en castellano(.)</i>
3.	<i>Profesor: Exacto(.) y por qué otra razón creen que se ha ido perdiendo nuestro idioma(..)</i>
4.	<i>Niños: También porque nos avergonzaron(.) por eso la gente dejó de hablarlo(.) antes los castigaban(.) También ahora los niños no hablan porque no lo enseñan.</i>
5.	<i>Profesor: Exacto/ muy bien/ es muy interesante lo que ustedes señalan(.) esas son las razones por las cuales nuestro idioma se ha ido perdiendo(..) pero qué consecuencias traerá a una cultura(.) a un pueblo no hablar su idioma(.) Qué pasa con la lengua cuando ya no se practica(..)</i>
6.	<i>Niños: Se muere(.)</i>
7.	<i>Profesor: Exacto(.) se pierde no(.) Aquí en la comunidad hay hartos abuelitos que hablan el mapudungun/ y muchos jóvenes que no lo hablan(.) podrá haber comunicación entre esos jóvenes y esos abuelitos(.)</i>
8.	<i>Niños: No hay(.) no nos podemos comunicar.</i>
9.	<i>Profesor: Sin lengua entonces(.) no hay comunicación/ Podrá existir el pueblo mapuche sin hablar su lengua(.)</i>
10.	<i>Niños: No/</i>
11.	<i>Profesor: Exacto(.) porque no puede comunicar sus principios(.) sus valores culturales(.) su visión de mundo/</i>
12.	<i>Niños: Su pensamiento(.)</i>
13.	<i>Profesor: Su pensamiento(.) excelente(.) Bueno(.) chiquillos(.) con estos conocimientos vamos a realizar una actividad durante esta y la próxima semana/ hemos realizado una presentación de nuestros conocimientos(.) ahora iremos desarrollando un trabajo práctico/ para que una lengua no se pierda(.) también es importante dejarla registrada(.) y para dejarla registrada de qué hacemos uso(.)</i>

14.	<i>Niños: La escribimos/</i>
15.	<i>Profesor: Exactamente(.) la dejamos registrada por escrito(.) para que un idioma no se pierda(.) y eso es algo que nosotros como pueblo aún no hemos desarrollado del todo/ aún estamos en proceso(.) el pueblo mapuche está en proceso de que su idioma sea también escrito(.) Nosotros en este tiempo hemos ido aprendiendo a escribir un poco verdad(.) a ver los invito a pasar a escribir algunas palabras o frases en el pizarrón(.)</i>
16.	<i>Niño: Fewkayal/ (escribe fewkayal en el pizarrón)</i>
17.	<i>Profesor: Chem piley(.)</i>
18.	<i>Niño: Fewkayal(.)</i>
19.	<i>Profesor: Fey(.) küme femimi/ anünge(.) ka ini?</i>
20.	<i>Niño: Yo</i>
21.	<i>Profesor: Rupange peñi/</i>
22.	<i>Niño: (escribe alka)</i>
23.	<i>Profesor: Chem piley feytimew(.)</i>
24.	<i>Niño: Alka/</i>
25.	<i>Profesor: Chem piki alka/</i>
26.	<i>Niños: Kikirikii/</i>
27.	<i>Profesor: Ka kiñe(.) rupange(.)</i>
28.	<i>(El niño escribe mari mari peñi y mari mari chachay)</i>
29.	<i>Profesor: Fey(.) ka eyimi (indicando a un alumno) rupange peñi(.)</i>
30.	<i>(El niño escribe mari mari chachay)</i>
31.	<i>Profesor: Ka eyimi/ Víctor/</i>
32.	<i>(El niño escribe mari mari lamngen)</i>
33.	<i>Profesor: Kümelkaymün/ ka ini rupayay(.)</i>
34.	<i>(El niño escribe kümelkalekymi peñi)</i>
35.	<i>Profesor: Chem pili feytamew/</i>
36.	<i>Niño: Kümelkalekaymi peñi/</i>
37.	<i>Profesor: Fey(.) Fey müten(.) Chumngelu tukymi K fey tukulaymi C/</i>
38.	<i>Niño: Es mapudungun(.)</i>

39.	Profesor: Fey(.) ka dungungey mapudungun, castellano reke femlay(.) Fewla may dewmaiñ kiñe küdaw/ Unelu mew nütramkaiñ chumgenchi künuafel(.) chumngechi wiriafuiñ chilkatuwe ruka mew(.)
40.	Niño: Podemos hacer letreros para el parque(.)
41.	Profesor: Chem müley parque mew/
42.	Niño: Árboles(.)
43.	Profesor: Chem pingey fentren anümka mülelu/
44.	Niño: Pitrantu(.)
45.	Profesor: fey/ ka mawida(.)
46.	Niño: Y también letreros para el comedor(.)
47.	Profesor: Chem piafuiñ/
48.	Niño: Iael(.)
49.	Profesor: May impeyüm mew/
50.	Niños: Impeyüm (repiten en coro)
51.	Profesor: Chilkatupeyüm kay/
52.	Niños: Chilkatupeyüm(.)
53.	Profesor: Fey(.) kom wirintukuafilliñ(.) Chem am küpalaiñ kangelu chilkatun mew/ ini ramtuafilliñ(.)
54.	Niños: Podemos preguntar a usted(.)
55.	Profesor: Ka ini ramtuafilliñ/
56.	Niños: A los abuelos(.)
57.	Niño: Yo vivo con mi abuelo(.)
58.	Profesor: Fey may ramtuafilliñ(.) fey may trawuaiñ(.) eymün piaymün tamün chum küniüwal(.) melike küniüwaymün(.)
59.	(Se comienzan a armar los grupos de trabajo. Se forman cuatro grupos)
60.	Niño: Tío(.) tengo una duda(.) por qué nos dicen indio come yuyo(.)
61.	Profesor: A ver(.) eso es un término muy despectivo, la persona que lo dice no tiene conocimientos(.) el yuyo es una planta muy nutritiva que utilizamos nosotros los mapuche para mantenernos con vitalidad(.) entonces quien habla de esta forma(.) no lo sabe\ Fey may/ eluwaiñ kiñe papil(.) fey mew wirileaymün tamün chem pileael tamün wirintukun mew/ (reparte hojas de papel por los grupos)
62.	(Los niños se organizan para definir qué tema trabajará cada grupo)

63.	Profesor: Chemew wiriafuiñ/
64.	Niños: Papil mew/
65.	Profesor: mawunle kay/ chem chemkün müley feyta mew(.)
66.	Niños: En la madera(.) a mi me gusta cortar/
67.	Profesor: Wiriafilliñ(.)
68.	(Los niños registran cómo desarrollarán la actividad. Recopilar maderas para elaborar los rótulos)
69.	Profesor: Unelu mew chumaiñ/
70.	Niños: Hay que pintar(.) con barniz(.)
71.	Profesor: Dew dewle(.) ka chem dewmallaiñ/
72.	Niños: Wiriafilliñ(.)
73.	Profesor: Fey(.) ka ñi pengeal ti wirin kay(.)
74.	Niños: Pintar las letras(.) (registran en su cuaderno la forma en que desarrollarán la actividad)
75.	Profesor: Kom dewmalele(.) chumaiñ letrero mew(.)
76.	Niños: Tukuafñ fill püle(.)
77.	Profesor: Femngechi may amulniafilliñ taiñ küdaw(.) Chem am pilliñ fachantü/
78.	Niños: Hablamos de la importancia del Mapudungun/
79.	Profesor: Bien y qué haremos la otra clase/
80.	Niños: Haremos los letreros/
81.	Profesor: Feley/
82.	Niños: May(.)
83.	Profesor: Pewkayal may(.)
84.	Niños: Pewkayal/
85.	(Comienzan a definir los mensajes que elaborarán) Profesor: Chumül reke ka trawuaymün(..)
86.	(Los niños arman los grupos de trabajo que ya han conformado, el profesor los ayuda a organizarse nuevamente)
87.	Profesor: Eymi küpange(.) eyimi nieymi fentren kimün(.) feymew keyuaymi tami pu kompañ(.) Eymün adkünuwaymün ini ñi wirial(..) Chem am wiriaiñ(.) Une kidumün adkünuwaymün chem mew ñi wirial(.)
88.	Niños: (Ipeyüm(..) Biblioteca(.) Parque(..) (Quedan conformados cuatro

	<i>grupos de trabajo y se establecen diálogos por grupos)</i>
89.	Profesor: <i>Wilngin mew chem müley(.)</i>
90.	Niños: <i>Kompeyüm(.) aukantun(.)</i>
91.	Profesor: <i>Elpeyüm pañilwe(.)</i>
92.	Niños: <i>Arco(.) mallas(.)</i>
93.	Profesor: <i>Como hay palabras que no existen en mapudungun podemos escribir mensaje de sugerencias(.)</i>
94.	Niños: <i>Si para que no boten basura(.) para que no rayen las paredes(.)</i>
95.	Profesor: <i>Muy bien/ entonces no sólo vamos a escribir nombres(.) sino también mensajes(..)</i>
96.	Niños: <i>Baños varones(.)baños damas _baños profesores_ipeyüm, küchange küwu_ no dejar la comida_ no botar la comida(..)</i>
97.	Profesor: <i>Biblioteca mew kay/</i>
98.	Niños: <i>silencio(.) ilayaymi.</i>
99.	Niño: <i>En los baños podemos poner pichi domo _pichi wentru(.)</i>
100.	Profesor: <i>May/ küme dungu tati(.)</i>
101.	Niño: <i>Anümka mew ka/</i>
102.	Profesor: <i>Chem piafuiñ anümka mew/</i>
103.	Niño: <i>Wichür(.)</i>
104.	Profesor: <i>Watrifkelayaymi anümka (..)(Completa la frase, no quebrar las plantas)</i>
105.	Niños: <i>Famentunge /(dirigiéndose a un compañero para que se haga a un lado)</i>
106.	Profesor: <i>Chem pimi/</i>
107.	Niño: <i>Famentunge(.)</i>
108.	Profesor: <i>Fey(.) mapudungukeaiñ(.) Sigamos con las plantas. Pürakelayaymi anümka mew(..)</i>
109.	Profesor: <i>Fey(.) mapudungukeaiñ(.) Sigamos con las plantas. Pürakelayaymi anümka mew(..)</i>
110.	Niño: <i>Kollam,(..)ngefün(..) (nombrando varias plantas)</i>
111.	Profesor: <i>Feley,(.) Kollam (.) ngefün/</i>
112.	Niño: <i>Tenemos que escribir en borrador primero(.)</i>
113.	Niños: <i>Tripa tripa peyüm(..)</i>

114.	<i>Niño: tripa tripa/</i>
115.	<i>Niño: con la otra i con i griega/</i>
116.	<i>Niño: Baño para pichi domo(.)</i>
117.	<i>Niño: tripa tripa peyüm pichi domo(..)</i>
118.	<i>Niño: Qué escribiste ahí/ ahora escribe wentru(.)</i>
119.	<i>Niño: Tripa tripa peyüm pichi domo y tripa tripa peyüm pichi wentru(..)</i>
120.	<i>Niño: Ahora tripa tripa peyüm kimeltuchefe/</i>
121.	<i>Niño: kiñe/</i>
122.	<i>Niño: no es kiñe/ es kimel(.)</i>
123.	<i>Niño: y en el baño de la cocina/</i>
124.	<i>Niño: tripa tripa peyüm que/</i>
125.	<i>Niño: dewmapeyüm iael(.)</i>
126.	<i>Niño: Y en el gimnasio(..) que no boten papeles/</i>
127.	<i>Niño: Utrufkelayaymi papil(..)</i>
128.	<i>Niño: Tío/ amuafun tripa tripa peyüm/ (Solicita permiso para ir a los servicios)</i>
129.	Profesor: <i>May amunge/</i>
130.	<i>Niño: Y para la entrada del gimnasio/ otro letrero(.)</i>
131.	<i>Niño: aukantupeyüm(..)</i>
132.	<i>Niño: a (.)u kan/ tu peyüm/</i>
133.	<i>Niños: (de otro grupo que hacen letreros para el parque) pürakelayaymi anümka mew/</i>
134.	<i>Niño: koyam,(.)ñefün/</i>
135.	<i>Niño: No es ñefün(.) es ngefün/</i>
136.	<i>Niño: ngefün/</i>
137.	<i>Niños: (Un grupo que trabaja con los letreros para los servicios) Tripa tripa peyüm pichi wentru(.) Tía/ se escribe pichi o pichike/</i>
138.	<i>Investigadora: Pichi/ pichi wentru,/pichi domo(.)</i>
139.	<i>Niños: Y para el patio(.) haremos otro mensaje/</i>
140.	Profesor: <i>Claro(.) para la entrada un mensaje de bienvenida\ Chumngechi künüafuiñ/</i>

141.	Niños: Akun(.)
142.	Profesor: Kūme mi akun\
143.	Niños: Tío(.) donde se dejan los autos también se puede poner uno(..)
144.	Profesor: Chem pileafuy(.) elpeyüm chem/
145.	Niños: Auto/ no existe(.) cómo se puede decir auto en Mapudungun/
146.	Profesor: Se puede usar pañilwe(.)
147.	Niños: May(.) lo escribimos en la hojita del borrador/
148.	Profesor: claro primero en borrador para después revisar y escribirlo correctamente(.)
149.	Niños: Sí\ después se pasa en limpio(.)
150.	Niño: Amutuy ruka profesor/
151.	Profesor: may amutuaymi tami ruka mew(.) Dewi küdaw/
152.	Niño: May dew dewi/
153.	Profesor: tukuaymi üy(.)
154.	Niño: May(.) feley/ antes le haré un dibujo a la hoja\ un sembrado y un niño aporcando papas(..)
155.	Profesor: Muy bien/ qué reflejará ese dibujo(.)
156.	Niño: El trabajo del campo(.)
157.	Profesor: excelente/ rume kūme femimi(.)
158.	Observando a los grupos mientras trabajan:
159.	Niños: Así está bien(.)
160.	Profesor: (lee el escrito) Kūme mi akun(..) may femngechi/
161.	Niños: Feyta(.)
162.	Profesor: (lee) aukantu(.) peyüm(.) aukantupeyüm/ may, welu T soy aliüay(.)
163.	Niños: Sí(.) todas las letras del mismo porte(.)
164.	Profesor: May/ rume adi ti wirin(.) Chum amululi küdaw fawpüle/ (dirigiéndose a otro grup)
165.	Niños: Bien/
166.	Profesor: (lee) utrufkelayami papil aukantupeyüm mew(.)
167.	Niños: chumngelu(.)

168.	<i>Niños: Yo pinto esto(.)</i>
169.	<i>Niños: Yo te ayudo(.)</i>
170.	Profesor: <i>Küme küdaw(.)</i>
171.	<i>Niños: Hay que escribir esto de nuevo(.)</i>
172.	<i>Niños: Külfün(.) es alentado/</i>
173.	Profesor: <i>Chem/</i>
174.	<i>Niño: Külfün/</i>
175.	Profesor: <i>Külfün(.) may/</i>
176.	<i>Niños: Entonces nosotros somos külfün/</i>
177.	Profesor: <i>May/</i>
178.	<i>Niño: Yo tengo newen(.)</i>
179.	Profesor: <i>May feley(.) nieymi newen/</i>
180.	<i>Niños: La casa del papa de Víctor es como una ruka(.)</i>
181.	<i>Niños: Sii(.)</i>
182.	Profesor: <i>Epu pincel duamniefimün/</i>
183.	<i>Niños: May/</i>
184.	Profesor: <i>Fey ula may elumuan(.)</i>
185.	<i>Niños: May/ estoy hay que colocarlo más al margen(.)</i>
186.	Profesor: <i>(mostrando un cartel) Feytamew müli kiñe(.)</i>
187.	<i>Niños: ohh está bonito(.)</i>
188.	Profesor: <i>Chem pili(.)</i>
189.	<i>Niños: Küme mi akun(.)</i>
190.	Profesor: <i>may(.) kalli küme anküpe(.) faw elafiyin(.)</i>
191.	<i>Niños: Pinto el kultrung/</i>
192.	Profesor: <i>May/ podüm küwulayamün(.)</i>
193.	<i>Niños: May(.)</i>
194.	Profesor: <i>Wirileaymün(.)</i>
195.	<i>Niño: Qué escribo/</i>

196.	<i>Niño: Aquí (.) en esta tablita(.) uno de estos/</i>
197.	<i>Profesor: Fey(.) fey ula/</i>
198.	<i>Niños: Aquí el blanco(.)</i>
199.	<i>Niños: Este con azul/</i>
200.	<i>Niños: Mire venga(.)</i>
201.	<i>Profesor: Fey(.) petu anküy/</i>
202.	<i>Niños: May(.) que se seque/</i>
203.	<i>Profesor: Rume adi(.) rume küme femimün/ pimuaymün tañi anküal/</i>
204.	<i>(Los niños ríen y soplan sobre los letreros)</i>
205.	<i>Profesor: (mirando un letrero) Feyta doy pichi amuay(.) tañi küme wirileal(.)</i>
206.	<i>Niños: (corrigen su escrito para centrar más el mensaje) femngechi/</i>
207.	<i>Profesor: May(..) ti trafla rume anküli/</i>
208.	<i>Niños: May(.) está seca la Madera(.) este es el borrador/</i>
209.	<i>Profesor: Kalli küme anküpe(.) chew müley tamün wirin(.)</i>
210.	<i>Niños: Feyta(.)</i>
211.	<i>Profesor: Femkünuaiñ fachantü(.)ule nütramkayaiñ taiñ küdaw mew(..) feley(.)</i>
212.	<i>Niños: Feley(.)</i>

Anexo 6 Comentarios sobre la transcripción de la segunda intervención.

	INTERVENCIONES	OBSERVACIONES
1.	<i>Niños: Ya no la hablamos/</i>	En lo que corresponde a la activación de los conocimientos previos de los niños, ellos están conscientes de la pérdida de su lengua. Que el mapudungun ya no se habla tanto como antes, pues hoy todos hablan en castellano.
2.	<i>Niños: Sí/ antes se hablaba mucho el mapudungun/ ahora todo se habla en</i>	Claro está recalcar nuevamente que es el castellano la lengua

	<i>castellano(.)</i>	oficial en Chile para todos los estamentos y a pesar de los intentos de recuperación, aún son pocas las instancias de desarrollar un trabajo de recuperación lingüística más profundo.
3.	Profesor: <i>Exacto(.) y por qué otra razón creen que se ha ido perdiendo nuestro idioma(..)</i>	El maestro permite la reflexión de sus alumnos frente a la pérdida de la lengua.
4.	Niños: <i>También porque nos avergonzaron(.) por eso la gente dejó de hablarlo(.) antes los castigaban(.) También ahora los niños no hablan porque no lo enseñan.</i>	Los niños toman conciencia de cómo la lengua se ha ido alejando generación tras generación. Que hoy sólo la hablan los mayores y los jóvenes se han ido olvidando.
5.	Profesor: <i>Exacto/ muy bien/ es muy interesante lo que ustedes señalan(.) esas son las razones por las cuales nuestro idioma se ha ido perdiendo(..) pero qué consecuencias traerá a una cultura(.) a un pueblo no hablar su idioma(.) Qué pasa con la lengua cuando ya no se practica(..)</i>	El maestro valora la intervención de sus alumnos e insta a reflexionar sobre las consecuencias de la pérdida de la lengua mapudungun.
6.	Niños: <i>Se muere(.)</i>	
7.	Profesor: <i>Exacto(.) se pierde no(.) Aquí en la comunidad hay hartos abuelitos que hablan el mapudungun/ y muchos jóvenes que no lo hablan(.) podrá haber comunicación entre esos jóvenes y esos abuelitos(.)</i>	Se toma conciencia de las razones históricas, sociales y políticas que han gatillado en la pérdida de la lengua mapudungun y un elemento muy interesante de recalcar es cómo hacer tomar conciencia a los niños de estas situaciones en la valoración de su lengua, así como las implicancias que significa su pérdida en la transmisión de una cultura.
8.	Niños: <i>No hay(.) no nos podemos comunicar.</i>	
9.	Profesor: <i>Sin lengua entonces(.) no hay comunicación/ Podrá existir el pueblo mapuche sin hablar su lengua(.)</i>	El maestro hace tomar conciencia sobre la pérdida de la lengua mapudungun para la comunicación.
10.	Niños: <i>No/</i>	
11.	Profesor: <i>Exacto(.) porque no puede comunicar sus principios(.) sus valores culturales(.) su visión de mundo/</i>	El maestro manifiesta y permite a los niños tomar conciencia sobre el significado de la pérdida de una lengua, con ella una cultura y por ende una manera de ver el mundo y una forma de construir el pensamiento.
12.	Niños: <i>Su pensamiento(.)</i>	
13.	Profesor: <i>Su pensamiento(.) excelente(.) Bueno(.) chiquillos(.) con estos conocimientos vamos a realizar una actividad durante esta y</i>	En el trabajo que se desarrolla se pone énfasis en el uso de la lengua escrita del mapudungun; pues como ya lo hemos mencionado es

	<i>la próxima semana/ hemos realizado una presentación de nuestros conocimientos(.) ahora iremos desarrollando un trabajo práctico/ para que una lengua no se pierda(.) también es importante dejarla registrada(.) y para dejarla registrada de qué hacemos uso(.)</i>	una lengua que generación tras generación se ha transmitido en base a la oralidad, pero hoy ya podemos ver registros por escritos y es posible enseñar a los niños la escritura del mapudungun.
14.	Niños: <i>La escribimos/</i>	
15.	Profesor: <i>Exactamente(.) la dejamos registrada por escrito(.) para que un idioma no se pierda(.) y eso es algo que nosotros como pueblo aún no hemos desarrollado del todo/ aún estamos en proceso(.) el pueblo mapuche está en proceso de que su idioma sea también escrito(.) Nosotros en este tiempo hemos ido aprendiendo a escribir un poco verdad(.) a ver los invito a pasar a escribir algunas palabras o frases en el pizarrón(.)</i>	El maestro motiva a los niños a escribir en mapudungun de acuerdo a sus conocimientos previos y lo que han ido aprendiendo en clases anteriores.
16.	Niño: <i>Fewkayal/ (escribe fewkayal en el pizarrón)</i>	Los niños escriben la palabra utilizada para despedirse.
17.	Profesor: <i>Chem piley(.)</i>	El maestro pide al estudiante que le explique lo que ha escrito en el pizarrón.
18.	Niño: <i>Fewkayal(.)</i>	Los niños poseen capacidades para escribir en mapudungun y responder a lo que el maestro les consulta en esta lengua.
19.	Profesor: <i>Fey(.) küme femimi/ anünge(.) ka ini?</i>	El maestro felicita al estudiante por lo que ha escrito e invita a otros estudiantes a escribir sus ideas.
20.	Niño: <i>Yo</i>	
21.	Profesor: <i>Rupange peñi/</i>	El maestro invita al estudiante a pasar a escribir y le habla en mapudungun.
22.	Niño: <i>(escribe alka)</i>	El alumno escribe un sustantivo en mapudungun.
23.	Profesor: <i>Chem piley feytimew(.)</i>	Los niños comprenden los mensajes en mapudungun, aunque a veces responden en castellano, pues como ellos mismos lo han mencionado y lo que se percibe en el ambiente es el uso automático de la lengua castellana. Hablar mapudungun en la escuela aún requiere de un esfuerzo, a veces puede llegar a sentirse como una “lengua especial”, pero si nos adentramos al contexto y observamos la motivación y compromiso del maestro, los niños asumen y responden

		trasladándose al contexto mapuche.
24.	<i>Niño: Alka/</i>	
25.	<i>Profesor: Chem piki alka/</i>	El maestro evalúa la comprensión del mapudungun consultando para este caso qué dice el alka (gallo) palabra que ha escrito un niño.
26.	<i>Niños: Kikirikii/</i>	
27.	<i>Profesor: Ka kiñe(.) rupange(.)</i>	El maestro da las instrucciones en mapudungun, como motivación para activar conocimientos previos solicita a los alumnos escribir palabras y frases en mapudungun.
28.	<i>(El niño escribe mari mari peñi y mari mari chachay)</i>	El estudiante escribe frases de saludo en mapudungun, ambas en términos masculinos donde una de ellas es para referirse a un anciano y la otra para hombres en general.
29.	<i>Profesor: Fey(.) ka eyimi (indicando a un alumno) rupange peñi(.)</i>	El maestro da instrucciones en lengua mapudungun.
30.	<i>(El niño escribe mari mari chachay)</i>	El estudiante escribe una frase de saludo en mapudungun.
31.	<i>Profesor: Ka eyimi/ Víctor/</i>	El maestro invita a pasar a otro alumno al pizarrón y lo hace en lengua mapudungun.
32.	<i>(El niño escribe mari mari lamngen)</i>	El estudiante escribe una frase de saludo en mapudungun.
33.	<i>Profesor: Kümelkaymün/ ka ini rupayay(.)</i>	El maestro reconoce el trabajo de los alumnos y los felicita en mapudungun.
34.	<i>(El niño escribe kümelkalekymi peñi)</i>	El estudiante escribe una frase interrogativa en mapudungun.
35.	<i>Profesor: Chem pili feytamew/</i>	El maestro pregunta al estudiante sobre la frase que ha escrito en el pizarrón.
36.	<i>Niño: Kümelkalekaymi peñi/</i>	El estudiante lee su frase en mapudungun.
37.	<i>Profesor: Fey(.) Fey müten(.) Chumngelu tukymi K fey tukulaymi C/</i>	El maestro va consultando lo que los niños escriben y pregunta detalles de la escritura para hacer la diferencia de la lengua mapudungun respecto de la lengua castellana. Como en el ejemplo, consulta por qué se ha utilizado una letra K en vez de una letra C, frente a lo que los niños ya saben diferenciar que se trata de una lengua diferente.
38.	<i>Niño: Es mapudungun(.)</i>	
39.	<i>Profesor: Fey(.) ka dungungey mapudungun,</i>	El maestro recalca la diferencia entre escribir en castellano y

	<i>castellano reke femlay(.) Fewla may dewmaiñ kiñe küdaw/ Unelu mew nütramkaiñ chumgenchi künuafel(.) chumngechi wiriafuiñ chilkatuwe ruka mew(.)</i>	escribir en mapudungun, son lenguas diferentes por lo tanto varía también la escritura. El maestro consulta a los niños por la forma en que llevarán a cabo la actividad y escucha sus propuestas.
40.	Niño: <i>Podemos hacer letreros para el parque(.)</i>	Los niños hacen propuestas de escritura.
41.	Profesor: <i>Chem müley parque mew/</i>	El maestro orienta el desarrollo de la actividad que llevarán a cabo los alumnos a través de preguntas en lengua mapudungun.
42.	Niño: <i>Árboles(.)</i>	
43.	Profesor: <i>Chem pingey fentren anümka mülelu/</i>	El maestro orienta con conocimientos para apoyar la producción escrita de los alumnos.
44.	Niño: <i>Pitrantu(.)</i>	Los niños encuentran el concepto que engloba las características que ha dado el profesor, en lengua mapudungun, lo que se concibe como comprensión del mensaje y elaboración de nueva información.
45.	Profesor: <i>fey/ ka mawida(.)</i>	Los niños responden con sus conocimientos previos y el maestro enseña nuevas alternativas del lenguaje.
46.	Niño: <i>Y también letreros para el comedor(.)</i>	Los niños hacen propuestas sobre lo que pueden escribir.
47.	Profesor: <i>Chem piafuiñ/</i>	El maestro consulta por la forma en que pueden elaborar escritos en mapudungun.
48.	Niño: <i>Iael(.)</i>	Los niños responden con un concepto familiar a comedor, en este caso, mencionan el término, comida.
49.	Profesor: <i>May impeyüm mew/</i>	El maestro ayuda a los niños a crear términos específicos frente a nombres que no son comunes en la lengua mapuche, por ejemplo la palabra comedor, primero se asocia con comida y luego surge el nombre más adecuado; ipeyüm (lugar donde se come)
50.	Niños: <i>Impeyüm (repiten en coro)</i>	
51.	Profesor: <i>Chilkatupeyüm kay/</i>	El maestro orienta a los niños para que ellos elaboren sus propios mensajes en mapudungun.
52.	Niños: <i>Chilkatupeyüm(.)</i>	Los niños mencionan un nombre para la sala de clases, en mapudungun.
53.	Profesor: <i>Fey(.) kom wirintukuafilliñ(.) Chem am küpalaiñ kangelu chilkatun mew/ ini</i>	El maestro orienta a los niños hacia quiénes poder recurrir en

	<i>ramtuafilliñ(.)</i>	caso de dudas para aprender más del mapudungun.
54.	<i>Niños: Podemos preguntar a usted(.)</i>	Los niños reconocen el conocimiento del maestro.
55.	<i>Profesor: Ka ini ramtuafilliñ/</i>	El maestro consulta acerca de a qué otras personas se puede recurrir para preguntar conocimientos de lengua mapudungun.
56.	<i>Niños: A los abuelos(.)</i>	
57.	<i>Niño: Yo vivo con mi abuelo(.)</i>	
58.	<i>Profesor: Fey may ramtuafilliñ(.) fey may trawuaiñ(.) eymün piaymün tamün chum künüwal(.) melike künüwaymün(.)</i>	El maestro indica que sería importante preguntarle a los mayores en casa y ayuda a los niños a tomar decisiones para formar los grupos de trabajo.
59.	<i>(Se comienzan a armar los grupos de trabajo. Se forman cuatro grupos)</i>	
60.	<i>Niño: Tío(.) tengo una duda(.) por qué nos dicen indio come yuyo(.)</i>	Los niños manifiestan situaciones en que han sido tratados en forma despectiva.
61.	<i>Profesor: A ver(.) eso es un término muy despectivo, la persona que lo dice no tiene conocimientos(.) el yuyo es una planta muy nutritiva que utilizamos nosotros los mapuche para mantenernos con vitalidad(.) entonces quien habla de esta forma(.) no lo sabe\ Fey may/ eluwaiñ kiñe papil(.) fey mew wirileaymün tamün chem pileael tamün wirintukun mew/ (reparte hojas de papel por los grupos)</i>	El maestro da una explicación sobre la importancia que tiene este alimento para la salud de las personas y el desconocimiento de quienes tienen un trato despectivo. Entrega material a los alumnos para que vayan escribiendo sus ideas previas.
62.	<i>(Los niños se organizan para definir qué tema trabajará cada grupo)</i>	
63.	<i>Profesor: Chemew wiriafuiñ/</i>	El maestro involucra a los niños en la toma de decisiones sobre la actividad y orienta para el mejor desarrollo del trabajo
64.	<i>Niños: Papil mew/</i>	
65.	<i>Profesor: mawunle kay/ chem chemkün müley feyta mew(.)</i>	El maestro realiza preguntas en mapudungun, enfatizando de qué material se harán los letreros por si llueve.
66.	<i>Niños: En la madera(.) a mi me gusta cortar/</i>	
67.	<i>Profesor: Wiriafilliñ(.)</i>	El maestro indica que escribirán en mapudungun.
68.	<i>(Los niños registran cómo desarrollarán la actividad. Recopilar maderas para elaborar los rótulos)</i>	Los niños registran las actividades que desarrollarán.

69.	Profesor: <i>Unelu mew chumaiñ/</i>	El maestro ayuda a los niños a organizar su trabajo, qué harán, cómo lo desarrollarán y cómo presentarán el producto final.
70.	Niños: <i>Hay que pintar(.) con barniz(.)</i>	
71.	Profesor: <i>Dew dewle(.) ka chem dewmallaiñ/</i>	El maestro consulta sobre cómo van a continuar la actividad.
72.	Niños: <i>Wiriafilliñ(.)</i>	Los niños mencionan que escribirán
73.	Profesor: <i>Fey(.) ka ñi pengeal ti wirin kay(.)</i>	El maestro pregunta sobre qué hacer con los escritos para que sean visualizados.
74.	Niños: <i>Pintar las letras(.) (registran en su cuaderno la forma en que desarrollarán la actividad)</i>	Los niños registran las actividades a realizar, para llevar una secuencia.
75.	Profesor: <i>Kom dewmalele(.) chumaiñ letrero mew(.)</i>	El maestro consulta por cómo finalizará la actividad y habla en mapudungun.
76.	Niños: <i>Tukuafñ fill püle(.)</i>	Los niños manifiestan sobre la forma en que cerrarán la actividad y hablan en mapudungun.
77.	Profesor: <i>Femngechi may amulniafilliñ taiñ küdaw(.) Chem am pilliñ fachantü/</i>	El maestro finaliza la clase desarrollando una síntesis sobre lo aprendido.
78.	Niños: <i>Hablamos de la importancia del Mapudungun/</i>	
79.	Profesor: <i>Bien y qué haremos la otra clase/</i>	
80.	Niños: <i>Haremos los letreros/</i>	Los niños saben lo que deben hacer en la próxima clase, aspecto que va generando autonomía de trabajo.
81.	Profesor: <i>Feley/</i>	El maestro realiza afirmaciones positivas frente al trabajo de los niños.
82.	Niños: <i>May(.)</i>	
83.	Profesor: <i>Pewkayal may(.)</i>	
84.	Niños: <i>Pewkayal/</i>	
85.	<i>(Comienzan a definir los mensajes que elaborarán)</i> Profesor: <i>Chümüil reke ka trawuaymün(..)</i>	El maestro indica la organización de los grupos de trabajo, en mapudungun.
86.	<i>(Los niños arman los grupos de trabajo que ya han conformado, el profesor los ayuda a organizarse nuevamente)</i>	
87.	Profesor: <i>Eymi küpange(.) eyimi nieymi fentren kimün(.) feymew keyuaymi tami pu kompañ(.) Eymün adkünuwaymün ini ñi wirial(.) Chem</i>	El maestro ayuda a los niños a organizarse para el desarrollo de la actividad.

	<i>am wiriaiñ(.) Une kidumün adkünuwaymün chem mew ñi wirial(.)</i>	
88.	Niños: <i>(Ipeyüm(..) Biblioteca(.) Parque(..) (Quedan conformados cuatro grupos de trabajo y se establecen diálogos por grupos)</i>	
89.	Profesor: <i>Wilngin mew chem müley(.)</i>	El maestro da ideas a los niños en lengua mapudungun.
90.	Niños: <i>Kompeyüm(.) aukantun(.)</i>	Los niños mencionan lugares específicos de la escuela, en mapudungun.
91.	Profesor: <i>Elpeyüm pañilwe(.)</i>	El maestro da ideas de cómo escribir algunos nombres de lugares no comunes en lengua mapudungun, tal como “estacionamiento”.
92.	Niños: <i>Arco(.) mallas(.)</i>	
93.	Profesor: <i>Como hay palabras que no existen en mapudungun podemos escribir mensaje de sugerencias(.)</i>	El maestro orienta a los niños sobre el uso de la lengua mapudungun frente a términos que no existen en esta lengua.
94.	Niños: <i>Sí para que no boten basura(.) para que no rayen las paredes(.)</i>	Los niños hacen propuestas sobre lo que quieren escribir.
95.	Profesor: <i>Muy bien/ entonces no sólo vamos a escribir nombres(.) sino también mensajes(..)</i>	El maestro motiva a escribir textos significativos en mapudungun.
96.	Niños: <i>Baños varones(.) baños damas_ baños profesores_ipeyüm, küchange küwu_ no dejar la comida_ no botar la comida(..)</i>	Los niños hablan castellano y mapudungun para referirse a conceptos diferentes por lo que no recurren a la traducción.
97.	Profesor: <i>Biblioteca mew kay/</i>	El profesor orienta el trabajo a través de preguntas.
98.	Niños: <i>silencio(.) ilayaymi.</i>	
99.	Niño: <i>En los baños podemos poner pichi domo_pichi wentru(.)</i>	Los niños en forma autónoma proponen nombres para determinados lugares de la escuela.
100.	Profesor: <i>May/ küme dungu tati(.)</i>	Los niños hablan castellano y mapudungun, dan ideas y el maestro motiva y refuerza el desarrollo de la actividad hablando mapudungun.
101.	Niño: <i>Anümka mew ka/</i>	Los niños hacen mención sobre lugares donde colocarán sus letreros.
102.	Profesor: <i>Chem piafuiñ anümka mew/</i>	El maestro consulta sobre el mensaje que irá en los árboles.
103.	Niño: <i>Wichür(.)</i>	
104.	Profesor: <i>Watrifkelayaymi anümka (..)(Completa la frase, no quebrar las plantas)</i>	El maestro ayuda a los niños a organizar el mensaje en Mapudungun.

105.	<i>Niños: Famentunge / (dirigiéndose a un compañero para que se haga a un lado)</i>	Los niños incorporan el mapudungun de manera espontánea. Un alumno le pide permiso a un compañero y se dirige en mapudungun.
106.	<i>Profesor: Chem pimi/</i>	El maestro consulta al estudiante sobre lo que ha dicho.
107.	<i>Niño: Famentunge(.)</i>	
108.	<i>Profesor: Fey(.) mapudungukeaiñ(.) Sigamos con las plantas. Pürakelayaymi anümkamew(..)</i>	Los niños hablan en mapudungun y el maestro aprovecha ese recurso para motivarles a hacer uso de la lengua.
109.	<i>Profesor: Fey(.) mapudungukeaiñ(.) Sigamos con las plantas. Pürakelayaymi anümkamew(..)</i>	El maestro insta a hablar y a escribir en mapudungun dando ideas de contextos sobre los que se puede producir textos escritos.
110.	<i>Niño: Kollam,(..)ngefün(..) (nombrando varias plantas)</i>	
111.	<i>Profesor: Feley,(.) Kollam (.) ngefün/</i>	
112.	<i>Niño: Tenemos que escribir en borrador primero(.)</i>	Los niños hacen uso del borrador y escriben en mapudungun.
113.	<i>Niños: Tripa tripa peyüm(..)</i>	Los niños mencionan nombres a los servicios higiénicos.
114.	<i>Niño: tripa tripa/</i>	
115.	<i>Niño: con la otra i con i griega/</i>	
116.	<i>Niño: Baño para pichi domo(.)</i>	Los niños plantean que escribirán los nombres para los baños de las mujeres y de los hombres.
117.	<i>Niño: tripa tripa peyüm pichi domo(..)</i>	Los niños hablan en castellano y mapudungun para elaborar el mensaje, pero lo finalizan en mapudungun.
118.	<i>Niño: Qué escribiste ahí/ ahora escribe wentru(.)</i>	Los niños coordinan la producción de sus textos.
119.	<i>Niño: Tripa tripa peyüm pichi domo y tripa tripa peyüm pichi wentru(..)</i>	Los niños acuerdan escribir baño de mujeres y baño de hombres.
120.	<i>Niño: Ahora tripa tripa peyüm kimeltuchefe/</i>	Deciden escribir el nombre de baños para profesores.
121.	<i>Niño: kiñe/</i>	
122.	<i>Niño: no es kiñe/ es kimel(.)</i>	Los niños se corrigen la escritura en mapudungun.
123.	<i>Niño: y en el baño de la cocina/</i>	
124.	<i>Niño: tripa tripa peyüm que/</i>	Los niños dialogan para escribir en mapudungun.

125.	Niño: dewmapeyüm iael(.)	Los niños buscan un concepto para designar el comedor.
126.	Niño: Y en el gimnasio(..) que no boten papeles/	Los niños piensan en la forma de escribir un mensaje que advierta de no botar papeles.
127.	Niño: Utrufkelayaymi papil(..)	
128.	Niño: Tío/ amuafun tripa tripa peyüm/ (Solicita permiso para ir a los servicios)	
129.	Profesor: May amunge/	Los niños se dirigen en mapudungun para hablar con el maestro y el maestro responde en mapudungun.
130.	Niño: Y para la entrada del gimnasio/ otro letrero(.)	
131.	Niño: aukantupeyüm(..)	Los niños dialogan sobre los mensajes que escribirán en mapudungun, para el gimnasio.
132.	Niño: a (.)u kan/ tu peyüm/	Los niños asocian el gimnasio con el concepto de lugar para jugar.
133.	Niños: (de otro grupo que hacen letreros para el parque) pürakelayaymi anümka mew/	Los niños proponen escribir mensajes para el cuidado de los árboles en el parque natural.
134.	Niño: koyam,(.)ñefün/	Los niños mencionan nombres de árboles en mapudungun.
135.	Niño: No es ñefün(.) es ngefün/	
136.	Niño: ngefün/	
137.	Niños: (Un grupo que trabaja con los letreros para los servicios) Tripa tripa peyüm pichi wentru(.) Tía/ se escribe pichi o pichike/	Los niños realizan consulta para mejorar la producción escrita.
138.	Investigadora: Pichi/ pichi wentru,/pichi domo(.)	
139.	Niños: Y para el patio(.) haremos otro mensaje/	
140.	Profesor: Claro(.) para la entrada un mensaje de bienvenida\ Chumngechi künuafulñ/	El maestro guía los mensajes que escribirán los niños.
141.	Niños: Akun(.)	
142.	Profesor: Kúme mi akun\	Los niños y el maestro acuerdan lo que escribirán en mapudungun.
143.	Niños: Tío(.) donde se dejan los autos también se puede poner uno(..)	
144.	Profesor: Chem pileafuy(.) elpeyüm chem/	Los niños consultan sobre cómo llamar a ciertos lugares, tal como el estacionamiento de los autos y el maestro orienta la búsqueda de esos nuevos conceptos

		asociándolos con la acción.
145.	Niños: <i>Auto/ no existe(.) cómo se puede decir auto en Mapudungun/</i>	Los niños hacen consultas para la producción de sus textos.
146.	Profesor: <i>Se puede usar pañilwe(.)</i>	El maestro da sugerencias para que los niños produzcan sus textos escritos.
147.	Niños: <i>May(.) lo escribimos en la hojita del borrador/</i>	Los niños y el maestro acuerdan lo que escribirán en mapudungun adecuando las formas en que se referirán a ciertos nombres que no existen en lengua mapudungun.
148.	Profesor: <i>claro primero en borrador para después revisar y escribirlo correctamente(.)</i>	El maestro insta a hacer uso del borrador, respetando la secuencia de una buena producción escrita, en la que todo texto requiere de un proceso de elaboración.
149.	Niños: <i>Sí\ después se pasa en limpio(.)</i>	Los estudiantes toman conciencia que la producción de sus textos requiere de un proceso de organización.
150.	Niño: <i>Amutuy ruka profesor/</i>	
151.	Profesor: <i>may amutuaymi tami ruka mew(.) Dewi küdaw/</i>	El maestro realiza consultas y se dirige a los niños en lengua Mapudungun.
152.	Niño: <i>May dew dewi/</i>	Los niños afirman haber realizado su tarea, hablando en mapudungun.
153.	Profesor: <i>tukuaymi üy(.)</i>	El maestro les solicita escribir sus nombres en sus trabajos.
154.	Niño: <i>May(.) feley/ antes le haré un dibujo a la hoja\ un sembrado y un niño aporcando papas(..)</i>	Los niños agregan otros elementos a la producción de sus textos y el maestro valora esos aprendizajes.
155.	Profesor: <i>Muy bien/ qué reflejará ese dibujo(.)</i>	
156.	Niño: <i>El trabajo del campo(.)</i>	
157.	Profesor: <i>excelente/ rume küme femimi(.)</i>	El maestro reconoce el trabajo que han realizado los niños.
158.	<i>Observando a los grupos mientras trabajan:</i>	
159.	Niños: <i>Así está bien(.)</i>	
160.	Profesor: <i>(lee el escrito) Küme mi akun(..) may femngechi/</i>	El maestro lee en voz alta los mensajes que los niños escriben.
161.	Niños: <i>Feyta(.)</i>	
162.	Profesor: <i>(lee) aukantu(.) peyüm(.) aukantupeyüm/ may, welu T soy alüay(.)</i>	El maestro revisa la escritura de los textos.

163.	Niños: <i>Sí(.) todas las letras del mismo porte(.)</i>	
164.	Profesor: <i>May/ rume adi ti wirin(.) Chum amululi küdaw fawpüle/ (dirigiéndose a otro grup)</i>	El maestro consulta y monitorea el avance de los trabajos de los niños.
165.	Niños: <i>Bien/</i>	
166.	Profesor: <i>(lee) utrufkelayami papil aukantupeyüm mew(.)</i>	El maestro lee los escritos de los niños.
167.	Niños: <i>chumngelu(.)</i>	
168.	Niños: <i>Yo pinto esto(.)</i>	Los niños colaboran para la producción de sus textos escritos.
169.	Niños: <i>Yo te ayudo(.)</i>	
170.	Profesor: <i>Küme küdaw(.)</i>	El maestro reconoce y felicita a los niños por su trabajo.
171.	Niños: <i>Hay que escribir esto de nuevo(.)</i>	
172.	Niños: <i>Külfün(.) es alentado/</i>	
173.	Profesor: <i>Chem/</i>	
174.	Niño: <i>Külfün/</i>	
175.	Profesor: <i>Külfün(.) may/</i>	Los niños interactúan en mapudungun junto al maestro.
176.	Niños: <i>Entonces nosotros somos külfün/</i>	Los niños asocian sus textos escritos con valores personales “somos eficientes”
177.	Profesor: <i>May/</i>	
178.	Niño: <i>Yo tengo newen(.)</i>	
179.	Profesor: <i>May feley(.) nieymi newen/</i>	El profesor hace afirmaciones positivas frente a las intervenciones de sus alumnos.
180.	Niños: <i>La casa del papa de Víctor es como una ruka(.)</i>	
181.	Niños: <i>Sii(.)</i>	
182.	Profesor: <i>Epu pincel duamniefimün/</i>	El profesor indica en mapudungun que necesita dos pinceles, utiliza la lengua mapuche para interactuar.
183.	Niños: <i>May/</i>	
184.	Profesor: <i>Fey ula may elumuan(.)</i>	
185.	Niños: <i>May/ estoy hay que colocarlo más al margen(.)</i>	

186.	Profesor: (mostrando un cartel) <i>Feytamew müli kiñe(.)</i>	El maestro muestra uno de los trabajos ya realizados.
187.	Niños: <i>ohh está bonito(.)</i>	
188.	Profesor: <i>Chem pili(.)</i>	El maestro consulta sobre el significado de los textos que han producido los alumnos.
189.	Niños: <i>Küme mi akun(.)</i>	
190.	Profesor: <i>may(.) kalli küme anküpe(.) faw elafiyin(.)</i>	
191.	Niños: <i>Pinto el kultrung/</i>	
192.	Profesor: <i>May/ podüm küwulayamün(.)</i>	El maestro pide a los niños tomar precauciones en no mancharse con pinturas.
193.	Niños: <i>May(.)</i>	
194.	Profesor: <i>Wirileaymün(.)</i>	El maestro insta a los alumnos a seguir escribiendo.
195.	Niño: <i>Qué escribo/</i>	Los niños realizan consultas para continuar escribiendo.
196.	Niño: <i>Aquí (.) en esta tablita(.) uno de estos/</i>	Los niños se ayudan entre compañeros a solucionar sus problemas.
197.	Profesor: <i>Fey(.) fey ula/</i>	
198.	Niños: <i>Aquí el blanco(.)</i>	
199.	Niños: <i>Este con azul/</i>	Los niños se dan sugerencias para elaborar sus textos.
200.	Niños: <i>Mire venga(.)</i>	Los niños muestran el proceso de sus trabajos al maestro.
201.	Profesor: <i>Fey(.) petu anküy/</i>	El maestro afirma que todo va bien y que deben continuar.
202.	Niños: <i>May(.) que se seque/</i>	
203.	Profesor: <i>Rume adi(.) rume küme femimün/ pimuyamün tañi anküal/</i>	El maestro felicita a sus alumnos por la buena elaboración de sus trabajos.
204.	Niños: (ríen) (soplan sobre los letreros)	
205.	Profesor: (mirando un letrero) <i>Feyta doy pichi amuay(.) tañi küme wirileal(.)</i>	El maestro da sugerencias para mejorar la producción de los textos.
206.	Niños: (corrigen su escrito para centrar más el mensaje) <i>femngechi/</i>	Los niños mejoran sus escritos.
207.	Profesor: <i>May(..) ti trafla rume anküli/</i>	
208.	Niños: <i>May(.) está seca la Madera(.) este es el borrador/</i>	
209.	Profesor: <i>Kalli küme anküpe(.) chew müley</i>	

	<i>tamün wirin(.)</i>	
210.	Niños: <i>Feyta(.)</i>	
211.	Profesor: <i>Femkünuaiñ fachantü(.)ule nütramkayaiñ taiñ küdaw mew(.) feley(.)</i>	El maestro cierra la actividad para continuarla en la clase siguiente. Los niños han adquirido autonomía en la producción de sus textos.
212.	Niños: <i>Feley(.)</i>	

Anexo 7 TRANSCRIPCIÓN de la devolución final de las tareas realizadas.

Al finalizar el trabajo de aplicación del proyecto de aula diseñado, hemos entrevistado al maestro del curso para conocer su visión respecto de estas actividades en las que en conjunto con sus alumnos han podido producir textos significativos en lengua mapudungun, haciendo un uso real de la lengua.

Entrevista a los maestros tras la segunda intervención (trans1maes)

	Intervención	Comentarios
1.	Investigadora: <i>Cuál es su apreciación al hacer un uso real de la lengua mapudungun y poder expresarlo de forma escrita.</i>	
2.	Maestros: <i>La lengua mapudungun se hace funcional, la lengua recobra vida, permite una comunicación en mapudungun, los niños conversan, incorporan mensajes en mapudungun, los niños interactúan entre ellos y con el profesor, de manera espontánea. Este tipo de trabajo permite que los niños se expresen de manera real, espontánea, sin imposición. Este trabajo ha permitido que los niños afloren sus conocimientos implícitos, porque quizás no se había dado una instancia para la interacción y de forma seria. La visión de la escuela ve lejano el mapudungun como parte del aprendizaje, pero este trabajo permitió tomar conciencia de su uso. También los niños se expresan con confianza al sentir</i>	Se ha tomado conciencia que al hacer un uso funcional de la lengua mapudungun, se proyecta vitalidad a la lengua. El uso real de la lengua permite que los niños se expresen con mayor naturalidad y no la vean como una situación especial, a veces hasta decorativa, folklorizante o forzada.

	<i>que la lengua es utilizada en el medio escolar y no folklorizante. Además se produce una interacción activa entre profesor y alumno. Se construye y complementa el conocimiento. Los alumnos ponen a disposición todo el conocimiento que traen desde el interior de sus familias, comparten sus experiencias vividas en la participación de alguna manifestación cultural. Los niños se sienten tomados en cuenta como principales actores, sienten confianza plena. Intentan dialogar lo que más pueden y sin temor a que van a ser criticados o rechazados.</i>	
3.	Investigadora: <i>Cómo evalúa el trabajo de sus alumnos en este proceso de leer y escribir en lengua mapudungun.</i>	
4.	Maestros: <i>Los niños se motivan porque también traen una formación del hogar, su familia posee valores por la lengua mapudungun y valoración por la cultura mapuche. Quizás a veces pareciera que se alejan, pero hay momentos precisos en que retornan a sus creencias y tradiciones. Para mí la lengua es un medio que permite la comunicación en un grupo social que comparte las mismas manifestaciones culturales que les da identidad y razón de ser que los hace ser diferentes de otro grupo social o cultural. El mapudungun permite transmitir la esencia cultural del pueblo mapuche y sin ella se pierde. En nuestra región y país está vigente el pueblo mapuche con sus manifestaciones culturales que se celebran haciendo uso del mapudungun, al no existir la lengua todas las manifestaciones ya se dejarían de practicar y conduce a la pérdida de identidad. Las personas mayores que son hablantes del mapudungun ya no pueden interactuar con las nuevas generaciones que no hacen uso de la lengua originaria, los jóvenes no entienden a los mayores y los mayores no entienden a los jóvenes. El país también pierde identidad ya que no tiene esencia propia.</i>	
5.	Investigadora: <i>Observó algún impacto en su escuela una vez realizado este proyecto.</i>	
6.	Maestros: <i>Se produjo un cambio de actitud positiva y favorable, siento que valoran mucho más su cultura y su lengua mapudungun. Se generó también un cambio de actitud en</i>	Se ha observado una actitud más positiva frente al uso de la lengua mapudungun en contextos reales y actuales, pues si bien las ideas

	<i>algunos directivos del colegio, ya que ha destacado la relevancia del uso de la lengua en el aprendizaje de los niños, la lengua mapudungun no es un impedimento para aprender, sino una oportunidad, ya que ha quedado demostrado en los buenos resultados de los niños. Ellos saben y reconocen la importancia de aprender su lengua, de hablarla y ahora de poder leer y escribir en mapudungun tiene un gran valor en su formación.</i>	imperantes eran trabajar centrados en elementos culturales, conceptuales, traducciones desde la lengua castellana o la lengua mapudungun en su sentido más místico, hoy se toma conciencia del mapudungun como una lengua más a través de la cual se puede aprender y para ello se debe hablar, leer y escribir para comunicarse y adquirir conocimientos para la vida.
7.	Investigadora: <i>¿Qué piensa de la importancia que le dimos a la manifestación de los conocimientos previos de los niños?</i>	
8.	Maestros: <i>Los conocimientos previos son la base de los alumnos, son esos conocimientos que están vigentes al interior de sus familias y lugar, eso demuestra que la lengua y cultura está vigente, sólo está adormecida, por tal motivo a través de los alumnos hay que activar, haciendo uso de una buena motivación, ordenarla y intencionar tareas para los miembros de las familias hagan uso de la funcionalidad y conocimiento del lenguaje.</i>	
9.	Investigadora: <i>¿Qué opinión le merece utilizar la lengua mapudungun en las clases de otras disciplinas: matemáticas, ciencias...?</i>	
10.	Maestros: <i>La lengua es la base de la comunicación y el conocimiento de un pueblo o cultura, así como la lengua española es utilizada para impartir todas las disciplinas del marco curricular del Ministerio de Educación Chileno, si todos nuestros alumnos fueran mayoritariamente hablantes del mapudungun y un gran porcentaje del cuerpo docente fuese hablante del mapudungun y con conocimientos en estrategias para enseñar la lengua, tal como lo hemos visto en este programa, además de conocedor comprometido con la realidad cultural de los alumnos no sería ningún inconveniente impartir todas las disciplinas en mapudungun, porque en mi caso, yo soy docente de origen mapuche hablante del mapudungun y conocedor de la cultura mapuche, en mi experiencia he adquirido muy buenos aprendizajes en mis alumnos al integrar el mapudungun en otras disciplinas, por lo tanto sé que es efectivo.</i>	

11.	<i>Investigadora: Algún otro aspecto que quiere destacar</i>	
12.	<i>Maestros: Pude observar que los niños lograron escribir desde su conocimiento y con mi colaboración, también podían leer lo que escribieron, ellos sabían lo que hacían y para qué lo hacían, creo que eso es muy importante, porque se motivan mucho. También cuando han podido ver que su trabajo está ubicado en los diferentes espacios del colegio entregando un mensaje. Pürakelayaimi anümká mew (No te subas a los árboles) Küme küydayaymi ko (cuida el agua) Utrufkelayaymi papil (No botes papeles) Küme leaymi sala mew (Portate bien en la sala de clases). En definitiva, que los niños se sientan motivados, valoran lo que son, se proyectan, fortalecen su autoestima, se proyectan en la continuidad de estudios tanto en la educación secundaria y educación superior. El fortalecimiento y uso delmapudungun le permite relacionar y aprender otros idiomas que imparte el sistema chileno.</i>	

Anexo 8 Recopilación de las entrevistas a distintas personas mapuche

En este anexo se presentan las entrevistas realizadas para obtener opiniones de diversas mapuche, ancianos, jóvenes profesionales y personas relacionadas con la enseñanza de la lengua, obtenidas a través de entrevistas que se han presentado en el apartado 5.4.1.

PRIMERA TANDA DE ENTREVISTAS a personalidades de la comunidad mapuche

Entrevista al segundo Kimche (trans1Kim)

	Intervención	Interpretación al español	Comentarios
1.	<i>Investigadora: Chumngelu kümi taiñ mapudungunleal?</i>	¿Por qué es importante seguir hablando en mapudungun?	

2.	Kimche1: <i>Kuyfımew ñi falin mapudungun. Mapudungun anünfi ta che. Anülmapupay. Kuyfi kimngekelay wedake dungun. Müley llam dungun. Mapudungunmew müley kimün</i>	<i>El mapudungun tiene un valor desde la antigüedad. El mapudungun nos asentó en este lugar y nos dio la identidad de lo que somos hoy. A través del mapudungun viaja el respeto entre los seres humanos y una gran sabiduría.</i>	Se concibe la lengua mapudungun como una lengua milenaria y que marca identidad y pertenencia a una tierra y a una estirpe. Se destacan los valores entre los seres humanos y la transmisión de saberes a través de la lengua.
3.	Investigadora: <i>Chumngechi kunuafuiñ taiñ mongeal taiñ mapudungun?</i>	¿Qué podemos hacer para que el mapudungun siga vivo?	
4.	Kimche1: <i>Wechuafuy mapudungun dungulele ta che, adümngele pichikeche, müleay ta kimün. Mapudungunmew müley llam dungun, ka müley ta kimün.</i>	<i>El mapudungun va a surgir y permanecer cuando las personas lo estén hablando, cuando se le enseñe a los niños, así también habrá sabiduría, porque en el mapudungun hay respeto y hay sabiduría.</i>	Las personas mayores son muy conscientes de la importancia del uso de la lengua para la permanencia de esta y de la transmisión y enseñanza que se debe dar a los niños y a los jóvenes. En la medida en que los niños y los jóvenes hablen el mapudungun, podrán ampliar los conocimientos de su cultura.

Entrevista al segundo Kimche (trans2Kim)

	Intervención	Interpretación al español	Comentarios
1.	Investigadora: <i>Chumngelu kümi taiñ mapudungunleal?</i>	<i>¿Por qué es importante seguir hablando en mapudungun?</i>	
2.	Kimche2: <i>Mapuche ta inchiñ Rumel mapuchengeal Kudele, füchale che mapudunguleay</i> <i>Moymangelayay mapudungun</i> <i>Müley pu füchake che ñi mapudunguleafiel pu wechelelu, taiñ moymangenual.</i>	<i>Nosotros somos mapuche, siempre vamos a ser mapuche, todos deberíamos hablar mapudungun, llegar a ser ancianas y ancianos hablando nuestra lengua.</i> <i>El mapudungun no se debe olvidar.</i> <i>Los mayores deben hablarle y enseñarle mapudungun a los jóvenes para que no se olviden.</i>	Se describe al mapudungun como sinónimo de identidad. Se enfatiza su uso para no olvidarlo.

3.	Investigadora: <i>Chumng echi kunuafuiñ taiñ mongealeal taiñ mapudungun?</i>	<i>¿Qué podemos hacer para que el mapudungun siga vivo?</i>	
4.	Kimche2: <i>Nütramkaleay ta che, dungüleay ta che, nütramkayay ñuke ñi pu püñeñ engo, ñi pu chaw engo. Mapuchedungulngeay pu pichike che.</i>	<i>Las personas deben seguir conversando. Las madres le deben conversar en mapudungun a sus hijos. Los padres le deben hablar mapudungun a sus hijos y los niños deben hablarlo.</i>	El énfasis está puesto en la comunicación a nivel familiar.

SEGUNDA TANDA DE ENTREVISTAS a personalidades de la comunidad mapuche

Entrevista al tercer Kimche (trans3Kim)

	Intervención	Interpretación al español	Comentarios
1.	Investigadora: <i>Chumngelu kümi taiñ mapudunguleal, fey chew anta mapudunguafuiñ?</i>	<i>¿Por qué es importante hablar mapudungun y en qué situaciones cree que es importante utilizar la lengua mapudungun?</i>	
2.	Kimche3: <i>Fewla kimngewelay ta mapudungun, mapudunguwelay che ka, inche ta nütramkakefun, welu re deñora ka wingka nien tañi ruka mew. Mapuchedunguwelalla fuyngün. Kümeafuy may mapudungule ta che, rume wingkakawingün fewla anta che.</i>	<i>Ahora poco se habla el mapudungun, los mapuche hablan muy poco. Yo a veces le converso a mi gente, pero en esta casa parece que hubieran sólo wingka (no mapuche). No se les ocurre hablar mapudungun. Sería muy valioso que se hablara nuestra lengua en todas partes. Si no hablamos mapudungun pareceremos extranjeros en nuestra propia tierra.</i>	Se habla poco el mapudungun. Los ancianos tienen serias dificultades para comunicarse en su lengua nativa. Reconocen la importancia de hablar el mapudungun en todas partes, por la identidad que esta tiene, como lengua de este territorio.
3.	Investigadora: <i>Kümi anta papiltuafiel mapudungun ka taiñ wirintukual taiñ mapudungun?</i>	<i>¿Considera que es relevante aprender a leer y a escribir en mapudungun y por qué?</i>	
4.	Kimche3: <i>Kümeafuy llemay, kimtuafuy pu</i>	<i>Claro que es importante que los mapuche vuelvan a</i>	

	<p><i>mapuche libro mew, chilkatule. Libro mew müten, estudialu che doy kimafuy ka. Feytichi letra mapudungun kringku reke feletuy, newe adümfaltulay. Inche kimketulafin letra mapudungun mew mülelu. Pu estudialu doy kimi, inche re pichin müten estudian, segundo año peno, welu kuyfi, feymew pichi kintun, ka mapu kay mülelu, re namuntuken, duamllengekelay pu kolegial.</i></p>	<p><i>aprender ahora en los libros. La gente que estudia lo puede aprender. Las letras parecen letras de los gringos, no se entiende mucho la escritura del mapudungun. Yo no entiendo la escritura en mapudungun, pero los que estudian saben más y la pueden aprender. Yo estudié muy poco, sólo llegué a segundo de primaria porque el colegio estaba muy lejos y teníamos que ir caminando, además los profesores en ese tiempo no nos tomaban en cuenta.</i></p>	
5.	<p>Investigadora: <i>Chumngechi adümngeafuy mapudungun?</i></p>	<p><i>¿De qué formas se podría enseñar mapudungun?</i></p>	
6.	<p>Kimche3: <i>Libro mew ka, ka nütramkangele ta pu pichike che, kintuafuy tati.</i></p>	<p><i>En los libros pueden aprender y también conversando con los niños, así se aprende mucho, hablando.</i></p>	
7.	<p>Investigadora: <i>Kümeafuy chilkatuwe ruka mew tañi doy adümngeafel mapudungun, pu pichikeche tañi kim rakiafiel, ka adümfüle engün kutran ka lawen, fey chumngechi adümngeafuy feytachidungun?</i></p>	<p><i>En la escuela. ¿Cree que se debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?</i></p>	
8.	<p>Kimche3: <i>May kümeafuy llemay adümngele epe fill pu pichikeche, epe filke dungu kay mülelu, adümle pu profesor, fey kintuafuy ta pu pichike che llemay.</i></p>	<p><i>Sí estaría muy bueno que a los niños se les enseñe de todo los conocimientos, porque hay muchos saberes. Si los profesores se preparan, entonces le pueden enseñar a los niños.</i></p>	

9.	Investigadora: Kümeafuy kay adümngele kake trokin dungun, ka che ñi dungun, fey kümeafuy taiñ mapudungun mew, kam wedalkallafuy?	¿Cree que es importante aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?	
10.	Kimche3: May kümeafuy llemay adümle pu pichike che, chem dungu ngelay tati, doy kümeafuy, kimafuy engün.	Claro que es importante que los niños aprendan otras lenguas, eso no es para nada perjudicial, es mucho mejor, para saber más y aprender más.	
11.	Investigadora: Kümeafuy kay mülele leyes, fey taiñ manikangeal pu mapuche taiñ mapudungual, wingka dungun reke, mapudungule che. Kümeafuy mülele radio, tv fey mapudungun mew tripale?	¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.?	
12.	Kimche3: May kümeafuy tripale leyes taiñ wenuntuwal Mapudungun, fewla doy falintuy taiñ Mapudungun. Kümeafuy llemay mülele radio ka ti tele Mapudungun mew tripale, peafuilliñ.	Sí, sería bueno que salgan leyes para levantar el mapudungun porque hoy se está valorando mucho más el mapudungun. También estaría bueno que el mapudungun saliera en la radio o en la televisión, porque así veríamos que ahí se está hablando nuestra lengua.	
13.	Investigadora: Kümeafuy kay adümngele ülkantun, epew, chem kimün amuli fey mew?	Cree que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?	
14.	Kimche3: Fey llemay müley fentren kimün, ülkantukefuy ta che, feymew amuley ta kimün, tripaki ta ülkantun re femngechi,	Sí, hay muchos conocimientos en nuestra lengua. En las canciones y relatos va mucha sabiduría, porque esto se va creando y no surge por sí solo,	

<i>fey kimngeafulu</i>	<i>siempre hay un motivo para cantar o contar algo.</i>
------------------------	---

Entrevista al cuarto Kimche (trans4Kim)

	Intervención	Interpretación al español	Comentarios
1.	Investigadora: <i>Chumngelu kümi taiñ mapudunguleal, fey chew anta mapudunguafuiñ?</i>	<i>¿Por qué es importante hablar mapudungun y en qué situaciones cree que es importante utilizar la lengua mapudungun?</i>	
2.	Kimche4: <i>Mapudungunolyiñ, welukamekelyiñ üdetuafuiñ mew ta Ngünchen, ka rüpu mew ta kontuafuiñ. Inchiñ müleiñ mapuche rakiduum mew, mapuche ngülam mew. Femngechi ta Ngünechen ta adkintunieñ mew ka kellunieñ mew. Chew rume ta amulyiñ, kake lepün mew rume, müley taiñ mapudunguleal. Inchiñ müley taiñ mapudunguleal, taiñ ngülamtuleal.</i>	<i>Si dejamos de hablar nuestra lengua, estamos actuando al revés, estamos siguiendo otro camino, de esta forma haremos que Ngünechen (Ser superior desde la cultura mapuche) no odie. Así el Ser supremo ya no nos va a mirar. Debemos hablar mapudungun vayamos donde vayamos, a otros lugares, debemos saber conversar en nuestra lengua.</i>	
3.	Investigadora: <i>Kümi anta papiltuafiel mapudungun ka taiñ wirintukual taiñ mapudungun?</i>	<i>¿Considera que es relevante aprender a leer y a escribir en mapudungun y por qué?</i>	
4.	Kimche4: <i>May doy kümeafuy wirintukungele ti mapudundungun ka papiltungele. Femngechi doy adümüwürpuafuy pu püñeñ, pu tremkülelu, pu fotüm, pu ñawe, chilkatule feytichi</i>	<i>Sería mucho mejor que se escribiera la lengua mapudungun y que se leyera, porque así con el tiempo seguirían aprendiendo los hijos que están creciendo. Si pudieran aprender en los libros, sería mucho mejor.</i>	

	<i>ngülam, lifru mew mülele feyta doy kümeafuy llemay.</i>		
5.	Investigadora: <i>Chumngechi adümngeafuy mapudungun?</i>	<i>¿De qué formas se podría enseñar mapudungun?</i>	
6.	Kimche4: <i>Pu pichikeche ta ngülamniengeafuy llemay. Chilkatule, kolegio mew kompule, mülele kimlu, adümngeafuy, ngillatuñmageafuy pu pichikeche ka tañi adümal, ka tañi keyual ñi ruka mew. Femngechi konafuy ta Mapudungun, dewma nütramkangele pu pichikeche.</i>	<i>Hay que conversarle a los niños. También en el colegio si hay profesores que le puedan enseñar, que les enseñen. En la casa igual se les puede ayudar. Conversando también se aprende el mapudungun.</i>	
7.	Investigadora: <i>Kümeafuy chilkatuwe ruka mew tañi doy adümngeafel mapudungun, pu pichikeche tañi kim rakiafiel, ka adümfüle engün kutran ka lawen, fey chumngechi adümngeafuy feytachidungun?</i>	<i>En la escuela. ¿Cree que se debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?</i>	
8.	Kimche4: <i>Ka kümeafuy llemay kimle pu pichikeche, kimfule ta lawen, keyuafuy tati. Pu medico niey ta kimün, welu inchiñ ka nieiñ ta lawen, fey adümafulu tap u pichikeche. Kimeltungele pu pichikeche, longkontukule, fey llenieafuy may ta kimün.</i>	<i>Sería muy bueno que los niños conozcan de todo en mapudungun, eso les ayuda, por ejemplo que conozcan las plantas medicinales mapuche. Los médicos tienen conocimientos, pero los mapuche también tenemos una medicina y los niños debieran aprender porque es sabiduría que sirve mucho.</i>	
9.	Investigadora:	<i>¿Cree que es importante</i>	

	<i>Kümeafuy kay adümngele kake trokin dungun, ka che ñi dungun, fey kümeafuy taiñ mapudungun mew, kam wedalkallafuy?</i>	<i>aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?</i>	
10.	Kimche4: <i>Kümeafuy llemay kimle kake trokin dungun, welu Mapudungun ta uchutripalayafuy tati. Itro kom dungu kay adümngekelu, kake mapu amuy che trürkelay ta dungun, feymew kümi tañi adümal weke tremkülelu tati. Femngechi trürkey ta kimün.</i>	<i>Sería muy bueno que los niños aprendan otros idiomas, el mapudungun no quedaría desplazado, porque todas las lenguas se aprenden. Cuando vamos a otros lugares, la gente habla de forma distinta, por eso es bueno que los niños aprendan otras lenguas. Así se aprende mejor.</i>	
11.	Investigadora: <i>Kümeafuy kay mülele leyes, fey tañi manikangeal pu mapuche tañi mapudungual, wingka dungun reke, mapudungule che. Kümeafuy mülele radio, tv fey mapudungun mew tripale?</i>	<i>¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.?</i>	
12.	Kimche4: <i>May felerpuay, dew falerpuay, dullingeiñ, ramtungeiñ, kiñeke adümlan pingun, welu adümafulu engün, feymew falintungeki ta che. Doy kümeafuy tati tele mew tripale ta ngülam, tukürpangele pu mapuche. Mülele periodista mapuche, fey triparpuafuy mapuche kimün, kintuafuy doypu</i>	<i>Sí, ya hay leyes, nos están mirando a los que sabemos hablar mapudungun. Algunos dicen que no saben la lengua, pero la deben aprender para que los valoren mucho más. Sería mucho mejor que nuestra lengua saliera en la televisión y se acordaran de los mapuche. Que salgan periodistas mapuche hablando nuestra lengua. Esto nos daría un gran valor.</i>	

	<i>mapuche.</i>		
13.	Investigadora: <i>Kümeafuy kay adümngele ülkantun, epew, chem kimün amuli fey mew?</i>	<i>Cree que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?</i>	
14.	Kimche4: <i>Ka adümngeafuy tati epew, mapuche kimün tati, kümeke epew ka kümeke ayekan, ülkantun, küme inalu ñimitunierpuy kimün, nentunierpuy ta kimün, nütramkalerpuy pu che, amun, lewfu püle amulen pi ta che, kom ñi chümün feypilerfuy tati ülkantun mew.</i>	<i>Sí porque hay muchas historias, relatos muy buenos, también canciones que van recogiendo el conocimiento. La gente cuenta sus vivencias a través de las canciones, puede contar que fue a un río y todo lo que allí observó.</i>	

Entrevista al quinto Kimche (trans3Kim)

	Intervención	Interpretación al español	Comentarios
1.	Investigadora: <i>Chumngelu kümi taiñ mapudunguleal, fey chew anta mapudunguafuiñ?</i>	<i>¿Por qué es importante hablar mapudungun y en qué situaciones cree que es importante utilizar la lengua mapudungun?</i>	
2.	Kimche5: <i>Kuyfi mew ta elelñgeiñ ta mapudungun, fey mew müley taiñ nütramkaleal tañi ñamñualu. Kom mapu mew may ta mapudunguleafulu ta inchiñ, ruka mew, ka chew amulyiñ rume. Mapudunguleaiñ taiñ rumekanguam, müley wingka dungun, welu ka nieiñ taiñ mapudungun.</i>	<i>El mapudungun es una lengua milenaria, por eso no la debemos dejar de hablar. Por eso es importante que conversemos en mapudungun, para que no se pierda. En todas partes debemos hablar nuestra lengua y no sólo en la casa. Debemos hablar mapudungun para que nos respeten, así como existe el castellano y se respeta, también se debe respetar el mapudungun.</i>	

3.	Investigadora: Kūmi anta papiltuafiel mapudungun ka taiñ wirintukual taiñ mapudungun?	¿Considera que es relevante aprender a leer y a escribir en mapudungun y por qué?	
4.	Kimche5: Kūmi llemay papil konle taiñ mapudungun, papil mew ta müleal, pichikeche tañi kimal, moymangenua pu pichikeche tremkonle ñi kimün mapudungun.	Es muy bueno que el mapudungun entrara en los libros y se pudiera leer, para que los niños aprendan y no se les olvide.	
5.	Investigadora: Chumngechi adümngeafuy mapudungun?	¿De qué formas se podría enseñar mapudungun?	
6.	Kimche5: Kimeltungele ka, doy unelelu kimeltuay ñi pu pichikeche, ka kolegio mew ka, chilaktupeyüm. Kūmeafuy epe fill kimle pichikeche, kim rakile, kimle lawen, dewma akuy Machi, kim lawenle, famelu tuaymi pingele fey müley ñi kiman engün. Kimle dewma llemenge madeko, chüllum, triwe, pingele.	Los mayores le deben enseñar a los niños, en el colegio también se les debe enseñar mapudungun. Los niños deben aprender de todo, también a contar, a conocer la medicina mapuche, si les dicen que vaya a buscar tal remedio al bosque, ellos deben saber identificarlos, saber sus nombres y su utilidad.	
7.	Investigadora: Kūmeafuy chilkatuwe ruka mew tañi doy adümngeafel mapudungun, pu pichikeche tañi kim rakiafiel, ka adümfüle engün kutran ka lawen, fey chumngechi adümngeafuy feytachidungun?	En la escuela. ¿Cree que se debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?	
8.	Kimche5: Kūmi llemay pu mapuche kimle ñi dungun, ñi kimün, upa dungule, dinguay, upa	Es muy positivo que los mapuche aprendan su lengua, para que cuando tengan la necesidad de	

	<i>ülkantule, ülkantuay. Epe fill mew müley ta mapudungun, dewma müley kiñe alwe ka müleki ta dungun, küme amuaymi pingeky, dungungekey tañi küme pual ñi püllü.</i>	<i>hablar puedan hablar, cuando deseen cantar, puedan cantar en mapudungun. El mapudungun está en todo, incluso cuando las personas se mueren, se realiza una ceremonia para que su espíritu siga un buen camino y se tiene que decir en mapudungun.</i>	
9.	Investigadora: <i>Kümeafuy kay adümngele kake trokin dungun, ka che ñi dungun, fey kümeafuy tañi mapudungun mew, kam wedalkallafuy?</i>	<i>¿Cree que es importante aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?</i>	
10.	Kimche5: <i>Ka kümellafuy may welu nentule ñi kimün, inglés, francés, kümeafuy. Doy müleafuy ta kimün, doy llamüwun. Chilkatuy ta che ta falintungeki.</i>	<i>Es bueno que los niños aprendan también otras lenguas, que aprendan inglés o francés. Mientras más aprendan habrán más conocimientos y respeto, porque a las personas que estudian se les valora mucho.</i>	
11.	Investigadora: <i>Kümeafuy kay mülele leyes, fey tañi manikangeal pu mapuche tañi mapudungual, wingka dungun reke, mapudungule che. Kümeafuy mülele radio, tv fey mapudungun mew tripale?</i>	<i>¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.?</i>	
12.	Kimche5: <i>Kümeafuy llemay alküle pu mapuche, doy falintungeafuy.</i>	<i>Estaría bien para que los mapuche revaloricen su cultura y pongan atención en su importancia.</i>	
13.	Investigadora: <i>Kümeafuy kay adümngele ülkantun, epew, chem kimün amuli fey mew?</i>	<i>Cree que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?</i>	

14.	Kimche5: <i>Kümeafuy may, mülele ülkantun, epew, fey mew amuli kimün ka inchiñ taiñ rakiduum.</i>	<i>Es muy importante que se consideren los relatos e historias de nuestro pueblo, porque allí hay mucha sabiduría sobre nuestra manera de pensar como mapuche.</i>	
-----	--	--	--

PRIMERA TANDA DE ENTREVISTAS a jóvenes profesionales de la comunidad mapuche

Entrevista a jóvenes profesionales Mapuche (trans1prof)

	Intervención	Comentarios
1.	Investigadora: <i>¿Por qué es importante hablar nuestro mapudungun?</i>	
2.	Joven profesional 1: <i>El Mapudungun hoy día nos permite extender y prolongar nuestra existencia, nuestra identidad en el tiempo, si no se habla se pierde, se relega a un segundo lugar, no hablarlo nos aparta de nuestra existencia. Es ahí la importancia del encuentro entre pares, ahí la riqueza de la comunicación, las expresiones y la belleza de hablarlo. Hablarlo como joven se traduce en el reconocimiento y respeto a nuestros mayores, he visto el brillo en los ojos de las personas ancianas cuando ven que la juventud estamos hablando nuestro idioma, se alegran se sienten vivos y fortalecidos.</i>	El mapudungun se presenta como sinónimo de identidad y para su permanencia es necesario su uso. Hablar mapudungun se describe como sinónimo de riqueza cultural, belleza del habla, respeto a los antepasados y permanencia de la cultura mapuche.
3.	Investigadora: <i>¿Qué podemos hacer para continuar proyectando nuestro mapudungun y no se olvide?</i>	
4.	Joven profesional 1: <i>Lo más importante es proyectar el encanto y la esencia que posee nuestro idioma, para eso debemos usar todos los recursos que existan a nuestra disposición, desde hablarlo en casa habitualmente, hacer bromas o mostrar que es entretenido, de este modo realzamos su importancia en las juventudes, mostrar la utilidad que este posee, tomar las nuevas tecnologías para potenciar la importancia y el encanto en las nuevas generaciones.</i>	Los jóvenes mapuche hacen mención que la comunicación del mapudungun debe presentarse en diferentes esferas del lenguaje y mostrar su riqueza. Se debe incorporar la tecnología para transmitir la lengua mapudungun y encantar a las nuevas generaciones.
5.	Investigadora: <i>¿Cómo podemos incorporar la tecnología para la difusión de nuestro mapudungun?</i>	

6.	<p><i>Joven profesional 1: Quiero partir defendiendo la idea de que el mapudungun es una tecnología definitivamente y las otras tecnologías deben interactuar de manera amigable de modo que podamos perpetuar su encanto y fortaleza identitaria.</i></p> <p><i>Los diversos profesionales mapuche que existen hoy en día tienen todo el poderío para generar elementos y herramientas propias para la difusión de contenidos culturales mapuche, pero desgraciadamente año a año existe una fuga de poder, eso significa que todos se instalan en empresas o entidades gubernamentales en las que entregan su mejor potencial a servir a otros y no aplican los conocimientos obtenidos en función de sus orígenes.</i></p> <p><i>Quiero contar mi experiencia, yo decidí estudiar no solo para ser profesional y ganarme la vida y tener una mejor calidad de vida. Los anhelos de mi familia también me orientaban a ser más consciente de mi origen y no olvidar de donde provengo. Lo que al pasar el tiempo se tradujo en un plan de acción concreto, situación que al día de hoy vivo con plenitud haciendo un aporte desde mis habilidades y profesión. He formado un equipo de profesionales con los que proyectamos la cultura desde el uso de nuevas tecnologías, Siendo capaces de desarrollar juegos, dibujos animados, y otras iniciativas que están en desarrollo. Estoy en búsqueda de grandes profesionales que deseen sumarse a este plan de acción que nos permitirá contar los grandes acontecimientos desde nuestra mirada y no desde el mundo occidental ni detrás de un escritorio como ha sido hasta hoy.</i></p> <p><i>La sabiduría mapuche es tan extensa que debemos llegar a conocerla o no habremos descubierto su gran potencial, que nos permite conectarnos a nivel espiritual y dilucidar cuestiones tan complejas como la enfermedad y su localización, y tantas otras cosas que sin el idioma quedan truncadas.</i></p> <p><i>La tecnología tenemos que aprender a utilizarla, y esa tecnología está en nuestro interior, si no entendemos esos jamás proyectaremos la extensión de nuestra identidad.</i></p>	<p>Los jóvenes profesionales mapuche dan importancia al uso de la tecnología para fomentar el mapudungun.</p> <p>Los jóvenes mapuche enfatizan la autonomía en la transmisión de la lengua mapudungun.</p> <p>Se vincula el uso de la lengua mapudungun con el origen y la identidad mapuche.</p> <p>Se comenta una experiencia sobre el uso de la tecnología para desarrollar juegos y animaciones en lengua mapudungun y fomentar así su aprendizaje.</p>
----	---	---

	<i>La educación y aprendizaje que obtengamos hoy no es nada, si no se traduce en acciones concretas.</i>	
--	--	--

Entrevista a jóvenes profesionales Mapuche (trans2prof)

	Intervención	Comentarios
1.	Investigadora: <i>¿Por qué es importante hablar nuestro mapudungun?</i>	
2.	Joven profesional 2: <i>Porque es nuestra lengua madre. Porque representa la conexión más bella entre la mapu y su gente y vice-versa. Honrar a nuestros ancestros es tarea nuestra, de los que continuamos, hablar nuestro mapudungun, estudiarlo día a día, de la misma forma ser un respetuoso de la Ñuke Mapu son misiones con las que nacemos como mapuche.</i>	Se describe el mapudungun como un elemento de conexión con la tierra y la identidad mapuche.
3.	Investigadora: <i>¿Qué podemos hacer para continuar proyectando nuestro mapudungun y no se olvide?</i>	
4.	Joven profesional 2: <i>Incentivando su aprendizaje desde edades tempranas de la vida. Forma parte de la esencia del mapuche su aprendizaje, no podemos entender el ser mapuche sin nuestro mapudungun por tanto se debe aprender desde que uno nace, transmitirlo de generación a generación tal cual se ha hecho es tarea de todos. Así conversaron nuestros ancestros así debemos conversar y así conversarán nuestros hijos... estos jamás terminará.</i>	Una forma de transmitir el mapudungun es su enseñanza y aprendizaje desde edades muy tempranas.
5.	Investigadora: <i>¿Cómo podemos incorporar la tecnología para la difusión de nuestro mapudungun?</i>	
6.	Joven profesional 2: <i>Creando cursos y/o talleres en medios electrónicos (Cds, dvd, etc...) interactivos de distintos niveles del aprendizaje de nuestro mapudungun, elaborados por mapuche. Aplicando a las redes sociales convencionales versiones en mapudungun de todo el funcionamiento de ellas. Creo necesario que los avances wingkas se deben adaptar a nuestras formas de comunicación por tanto es totalmente valido crear y exigir versiones en nuestra</i>	Para los jóvenes mapuche, los recursos tecnológicos son fundamentales en la enseñanza de la lengua mapudungun. Se debe hacer uso de ello para promover la lengua.

	<p><i>lengua.</i></p> <p><i>Hoy en día el mapuche se ve enfrentado a distintos escenarios donde se pone a prueba la pertenencia a su origen. El mapudungun es absolutamente nuestro, de nuestra mapu, de nuestros abuelos, de lo que miramos, de lo que sentimos, se debe tener orgullo profundo por nuestro ser mapuche, así los mapuche si es por jactarnos podemos decir que nuestro mapudungun viene directamente de nuestra madre.</i></p>	<p>Destacan también el uso de la lengua mapudungun en las actuales prácticas sociales como las redes de internet y la exigencia del mapudungun en los nuevos avances tecnológicos.</p>
--	---	--

SEGUNDA TANDA DE ENTREVISTAS docentes y estudiantes de pedagogía de la comunidad mapuche

Entrevista a estudiantes de pedagogía mapuche (trans1estd)

	Intervención	Comentarios
1.	Investigadora: <i>¿Por qué es importante hablar nuestro mapudungun?</i>	
2.	Estudiante de pedagogía 1: <i>En realidad creo que es necesario tener un conocimiento general sobre esta lengua o por lo menos de qué manera se utiliza en la cultura mapuche. Principalmente me parece que hoy en día el tema de la lengua en sí, sería de poca utilidad no por menospreciar a la cultura en sí, sino porque en la sociedad en la cual estamos inmersos hoy en día es de poca importancia tener conocimiento “absoluto” de cómo hablar, escribir o expresarse en mapudungun. Sin embargo, creo de igual forma es necesario desarrollarla en niños y niñas que si pertenezcan a esta cultura, que estén inmersos en este mundo, y que sirva de guía para quienes tengan la intención de conocer más sobre esta misma. Situaciones creo que hoy en día solo es para desenvolverse dentro de la misma comunidad en la cual las personas se relacionan, porque creo que la sociedad aunque se “vea” interesada en aprender, siento que aún no se tiene la “fuerza” o la intención suficiente como para entrar de lleno en este mundo.</i>	<p>Este estudiante reconoce la importancia de la lengua mapudungun como elemento cultural y la relevancia que ésta cobra para la cultura mapuche, sin embargo no lo ve tan importante para la sociedad chilena en su conjunto, pues manifiesta que aunque se sientan interesados los chilenos, no está la fuerza necesaria para decidirse a aprender, entonces queda en una situación más discursiva. Observa que en la actualidad la lengua mapudungun sólo está siendo importante en las comunidades rurales, sin embargo valora que esta se deba desarrollar en los niños mapuche en su aspecto oral y escrito.</p>
3.	Investigadora: <i>¿De qué forma se puede enseñar</i>	

	<i>mapudungun?</i>	
4.	<p>Estudiante de pedagogía 1: <i>Con docentes que estén capacitados para enseñar este tipo de lengua, o quienes tengan un conocimiento pleno de ella.</i></p> <p><i>Creo que existen variadas formas y estrategias que sirven para este desarrollo, en primer lugar, con los niños pequeños a través de juegos, de canciones, de hábitos diarios y el conocimiento de las palabras básicas en el lenguaje del mapudungun, pues los niños son “esponjas” que absorben el conocimiento que tienen, y no tienen a discriminar lo que se les está enseñando.</i></p> <p><i>En personas adultas con un buen guía que ayude a entender, pronunciar, interpretar el lenguaje, a través de oraciones básicas, de palabras básicas, y que se genere un buen diccionario, incluyendo pronunciación de las palabras a estudiar y aprender.</i></p>	<p>Para enseñar el mapudungun, este estudiante manifiesta la necesidad de docentes capacitados para enseñar la lengua. Recalca el dominio de estrategias de enseñanza como juegos, canciones, desarrollo de hábitos diarios y conocimiento de palabras. Recalca que esta enseñanza debe realizarse sobre todo en los primeros niveles de formación, pues los niños asimilan mejor los aprendizajes.</p>
5.	<p>Investigadora: <i>En la escuela. ¿Cree que se debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?</i></p>	
6.	<p>Estudiante de pedagogía 1: <i>Hoy en día hay el gobierno ha establecido el enseñar las diferentes culturas y lenguas correspondientes según el lugar en el que la persona se encuentre, esto ayudará de forma considerable a que los niños se enteren, sepan, se cultiven de la cultura en la cual están creciendo y están inmersos. Creo que un cambio radical tampoco es bueno, estas culturas deben ser integradas de manera gradual, de manera que vayan “evolucionando” y los niños se interesen por ellas, es por esto que también los docentes deben estar capacitados y con disposición a ir integrando de a poco cada una de estas.</i></p>	<p>Para este alumno es importante enseñar la lengua mapuche, para que los alumnos conozcan la cultura en la cual están inmersos, pues se están desarrollando en ella. Cree que no se puede generar un cambio radical al enseñar otras materias en mapudungun, sin embargo esta se puede ir incorporando de manera gradual y así ir evolucionando. Para que esto sea posible, manifiesta que los docentes deben estar capacitados.</p>
7.	<p>Investigadora: <i>¿Cree que es importante aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?</i></p>	
8.	<p>Estudiante de pedagogía 1: <i>Claro que es importante tener conocimiento no solo de otras lenguas, sino también de otras culturas, ahora también me llama la atención el hecho de que el mapudungun haya ido tomando importancia de</i></p>	<p>Para este estudiante de pedagogía, es imprescindible aprender otras lenguas y conocer otras culturas. Le llama la atención que se haya incorporado el mapudungun en la escuela, pues generalmente se ha</p>

	<i>manera de ser integrado en los colegios, pero también hay que tener en cuenta que generalmente se están aprendiendo lenguas que son más conocidas y ocupadas a nivel mundial. Muchas veces escuchamos que es mejor aprender inglés que mapudungun, que es más útil.</i>	dado espacios a otras lenguas más universales, como por ejemplo el inglés y muchas personas manifiestan que es mejor aprender inglés que mapudungun, pues le será más útil.
9.	Investigadora: <i>¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.</i>	
10.	Estudiante de pedagogía 1: <i>No sé si se deba obligar a alguien por ley a aprender sobre su cultura o su lengua, cuando uno va aprendiendo esto desde pequeños no hay que “obligarlo” al final siempre se adquiere cierto gusto, y es por esto que en las culturas mapuches vemos que los niños aún aprender a hablar mapudungun o por lo menos lo entienden. Personalmente nunca pertenecí a una comunidad y nunca me relacione mucho con este mundo, sin embargo, con el tiempo me he sentido interesada y por lo mismo he tratado de investigar más sobre el tema en sí. Creo que hoy en día los intereses de las personas van por otro lado más que adoptar o respetar una cultura solo lo ve como algo del momento y momentáneo, algo como “la novedad”.</i>	Este estudiante de pedagogía no cree que se debe obligar a la persona a aprender una lengua por ley, pues todo pasa por la toma de conciencia desde pequeños. No es una obligación, sino un gusto por aprender. Manifiesta que si bien no tuvo mucho contacto con personas mapuche, hoy tiene el deseo de aprender, sin embargo cree que la sociedad chilena lo ve como una novedad y no como lengua para aprenderla como comunicación.
11.	Investigadora: <i>Cree que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?</i>	
12.	Estudiante de pedagogía 1: <i>Por supuesto, adoptar, relacionar, estar al tanto de reportes, escrituras, informes que tengan mapudungun es un gran avance para ir integrándolo, pero no creo que sea necesario ponerlo todo sobre el tapete pues mi opinión es que la gente se sentiría saturada, siento que hay que hacer un desarrollo progresivo e ir adoptándolo e integrando con tranquilidad.</i>	Este estudiante manifiesta que es importante relacionar el mapudungun con la escritura, pues se debe ir integrando, pero de manera progresiva para no saturar a la gente.

Entrevista a estudiantes de pedagogía mapuche (trans2estd)

	Intervención	Comentarios
1.	Investigadora: <i>¿Por qué es importante hablar nuestro mapudungun?</i>	
2.	Estudiante de pedagogía 2: <i>Para mí, es importante utilizar la lengua mapudungun en muchas situaciones, sobre todo si seremos futuros docentes, sería muy enriquecedor poder enseñarles a los niños/as a hablar y escribir esta lengua que nos pertenece como herencia. Es por esto que mi expectativa es aprenderla (dentro de lo que se pueda), para poder enseñarla.</i>	Para este estudiante es de real importancia aprender la lengua mapudungun y sobretodo porque será docente, pues así podrá enseñarle a los niños esta lengua que es una riqueza cultural de pertenencia. “Es la lengua que nos pertenece” recalca.
3.	Investigadora: <i>¿De qué forma se puede enseñar mapudungun?</i>	
4.	Estudiante de pedagogía 2: <i>Para mí que no tengo muchos conocimiento de esta lengua, creo que lo lúdico, sería una muy buena alternativa para que la adquisición de esta sea más significativa.</i>	Este estudiante recalca los elementos lúdicos para la enseñanza de lenguas y que esta tenga un carácter significativo.
5.	Investigadora: <i>En la escuela. ¿Cree que se debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?</i>	
6.	Estudiante de pedagogía 2: <i>Creo que se debieran aumentar las horas de mapudungun, estoy totalmente de acuerdo, pero enseñar otras materias en mapudungun, lo encuentro llamativo, pero muy difícil, ahora bien, si le enseñáramos a niños entre 6 y 8 años, con un material especialmente diseñado para ellos que los ayude con operaciones de adición, sustracción, multiplicación y adición creo que sería muy interesante ya que el aprendizaje sería mixto, y en la parte de ciencias, sería muy lindo que aprendan elementos de la fauna nativa, animales, plantas, hierbas etc. pero como un complemento de las ciencias, para que entiendan los niños lo importante que sería recuperar nuestra lengua.</i>	Este estudiante cree que se debieran impartir más horas de clases en mapudungun. Le llama la atención poder impartir otras asignaturas en lengua mapudungun, pero lo ve con dificultad, a menos que existan buenos materiales didácticos como por ejemplo para enseñar operaciones matemáticas. En ciencias, plantea su interés para enseñar la flora y fauna nativa, para que los niños sientan la importancia de recuperar su lengua.
7.	Investigadora: <i>¿Cree que es importante aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?</i>	

8.	Estudiante de pedagogía 2: <i>En primera opción debería estar el mapudungun, tema que ya he discutido antes con más gente, pero ahora la respuesta de todos es la lengua universal, el inglés, que si es importante pero no tanto como una propia.</i>	Este estudiante manifiesta que la primera lengua a aprender es el mapudungun, aunque en las discusiones se defiende el inglés, pero cree que se debe aprender una lengua que es propia.
9.	Investigadora: <i>¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.</i>	
10.	Estudiante de pedagogía 2: <i>Creo que debería existir un interés propio de cada persona por aprender su lengua sea este mapuche o no, pero creo que si se impartiera cursos y talleres serían muy cotizados y me atrevería a decir que cada vez con mayor asistencia. Yo creo que como medio de comunicación deberían todos inculcar el aprendizaje y adquisición de esta lengua.</i>	Este estudiante cree que el aprendizaje del mapudungun debe comenzar por el interés propio de cada persona. Siente que si existieran cursos de mapudungun la gente asistiría porque hay intereses. Siente que los medios de comunicación deben instar al aprendizaje del mapudungun para que las personas sientan la necesidad de adquirir esta lengua.
11.	Investigadora: <i>Creo que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?</i>	
12.	Estudiante de pedagogía 2: <i>Claramente creo que sí, las historias, leyendas, canciones, juegos, obviamente tienen una mejor y buena llegada a la comunidad en sí, hasta uno mismo aprende más con hechos del pasado que puedan llegar más directamente a nosotros que con otros medios más tradicionales.</i>	Este estudiante reconoce la importancia de los trabajos con leyendas, canciones y juegos, pues tienen mejor llegada a la comunidad mapuche y facilitan el aprendizaje.

Entrevista a estudiantes de pedagogía mapuche (trans3estd)

	Intervención	Comentarios
1.	Investigadora: <i>¿Por qué es importante hablar nuestro mapudungun?</i>	
2.	Estudiante de pedagogía 3: <i>En primera instancia es de suma importancia entender la lengua oral y escrita, y para ello debemos comprender la lengua mapudungun de forma</i>	Valora la importancia de la lengua mapudungun como pertenencia a una cultura, entonces esta debe ser enseñada tanto a niños mapuche y no mapuche, pues aquí se

<p><i>oral de la siguiente manera, como todas aquellas manifestaciones orales del lenguaje que caracterizan a una cultura. En general se entiende también por tradición oral a aquel conjunto de actividades culturales que lleva a cabo un grupo de personas, y que ha sido desarrollada con anterioridad al desarrollo y uso de la escritura como sistema de representación del lenguaje hablado. Sin embargo entendemos por tanto que la cultura mapuche se desarrolló durante mucho tiempo sin la menor influencia de la escritura, ya que toda su tradición fue, y lo sigue siendo oral, pero es imprescindible tener en cuenta que toda su tradición cultural puede de alguna forma escribirse y transmitirse a las nuevas generaciones, en relatos, libros, revistas que sean un aporte a la educabilidad de los alumnos que pertenecen a la etnia mapuche, y no solo a ellos sino a todos los demás niños en general, por este motivo es fundamental que se conserve la cultura mapuche, no se pierda la identidad, ese sentido de pertenencia que es primordial para un país, donde existe tanta diversidad de raza, aceptar a todos por igual, respetando sus costumbres, ideologías, formas de vida, religión, en fin a cada grupo en particular.</i></p> <p><i>Haciendo hincapié en el tema, creo que la lengua mapudungun, se debe aplicar de forma oral en situaciones de carácter académico como en actos de celebración de la cultura mapuche (día del año nuevo mapuche), ya que es de gran relevancia para que se conserve la identidad mapuche de los alumnos que pertenecen a ella, y se sientan parte de una cultura propia, diferente a los demás, pero que necesita transmitirse de buena forma, para poderla conservar, y con lo que respecta a la forma escrita de la lengua es importante, que todo lo que se sabe de la cultura se escriba y se pueda transmitir por los mismos alumnos, en base a actividades de carácter histórico, por ejemplo al desarrollar actividades en el área de la asignatura de historia, en donde tengan que investigar el origen y procedencia y trayectoria de su familia, todo ello conlleva a que el niño profundice en el tema, sintiéndose</i></p>	<p>manifiestan conocimientos, identidad de un país, respeto a la diversidad e igualdad de condiciones.</p> <p>Manifiesta que la lengua debe utilizarse en forma oral y escrita. Debe utilizarse en actos académicos y en manifestaciones propias del pueblo mapuche, en actos sociales como el “we tripan antü”, celebración del año nuevo mapuche. Así también cree necesaria la producción de libros, revistas, relatos, que sean un aporte a la educación de los niños.</p>
--	--

	<i>parte de una misma cultura, valorizando lo que tiene, y a partir de ello conservando una tradición.</i>	
3.	Investigadora: <i>¿De qué forma se puede enseñar mapudungun?</i>	
4.	<p>Estudiante de pedagogía 3: <i>En primer lugar para enseñar el mapudungun en el área educativa, se necesita de espacios pertinentes para su desarrollo, contar con una sala apta para todos aquellos niños que pertenecen a la etnia mapuche, y también para los niños que la quieran aprender por gusto propio, pero para que se lleve a cabo el Ministerio de Educación, debe implementarlo en el sistema como un requisito más, para todos los colegios a lo largo del país, y no solo para unos pocos que cuentan con la asignatura de mapudungun.</i></p> <p><i>Para enseñar la lengua mapudungun en el aula, primero se puede comenzar enseñando lo básico de la lengua. (Conceptos, palabras de uso común, entre otras cosas). Aprender un tipo de vocabulario que se practique continuamente con los alumnos dentro del aula (Material de apoyo, libros, diccionarios, etc.). Formar oraciones más complejas dependiendo el grado de dificultad, apoyándose en un libro de mapudungun, para el desarrollo de la actividad del alumno. Exposiciones de los alumnos aludiendo a un tema propio de su cultura. (Rescate familiar, relatos, leyendas, etc.), en el que cuenten parte de la vida familiar. Facilitar la lectura con diversos tipos de textos que sean un aporte a la educación cultural de los alumnos.</i></p>	<p>Este alumno manifiesta la presencia de espacios adecuados para enseñar mapudungun. Expresa que el Ministerio de Educación chileno no sólo exija a las escuelas con niños mapuche la enseñanza del mapudungun, sino a todo el país.</p> <p>Cree que para enseñar la lengua, debe ir progresión, primero con conceptos de uso común, practicar continuamente el uso de la lengua, utilizar recursos como diccionarios y libros. Avanzar hacia la formación de frases y llegar a la producción de textos que hablen de la cultura mapuche; relatos o historias familiares.</p>
5.	Investigadora: <i>En la escuela. ¿Cree que se debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?</i>	
6.	Estudiante de pedagogía 3: <i>Por consiguiente a las horas que se deben dedicar a la lengua mapudungun, creo que debieran ser unas 3 veces a la semana (1 hora y media) por semana, por el grado de dificultad, ya que es un idioma más complejo de aprender, más que las matemáticas o las ciencias, se debiera enseñar en primer lugar partiendo de lo básico,</i>	Este estudiante cree que en la escuela se debieran enseñar unas tres horas de mapudungun porque es un idioma complejo de aprender. Su visión es comenzar a enseñar lo más básico como palabras y oraciones, trabajar la fonética y desde ahí ir avanzando hacia otros niveles, también dependiendo de las capacidades de los alumnos.

	<p><i>conociendo conceptos, palabras, formas de organizar oraciones), para luego pasar a la correcta forma de pronunciación, y desde ahí comenzar con un nivel un poco más complejo, pero todo depende del grado de capacidad que tengan los alumnos para aprender.</i></p> <p><i>Con lo que respecta a las otras materias (matemáticas, ciencias), al igual que la lengua mapudungun deben enseñarse con la misma intensidad, al igual que cualquier materia, pero en el horario que corresponda pasar la asignatura, no entorpeciendo la asignatura de mapudungun.</i></p>	
7.	<p>Investigadora: <i>¿Cree que es importante aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?</i></p>	
8.	<p>Estudiante de pedagogía 3: <i>Siempre es importante aprender otras lenguas, creo que ello no impide el desarrollo de la lengua mapudungun, ya que todo depende del criterio que tenga el gobierno en parte, para que se implemente en los diversos establecimientos educacionales, ya que de esta manera se estaría aceptando la diversidad cultural de cada grupo en particular.</i></p>	<p>Este estudiante cree que no es impedimento aprender mapudungun y también aprender otras lenguas, pues aprender lenguas es aceptar la diversidad.</p>
9.	<p>Investigadora: <i>¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.</i></p>	
10.	<p>Estudiante de pedagogía 3: <i>En primera instancia el gobierno debe implementarla en las escuelas, para su desarrollo, para que los alumnos que proceden de la cultura mapuche puedan conservar su identidad cultural, no se pierda, sino que sea transmitida tras generaciones, ya que la cultura mapuche ha sufrido la paulatina pérdida de diversos elementos de transmisión cultural; uno de ellos y de vital importancia su lengua mapudungun, actualmente es cada vez mayor la cantidad de niños mapuches que no saben hablar el mapudungun ni lo entienden. Con ello se pierde la posibilidad de transmisión de una forma de concebir el mundo a las nuevas generaciones</i></p>	<p>Este estudiante cree que el gobierno debe implementar en las escuelas la enseñanza del mapudungun para que los niños mapuche conserven su identidad y la continúen proyectando a las futuras generaciones, pues en la actualidad son cada vez menos los niños hablantes. Así también considera que los medios de comunicación son un elemento fundamental en el uso de la lengua.</p>

	<p><i>desde la óptica propia que encierra esta lengua y cultura.</i></p> <p><i>Los medios de comunicación que pueden facilitar su uso, puede ser la radio, televisión, internet, como vías de acceso a la cultura mapuche.</i></p>	
11.	<p>Investigadora: <i>Cree que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?</i></p>	
12.	<p>Estudiante de pedagogía 3: <i>Es imprescindible que para enseñar la lengua mapudungun en la escuela, se debe relacionar con un tipo de aprendizaje específico, pertinente en base a historias, como relatos de familiares, poemas mapuches, canciones que reflejen la cultura en sus letras, para que sean transmitidas a las nuevas generaciones mapuches, reflejen la gran riqueza cultural del pueblo mapuche.</i></p> <p><i>Por tanto, en definitiva el aprendizaje a entregar en el aula, debe tener relación con historias, poemas, canciones, relatos, leyendas que son textos de utilización para las pruebas, guías de trabajo, cuyo significado sea un aporte a la enseñanza de los alumnos.</i></p>	<p>La lengua se debe enseñar con elementos pertinentes al entorno y a la cultura. Se puede trabajar con relatos familiares, poemas y canciones que reflejen la cultura de las letras y la riqueza del pueblo mapuche. Así también se puede transmitir a las nuevas generaciones.</p>

Entrevista a docentes mapuche (trans1doc)

	Intervención	Comentarios
1.	<p>Investigadora: <i>¿Por qué es importante hablar nuestro mapudungun?</i></p>	
2.	<p>Docente 1: <i>En mi caso yo creo que en todas las situaciones, en todos los subsectores y no solamente en lengua originaria, sino también en historia y en lenguaje. En historia por ejemplo porque se puede enseñar la cultura mapuche en mapudungun. Se debe hablar para que no se pierda, porque hoy en día sólo están hablando los mayores y quedan poquitos, por eso en el colegio desde chiquititos se debe inculcar el mapudungun.</i></p>	<p>Este docente expresa que el mapudungun se debe utilizar en todas las situaciones y no ceñirlas sólo a las clases de lengua originaria, sino incorporarla en la asignatura de historia y de lenguaje, pues en historia se pueden enseñar aspectos de la cultura mapuche. Manifiesta la necesidad de hablar la lengua para que esta no se pierda, pues hoy sólo la están hablando los mayores que son cada vez menos, entonces se debe enseñar la lengua mapudungun a los niños desde pequeños.</p>

3.	Investigadora: <i>¿De qué forma se puede enseñar mapudungun?</i>	
4.	Docente 1: <i>En mi caso yo tendría que enseñar primero lo que yo sé, enseñar con canciones y buscar información en los libros, también se puede utilizar apoyo de imágenes para enseñar mapudungun.</i>	Este docente propone enseñar a partir de sus conocimientos como docente, enseñar a través de canciones, utilizar libros y materiales didácticos.
5.	Investigadora: <i>En la escuela. ¿Cree que se debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?</i>	
6.	Docente 1: <i>Claro, en matemáticas por ejemplo, se pueden enseñar los números y se pueden escribir tanto en español como en mapudungun. Se pueden realizar varias actividades, no sólo lenguaje. Igual creo que debieran haber más horas, aparte de las cuatro horas, yo creo que debieran haber talleres de mapudungun, porque en la escuela tenemos talleres de deporte y de educación tecnológica, entonces igual debiera haber un taller de mapudungun.</i>	Para este docente, es posible enseñar matemáticas en mapudungun, principalmente enseñar los números, escribir el nombre de los números en mapudungun. Considera también que debieran existir más horas de lengua mapuche, hasta ahora se imparten cuatro horas. Manifiesta que se pueden realizar talleres de lengua mapuche para reforzar la asignatura.
7.	Investigadora: <i>¿Cree que es importante aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?</i>	
8.	Docente 1: <i>Yo creo que no hay límites en aprender otras lenguas, porque se puede aprender mapudungun, inglés o francés, no creo que una persona deba limitarse a aprender un solo idioma. Esto para nada es una dificultad, al contrario es una riqueza.</i>	Para este docente, aprender varias lenguas es una riqueza cultural, por lo tanto se puede aprender mapudungun, inglés, francés y no hay límites en la lenguas.
9.	Investigadora: <i>¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.</i>	
10.	Docente 1: <i>Yo creo que los colegios están esperando que exista más exigencia con el mapudungun, porque hay colegios donde no están como asignatura, sino como talleres. Sería bueno que se exija el mapudungun así como se exige matemáticas o lenguaje y sobretodo para esta región, porque es algo</i>	Este docente cree que debe existir mayor exigencia de la enseñanza del mapudungun en los colegios, pues no en todos se ha implementado la asignatura de lengua. Entonces ve necesaria la exigencia del mapudungun igual como otros sectores de enseñanza y

	<i>nuestro. Encuentro interesante también que existan medios de comunicación como radios, programas de televisión y en internet, pero hechos por mapuche, porque debe comenzar desde la raíz y por personas que realmente conozcan el tema, de lo contrario no queda bien.</i>	sobretudo para la Región de la Araucanía. Es importante que existan medios de comunicación en mapudungun pero creados por hablantes mapuche, porque elaborados desde personas que no manejan la lengua, cometen errores.
11.	Investigadora: <i>Cree que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?</i>	
12.	Docente 1: <i>Yo creo que enseñar poemas, canciones y tradiciones sería muy interesante para que los niños tengan un mejor aprendizaje de la lengua. También pueden aprender dramatizaciones, porque se aprenden los textos y también hacen la mímica.</i>	La enseñanza con poemas y canciones es muy importante para que los niños aprendan la lengua, también se pueden incorporar las dramatizaciones que ayudan a fortalecer el lenguaje cuando se trabaja con las mímicas.

Entrevista a docentes mapuche (trans2doc)

	Intervención	Comentarios
1.	Investigadora: <i>¿Por qué es importante hablar nuestro mapudungun?</i>	
2.	Docente 2: <i>Es muy importante utilizarla en la escuela, en la asignatura, aprender palabras básicas y los valores. A los niños les encanta este sector y tienen habilidades para aprender, hay niños que no son mapuche, pero igual les encanta e involucran a sus papás. La escritura también es muy importante, aunque se utiliza más en la oralidad, pero en el curso los niños escriben.</i>	Este docente recalca la importancia de enseñar el mapudungun en la escuela, aunque no se refiere a una comunicación, sino al uso de palabras básicas y valores culturales, sin embargo está de acuerdo con que se enseñe también a escribir en mapudungun en la escuela porque los niños se muestran muy interesados.
3.	Investigadora: <i>¿De qué forma se puede enseñar mapudungun?</i>	
4.	Docente 2: <i>Las mejores formas, a ver, con canciones, los niños aprenden. En las clases escuchamos cd del grupo Azul nawel y nosotros purukamos en los días que hace frío y eso les gusta a los niños. Hay palabras que ellos ya manejan y con las canciones aprenden a modular muy bien. Lo que también se utiliza es el diálogo, se les habla a los niños y se les va traduciendo.</i>	Para este docente las mejores formas de enseñar mapudungun es a través de canciones. (Menciona a un grupo folklórico), también a través de danzas. Manifiesta que a través de las canciones los niños aprenden palabras y también aprenden la fonética. Otro elemento que dice utilizar es la producción de diálogos orales y la traducción de estos a la lengua castellana.
5.	Investigadora: <i>En la escuela. ¿Cree que se</i>	

	<i>debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?</i>	
6.	Docente 2: <i>La cantidad de horas de mapudungun, considero que está bien, nosotros tenemos cuatro horas a la semana y eso no es menor, porque los niños logran aprender los contenidos que se les está pasando. En cuanto a otros sectores que se les hablara en lengua mapuche o que se les pasara los contenidos en lengua mapuche, yo sinceramente siento que no sería factible, podrían trabajar los números, pero a ellos de por sí les cuesta matemáticas, entonces combinarlos, les costaría más, yo creo que con lenguaje ya está bien. En otros sectores yo lo veo difícil, porque yo hago matemáticas y los niños sufren, entonces en mapudungun sería más difícil. A lo mejor puede resultar donde existan alumnos hablantes, pero sino es muy difícil.</i>	Este docente cree que con las cuatro horas destinadas a mapudungun en la escuela, es suficiente, porque los niños logran aprender lo que allí se les enseña. Ve con dificultad enseñar otras materias en mapudungun porque a los niños les cuesta mucho aprender por ejemplo matemáticas y sería más difícil aprender matemáticas en mapudungun al no tener un dominio total de la lengua. Cree el docente que ya con lenguaje está bien. Siente que donde los alumnos sean hablantes, puede dar resultado.
7.	Investigadora: <i>¿Cree que es importante aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?</i>	
8.	Docente 2: <i>Yo creo que si los niños aprenden más lenguas, no les va a afectar en absoluto, es muy por el contrario. El hecho de que una persona aprenda más idiomas, se produce un mejor desarrollo cognitivo, es decir aprender inglés y mapudungun por ejemplo, no va en desmedro, es muy por el contrario.</i>	Este docente defiende la idea de aprender varias lenguas, pues esto favorece el desarrollo cognitivo de los niños.
9.	Investigadora: <i>¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.</i>	
10.	Docente 2: <i>A ver para que esto no suene político, a mi me gusta la libertad, a mi juicio no fue una obligación hacer la asignatura, yo pensaba incluso que esto no les iba a servir a los niños, para qué si después se iban, pero cambié mi percepción, entonces pienso que obligación no es bueno, pero que sí existan instancias de participación. Igualmente cuando</i>	A este docente le gusta el aprendizaje con libertad, a partir de la toma de conciencia como le ha ocurrido de forma personal, en un principio dice haber manifestado su rechazo a enseñar o aprender la lengua mapudungun, sin embargo después de conocer la experiencia cambió de opinión y hoy defiende la enseñanza de esta lengua.

	<p><i>llegan los papás se les explica que este es un sector mapuche y se enseña la lengua, entonces ellos optan si quieren que sus hijos estudien acá, no es una obligación. A mí, las cosas impuestas no me gustan. Yo sé que hay mucha gente que les gusta mucho el mapudungun, tanto mapuche y no mapuche. De los medios de comunicación, mira, se puede ver de distintas formas, considero que la cultura mapuche es tan importante, entonces no me gustaría que se farandulizara, porque no todas las persona ven esto de la misma forma, con la misma seriedad. A mí me gusta que esto quede en un círculo bien cerrado donde entren sólo las personas que tengan real interés. Por ejemplo aquí en el colegio celebramos el we tripan antiü, que si bien es cierto se abren las puertas a la comunidad, pero viene quien quiere venir. Invitamos a las personas que realmente se interesen en nuestra celebración. También tenemos cuidado, porque hay ciertos personajes que les gusta venir, pero sólo para que se note que están participando. Ya hemos tenido experiencias de personas que utilizan a la cultura mapuche solamente, y eso no nos gusta.</i></p>	<p>Dice respetar las diversas opiniones y quien opte por aprender lo debe hacer desde su interés y no por una imposición.</p> <p>Respecto de los medios de comunicación para transmitir la lengua mapudungun, manifiesta que se debe tener cuidado para no ver la lengua como “farándula”, sino de forma seria. Cree que la enseñanza del mapudungun se debe quedar en las personas realmente interesadas en su aprendizaje, para quienes la sepan valorar, porque muchas personas utilizan la lengua mapuche o los conocimientos de la cultura mapuche por intereses personales o políticos y no en bien de la comunidad mapuche.</p>
11.	<p>Investigadora: Cree que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?</p>	
12.	<p>Docente 2: Sí, a nosotros nos ha ayudado mucho por ejemplo trabajar con poemas, nos preocupamos de eso porque a los niños les gusta aprenderse poemas y también canciones.</p>	<p>Este docente manifiesta que el trabajo con canciones y poemas les ha ayudado a los niños a aprender la lengua mapudungun, porque los niños se los aprenden.</p>

Entrevista a docentes mapuche (trans3doc)

	Intervención	Comentarios
1.	<p>Investigadora: ¿Por qué es importante hablar nuestro mapudungun?</p>	
2.	<p>Docente 3: En forma oral, en la vida cotidiana, mientras se está en el entorno o se encuentra con personas del mismo origen y que son hablantes o se comunican en mapudungun como primera lengua, sobre todo con personas mayores que hacen uso permanente de la</p>	<p>Este docente valora el uso de la lengua mapudungun en forma oral y escrita y como elemento de comunicación, pues manifiesta que la lengua debe hablarse en la comunidad de hablantes, sobretodo con personas mayores</p>

	<p><i>lengua como medio de comunicación.</i></p> <p><i>En forma escrita, es importante utilizarla cuando existe una distancia de las personas entre un lugar a otro, se hace uso a través de medios de comunicación tales como correo electrónico, cartas escritas , entre personas que reúnen las condiciones de hablar, escribir y leer en mapudungun, esta situación se da entre personas que han alcanzado un nivel escolar ya sea mapuche o no que se ha interesado a llevar el mapudungun a nivel escrito, por lo general se da a nivel académico o bien en la escuela durante el desarrollo de una clase.</i></p>	<p>pues para muchos es su primera lengua. El uso de la escritura del mapudungun también lo observa como un elemento para la comunicación, incluso utilizando las nuevas tecnologías, pues habla de los medios electrónicos como email. Recalca que el uso de la escritura en mapudungun se da en grupos con niveles escolarizados ya sea del mundo académico o en los niños que ya hacen uso de la lengua escrita.</p>
3.	<p>Investigadora: <i>¿De qué forma se puede enseñar mapudungun?</i></p>	
4.	<p>Docente 3: <i>Se puede enseñar, bueno a través de una motivación que llegué a las conciencias, a través de una conversación permanente con personas que son hablantes para que los demás escuchen, creando situaciones de tal manera que las personas que no hablan o no entienden se sumerjan al contexto y sientan la necesidad de aprender y poder comunicarse.</i></p> <p><i>Al interior del aula el docente debe impartir al máximo la clase en mapudungun, dar a los alumnos constantemente órdenes e instrucciones. Crear un clima grato para los alumnos para que lo sientan necesario e importante para el crecimiento y desarrollo de cada persona.</i></p> <p><i>Dialogar cotidianamente y hacer sentir la funcionalidad de la lengua. A través de textos escritos, centrados en relatos , historias canciones, poemas y contextualizados de acuerdo a su fonética del lugar.</i></p> <p><i>Para que el mapudungun no sea desplazado debe ser reforzado por hablantes nativos hacia las nuevas generaciones y académicos y lingüistas que manejan el tema deben ser grandes pilares que apoyen situaciones referentes al mapudungun.</i></p>	<p>Este docente recalca que el primer elemento para enseñar es la motivación, la conversación con hablantes del mapudungun, para que los no hablantes tengan una inmersión en la lengua y sientan la necesidad de aprender.</p> <p>Piensa que las clases de lengua mapudungun se deben impartir al máximo en esta lengua, desde dar todas las instrucciones. Es importante el clima grato para el aprendizaje donde los alumnos se sientan cómodos aprendiendo.</p> <p>Recalca el diálogo constante en lengua mapudungun y el uso de textos escritos, tales como relatos, historias, canciones y poemas contextualizados en el entorno.</p> <p>Otra forma de enseñar es que la lengua mapuche sea reforzada por hablantes nativos y debe ser trabajada también en el mundo académico, pues es un gran pilar para que esta lengua perdure.</p>
5.	<p>Investigadora: <i>En la escuela. ¿Cree que se debieran tener más horas de clases de mapudungun en la semana y tendría sentido enseñar otras materias en mapudungun, como por ejemplo: matemáticas o ciencias y en qué proporción se debiera enseñar?</i></p>	

6.	<p>Docente 3: <i>Hasta el momento es suficiente con lo que el Ministerio de Educación chileno ha considerado con la incorporación de lengua indígena al currículum, actualmente se tienen considerado 6 horas de clases a la semana de primero a tercero básico desde el año 2010. En cuanto a otras materias si es importante y esta la posibilidad de abordar otros temas en asignaturas como historia ciencias naturales, música arte, etc. Se debe tener en cuenta que el pueblo mapuche abarca una gran variedad de disciplinas centradas en el saber de su cosmovisión, transmitido a través del lenguaje. Las seis horas de clases contempladas en el currículum se van incorporando año a año hasta completar el 8° año actualmente el estado chileno se encuentra en proceso de la elaboración de planes y programas a sexto año para el año 2017 en Chile se produce una modificación en el nuevo marco curricular. La enseñanza básica estará contemplada solamente de primero a sexto año. 7° y 8° año pasa a enseñanza media, no sabemos cómo estará abordado el currículum en este nuevo cambio.</i></p>	<p>Este docente cree que con la cantidad de horas que se imparten actualmente es suficiente.</p> <p>Son seis horas de clases por semana. Sin embargo considera importante trabajar otras materias en mapudungun como las ciencias naturales, historia, música o arte, pues el pueblo mapuche abarca una gran variedad de disciplinas.</p> <p>El docente manifiesta que actualmente la asignatura de mapudungun está pensada para los seis primeros años de escolaridad de los alumnos y ve con preocupación qué sucederá con la enseñanza de esta lengua en otros ciclos de la enseñanza como la secundaria.</p>
7.	<p>Investigadora: <i>¿Cree que es importante aprender otras lenguas y si esta situación impide el progreso del mapudungun?</i></p>	
8.	<p>Docente 3: <i>Es importante aprender otras lenguas por que se amplía el conocimiento, se comprende que en el mundo hay una variedad de lenguas que todas son importantes, todas tienen la misma validez, son útiles para que cada grupo social se comuniquen, todo pueblo o cultura pueda interactuar con culturas de su mundo circundante, tomar precauciones que una lengua o idioma desplace a la otra.</i></p>	<p>Este docente considera que se deben aprender las lenguas, pues todas son importantes para la comunicación y todas poseen un mismo valor por su utilidad en su grupo social. Aprender otras lenguas permite la comunicación con otras culturas también, sin embargo se debe cuidar que una lengua no desplace a otras.</p>
9.	<p>Investigadora: <i>¿Cree que es necesario que existan leyes para equiparar el uso de la lengua mapudungun y del español y que se exija que las personas mapuche deban aprender su lengua? ¿Qué medios de comunicación se tendrían que promocionar en mapudungun para normalizar el uso de esta lengua: radio, tv, internet, etc.</i></p>	
10.	<p>Docente 3: <i>Hay que equiparar el uso del mapudungun, pero no sólo porque existen leyes se debe conservar el mapudungun. Con ley o sin</i></p>	<p>Este docente está de acuerdo con que se debe equiparar el uso de la lengua mapudungun, pero por un sentido de pertenencia cultural y no</p>

	<p><i>ley por el hecho de ser originario descendiente mapuche es nuestra responsabilidad hacer prevalecer lo que es nuestro.</i></p> <p><i>Para la enseñanza y difusión de la lengua en estos tiempos hay que hacer uso de todos los medios e instrumentos que permiten la comunicación. Televisión, radio, internet, diarios, etc. cine, es decir que el idioma sea funcional e influyente que absorba a los diferentes grupos sociales.</i></p>	<p>por la existencia de una ley.</p> <p>Reconoce y valora el uso de los medios de comunicación para la promoción de la lengua mapudungun y la amplía a espacios como el cine, la radio, tv, internet, etc. Pues en estos espacios la lengua es funcional e influyente en los grupos sociales.</p>
11.	<p>Investigadora: Cree que para enseñar mapudungun se tendría que relacionar el aprendizaje con historias, poemas, canciones y tradiciones y qué papel tienen que jugar los usos sociales y científicos de la lengua?</p>	
12.	<p>Docente 3: A través del mapudungun se entregan todos los elementos, valores, pensamientos y conocimientos amplios del universo que engloba aspectos filosóficos, científicos teológicos artístico, astronómicos, religioso, histórico etc.</p> <p><i>Por tal motivo se debe hacer uso y adaptar diferentes estrategias pedagógicas de aprendizaje que se utilizan en las escuelas. Se debe recuperar, difundir, hacer prevalecer y proyectar la difusión del mapudungun en todos sus ámbitos.</i></p>	<p>Para este docente es necesario incorporar todas las estrategias pedagógicas para enseñar la lengua mapudungun, porque en la cultura mapuche se encuentran todos los aspectos propios de toda cultura, como su filosofía, visión científica, teológica, astronomía, historia, etc.</p>