



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES

DEPTO. DE EDUCACIÓN, CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN



**COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y FONDOS DE CONOCIMIENTO
EN ESCOLARES PEHUENCHES DE TERCER AÑO BÁSICO**

Seminario para optar al grado de Licenciada en Educación y al Título
Profesional de Profesora de Educ. Gral. Bás., m. Lenguaje y Ciencias Sociales

Seminarista: Srta. Macarena del Pilar Aldea Pérez

Profesora Guía: Sra. Irma Elena Lagos Herrera

Los Ángeles, 4 de marzo del año 2019

Comisión Evaluadora
Sr. Eugenio Figueroa, Mag. en Ciencias Sociales, Universidad ARCIS
Sra. Paula Urzúa C., Dra. en Lingüística, U. de Concepción
Sra. Irma Elena Lagos H., Mag. en Educ.; Dr. Educ.(e) U. de Concepción

La exposición oral del Informe Final del Seminario se realizó el miércoles 23 de enero del año 2019: 9 horas, en el Auditorio Ronald Ramm de la U. de Concepción, Campus Los Ángeles ante la Comisión constituida por el profesor Eugenio Figueroa; las profesoras Irma Lagos y Lorena Segura, Jefa de Carrera.



*En memoria de mi padre Juan Aldea por confiar en mí,
Sé que me acompaña desde el cielo día tras día
y para mi hijo Derek
Quien está recién aprendiendo a caminar en esta vida.*

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de finalización de carrera fue posible gracias a Dios en primer lugar por acompañarme, guiarme y darme las fuerzas, a mi madre Angélica Pérez y a mi padre Juan Aldea, por confiar en mí y dejarme partir de su lado para emprender este sueño, a pesar de todo lo que significaba estar tan lejos; a mi tía Clementina Soto, por alentarme a estudiar junto con la Srta. Lisa, el año 2010. Gracias a mis tíos, familia Montoya Aldea, por invitarme a vivir en su casa durante el periodo de estudios, a mi marido Hernán Herrera por estar aquí, cada momento. A pesar de haber llegado el último año, su apoyo para terminar este periodo fue fundamental junto con mi hijo Derek; a Conzuelo, mi amiga y compañera, que fue como una hermana durante estos años en la Universidad.

En forma especial, mis agradecimientos a los niños y niñas de tercer año básico de la escuela de Alto Biobío que en el año 2016 me permitieron llegar a sus aulas y conocerlos, los llevaré siempre en mi corazón por ser mi primer curso; a las autoridades de la escuela, que me autorizaron a realizar allí mi seminario de título y la práctica profesional.

Agradezco a mi profesora guía Irma Lagos, sin su apoyo esto no habría sido posible, me alentó a terminar mi carrera; a los docentes de la Comisión, por la paciencia y no haberme excluido de sus tareas académicas a pesar de los contratiempos.

Macarena del Pilar Aldea Pérez

ÍNDICE

ÍNDICE.....	i-ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	v
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Planteamiento del problema y justificación de la investigación.....	1-3
1.2 Propuesta de la investigación.....	3
1.1 Planteamiento del problema y justificación de la investigación.....	1-3
1.2 Propuesta de la investigación.....	3
1.3 Objetivo General.....	3
1.4 Objetivos específicos.....	3-4
1.5 Hipótesis de trabajo.....	4
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	
2.1 Interculturalidad.....	5-6
2.2 Fondos de conocimientos e identidad.....	6-10
2.3 Identidad desde la cultura local Mapuche- Pehuenche.....	10-11
2.4 Literatura e identidad.....	12-14
2.5 Comprensión Lectora.....	14-16
2.6 Modelo de evaluación de comprensión lectora de Riffo y Véliz, 1992.....	16-17
2.7 Desarrollo léxico y comprensión de lectura.....	17-19
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1 Tipo de investigación.....	20
3.2 Diseño metodológico.....	20
3.3 Población y muestra.....	20
3.3.1 Muestra.....	20-22
3.3.2 Descripción de muestra.....	22- 23
3.4 Variable dependiente.....	23
3.4.1 Variables dependiente y su definición.....	23

3.4.1.1	Comprensión de lectura.....	23
3.4.1.2	Comprensión de vocabulario.....	23
3.4.1.3	Comprensión de textos.....	24
3.4.2	Variable independiente.....	24
3.4.2.1	Fondos de conocimiento.....	24
3.5	Descripción de los instrumentos de recogida de datos.....	24
3.5.1	Prueba de comprensión lectora.....	24-25
3.5.2	Comprensión léxica.....	25
3.5.3	Entrevista sobre fondos de conocimiento sobre su cultura.....	26

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

4.1.	Procedimiento de análisis de datos.....	27
4.2.	Análisis de datos.....	27-28
4.3	Verificación de la hipótesis.....	30-37
4.4.	Análisis de los Resultados de comprensión lectora.....	28-29
4.5	Análisis de los Fondos de Conocimiento.....	30-37

CAPÍTULO V: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1.	Resultados.....	38-39
5.2.	Discusión de Resultados.....	39-41
5.3.	Conclusiones.....	41
5.4.	Limitaciones de la investigación.....	41
5.5	Sugerencias.....	42

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43-47
--	--------------

ANEXOS	48-65
---------------------	--------------

RESUMEN

Con el objetivo de analizar el nivel de la comprensión lectora de un curso de escolares pehuenches de tercer año básico de una escuela de Alto Biobío y su relación con los fondos de conocimiento, se hizo una investigación, con estudio de caso, de diseño expo facto, sobre una muestra intencionada de un curso de 10 escolares.

Se aplicó una prueba de comprensión de textos escritos con preguntas de desarrollo: de procesamiento global y local inferencial y explícito y un cuestionario-entrevista sobre los fondos de conocimientos de su cultura. Se analizó el rendimiento de los y las escolares según los niveles de complejidad de los procesamientos implicados, los tipos de textos y su relación con los fondos de conocimientos de la cultura pehuenche local.

Se concluye que la comprensión de textos es descendida, especialmente en las tareas de mayor complejidad, en los textos líricos, argumentativos y narrativos que no son de su cultura local; en cambio comprenden mejor un texto narrativo de la tradición oral pehuenche.

La correlación entre comprensión de textos y fondos de conocimientos sugiere la necesidad de contextualizar el currículo escolar, desde los textos pehuenches a la cultura general.

Palabras clave: Comprensión de textos, cultura pehuenche, fondos de conocimiento.

ABSTRACT

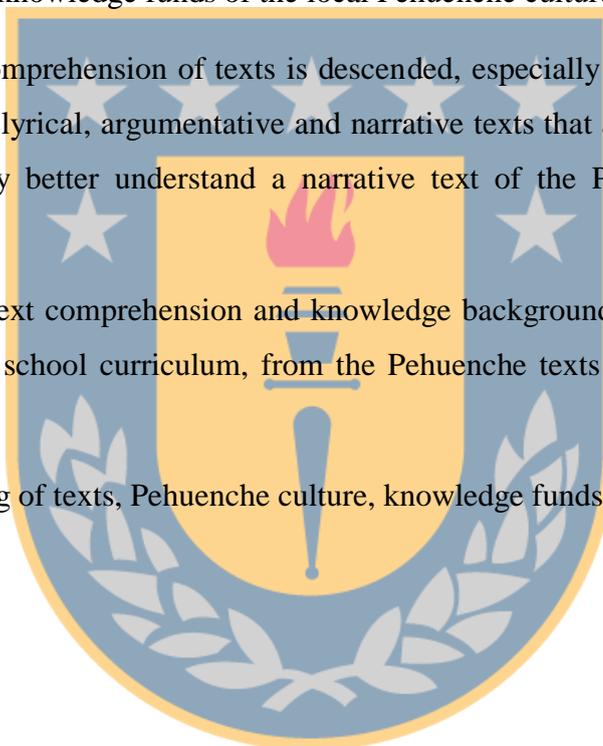
In order to analyze the level of reading comprehension of a course of Pehuenche students of the third year of a school in Alto Biobío and its relationship with knowledge funds, an investigation was made, with a case study, of expo facto design , on an intentional sample of a course of 10 schoolchildren.

A comprehension test of written texts was applied with development questions: global and local inferential and explicit processing and a questionnaire-interview about the knowledge funds of their culture. The performance of the students was analyzed according to the levels of complexity of the processes involved, the types of texts and their relationship with the knowledge funds of the local Pehuenche culture.

It is concluded that the comprehension of texts is descended, especially in the tasks of greater complexity, in the lyrical, argumentative and narrative texts that are not of their local culture; instead they better understand a narrative text of the Pehuenche oral tradition.

The correlation between text comprehension and knowledge backgrounds suggests the need to contextualize the school curriculum, from the Pehuenche texts to the general culture.

Keywords: Understanding of texts, Pehuenche culture, knowledge funds.



INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este estudio de caso fue evaluar el nivel de comprensión lectora y la relación con los fondos de conocimientos en escolares de tercer año básico de una escuela ubicada en la comuna de Alto Biobío, con un 97% de escolares de ascendencia pehuenche, aunque ya pocas familias hablan su lengua ancestral, que es el chedungun, “habla de la gente (che= gente, dungun=habla).

El fin de hacer un diagnóstico es esencial desde el punto de punto educacional, pues permite conocer los aspectos de la comprensión de textos escritos que sería adecuado enfatizar, ejercitar en las actividades de enseñanza que se realizan en la escuela y proponer una estrategia didáctica que pueda facilitar el desarrollo de estas habilidades en los y las escolares pehuenches.

La premisa básica es que la descontextualización del currículo escolar implica menor posibilidad de comprensión de la lectura y que se debe hacer un esfuerzo por conocer y valorar en la cultura escolar, el conjunto de conocimientos sobre su espacio y cultura de los y las habitantes con ancestro indígena de Alto Bío-Bío, que constituyen los fondos de conocimiento (FC), el conocimiento de su mundo. Si se contextualizara el currículo escolar, podrían desarrollarse mejor, empezando por comprender mejor y motivarse por leer, base de todo aprendizaje.

Al iniciar la investigación, se asumía también que sería mayor la cantidad de hablantes de chedungun, pero se observa que su hablar se ha ido perdiendo. Conocerlos fue esencial para entender que la discriminación hacia los pueblos originarios ha causado daños profundos en todos los aspectos de sus vidas, lo que se proyecta también en la zona de desarrollo próximo de sus niños (as), en sus sueños y expectativas.

El informe consta de cinco capítulos. En el primero, se describe el planteamiento del problema; en el segundo, se presenta el marco teórico; en el tercero, el diseño metodológico; en el cuarto capítulo, se analizan los datos y se verifican las hipótesis y en el quinto, se presentan los resultados, las discusiones, las conclusiones, las sugerencias y se indican las limitaciones de la investigación. Luego, están las referencias bibliográficas, y los anexos. En los Anexos, se incluye la Pauta de la entrevista sobre fondos de conocimiento, la Prueba de comprensión de textos escritos y la Unidad Didáctica.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El problema de esta investigación surgió del análisis de los bajos promedios obtenidos en comprensión lectora en la prueba SIMCE 2016, que dejan clara la brecha social existente entre las escuelas particulares pagadas y las particulares subvencionadas y las municipales. Esta situación de desigualdad en la calidad de la educación a la que pueden acceder los y las escolares de acuerdo con el nivel socio económico y cultural de su núcleo familiar afecta más a los sectores sociales más pobres de las ciudades y a los rurales e indígenas. En América Latina la situación es similar. Al respecto, se plantea que las poblaciones indígenas, en gran parte por ser pobres, viven en desventaja en comparación con la población no indígena; lo que genera, escasas oportunidades de movilidad educativa y social. Cualquiera de los indicadores educativos que se analice muestra que los grupos indígenas se encuentran en desventaja (Treviño, E, 2006).

Ser indígena rural, como los de Alto Bío-Bío, implica una doble limitación, ya que viven muy distante de los centros de educación preescolar, su cultura es de transmisión oral y los padres y madres logran menor nivel instruccional, lo que condiciona un menor apoyo en las actividades escolares de sus hijos, junto con tener menos acceso a la cultura letrada y a las TIC's. Junto con eso, se les motiva a no usar su lengua materna, que han escuchado a sus mayores, y a olvidar su cultura en la medida que no se la incluye en el currículo escolar.

En el caso de la escuela en que se realizó la investigación, en el SIMCE de 4° año el resultado fue de 218 puntos, siendo de los más bajos respecto a escuelas de su mismo nivel socioeconómico social, con un **nivel insuficiente** de un 90,9% de estudiantes que necesitan apoyo para lograr subir al nivel suficiente.

Por otro lado, la revisión de las lecturas sugeridas en los programas y bases curriculares del subsector de Lenguaje y Comunicación (2016) permitió concluir que no existe contextualización cultural del currículo escolar con que se enseña a los descendientes de los pueblos originarios en Chile, que respeten, valoren y construyan su identidad y cultura; lo que afecta de forma negativa su identidad como miembros silenciados de una comunidad específica.

Aunque es sabido que la lectura y narración de textos de la propia cultura ayuda a fomentar la inclusión cultural, a mejorar la comprensión lectora, activa las emociones y la empatía, facilita la integración y el sentirse parte de la cultura, la comunidad escolar parece

sorda a la inclusión de los pueblos originarios, sus saberes y visiones de mundo (Lagos, I., 1999).

Para este fin se requiere que los docentes y educadores tradicionales estén mejor preparados, que tengan las competencias pedagógicas necesarias en el área de literatura, para que puedan aprovechar los beneficios que entrega, saber motivar a los estudiantes, enseñar las estrategias y habilidades para la comprensión lectora y utilizarla en beneficio de los niños y niñas. Abrir las puertas hacia nuevos mundos, ampliar su vocabulario, sin olvidar su realidad, sino más bien esta utilizarla como base de los nuevos aprendizajes; preparados para contextualizar el currículo escolar a la cultura pehuenche.

Un estudio reciente concluyó que la contextualización curricular en la cultura pehuenche está presente solo en los proyectos educativos escritos de la comuna y de cada escuela, pero ausente en las aulas. Después de entrevistar, analizar los proyectos y observar clases de Ciencias y de Lenguaje en dos escuelas municipales de Alto Biobío (Rifo, E., 2015; Rifo, E.; Lagos, I.; Díaz, A., 2019). Similar situación se ratifica en una investigación posterior, en que se observó que los pre-escolares tienen más conocimientos de su cultura que los de 4° año básico; en comprensión de lectura, los resultados eran bajos en las preguntas de procesamiento global inferencial y en la disponibilidad léxica (Chacana, C., 2017).

Junto con **no incluir** la cultura de los escolares pehuenches, en este caso, la cultura escolar privilegia el procesamiento superficial de los textos a través de actividades centradas en la memorización y descuida la enseñanza explícita del vocabulario de los textos. Además, pocas veces, se realizan actividades que formen el gusto por leer, aunque se cuente con pequeñas bibliotecas de aula, claro que con libros que refieren la cultura universal principalmente (Observación de las Bibliotecas de aula en la citada escuela, 2016).

Chiodi y Loncon (1999) analizan diversos factores lingüísticos (empobrecimiento del léxico, escasa diversidad y renovación de registros) y sociolingüísticos (persistencia de la oralidad, bajo prestigio y debilitamiento de la lealtad lingüística) que caracterizan el desequilibrio funcional entre español y mapudungun y ponen de manifiesto la condición de este último como idioma oprimido. El desplazamiento es observable en diversos ámbitos de interacción, incluso en aquéllos donde la presencia y uso del mapudungún son considerados decisivos por la propia comunidad, tales como la socialización familiar y las ceremonias rituales.

Loncon, E.; Treviño, Villalobos y Godoy (2016) indican que para detener la hegemonía cultural es necesario que los participantes de las clases, de un curso, de una escuela con un enfoque intercultural hablen desde sus propias culturas: desde su memoria, sus saberes y sus experiencias; porque son importantes y así pueden valorar lo propio, esencial para desarrollarse.

Los niños y niñas aprenden en sus hogares mientras ayudan a sus padres en las tareas domésticas cotidianas de sembrar, cosechar, criar aves y animales, escuchando *epew* y otras expresiones literarias orales; pero la escuela los sienta en una sala para oír lecciones de mundos y conocimientos desvinculados de su vida, donde sus conocimientos previos carecen de importancia.

1.2 PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Preguntas de la investigación:

El problema de investigación se expresa en las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo es la comprensión de textos en escolares pehuenches de tercer año básico en los diferentes niveles de complejidad de los procesamientos implicados?
2. ¿Qué tipos de textos comprenden mejor los escolares pehuenches de tercer año básico?
3. ¿Qué relación hay entre los fondos de cultura y de identidad y la comprensión de textos de escolares rurales pehuenches?

Objetivo general

Analizar la comprensión de textos de los y las escolares pehuenches de tercer año básico, de acuerdo con los niveles de procesamiento, el tipo de texto y la inclusión de la cultura local.

Objetivos específicos

- 1.- Describir la comprensión de textos de los y las escolares pehuenches de tercer año básico de acuerdo con los niveles de procesamiento: local, global, explícito, implícito y de comprensión léxica (proposicionales).
- 2.- Analizar la influencia del tipo de texto y la inclusión de la cultura local en comprensión de textos de los y las escolares pehuenches de tercer año básico.

3.- Relacionar los rendimientos de la muestra en Comprensión de textos escritos con los Fondos de Conocimientos de su cultura.

4. Proponer una unidad didáctica de lectura de textos literarios, desde la cultura local hacia lo universal.

Hipótesis de trabajo

H1: Los escolares pehuenches logran menor comprensión en las preguntas de mayor complejidad procesal.

H2. Los escolares pehuenches logran mejor comprensión en los textos narrativos que en los líricos y argumentativos.

H3: Los escolares pehuenches logran mayor comprensión en los textos de su cultura.

H4: Los escolares pehuenches que tienen más conocimiento de su cultura (FC) comprenden mejor los textos.

H5: Los y las escolares pehuenches integrados logran menor comprensión que los no integrados.



CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1. Interculturalidad

La interculturalidad es definida por la UNESCO (2006) como la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas (...), Se debe trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros.

Debemos considerar que existe una diversidad cultural mundial, a este reconocimiento de culturas existiendo dentro de un mismo territorio, se le llama multiculturalidad, sin necesidad que estén obligadas a tener una interrelación entre ellas, como sabemos tienen una riqueza infinita de conocimientos y saberes, pero estos lamentablemente están siendo absorbidos, olvidados o menospreciados por la sociedad dominante, asimilados a la cultura occidental como es el caso de los pueblos pertenecientes América, desde la colonia hasta el día de hoy. Lo que ha provocado una ignorancia de la cultura propia, de nuestra historia y olvido de nuestras lenguas maternas.

Para revertir esta situación, se deben establecer políticas interculturales que permitan la convivencia de estas mismas culturas en sus diferencias, que se potencien para lograr el diálogo intercultural de respeto, sin desmerecer a ninguna; para propiciar la igualdad de condiciones económicas, sociales y educativas.

América Latina en conjunto con ayudas de la UNESCO y otros ha logrado avanzar y mejorar las condiciones de los pueblos indígenas, tomando como principal eje la educación para promover una sociedad intercultural y equitativa (Loncon, E.; Treviño, Villalobos y Godoy, 2016)

En el caso de Chile, con el nacimiento de la Ley Indígena 19.253 en el año 1993, se comenzaron a gestar los primeros cambios en políticas educativas intercultural bilingües para acabar con la problemática de la desigualdad de la educación indígena. En 1996 se inicia el

Programa educativo intercultural bilingüe con poco éxito pasando casi desapercibida, bajo el gobierno de Eduardo Frei hasta el año 2000 fue una etapa de exploración en donde se diseñaron estrategias culturalmente pertinentes, preparación de docentes, y creación y distribución de materiales didácticos y asesoramiento de un currículo nacional que tomara en cuenta la diversidad cultural para llevar a cabo el cambio, en una segunda etapa entre el año 2001 y 2006 aquí recién se logra implementar ya en definitiva el programa y desde el año 2006 a la fecha ha estado trabajando en las mejoras continuas.

Se plantea que pesar de que el programa EIB existe aún no se logra la transformación esperada en que los pueblos indígenas tengan derechos de reproducir su cultura, instituciones lenguas, pero diferenciadas de la hegemónica (Loncon, E.; Treviño, Villalobos y Godoy , 2016).

Por su parte, las estrategias de EIB tienden a la castellanización y asimilación cultural a través de la utilización de las lenguas originarias más que la enseñanza de los saberes propios de esa cultura. Por lo que se debe enfatizar los esfuerzos para cambiar los planes y programas con el fin de desarrollar las unidades de enseñanza a partir de su cultura, desde su historia, desde su lengua y conocimientos (Dietz y Mateos, 2013 en Loncon, Treviño, Villalobos y Godoy , 2016).

2.2. Fondos de Conocimiento e Identidad

El programa de fondos de conocimientos desarrollado en la Universidad de Arizona por L. Moll y su equipo desde los años 90 (Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. ,1992) indica que todo ser humano posee saberes, que ha ido almacenando durante toda su vida, en las interacciones con las personas, que constituyen sus vivencias, costumbres, tradiciones del entorno familiar, social y local.

La expresión fondos de conocimientos se refiere a las distintas redes sociales que conectan a las familias con sus entornos sociales y hacen posible compartir o intercambiar recursos, incluidos el conocimiento, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento y bienestar (Moll, Tapia y Whitmore, 2001, p186).

Se busca que estos conocimientos sean utilizados como una herramienta potencial para tener nexos en común para la escuela- (profesores-directores) y familias (estudiantes – apoderados). Para así lograr mejores resultados logrando mayores aprendizajes significativos para el estudiante. Esta información debe ser específica y concreta con respecto a la comunidad en su vida cotidiana.

La discontinuidad se produce al momento que ambas realidades son totalmente opuestas y al no reconocer por parte de la escuela que cada estudiante “forma parte de conjunto de contextos y sistemas (...). Que puede ser percibida como un límite, (lingüístico, religioso, económico, étnico) (...). También, como una fuente de conocimientos, habilidades y destrezas susceptibles de ser utilizadas pedagógicamente para vincular la familia” (Guitart y Xénia, 2013, p 195).

Lamentablemente estos saberes muchas veces dentro de los colegios no son tomados en cuenta al momento de planificar, por no estar basados en un estándar de conocimientos Occidental, a pesar que son conocimientos tan válidos como cualquier otro para esa comunidad.

Para Teun Van Dijk,(2002), el conocimiento es el conjunto de creencias compartidas de una comunidad epistémica que satisfacen criterios de conocimientos de esa comunidad en específico, explica que este es relativo para otra comunidad no necesariamente será lo mismo.

Pero en las aulas, los conocimientos bases que se están utilizando para enseñar distan de los estudiantes, lo que provoca desmotivación y bajo rendimiento escolar.

A su vez, el docente discrimina y priva socialmente a los y a las estudiantes que no alcanzan el nivel estandarizado, ya sea que pertenezcan a otras culturas y tengan otras vivencias, las que lo dejan en desventaja en comparación al bagaje cultural que sus otros compañeros. Y peor aun cuando es el profesor quien no se adapta al contexto cultural en el que se encuentra inserto y exige que su conocimiento sea el válido y no el de sus estudiantes, como es el caso de los pueblos originarios que están sufriendo una fuerte asimilación.

Muñoz y Ramos (2016) indican que a pesar de que el programa de educación cultural bilingüe existe, no se le da la misma valoración que a otras asignaturas ni es obligatoria y que el currículo escolar permite un mayor conocimiento de nuestros pueblos originarios y

diversidad cultural, no considera su historia ni cosmovisión. Por lo tanto, no hay un mayor vínculo con su cultura, pero si con la dominante.

Hace ya muchos años se planteaba que “la aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando los grupos de individuos que tienen culturas diferentes entran en contacto continuo de primera mano, con los cambios subsiguientes en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos” (Redfield, Linton y Herskovits, 1936, cit. en Martí, J. 2002).

Son grupos humanos a los que se les obliga prácticamente a perder sus raíces y su estilo de vida, no son respetadas por la sociedad dominante, quienes les imponen incluso una nueva lengua, clases de historia desde el punto de vista social nacional, pero que no es su historia propia en el caso de los pueblos originarios o precolombinos, como los mapuche o los pehuenche.

Esta situación se observa incluso en los libros que se les entregan a estos escolares, en donde se les muestra como inexistentes o tratados como ladrones y flojos, sin tener el mínimo respeto por su cultura. El Ministerio de Educación no asume este aspecto con el cuidado necesario al proponerlo a los colegios que posteriormente los seleccionan, antes de que lleguen a las manos de sus estudiantes (como es el caso de Historia de Chile para niños, Ed. Lexus, 2010).

Para revertir esta situación, es que se comenzó a trabajar con esta modalidad la que respaldan las teorías de Vygotsky (1979, cit. por Arancibia, V. Herrera, P. Strasser, K., 2015) sobre la Zona de desarrollo próximo donde nos dice que los niveles evolutivos y el nivel de desarrollo mental de un estudiante se potencian si tienen una instrucción adecuada y se entiende que el aprendizaje no solo lo establece el nivel evolutivo. Y por otro lado Ausubel, (Ausubel, Novak y Henesian, 1978, cit. en Arancibia, V. Herrera, P. Strasser, K., 2015) establece que el individuo tiene organizado un conocimiento previo a la instrucción formada por sus creencias, conceptos los que deben ser tomados en cuenta en las planificaciones para que sirvan de puente con el nuevo conocimiento y se produzca el aprendizaje significativo esperado.

Se propone al docente para que este conozca a sus escolares y alumnas que visite los hogares de cada uno de ellos para documentar los saberes, prácticas y habilidades que estos poseen (Guitart y Xénia, 2013) De esta forma, iniciar el proceso de planificación y adecuarla según corresponda a partir de lo recopilado anteriormente. Para lo cual se utilizan diversos instrumentos que son:

1. Las entrevistas que responden sobre su origen, familia, intereses y gustos, tradiciones, etc.
2. Dibujo identitario en donde se retrata con elementos con los que se sienta identificado.
3. Creación de mapas relacionales en donde escribe dentro de un círculo las cosas y personas que son importantes para él.
4. El diario personal semanal en donde escriben sus acciones y con quienes se relaciona.

Todos basados en la multi-metodología autobiográfica extendida de Guitart, siguiendo a su vez la multi-metodología autobiográfica de Bagnoli (Guitart, 2012, Bagnoli, 2004, en Guitart y Xenia, P.15, 2013).

Fernández (2017) basado en Guitart y Xenia 2013, menciona al menos cinco Fondos de Conocimientos en la siguiente tabla:

Tabla N°1: Los tipos de fondos de conocimiento según Fernández(1917: 13)

Tipos de Fondos de conocimientos	
1.- Fondos geográficos de identidad	Lugar de proveniencia, zona física en donde se desenvuelven los estudiantes y sus familias.
2.- Fondos sociales de Identidad	Redes de socialización de los estudiantes, quienes sean significativos para ellos.
3.- Fondos culturales de Identidad	Representados por elementos tales como tradiciones, que sean representativos para los escolares.

4.- Fondos institucionales de identidad	Pueden ser la familia, una iglesia o el lugar de trabajo de los padres de los escolares.
5.- Prácticas de identidad	Corresponden a las actividades que realizan los sujetos. Escuchar un determinado estilo de música, practicar algún deporte, etc.

En esta investigación, se requiere detectar la relación que tienen los fondos culturales de identidad con la comprensión lectora, pues en otra investigación, se observó que los escolares que tenían más conocimientos de su cultura ancestral tenían mejor comprensión de textos y mayor disponibilidad léxica (Chacana, M., 2017).

2.2. Identidad desde la cultura local mapuche- pehuenche

Los mapuche constituyen uno de los más numerosos pueblos en toda América y en Chile que aún mantiene su lengua. La ley indígena N. °19.253 de 1993, la reconoce dentro de los 9 pueblos indígenas de nuestro país, los considera agrupaciones humanas de antes que llegaran los españoles y que aún se encuentren vigentes.

Para todo pueblo, la lengua es esencial cuando se habla de identidad. Por eso es necesario evitar que sean olvidadas o sustituidas por la lengua hegemónica, en este caso, el español de Chile. J. Cummins (2001) ha investigado varias décadas el tema del bilingüismo y concluye que la lengua materna, cualquiera que sea y cualquiera sea su rango

de reconocimiento es esencial para el desarrollo de cada persona. Y al contrario de lo que se cree, el dominio de la lengua materna permite y facilita los aprendizajes lingüísticos posteriores, junto con contribuir a un buen nivel de autovaloración y de reconocimiento, tan necesario a cada persona de cualquiera cultura. En el mismo sentido, Loncon (2002) defiende la importancia de mantener la lengua materna indígena, expresión y herramienta esencial de identidad.

En la Ley Indígena 19.253 en su Artículo 1º, señala respecto de la existencia de las nueve etnias: El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación

chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores (Molina, R. (2012, p.9), pero no se proyecta en acciones coherentes con el discurso. .

Mapuches y pehuenches

La palabra mapuche que es el nombre de este pueblo significa gente de tierra y dentro de “este pueblo se reconocen identidades culturales que se asocian a zonas con ciertas particularidades ecológicas o históricas” (Molina, R, 2012, p.46). En este caso, los pehuenches (*gente del Pehuén*), se encuentran en la mayor parte en la región del Biobío y Araucanía en la zona cordillerana, su nombre deriva del árbol originario de América del Sur, llamado pehuén, cuyo fruto se recolectaba en familia de forma masiva, del cual obtenían su la alimentación al prepararlo de diferentes maneras o tragos, se conoce como piñón, hoy en día la recolección de este fruto ha pasado a un segundo plano, ya que su actividad económica pasó a ser mayormente agrícola, ganadera caprina y también apícola.

Los relatos orales míticos cuentan sobre el porqué de su ubicación entre los grandes cordones de la cordillera cercanas al río Biobío. La importancia de rescatar aquellas historias orales que han traspasados de generación en generación a través de cantos, y relatos, para resguardar que la cultura sus orígenes y forma de ver el mundo a través de su visión, no se pierda se ha trabajado rescatando los relatos y la historia escrita, pero esta no solo se ha guardado para el mismo pueblo, sino que se comparte hacia el mundo, dando a conocer a las nuevas generaciones hasta llevar los textos a la escritura, pero iniciar este proceso fue por el interés de otros pueblos rescatándolos para reconocer y darles el valor que merece.

Aunque también al traspasar las tradiciones, el respeto y cuidado hacia la naturaleza, las ceremonias religiosas, alimentos, los deberes dentro de una comunidad, los saberes, la importancia de los puntos cardinales, el saber reconocer el clima a partir de los diferentes lugares de donde proviene el viento o se ubica el sol por da un ejemplo, la medicina natural trabajos empleados por una Machi, el respeto a los sabios y a cada miembro importante dentro del pueblo.

Para considerarse mapuche se deben guardar las tradiciones, se debe hablar en mapudungun o en el caso pehuenche chedungun derivado del mismo, pero con pequeñas variaciones y pertenecer a una comunidad donde su representante sea lonko. Las comunidades

tienen 2 guillatunes al año, donde el grito pehuenche implora Ngüenechen, padre Dios, y a la mujer combatiente.

Su historia se ha visto marcada por diversos conflictos, primero combatiendo al español y luego al ejército chileno, lo que los hizo refugiarse en la cordillera, pero esto no fue lo único ya que grandes latifundistas como Juan Núñez Fernández (1870) con ayuda del Estado Chileno los desalojan de esta zona lo que provocó gran pobreza y muertes dentro de la comunidad. Pero la ribera del lado oriente seguía bajo jurisdicción de cacique Duguñan Gallina que después también sufre de apropiaciones.

Solo en recuerdos de los más ancianos quedaron los grandes bosques de araucarias y la naturaleza indómita alguna vez vista. Cuando regresaron al sector aproximadamente en 1920 ya nada era como antes, se les otorgaron títulos de merced que no cubre el porcentaje real de sus tierras, bosques ni veranadas, se le orilló al río y continuaron los conflictos con las forestales e hidroeléctricas, hoy incluso las iglesias evangélicas y católicas han invadido últimamente el lugar perjudicando sus tradiciones ancestrales, el Nguillatún y otras fiestas son vistas como paganas.

La discriminación sufrida por los antepasados de los pueblos originarios ha generado cierto rechazo a practicar o dar a conocer su pertenencia a una etnia originaria; se dice que muchas de éstas las ejercían los mismos profesores, quienes castigaban severamente cuando les escuchaban hablar en su idioma, provocando una aculturación, a la que también ha contribuido fuertemente la doctrina evangélica que les prohíbe participar en sus propias ceremonias ancestrales con el fin declarado de " bajar el nivel de alcoholismo". En las ceremonias se bebe y se come según las costumbres mapuche-pehuenches.

2.3. Literatura e identidad

La identidad se entiende como la relación que la persona de una comunidad determinada establece con las costumbres, y tradiciones de tal pueblo, lo que en esta época es difícil transmitir el amor a lo propio a los niños y las niñas, por el mundo globalizado en el que estamos insertos, los pequeños prefieren modelos ajenos y olvidan sus raíces si son modelados en ese sentido por sus padres.

Al respecto, afirma Pantigoso (2006, p. 2):

“(…) el surgimiento de la literatura tiene un carácter ideológico que está ligado a la búsqueda espiritual de una identidad (…) más importante lo es la literatura local o regional

por ser la más próxima al individuo. Hoy más que nunca, el desarrollo de las literaturas regionales se hace más importante por su capacidad de contrarrestar a la tendencia homogenizante (...) Enaltecer la literatura regional es tender hacia el logro de una identidad (...) Es también uno de los medios de formar y fortalecer el sentimiento de permanencia y de ser (...) Ahora podemos constatar que las literaturas regionales están dinamizadas por escritores nacidos, radicados o conocedores del referente geográfico, espiritual, social, cultural y político (...)"

El problema de la descontextualización ha ocasionado la promoción de una lectura carente de sentido y significatividad, destinada a la memorización y a la repetición estéril. Este aspecto no solo ha reducido las amplias posibilidades de lectura que plantea el texto literario, sino que además ha impedido el desarrollo de competencias críticas, analíticas, creativas y reflexivas en los estudiantes; es decir, la lectura memorística generadora de aburrimiento, ha sustituido a un proceso lector sensible y cognitivo que permita analizar, confrontar ideas, comprender el mundo, criticar y transformar la realidad, y reflexionar en torno a los múltiples matices que caracteriza la vida y el conocimiento.

La clase de literatura debe construirse con materiales contextuales del ámbito sociocultural, socio histórico, sociopolítico y sociolingüístico, a fin de configurarse como una práctica experiencial en la cual se destaque lo vivencial, sobre lo textual, en una oportunidad válida y significativa para reencontrarnos a partir de la razón de ser del otro (Pérez, M. e Illes, W., 2014).

La propuesta didáctica de Barthes (1987, cit. en Pérez e Illa, 2014) considera el rol socializador de la literatura, en tanto le permite al estudiante comprender y comprenderse desde las dimensiones del sentir, ser y expresar. En ese sentido, la literatura haría de puente con la realidad de los y las escolares pehuenches.

Para Pérez e Illa (2014), la literatura es un medio que, junto con generar el placer de leer, también podría contribuir a la construcción la identidad del individuo.

Por eso es también importante el rol de la familia al contar historias propias de las que los pequeños se sientan orgullosos y por parte del profesor generar instancia de resaltar los héroes patrióticos personas reales que llevan la misma lengua sangre y compartieron las mismas tradiciones, procesos históricos, todo esto a partir de la narración en un inicio oral y luego de los textos escritos.

Manuel Peña (1995) habla sobre el valor cultural y educacional que se puede rescatar del folklore de los pueblos, la ampliación del horizonte y el asombro de comprender que todos los pueblos por diferente que parezcan tienen indiscutiblemente un principio similar oral.

La inclusión de la literatura y de los textos de la cultura pehuenche en sus prácticas de lectura facilitaría la formación del gusto por leer y la comprensión lectora.

2.4. Comprensión lectora

Gómez (1998) define a la comprensión como un proceso consciente en el cual el lector logra la interpretación del texto a través de varios procesos personales de aprehensión interior de significados o sentidos de las cosas. Para el cual es necesario que existan estos factores: 1. un comprendedor el cual está capacitado para percibir e interpretar textos lingüísticos. 2. Un texto estructurado con el propósito de transferir intencionadamente significados a otra persona mediante pistas dentro de este.

Para que el proceso de leer sea eficaz y el lector construya el significado de lo que está leyendo es necesario no olvidar los conocimientos previos que el domina al seleccionar el texto, por lo menos en el proceso de iniciación a la lectura, lo ideal es que los textos tengan relación con su cultura o realidad, con un vocabulario cercano, para que de esta forma los y las estudiantes logran de una manera más fácil la comprensión.

Kintsch (1998) expresa en su modelo de Construcción e Integración, que para que exista comprensión se debe enlazar la información que nos entrega el texto con los conocimientos de mundo que posee el lector permitiendo que este pueda realizar inferencias necesarias de la información que no está explícita en el texto (Campos, 2014, p. 13).

Con el fin de conocer el proceso mental para la comprensión de un texto, según este modelo se divide en dos fases, a las cuales se les debe su nombre:

1. **Construcción:** En esta etapa el lector primero analiza la estructura del texto, oraciones y vocabulario de las cuales extrae algunas frases claves que nos entregan una idea del texto, llamadas proposiciones, a estos se les denomina Nodos principales los que se relacionan entre sí y permiten la creación de otros, que le permiten construir un esquema mental o resumen coherente de lo que está leyendo. Una vez establecida esa primera parte se activan los llamados nodos conceptuales y para ello se requiere tanto lo que acaba de entender del texto como su fondo de conocimiento, experiencias sobre el tema.

2. **Integración:** En esta fase, el esquema mental está conformado con los conocimientos previos del lector y lo entregado por el texto, se comienza a ordenar y definir coherentemente esta requiere más tiempo. Los nodos que han tomado más fuerza se han activado otros nuevos, y otros que no adquirieron la misma fuerza se han suprimido por no ser tan relevantes. De esta manera, la información pasa a ser integrada en el proceso de construcción en la memoria operativa y al finalizar y ser significativa a la memoria de largo plazo.

En el proceso de construcción, se observa que la importancia y el trabajo de la memoria operativa la cual se define como el conjunto de procesos mentales encargados de almacenar y manipular la información temporal esta se encuentra trabajando en cada momento, modificándose e interpretando significados permanentemente, pero se debe tener en cuenta que tiene un límite ya que la información es almacenada por un minuto y si esta no es relevante se pierde y no es traspasada a la memoria de largo plazo lo cual ocurre en el proceso de integración que una vez fondo el esquema es coherente y significativo para la persona.

El esquema de comprensión se logra en conjunto con los niveles representación del discurso que son el código de superficie es la representación de palabras y frases, es decir la decodificación de estas es un proceso automático, las que el lector retiene solo si su significado tiene relevancia en la comprensión dentro del texto. Texto base contiene proposiciones textuales explícitas en una forma de esquema que conservan el significado, pero no necesariamente es exacto (Parodi 1999 p 70). A partir de las proposiciones el lector establece un orden y logra bosquejar un resumen de lo leído. Y por último está el modelo de situación

que se logra a raíz las interacciones del texto base, la realidad en la que ocurren los acontecimientos dentro del texto y los conocimientos previos y aportes del lector.

2.5 Modelo de evaluación de la comprensión lectora de Riffo y Véliz, 1992

Campos, D (2014) describe el modelo de evaluación de los investigadores Véliz y Riffo (1992, 1993) y de Riffo y Véliz (2011), que proponen criterios para evaluar la comprensión textual, los cuales se basan principalmente en el modelo de van Dijk y Kintsch (1983), entre los que se consideran: (1) el nivel de procesamiento textual, (2) el carácter explícito o implícito de la información y (3) tipo de discurso.

El nivel de procesamiento textual

Se asume que la comprensión textual se centra en las operaciones orientadas al procesamiento de la información lingüística contenida en el texto en los niveles léxico, proposicional, microestructural y macroestructural (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983, cit. en Campos, D., 2014).

1. El carácter explícito o implícito de la información

La respuesta explícita a un enunciado es la información que se encuentra en el texto, en cambio la implícita no necesariamente se encuentra en el texto, pero el lector debe inferir para llegar a ella. En este criterio se evalúa la capacidad de respuesta a dos preguntas:

1. PRE: Se responde explícitamente a través del reconocimiento en la representación superficial.
2. PRI: el lector elabora la respuesta a partir de las claves que entrega el texto y su conocimiento de mundo.

El modelo de evaluación incluye tres dimensiones: textual, pragmática y crítica de complejidad progresiva (Campos, D., 2014)

Nivel I: En este nivel el lector debe construir el significado de una palabra o frase, localizando un enunciado como el punto exacto del texto donde se encuentra la información que se necesita. En ocasiones, este proceso implica que el sujeto deba seleccionar el

enunciado dentro de otros posibles. Se puede utilizar información tanto explícita como implícita y los procesos inferenciales ocurren automáticamente.

Nivel II: El lector debe establecer relaciones semánticas entre dos proposiciones, realizando conexiones a partir de tres tipos de relaciones a nivel local: de correferencia, condicionales y funcionales.

Correferencia: cuando dos elementos aluden a lo mismo.

Las condicionales: permiten establecer causa y efecto entre dos enunciados.

Las funcionales establecen relaciones de significado intencional entre proposiciones.

Nivel III:

En este nivel el procesamiento se realiza considerando la macro estructura textual, evaluando la capacidad del sujeto para manejar macro proposiciones dicho en otras palabras a dar significado global del texto a partir de las ideas que se han obtenido al sintetizar párrafo a párrafo del texto (ideas principales) y eliminar lo irrelevante.

Nivel IV: En este nivel la coherencia se establece a partir de las relaciones entre el texto y el contexto. Este nivel se caracteriza por una alta complejidad en que los sujetos no solo deben comprender de manera global el texto sino que también deben captar y entender las implicaciones pragmáticas lo que quiere decir que logra comprender las intenciones del emisor del texto de este modo establece relaciones entre los significados de la interacción del texto y contexto.

Usando la información implícita para lograr aplicarla en algunas actividades como la resolución de problemas, diseñar planes o realizar una reflexión crítica sobre lo leído

2.6. Desarrollo léxico y comprensión de lectura

La Real Academia de la Lengua (2017) define el vocabulario y el léxico como el conjunto de palabras de un idioma, también cómo el conjunto de palabras utilizadas en un determinado territorio geográfico, cultura, actividad determinada o modismos.

Estos términos se encuentran en discusión ya que algunos lingüistas nos dicen que no son lo mismo porque según ellos existen diferencias.

Con el fin de comunicarnos utilizamos las palabras las cuales el hablante va aprendiendo durante su vida, comenzando con lo más cercano que es primeramente la lengua materna que se obtiene a partir de las interacciones que el individuo tiene con su entorno familiar sin mayor conciencia de la misma, en el caso de los pueblos originarios pertenecientes a una nación también adquieren paralelamente una segunda la que no es natural de una persona pero debe aprender ya que es la lengua predominante del país del que este forma parte, lo que no es igual a una lengua extranjera, ya que la diferencia de esta radica a que no pertenece a un idioma oficial dentro del territorio.

Según el Diccionario Ele.es, el **lexicón mental** es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del **vocabulario**, esto quiere decir que es una competencia independiente de cada hablante el que le permite entender y utilizar palabras, dentro de este se puede distinguir un **vocabulario pasivo** o también conocido como **comprensión** y un **vocabulario activo** o de **producción**, ambas se complementan haciendo un resultado más efectivo.

El **vocabulario pasivo** o **comprensión léxica** se refiere al conjunto de palabras que el hablante conoce su significado, pero no las maneja en su **vocabulario habitual**, estas las ha aprendido a través de diferentes medios de comunicación como las lecturas, enseñanza formal y medios audiovisuales, en cantidad de palabras suele ser mayor que en el **vocabulario activo**.

El **vocabulario activo**, en cambio, son las palabras que el hablante maneja a diario con las que suele comunicarse.

En la enseñanza formal o intencionada se busca adquirir mayor conocimiento de palabras, incrementar no solo el **vocabulario pasivo**, sino también el **activo** a esto se le conoce como **profundidad léxica**, la cantidad de **palabras conocidas** por un hablante y que puede usar.

Strasser, del Río, Larraín (2014) demuestran que si bien la amplitud es necesaria, es más influyente la **profundidad léxica** en la comprensión de textos, que es el poder interpretar y utilizar adecuadamente una palabra.

Para poder desarrollar la amplitud y la profundidad léxica se debe enseñar de forma directa e intencionada, teniendo cuidado en la selección de palabras y la riqueza léxica que posee el texto-palabras diferentes o vocablos en un texto-(Strasser, K. y Vergara, 2015 http://leerparahablar.cl/download/Manual_Leer_para_hablar.pdf). Este proyecto fundamenta

la didáctica de la lectura comentada y ejemplifica los hitos esenciales con tres videos que se pueden bajar para enseñar mejor a leer comprendiendo con enseñanza sistemática del vocabulario y a practicar los procesos inferenciales de la lectura de textos.



CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

Este estudio de caso es de carácter mixto, cuantitativo y cualitativo de acuerdo con las preguntas, las hipótesis y los objetivos de investigación. Cuantitativo porque se realizó un análisis estadístico con los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados y cualitativo, en lo que respecta al análisis de los fondos de conocimientos.

3.2. Diseño metodológico: Expo facto, con muestra intencionada, diagnóstico de la comprensión lectora. Se recurrió al estudio de caso .

3.3. Población y muestra

La población es de 10 estudiantes, todos de 3° año básico, curso combinado (3° y 4° año en una misma sala), de una escuela rural de educación básica de la comuna de Alto Bío-Bío en la provincia del Bío-Bío.

3.3.1 Muestra

La muestra constituida por 10 escolares pehuenches, con dos o un apellido ancestral, se seleccionó en forma intencionada, pues era el curso en que la seminarista hacía su Práctica Profesional, en el año 2016. Fue conformada por 10 escolares de 3° año básico de una escuela rural ubicada en la comunidad pehuenche en Alto Biobío. Todos los estudiantes de la muestra sabían leer y escribir, con mayor dificultad en escritura al momento de realizar la investigación.

Tabla N°2: Integrantes de la Muestra curso 3° básico, 2016

Escolar	género	Edad	Integrado	Curso repetido
1	F	9		
2	M	9		
3	M	8	X	
4	F	12	X	X
5	M	8		
6	M	10	X	X
7	M	11	X	X
8	F	9	X	
9	F	9		
10	F	9		

En el caso de los apoderados, la mayoría son mujeres (madres y/o abuelas), solo dos apoderados son hombres. Los padres declararon una escolaridad promedio de 8 años, aunque la mayor parte no cuenta con escolaridad completa; trabajan y viven de la crianza de animales, apicultura, agricultura, y otros padres en trabajos de construcción fuera de la ciudad. Son empleos esporádicos.

Las madres tienen un promedio escolar de 6 años, solo una logró la escolaridad completa; todas realizan las labores de dueñas de casa, cocinar, buscar leña ver televisión o tejer.

Tabla N°3: Antecedentes familiares del grupo rural pehuenche

Escolar	Nivel educacional de los padres		Personas con quien vive (vínculo)
	Padre	Madre	
1	8° B	5° B	Padres
2	-	6° B	Mamá
3	6° B	4° M	Padres
4	S/E	S/E	Padres

5	6° B	6° B	Padres
6	6° B	5° B	Padres
7	-	S/E	Abuela
8	8° B	8° B	Padres
9	-	3° M	Mamá
10	-	-	Mamá

3.3.2 Descripción de la muestra

Todos los y las estudiantes de la muestra son descendientes de la etnia pehuenche, pero no todos conservan la cultura por diferentes razones, como por ejemplo, sus creencias religiosas. Solo seis de los estudiantes dicen hablar chedungun (idioma oficial del pueblo); aunque en general el idioma que ellos más utilizan es el español en sus hogares y solo algunos usan su lengua materna. La mayoría de los padres y madres fueron escolarizados y eso implica pérdida de su lengua ancestral.

El 50% de ellos proviene de una familia con ambos padres presentes, un 40% de una familia extendida con presencia de abuelitos, quienes en su mayoría conservan tradiciones y solo un estudiante que solo vive con su madre, pero a pesar de ellos ha presentado uno de los mejores puntajes en las pruebas de comprensión y fondos de conocimientos.

En cuanto al tema de investigación, presentan problemas de comprensión lectora, poco interés hacia la lectura, bajo rendimiento escolar, y poca vinculación con la cultura en donde ellos están insertos.

Algunos de los y las estudiantes manifestaron que acompañan a sus padres en algunas labores como lo son la recolección de frutos o vegetales, o que asisten con sus familiares a las veranadas (En los meses de verano se trasladan a lugares aún más altos para recoger piñones, dar alimentos a sus animales guardar leña para estar preparados para el invierno).

Del curso, hay cinco niños y cinco son niñas, cinco son de la comunidad y cinco son de otra más lejana. El 30 % tiene más edad que lo habitual la que está entre 8 y 12 años, la mitad son integrados permanentes y 3 estudiantes han repetido.

De las expectativas que tienen los estudiantes de la muestra el 50% indicaron que desea estudiar carreras universitarias en las cuales mencionan medicina y pedagogía, un 20 % le gustaría pertenecer a alguna de las ramas de las fuerzas armadas y un 20% ser futbolista.

La vulnerabilidad de los y las estudiantes es de 80 a 100 %.

3.4 Variables del estudio

Para efectos de esta investigación, se consideraron variables dependientes, independientes e intervinientes.

3.4.1. Variables dependientes y su definición:

3.4.1.1. Comprensión de lectura: Puntaje que logran en la prueba de comprensión de textos, con 12 ítems, con un total de 24 puntos.

3.4.1.2. Comprensión de Vocabulario: Puntaje obtenido en cada una de las preguntas sobre comprensión de palabras incluidas en los instrumentos de comprensión lectora: 4 preguntas, con un total de 8 puntos.

3.4.1.3. Comprensión de textos: Corresponde a los puntajes obtenidos en las pruebas de comprensión de textos. La prueba tiene cuatro textos: dos narrativos, uno lírico y uno argumentativo, con tres preguntas de desarrollo por texto. Esta prueba tiene 12 preguntas de desarrollo breve, con un máximo de 2 puntos c/u, dando un total de 24 puntos.

De acuerdo con el modelo de evaluación de M. Véliz y B. Riffo (1992, 2011), esta prueba incluye distintos niveles de procesamiento de información explícita e implícita, de nivel proposicional, local y global de la dimensión textual de la comprensión lectora, por su mayor grado de dificultad.

3.4.2. Variable independiente: Correspondiente al curso en el cual se realizó la investigación y el tiempo utilizado en las variables de comprensión de lectura, vocabulario y fondos de conocimiento.

3.4.2.1. Fondos de conocimiento: ha sido constado mediante la entrevista de fondos de conocimiento e identidad (González, Moll y Amanti, 2005) respondida en forma oral por los integrantes de la muestra. Las preguntas apuntan al ámbito personal (familia, lugar de proveniencia) el ámbito educativo (curso, materias que les agradan o desagradan) gustos e intereses (programas que ven, utilización de recursos tecnológicos, salidas y excursiones) y aspiraciones futuras.

3.5. Descripción de los instrumentos de recogida de datos

Se aplicaron los sgtes. Instrumentos:

3.5.1. Prueba de comprensión lectora

Esta prueba tiene 12 preguntas de desarrollo breve, con un máximo de 2 puntos c/u, un total de 24 puntos. Fue construida por Lagos, I (2016) de acuerdo con el modelo de evaluación de M. Véliz y B. Riffo (1992) e incluyó distintos niveles de procesamiento de información explícita e implícita, de nivel proposicional, local y global de la dimensión textual de la comprensión lectora. No se incluyeron preguntas de las dimensiones pragmática y crítica, dimensiones incorporadas recientemente por los dos expertos mencionados (Riffo y Véliz, 2011), que evidentemente son más complejas. Su confiabilidad calculada con el alfa de Cronbach es de 0,75 (Espinoza, A., 2018).

Tabla N° 4: Clasificación de las preguntas de la Prueba de CT
tercer año básico y su respectivo puntaje

N° Pregunta	Explícita	Implícita	Global	Proposic	Rel.coher. causal	puntos
1-8-10	x				x	6 (25%)
2-5-	x		x			4(16,6)
4-7-11		x	x			6 (25%)
3-6-9-12	3.1-6.1- 12.1	3.2 6.2 9.1. 9.2 12.2		X X X X		8 (33,3%)
					TOTAL	24 p

Se asume que la comprensión textual se centra en las operaciones orientadas al procesamiento de la información lingüística contenida en el texto en los niveles léxico, proposicional, microestructural y macroestructural (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983, cit. en Campos, D., 2014).

Se analizaron no solo los puntajes totales de la prueba, sino también por nivel y tipo de tarea, algunas de mayor complejidad que otras y puntajes por tipo de texto.

3.5.2. Comprensión léxica

Por el rol causal del léxico (Strasser et al., 2016), se analizó también las respuestas de comprensión léxica de palabras en el texto, contenidas en las preguntas 3, 6,9 y 12, que suman 8 puntos.

3.5.3. Entrevista sobre fondos de conocimiento sobre su cultura

Como se dijo anteriormente, se aplicó la entrevista de fondos de conocimiento e identidad, basada en el Cuestionario ad hoc creado con antelación (González, Moll y Amanti, 2005) con algunas modificaciones para adecuarlas al contexto en el cual se aplicaron, respondida en forma oral e individualmente por cada escolar de tercer año básico. Las preguntas apuntan al ámbito personal (familia, lugar de proveniencia) el ámbito educativo (Expectativas) gustos e intereses (programas que ven, utilización de recursos tecnológicos, salidas y excursiones) y aspiraciones futuras. Se hará análisis de la entrevista por frecuencia de respuesta y por contenido.

Se le asignó un punto por cada actividad de su cultura y 0 si no responde o si es no representa a su cultura. Luego, se comparó la relación entre caudal de conocimiento de su cultura y puntajes de comprensión lectora y de vocabulario, a través de una correlación.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

4.1. Procedimiento de análisis de datos

Como se aplicaron dos instrumentos, se especifica el análisis que se realizó en cada uno de ellos, después de aplicarlo, revisarlo y sumar puntajes en los datos cuantitativos.

4.2. Análisis de datos

Tabla N° 6: Resultados obtenidos por el grupo en la prueba de comprensión de textos

Estudiantes		Preguntas prueba de comprensión lectora															
	1	2	3.	3.	4	5	6.	6.	7	8	9.	9.	1	11	12.	12.	total
			1	2			1	2			1	2	0		1	2	
Niña 1	2	0. 5	1	0	0	0. 5	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	8
Niño 2	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	8
Niño3 integra do	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
Niña 4 Integra da	0	0	1	0	0	0. 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.5
Niño 5	2	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Niño 6 Integra do	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
Niño 7 Integra do	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Niña 8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

<i>Integrada</i>																	
<i>Niña 9</i>	1	0	0	0	0,5	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	5.5
<i>Niña 10</i>	1	1	0	0	0,5	1	0	1	0	2	0	0	0	1	1	0	8.5
<i>Promedio</i>	0,8	0,3	0,4	0,4	0,15	0,5	0,4	0,1	0	1	0	0	0	0,5	0,4	0	4,45

Los puntajes más descendidos están en las preguntas globales implícitas y en comprensión léxica (6.1/6.2/9.1/9.2/12.1/12.2). En comprensión léxica el promedio es de 3,2 (40%); es aún más bajo en preguntas causales y todavía menor en las globales implícitas o explícitas; en las de procesamiento local logran promedio de 1 punto.

ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO EN LA PRUEBA SEGÚN LOS OBJETIVOS

1. Reconocer o comprender el significado de palabras de los textos: 3-6-9-12 (explícita e implícita, proposicional) por tipo de preguntas pero los estudiantes solo lograron un 20% cuando el puntaje en estas preguntas era de 0,25 %, lo que es bastante deficiente.

Tabla N° 7: Promedios logrados en comprensión léxica o del vocabulario

Preguntas	3	6	9	12	Total	Total logrado/Total teórico	%
Promedio	0,6	0,6	0	0,4	1,6	1,6/8	20

En comprensión léxica logran un dominio de 20%. Tienen bajo nivel de comprensión léxica.

2. Establecer relaciones de coherencia condicional causal explícita: 1-8-10

Tabla N° 8 : Promedios logrados por los y las diez escolares pehuenches en las relaciones de coherencia condicional(r. causal)

Preguntas	1	8	10	Total	%
Promedio	0,7	0,6	0	1,4/6	23

Lograron un promedio de 1,4; es decir, un dominio de 23%.

3. Determinar la organización lógica de los textos a través de reestructurar los hechos explícitos en un esquema temporal: 2-5

Tabla N° 9: Promedios logrados por los y las diez escolares pehuenches en la determinación lógica de los textos, reestructurando los hechos explícitos en un esquema temporal

Preguntas	2	5	Total/total teórico	%
Promedio	0,5	0,5	1/4	25

La muestra logra un dominio de 25%.

4. Comprender la información implícita a nivel global de un texto

Tabla N° 10: Determinar la comprensión global implícita o inferencial del texto

Preguntas	4	7	11	total	%
Promedio	0,18	0	0,5	0,68	11,7
%	9%	0	25		

La muestra tiene el menor dominio en las preguntas de comprensión global inferencia, apenas logran un 11,7%.-

4.2. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

Hipótesis Nula 1: No hay diferencia entre los promedios en las preguntas más complejas y las menos complejas en los y las escolares pehuenches.

Puntajes en las preguntas más complejas

Preguntas	Menos complejas	Más complejas	Probabilidad
Promedio	1,6	0,63	0,048
%	20	10,5	

Interpretación: se rechaza la hipótesis Nula 1; por tanto, se acepta la Hipótesis de trabajo: logran **menor** puntaje en las preguntas más complejas.



Hipótesis Nula 2: No hay diferencia entre el promedio logrado en cada tipo de texto .

Tabla N°11 :Promedios logrados por los y las escolares pehuenches en cada tipo de texto.

Estudiantes	TN1	TN2	TL	TA
Niña 1	3,5	1,5	2	1
Niño2	3	2	0	3
Niño 3	1	1	0	1
Niña 4	1	0,5	0	0
Niño 5	3	2	0	0
Niño 6	2	0	0	1
Niño 7	0	0	0	0
Niña 8	2	0	0	0
Niña 9	1	1,5	2	1
Niña 10	2	2,5	2	2
Promedio	1,85	1,1	0,6	0,9
% Dominio	30,8%	19%	10%	15%

TN1=texto narrativo pehuenche TN2=t.narrativo no pehuenche TL=texto lírico
TA=texto argumentativo

La prueba tenía tres tipos de texto. Cada tipo de texto tenía 6 puntos . El mejor promedio está en el TN1, parte de la prueba de CTE elaborada con un texto de la tradición pehuenche (30,8%), mientras que en los otros tres logran entre 10% y 15% de dominio.

El texto que más comprendieron es el narrativo de su cultura (TN1), seguido del narrativo de la cultura global, y éste seguido por el argumentativo y éste, seguido por el texto lírico, del cual solo comprendieron el 10%.

Las diferencias de promedio son significativas al comparar el TN1 con cada uno de los otros tres; pero las diferencias entre los otros tres de la cultura global chilena no son significativas, de acuerdo a las probabilidades, que son superiores a alfa de 0,05.

	Probabilidad de las diferencias entre los puntajes en cada tipo de textos: NL, A y N1=narrativo de la tradición pehuenche				
Textos comparados	TN1/TN2	TN2/TL	TN2/TA	TN1/TA	TN1/TL
Probabilidad	0,021	0,117	0,251	0,029	0,014
Decisión	sign	no sig.	no sig.	sign	sign

Como la probabilidad es de 0,021, se rechaza la Hip. Nula 2 y se acepta la Hip. de trabajo 2: los y las escolares comprenden más el texto narrativo de la cultura pehuenche que el que no es de su cultura.

Hipótesis Nula 4 : No hay diferencia en el puntaje entre los escolares integrados y los no integrados en comprensión de textos.

Tabla 12: puntajes logrados por integrados/no integrados

P U N T A J E S EN COMPRENSIÓN TEXTO ESCRITO EN INTEGRADOS y NO INTEGRADOS	
no Integrados	Integrados
8	5
8	1,5
5	0
5,7	3
8,5	2
X 7	2,3
Probabilidad	0,00259733
Diferencia : significativa	

Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo: los integrados logran un tercio de lo que logran los no integrados en Comprensión de textos escritos.

Hipótesis Nula 5: No hay correlación significativa entre FC y Comprensión de textos escritos

Se asignó puntajes a cada escolar según las respuestas dadas a la entrevista. Los puntajes son los siguientes:

Tabla N° 13: Relación entre Fondos de Conocimiento y Comprensión de Textos

Escolar	Fondos de Conocimiento	Comprensión de Textos Escritos
1	6	8
2	6	8
3	4	3
4	1	1,5
5	3	5
6	4	3
7	2	0
8	3	2
9	3	5,5
10	4	8,5
Promedio	3,6	4,45
Pje. Máx.	11 p	24 p.

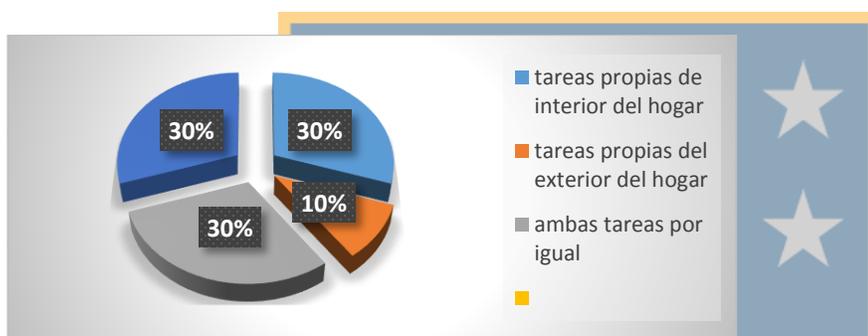
La correlación es de 0,766 entre Fondos de Conocimiento y Comprensión de Textos Escritos en la muestra de escolares pehuenches.

Análisis cualitativo de los Fondos de Conocimiento

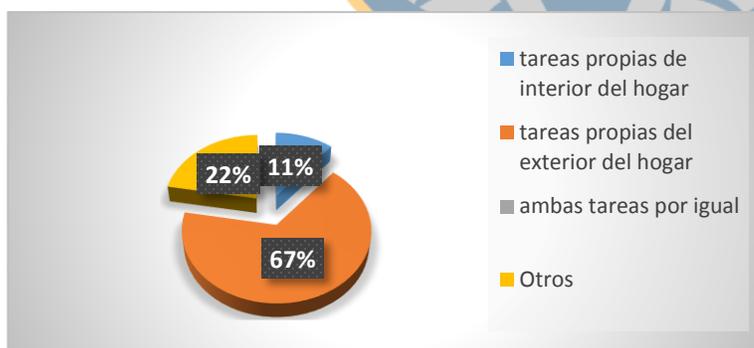
En el instrumento aplicado en fondos de conocimiento se seleccionaron algunas preguntas que aportan que información sobre las actividades que pertenecen a su realidad cultural, que se muestran en los gráficos sptes.:

2-¿Qué actividades realiza cada integrante de la familia?

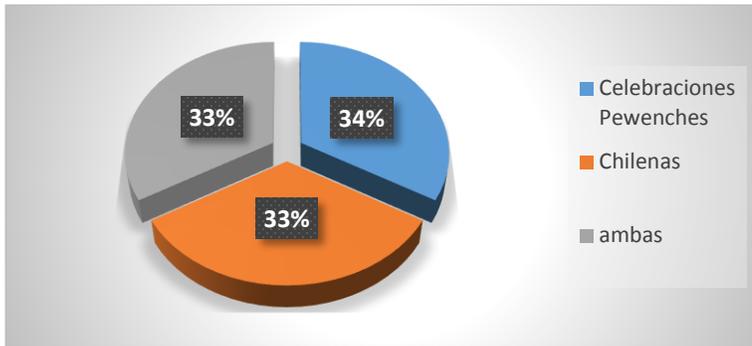
Madres: En las tareas mencionaron del interior del hogar los estudiantes mencionan el cocinar, hacer pan, mote, chabid y tejer o ver tv cuidar de los niños y externas como picar leña, buscar remedios, recolectar frutos, sacar y huertear .



Padres: En las tareas mencionaron del interior del hogar los estudiantes mencionan a un 11% de los padres en la cocina haciendo pan y ver tv, el resto de las tareas solo son externas y se refieren a picar leña, recolectar leña, buscar las chivas.

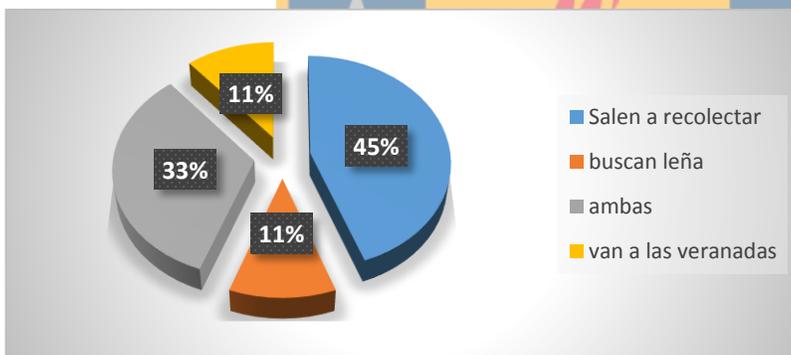


¿Cuáles son las tradiciones y celebraciones que se hacen en tu familia?



Como tradiciones Pehuenches los niños mencionaron el Nguillatun, las rogativas, el wetripantu, y como otras actividades se encontraban los cumpleaños, navidad y año nuevo y el 18 de septiembre.

¿Excursiones y salidas en familia?

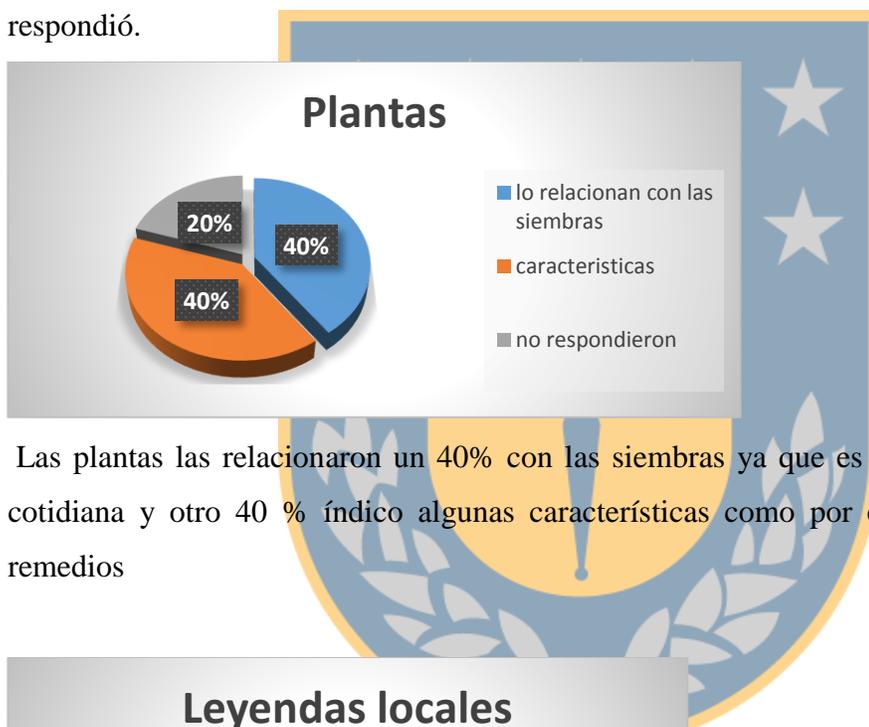


Como salidas mencionaron la recolección de frutos silvestres como el piñon, los digueños, las cerezas, las nalcas, acompañan a sus padres a la leña o a veranadas que son actividades propias de la cultura.

¿Sobre los conocimientos?



Los niños relacionaron a esta pregunta un 30% al clima como cuando va a llover o si habrá un bonito día, un 20% lo relaciono con el tiempo que pasa a partir de los años el 30% no respondió.



Las plantas las relacionaron un 40% con las siembras ya que es algo habitual de su vida cotidiana y otro 40 % indicó algunas características como por ejemplo que sirven para remedios

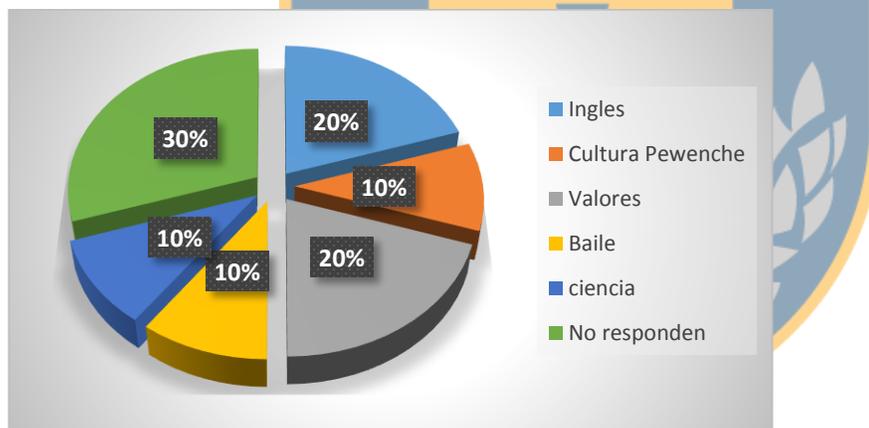


El 40% de los niños nombro historias locales que conocían las más comunes eran el punalka de la laguna de Cauñicu, el pelo vivo, el cuero vivo, el caha caha, el caballo de herraduras de oro, otro 40% solo menciona haber escuchado o conocerlas y un 20% no respondieron.

En la pregunta ¿qué quieres ser cuando grande? Las expectativas son altas de los 9 estudiantes que respondieron todos quieren ser profesionales y la áreas se dividen en un 34% Medicina, el 22% profesores, un 22 % futbolistas y un 22% Fuerzas armadas.



¿Qué te gustaría que te enseñaran en la escuela?



En esta pregunta dejan claros sus intereses con respecto a lo que ellos quieren aprender un 20% mencionó Inglés, otro 20%; valores un 30%

CAPÍTULO V: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Resultados

De los resultados de análisis de los datos se puede inferir que:

1. La Comprensión de Textos es descendida, especialmente en las tareas de mayor complejidad: un dominio de 18,45%.
2. Su comprensión es baja en texto narrativo, lírico y argumentativo.
3. La comprensión de texto se les facilita si el texto es parte de su cultura, como el texto de Callaqui, en el que alcanzan un puntaje de .La influencia de los conocimientos previos es notoria.
4. Una gran limitación para comprender un texto es el vocabulario, que es pobre en este grupo.
5. El tener la categoría de “integrado” marca también un menor desarrollo de la comprensión de textos. Los escolares integrados logran la mitad de los no integrados.
6. El valorar los Fondos de Conocimiento en la cultura escolar facilitarían la comprensión de textos, pues en este estudio de caso, los escolares con mayor FC comprenden mejor los textos. El puntaje máximo asignado a los FC fue de 11 puntos y el máximo que logran dos escolares es 6 puntos, con un promedio de 3,6 puntos.
7. No solo se observa un nivel de comprensión de textos descendido, sino que también es bajo el nivel de Fondo de Conocimientos de su entorno y de su cultura.

En síntesis, es necesario incluir la cultura de los y las escolares para desarrollar su comprensión de textos, no solo para facilitar la comprensión de textos, sino para facilitar la construcción de aprendizaje significativo y una mejor autovaloración de los y las escolares pehuenches.

5.2. Discusión de resultados

En la presente investigación se esperaba conocer el nivel en que se encuentran los niños pehuenches de un tercer año básico respecto comprensión lectora también la incidencia que tienen los fondos de conocimientos y el vocabulario en estos resultados. Los y las escolares lograron el menor puntaje en las preguntas globales inferenciales: 4-7-11(dominio de 11,4%); el vocabulario comprensivo representa la segunda dificultad: 3-6-9-12 (dominio: 20%); en tercer lugar, están las preguntas causales : preguntas 1-8-10 (dominio: 23%); en cuarto lugar de dificultad están las preguntas explícitas: 2-5 (25% de dominio).

Esta situación no debe sorprender, pues Chiodi y Loncon (1999) señalan que una de las consecuencias de la superioridad del castellano impuesto por sobre el mapudungun es la pobreza léxica, por esta razón también se puede comprender, porque los estudiantes tuvieron mayores problemas en los textos lírico y argumentativo, los que le exigían conocer palabras de nivel 2 según la distinción de niveles que Bek, Mckeown y kukan,(cit. en Strasser y Vergara, 2015).Hacen donde en el nivel 1 se encuentra las palabras que se aprenden incidentalmente en la vida cotidiana, las que se recalca que no es necesario enseñarlas en la educación formal. En el nivel 2 encontramos las palabras raras que no son tan comunes en el uso diario, pero si aparecen en los textos. Y en el nivel 3 palabras que no son habituales y se usan para un tema específico.

En cambio, en los textos narrativos los y las estudiantes lograron mejores puntajes de la prueba en el texto de la cultura pehuenche, “El caballito Mula” (Preguntas 1, 2, y 3). En cambio a escolares no pehuenches y urbanos de Los Ángeles, les costó mucho entender el texto narrativo 1, “El caballito Mula” y les fue más fácil entender el texto narrativo 2, que no es la cultura pehuenche (Espinoza, A., 2018).

La comprensión textual está asociada con los conocimientos de la cultura local, los estudiantes que más saben de su cultura tienden a comprender mejor los textos, aunque cabe dejar en claro que a pesar de ello estos resultados siguieron siendo deficientes, con lo que se puede comprobar la conclusión de Chacana (2017), quien adhiere a los planteamientos de Lagos (1999), que concluye la necesidad de usar los textos de la tradición oral de los pueblos originarios, que estén al alcance de los niños y niñas en la Biblioteca de cada aula. Actualmente, las hay centradas en la literatura infantil universal, donde los textos pehuenches, mapuches, aymaras este a pesar de las anteriores investigaciones realizadas en este ámbito y la de ella propia no hay una mejora en los resultados de comprensión, el problema persiste y se llama descontextualización, el cual dejará de suceder cuando se logre un cambio a nivel de escuela y de país con respecto a lo que realmente es la interculturalidad y se valore a los pueblos originarios.

Aunque hay que recordar que en esta investigación la muestra solo era de 10 escolares de los cuales la mitad son integrados y varios que han repetido el curso, los que son apoyados por profesores de diferencial para poder nivelarse en lo que pueden con sus compañeros por lo que no representan a todos los niños pehuenches, pero si se logró comprobar que cuando un texto les es familiar logran puntajes más altos y su comprensión es mayor.

Como en el curso había 5 niños integrados permanentes, las dificultades de aprendizaje de ellos eran notorias; pero además está la situación de pobreza de las familias (Treviño, E., 2006).

Finalmente, hay que recordar que hay serias diferencias entre las formas de enseñanza escolar y la enseñanza en las comunidades y en las familias, en cómo piensan y perciben el mundo los pueblos originarios, el respeto a la naturaleza; diferentes conceptos del conocimiento y de cómo aprender, diferentes estrategias de aprendizaje que se centran en la participación y colaboración con los adultos y adultas en sus tareas cotidianas.

No obstante lo dicho, en estos resultados se puede apreciar la importancia mayor que tiene la enseñanza sistemática de estrategias de comprensión lectora (Solé, I.).

A partir de los resultados del diagnóstico, se propondrá la lectura compartida (Bedregal, P. Strasser, K. Villalón, M. Ziliani, M. , 2006) desde la cultura local, una innovación pedagógica que facilitaría el desarrollo de las competencias de comprensión lectora a partir de la inclusión curricular de los textos de la cultura local hasta la universal

5.3. CONCLUSIONES

La Comprensión de Textos es descendida, especialmente en las tareas de mayor complejidad, independientemente del tipo de texto. Su comprensión es baja en texto narrativo, lírico y argumentativo.

La comprensión de texto se les facilita si el texto es parte de su cultura. La influencia de los conocimientos previos es notoria.

El valorar los Fondos de Conocimiento en la cultura escolar facilitaría la comprensión de textos, pues en este estudio de caso, los escolares con mayor FC comprenden mejor los textos, pero no solo se observa un nivel de comprensión de textos descendido, sino que también es bajo el nivel de Fondo de Conocimientos de su entorno y de su cultura.

En síntesis, es necesario incluir la cultura de los y las escolares para desarrollar su comprensión de textos, junto con enseñar vocabulario y a leer comprensivamente, con estrategias de enseñanza adecuadas en los tres momentos de la clase: antes de leer, durante la lectura y después de leer (Solé, I.).

Limitaciones de la investigación

Dentro de las limitaciones de la investigación, está el hecho de que la muestra es muy pequeña, sus resultados no son generalizables.

Otra limitación es la imposibilidad de haber hecho un estudio con la gente de la comunidad para conocer su opinión sobre la contextualización y saber por qué han dejado su lengua ancestral.

Por parte de la seminarista, hay otras limitaciones, como el desconocimiento de la lengua ancestral pehuenche, una formación profesional deficiente en Antropología y Sociología de la Educación.

Referencias Bibliográficas

- Agencia de calidad en educación. Resultados simce,2016
<http://www.agenciaeducacion.cl/>
<http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=4374&establecimiento=ESCUELA+BASICA+PITRIL®ion=0&comuna=0&nivel=0>
- Arancibia, V. Herrera, P. Strasser, K. (2015). Manual de Psicología Educacional. Ediciones UC.Chile.
- Bedregal, P. Strasser, K. Villalón, M. Ziliani, M. (2006) Lectura compartida: Una estrategia educativa para la infancia temprana. En Camino al Bicentenario doce propuestas para Chile. Recuperado en http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/articles-69798_recurso_1_0.pdf
- Campos, D. (2014). *Lectorabilidad y Rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares*. Tesis para optar a Magíster en Lingüística. Facultad de Humanidades, Universidad de Concepción.
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2018). Diccionario de términos clave de ELE. Madrid, España.: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm
- Cummins, Jim (2001) ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. Revista de Educación, núm. 326 (2001), pp. 37-61
<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre326/re32604.pdf?documentId=0901e72b8125db13>
- Chacana, C. (2017). Comprensión lectora, léxico disponible y fondos de conocimientos en escolares de Alto Bío Bío. Universidad de Concepción.
<http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/2453/Chacana%20Carvajal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Chile, Ministerio de Educación. (2012). Programa de Educación Intercultural Bilingüe Tercer Año Básico Sector Lengua Indígena Mapuzugun. Revisado el 23 de agosto de 2016. <http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201210041826350.ProgMapuzugun-3web.pdf>.
- Chile, Ministerio de Educación. (2013). Planes y programas tercer año. Lenguaje y comunicación. Rescatado de: <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/1b-6b/tercero-basico/lenguaje-y-comunicacion/>
- Chile Precolombino (2012). *Narraciones Indígenas: Mapuche > KaiKai y TrengTreng*. Recuperado de <http://chileprecolombino.cl/arte/narraciones-indigenas/mapuche/kay-kay-tren-tren/> <http://www.daemaltobiobio.cl>
- Chiodi, F. y Loncon, E. (1999). Crear nuevas palabras. Innovación y expansión de los recursos lexicales de la lengua mapuche. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas-CONADI.
- Espinoza, A. (2018). Comprensión de textos escritos de diferente soporte y disponibilidad léxica en escolares de tercer año básico. Seminario de Título. Universidad de Concepción.
- Gómez, L. Núñez, P. Parodi, G. Peronard, M. (1998). Comprensión de textos escritos de la teoría a la sala de clases. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. Rescatado de: www.giovanniparodi.cl
- Gómez, A. Sánchez, I. (2014). Propuesta Metodológica para la Evaluación de Vocabulario Académico a través de la Lingüística del Corpus. RLA vol.52 no.2 Concepción Dec. 2014.
- Guitart y Oller (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí Revista de Investigación en Educación, nº 10 (2), 2012, pp. 21-34 rescatado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Guitart, M (2013): *La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimientos e identidad*. Universidad de Girona. España.
- Hernández, A. (1998). El Papel del Vocabulario en la Enseñanza de la Comprensión Lectora y la Composición Escrita. Aula, 8, 239-260. Extraído el 15 de agosto de 2016.

desde http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69248/1/El_papel_del_vocabulario_en_la_ensenanza.pdf.

- Hernández, S. Fernández, C. Baptista, P. (1998). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Historia de Chile para niños, Ed. Lexus, 2010
- Incluir, sumar y escuchar. Infancia y Adolescencia Indígena. (2012) Ministerio de Desarrollo Social Encuesta CASEN 2011. UNICEF Chile.
- Lagos, I. (1999). La comprensión de textos narrativos, su relación con la producción de textos en escolares pehuenches y la comprensión de textos narrativos en escolares rurales de Bío-Bío. *Rev. Educacao e Cidadania. Fac. de Educacao, Ciencias e Letras*, Vol. II ISSN 1516-2958, Ritter dos reis; Brasil: 179-207
- Ley Índigena 19253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas. Centro de Documentación Mapuche (1996) <http://www.mapuche.info/indgen/ley-1.html>
- Loncon, E., Treviño, E. Morawietz, L. Villalobos, C y Villalobos, E. (2017). Las demandas de políticas educativas lingüísticas de los pueblos indígenas de Chile: Una mirada desde los derechos lingüísticos. Educación intercultural en Chile/Experiencias pueblos y territorios. Ediciones UC. Chile
- Loncon, E. (2002). El mapudungun y derechos lingüísticos del pueblo mapuche. Working Paper Series 4 <http://www.estudiosindigenas.cl/trabajados/elisaq.pdf>
- Martí, A. (2002). Contrapunteo Etnológico: El Debate Aculturación o Transculturación Desde Fernando Ortiz Hasta Nuestros Días. Departamento de Historia Universidad Interamericana de Puerto Rico Recinto Metropolitano .2002 Madrid rescatado de http://kalathos.metro.inter.edu/kalathos_mag/publications/archivo9_vol4_no2.pdf 13-05-2018

- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132-141.
- Muñoz y Ramos Pueblos 14^o edición del Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2016 indígenas, sistema escolar y construcción de identidad
<http://derecho.udp.cl/wp-content/uploads/2016/11/Mu%C3%B1oz-y-Ramos-Sistema-Educacional-y-Pueblos-Ind%C3%ADgenas-Final.pdf>
- Pantigoso, G. (2006). La Literatura regional en la globalización. Documento en línea. Disponible en:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:luSXv3TpLbYJ:usuarios.m ultimania.es/percimario/documentos/Literatura%2520infantil%2520y%2520Regional.DOC+la+literatura+regional+en+la+globalizaci%C3%B3n&cd=1&hl=es&ct=clnk &gl=mx&client=firefox-a>.
- Peña, M. (1995) Historia de la literatura infantil chilena. Ediciones Andrés Bello. Chile. Rescatado de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/mc0011016.pdf>
- Pérez, Mireya e Illas, Wilfredo (2014). La literatura local-regional en el circuito de la educación literaria. Primeras rutas de un mapa investigativo. REDHECS, Universidad Rafael Belloso Ch. , Edición 17, Año 9
<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/2957/4114>
- Pedraza, F., Castillo, M.: (2014). *Las pruebas saber, un ejercicio de lectura. La Revista Ruta Maestra*, Colombia, Santillana, 08.a ed., pag.18.
- Plan Nacional de la Lectura (2016). *Historias de Nuestra Tierra*. Recuperado de <http://plandelectura.gob.cl/iniciativas/historias-de-nuestra-tierra/>
- Parodi, G (1999) Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Ediciones universitarias de Valparaíso. Valparaíso, Chile. Rescatado de www.giovanniparodi.cl
- Real Academia Española (2018). Diccionario de la real academia Española. Recuperado en <http://www.rae.es/>

- Rifo, E.(2015) Pertinencia del currículum escolar en contexto pewenche. Universidad de Concepción (Chile) Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología. Tesis guiada por Dr. A. Díaz M. y Mag. Ed. I. Lagos
 - Rifo, E.; Lagos, I., Díaz, A. (2019) . Pertinencia del currículum escolar en Alto Bío-Bío. Artículo en evaluación en una revista especializada.
 - Strasser, K. del Rio, F. Larraín A. (2012). *Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar?* Estudios de Psicología p. 221-225. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Rescatado de: <http://www.educacion2.udp.cl/wp-content/uploads/2013/07/Vocabulario-y-comprension-de-historias.pdf>
 - Strasser, K.; Vergara. (2015). Leer para hablar. <http://leerparahablar.cl/el-manual-2/>
 - Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en américa latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. RMIE, enero-marzo, 2006, VOL. 11, N° 28, pp. 225-268 <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002812.pdf>
- Van Dijk, T. (2002). El conocimiento y las noticias. Quaderns de Filologia. Estudis de Comunicació. Vol. I (2002) 249-270. <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20conocimiento%20y%20las%20noticias.pdf>



PAUTA DE ENTREVISTA SOBRE FONDOS DE CONOCIMIENTOS E IDENTIDAD

Nombre _____ Fecha: ___/___/2016

FAMILIA Y AMISTADES

¿Quiénes integran tu familia?

¿Qué actividades realiza en casa, cada integrante de la familia?

¿Qué actividades realizas con tus amistades? Ejemplo: los niños y niñas juegan a la tiña.

¿Qué actividades realizan los adultos con sus amistades?

¿Desde cuándo tu familia y tú viven en Pitril? ¿Por qué?

VALORES Y TRADICIONES FAMILIARES

¿Cuáles son los valores más importantes de tu familia, que más tratan de enseñarte tus padres y/o tus mayores (abuelos, abuelas, tíos, etc)?

¿Cuáles son las tradiciones y celebraciones que se hacen en tu familia?

CUIDADOS

¿Cómo cuidan a los niños y a las niñas en tu familia? Ejemplo: cambiarle los paños a la guagua, cantar una canción suave para que duerma, cuidarlo cuando duerme)

EXCURSIONES Y SALIDAS

¿Qué salidas hacen fuera de su casa? Ejemplo: ir a buscar leña, recolectar frutas o verduras, recolectar digüeños.

Cuando salen fuera de Pitril ¿A dónde van? Y ¿para qué?



ACTIVIDADES EDUCATIVAS

¿Qué actividades educativas desarrollan en familia? Ejemplo: revisar tareas.

PROGRAMAS FAVORITOS DE TELEVISIÓN

¿Cuáles son tus programas favoritos de televisión?

¿Qué programas ven en familia?

OCUPACIONES FAMILIARES

¿En qué trabajan tus familiares?

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

¿Qué conocimientos tienes?

Sobre el tiempo:

Sobre las plantas:



Sobre los niños y las niñas:

Cuentos, historias que cuentan en tu comunidad:

EXPECTATIVAS Y EDUCACIÓN

¿Por qué vienes a la escuela? ¿A qué vienes?

¿Qué harás después de 8° año básico?

¿Qué quieres hacer cuando seas grande?

¿Qué cosas te gustaría que te enseñara la escuela? ¿Para qué?

¿Qué leen en tu casa? ¿Qué te gustaría leer en tu casa? ¿Te gustaría leerles a tus familiares?



PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA TERCER AÑO BÁSICO

Estudiante: _____ Fecha: ____ Curso: Escuela:

puntaje total: 24 pts

INSTRUCCIONES:

Esta prueba tiene tres partes. Cada parte tiene un texto que debes leer bien, en silencio, para comprender. Después de cada texto, están las preguntas que debes contestar con letra clara en el espacio indicado:

PRIMERA PARTE:

Texto 1

Una mañana de invierno, cuando la nieve había cortado el camino a Callaqui, y ya no había con qué alimentar a los animales, un helicóptero verde, que venía por el cielo, de pronto paró en el campo y fueron a buscar al otro lado del camino, donde había dos caballitos. El helicóptero se llevó al caballito Mula, el más débil. Su amigo el caballo Sincero estaba asustado, porque se llevaron al otro y se fue corriendo a su casa.

Como el helicóptero volaba muy rápido, el caballito Mula estaba muy mareado. Lo llevaron a Temuco, donde lo protegieron y le dieron pasto. Después de un tiempo, lo trajeron a Callaqui otra vez.

Preguntas:

1. ¿Por qué crees tú que se llevaron al caballito Mula y no a Sincero? (2 pts)

2. ¿Qué había ocurrido en Callaqui? Explica. (2 pts)

3. ¿Qué significan estas expresiones en el texto 1: (1 p. c/u)

3.1. Débil: _____

3.2. Callaqui: _____

LEE EL TEXTO 2 y responde

Texto 2

Era un hermoso lugar donde vivía una familia de abejas. Una no quería trabajar. Se levantaba tarde y en vez de producir miel, se tomaba todo el néctar de las flores. Todas las mañanas iba a jugar y a saltar de flor en flor, mientras sus compañeras trabajaban, guardando el néctar que iban a necesitar para el invierno.

Un día, la abeja haragana volvió a su hogar, después de un paseo y los guardias, que vigilaban la puerta, no la dejaron entrar, porque quisieron darle una lección. Ella les rogó mucho, pero no los convenció. Cuando llegó el invierno, la pobre tiritaba de frío y pasaba hambre. Las otras le dieron otra oportunidad.

Al llegar de nuevo el verano, la abeja trabajó para el próximo invierno con el mismo entusiasmo que su familia.

Preguntas:

4. ¿Qué lección le querían enseñar los guardias a la abeja haragana? (Global-implícita: 2pts)

5. Indique los 3 hechos más importantes del texto, en el orden en que ocurrieron. (0,65 c/u)

1.

2.

3.

6 ¿Qué significan estas palabras en el texto (1p c/u.)

7.6.1. Haragana: _____

6. 2. Néctar: _____

** Completa: (apreciación personal: 2 ptos)

El texto que más me gustó es:

___ Texto 1.

Porque _____

___ Texto 2.

Porque _____

SEGUNDA PARTE:

Texto 3

Con la mitad de un periódico
hice un barco de papel,
en la fuente de mi casa
le hice navegar muy bien.

Mi hermana con su abanico
sopla, y sopla sobre él.
¡Buen viaje, muy buen viaje,
barquito de papel!



Preguntas:

7. ¿Qué se expresa en este texto? (2 ptos.)

8. ¿Para qué sopla la hermana con el abanico? (2pts)

9. ¿Qué significan en el texto cada una de estas palabras: (1 pts c/u)

- a. Abanico: _____
- b. Periódico: _____

TERCERA PARTE:

Texto 4

A los niños y niñas les preocupan mucho los peleones y las peleonas, es decir, los muchachos y las muchachas a los que les gusta pelear y dominar a los demás.

Quando son agredidos por uno de estos peleadores, se sienten avergonzados y a menudo no quieren hablar de ello. Al igual que los adultos se culpan de haber sido atacados.

Ninguna persona tiene derecho a golpear o tratar mal a los demás.

Preguntas:

10. ¿Por qué los niños y adultos se avergüenzan de haber sido atacados por otros? (2 pts)

11 ¿Qué título le pondrías al texto 3? (2 pts)

12. ¿Qué significan estas palabras en el texto 3: (1 p.c/u)

12.1. peleones_____

12.2. agredir_____

***Cuál de los 4 textos de la prueba te gustó más y por qué? (apreciación personal 2ptos)



Innovación Unidad Didáctica

El plan de intervención busca que los y las escolares adquieran un desarrollo mayor con respecto al vocabulario, comprensión y producción mediante conocimientos previos y ampliando los conocimientos de mundo de los estudiantes, reforzando a su vez las Macro habilidades lectoras; escuchar, hablar, leer y escribir. Se utilizarán textos comenzando con la cultura local, luego, a medida avancen las sesiones de intervención, diferentes tipos de textos (narrativos, líricos, expositivos) irán aumentando en complejidad viendo distintas realidades culturales, comenzando con Chile hacia lo universal, círculos concéntricos desde lo más cercano a lo más lejano (Lagos, I., 2016, conversación acerca de una estrategia para contextualizar el currículum escolar).

Se espera que los y las escolares logren un desarrollo en los aspectos de:

5.1. Vocabulario:

Los y las escolares deben ser capaces de alcanzar una profundidad y amplitud léxica mayor de lo que en un principio poseían previo a la intervención. En el caso de la amplitud léxica se espera que logren conocer un mayor número de palabras de acuerdo con los textos que serán leídos durante la intervención.

5.2. Comprensión lectora:

Los y las escolares deben ser capaces de reconocer las estructuras básicas de los textos que componen la intervención (narrativos, líricos, expositivos). Deben ser capaces de responder preguntas de comprensión de diferentes niveles de complejidad.

5.3. Fondos de conocimiento e identidad:

Se espera que los y las escolares sean capaces de valorar sus fondos de conocimientos culturales, desarrollando el sentido de pertenencia hacia el pueblo pehuenche, a través de la comprensión del texto mapuche “Treng Treng y Cai Cai”, al que seguirán otros relatos de tradición oral pehuenche de Alto Bío-Bío y posteriormente con textos escritos de otros pueblos precolombinos de Chile, textos chilenos y luego, los de países de América Latina, finalmente se incluirán textos europeos, asiáticos, africanos.

Intervención Escuela de Alto Biobío

Curso: 3° Básico

Duración: 90 min.

Sesiones	Objetivo y Habilidad	Ámbito	Texto	Actividades
1	<p>Objetivos: Escuchar y comprender texto narrativo por un adulto, sobre la cultura mapuche. Definen, comprenden y utilizan vocabulario desconocido presente en el texto.</p>	Relato de la Cosmogonía Mapuche.	“Trengr Trengr y Cai Cai”	<p>Inicio: Se ambienta la Sala los niños en sus cojines en el sector de lectura se inicia con una imagen evocadora correspondiente a la historia y ellos comienzan a realizar sus propias ideas de que se trata.</p> <p>Desarrollo: Luego se dará inicio a la lectura del relato, los niños escucharán atentamente y al finalizar tendrán un momento en donde ubicaran las palabras que desconocen y entre todos definirán según lo que ya conocen el vocabulario presente en el texto. Los cuales después la profesora pasara a explicar a los niños el significado correcto. Se realizaran primero preguntas sobre conocimiento anterior del texto, otras versiones, se realizaran en una pequeña guía con preguntas explícitas e implícitas de la historia.</p> <p>Cierre: La guía será revisada en conjunto al finalizar enfatizando en las características del tipo de texto e ideas principales extraídas en cada parte.</p>
2	<p>Objetivo: Leer y Comprender textos narrativos en base a</p>	Relatos locales	“El cuero vivo” Versión adaptada para niño	<p>Inicio: Los y las estudiantes verán una serie de imágenes en power point en la cuales se les pedirá hablar por si alguna vez han oído hablar</p>

	<p>imágenes que refuercen el vocabulario presente en los textos Infieren en la moraleja que este trae Definen el vocabulario presente en el texto..</p>		<p>Relato local Mapuche</p>	<p>de ellos. y se les enseñara una serie de palabras necesarias para la lectura de aquel día correspondientes a las imágenes antes vistas</p> <p>Desarrollo: Luego continuaremos con una lectura compartida del Relato local del cuero vivo el cual se ha contado a través de muchas generaciones. Se les realizara una guía con preguntas explicitas locales y otras inferenciales, globales y ellos deberán indicar la moraleja de la historia. Para esto deberán entre dos niños conversar y extraer las ideas principales, y luego comentan los diferentes finales que ellos crearon para este cuento</p> <p>Cierre: A partir de lo antes realizado en conjunto con los estudiantes se realizará un resumen.</p>
3	<p>Objetivo: Comprensión auditiva y relatar a sus compañeros narraciones, dando a conocer palabras que tal vez no todos conocen y explicando su significado con sus palabras.</p>	<p>Narraciones familiares para compartir.</p>	<p>“Relatarán historias familiares narradas por sus abuelitos”</p>	<p>Inicio: Los estudiantes deben traer relatos locales narrados por sus abuelitos o padres.</p> <p>Desarrollo: Mientras va narrando la profesora va anotando aquellas palabras que parezcan tal vez desconocidas para muchos al finalizar se construye significado a partir del texto, se les pide a los niños buscar sinónimos de las palabras.</p> <p>Cierre: se realizara una guía en la que los niños extraerán las ideas principales de cada relato y escribirán sus versiones según sus conocimientos previos.</p>

				Analizaran la importancia de los abuelitos y valorar su sabiduría y consejos, se realizará un resumen del texto con las ideas principales.
4	<p>Objetivo: Comparten, comprenden y aprenden a seguir instrucciones de las recetas que sus compañeros presentaran. Definen vocabulario desconocido. Trabajan texto expositivo y sus partes</p>	<p>Recetas familiares locales. Texto expositivo.</p>	<p>Recetas del hogar para compartir: Digüeños, piñones, castañas, tortillas, Changles, cazuelas, Mote, Catutos, Miel, Sopaipillas, pajaritos, chuchoca etc.</p>	<p>Inicio: Los niños comparten una receta local explicada por sus padres, el relato de la receta, los ingredientes, su descripción y como recolectan algunos de sus ingredientes. Desarrollo: Se trabaja la comprensión de texto expositivo sus partes en base de una receta y las instrucciones y pasos a seguir para que esta salga bien Cierre: En conjunto se definirá vocabulario y como se le conoce aparte de la zona, también que usos tiene aparte de la cocina que conocen ellos.</p>
5	<p>Objetivo: Escuchar y comprender un texto lirico Definen Vocabulario desconocido presente en el texto.</p> <p>Habilidad: se apoyan en la memoria a través de expresión plástica y del movimiento</p>	<p>Texto Lírico.</p>	<p>“Buen Viaje.”</p>	<p>Inicio: (Parte de esta actividad sacada del texto poesía de Cecilia Beuchat) Se les entrega a los niños papel de diario y se les enseña hacer el barquito de papel y a otro grupo el abanico del mismo material se lleva a la sala una fuente aunque sea lavatorio con agua para echar a navegar su barco. Para seguir con la actividad. Desarrollo: Se les escribe en la pizarra la poesía la que ellos darán lectura y realizan la misma actividad les quedara aún más claro y podrán sentir como el personaje y aprenderán de</p>

				<p>una manera más significativa el texto.</p> <p>Cierre: Para finalizar en conjunto realizaremos una guía donde se les hará preguntas de los distintos niveles de comprensión y como se sintieron ellos al realizar la actividad.</p>
6	<p>Objetivo: Leer y comprender de forma local y global, un texto narrativo proveniente de la cultura Aymara, para aumentar su conocimiento de mundo y desarrollar su imaginación.</p> <p>Definir y comprender el vocabulario presente en los textos.</p>	Relato Aymara	“El zorro y el cóndor”	<p>Inicio: Se les presenta a los niños imágenes en caricaturas del pueblo aimara se les conversa de ellos, de su cultura.</p> <p>Desarrollo: Se les preguntara las diferencias y similitudes con este pueblo, se les invitara a cerrar sus ojos y a imaginar mientras se les lee el cuento del zorro y el Cóndor animales que por el lugar donde ellos viven conocen muy bien.</p> <p>Cierre: Los niños vuelven a leer el texto en silencio y trabajan en una guía al final comentan sus experiencia y realizan un dibujo de lo que ellos vieron.</p>
7	<p>Objetivo: Escuchar observar con atención y comprender un texto narrativo propio de su cultura. Definen Vocabulario desconocido.</p>	Relatos del pueblo Tehuelche	“El calafate”	<p>Inicio: Se iniciará la clase entregando una hojita a cada niño y niña con un lápiz. Se instalará el data y se les preguntara si conocen quienes fueron los Tehuelches y se les contara sobre quienes eran brevemente.</p> <p>Desarrollo: Se relata el cuento del calafate. Construirán el significado de las palabras que se encuentran en el texto y las definirán con sus propias palabras. Trabajaran en una guía entregada por el</p>

				<p>profesor o profesora en la cual deben responder preguntas sobre el texto.</p> <p>Cierre: Los niños inferirán, escribirán en la hoja las palabras que les llamaron la atención, las ideas más importantes y realizaran un resumen de la historia.</p>
8	<p>Objetivo: Escuchar observar con atención y comprender un texto narrativo propio de la cultura del pueblo Rapa Nui. Definen Vocabulario desconocido presente en el texto.</p>	Relato de Rapa Nui	“Cuando los moais caminaban”	<p>Inicio: se les presentara la imagen ellos deberán inferir hacer hipótesis de que se tratara el cuento.</p> <p>Desarrollo: escucharan y leerán en conjunto el texto realizaran una guía construirán el significado de las palabras que se encuentran en el texto y las definirán con sus propias palabras.</p> <p>Cierre: leerán sus hipótesis y sacaran conclusiones de que si era o no lo que pensaban</p>
9	<p>Objetivo: Escuchar, Comprender e Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.</p>	Leyenda Diaguita	“La Añañuca”	<p>Inicio: Se inicia la clase con un jarrón diaguita se les relata donde se encuentra este pueblo, se les enseña sobre su cultura</p> <p>Desarrollo: Se les mostrara imágenes del desierto florido y se les preguntara porque creen que se encuentre así siendo el más arido.</p> <p>Cierre: leen y responden las preguntas de la guia de Añañuca</p>
10	<p>Objetivo: Escuchar observar con atención y comprender un texto expositivo. Producir texto.</p>	Adaptación de Atahualpa Yupanqui, Raíces Negras , Texto lirico.	“Duerme duerme negrito”	<p>Inicio: escucharan la canción duerme, duerme negrito.</p> <p>Desarrollo: se les hablara sobre la cultura negroide brevemente y se les hablara sobre la vida de los niños en</p>

	<p>Definen Vocabulario desconocido presente en el texto.</p> <p>Habilidad: Escuchar, hablar.</p>			<p>áfrica en un texto expositivo. Luego ellos crearan una historia a partir de un texto modelo sobre como imaginan su vida en África.</p> <p>Cierre: pasan a leer a sus compañeros</p>
11	<p>Objetivo: Escuchar observar con atención y comprender un texto expositivo. Producir texto. Definen Vocabulario desconocido presente en el texto.</p>	<p>Literatura Universal Rudyard Kipling buscar versión corta</p>	<p>“¿Cómo consiguió el rinoceronte su piel?”</p>	<p>Inicio: Se comienza la clase presentando a los niños el rinoceronte y se les pregunta ¿Cómo consiguió el rinoceronte su piel?</p> <p>Desarrollo: los niños comienzan una discusión guiada para ver cuál es la probable respuesta, luego se les entrega la historia del rinoceronte</p> <p>Cierre: Para finalizar comparan sus ideas previas con las otras.</p>

