

<https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083061>

81-123

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y COMPRENSIÓN INFERENCIAL POR MEDIO DEL EPEW

Intercultural education and inferential understanding through the Epew

LILIBETH JARA NAVARRO

*Universidad Alberto Hurtado, Chile*

*Ljaran96@gmail.com*

*<https://orcid.org/0009-0002-8234-7624>*

### RESUMEN

La evidencia empírica y contextual en la que se enmarca el siguiente artículo, pone de manifiesto el impacto que posee el desarrollo de estrategias didácticas enfocadas en promover la interculturalidad, relacionada a la comprensión lectora. Es por esto, que la presente investigación busca ofrecer una propuesta pedagógica realizada en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, cuyo objetivo fue fortalecer el desarrollo de la habilidad inferencial y materializar la interculturalidad crítica, específicamente con el propósito de transformar la percepción que los estudiantes de 5° básico poseen respecto del pueblo mapuche. Dada la naturaleza mixta de la investigación, se realizó un estudio de casos en el que se analizó en profundidad el proceso de comprensión lectora a partir de dos intervenciones pedagógicas. Para analizar los datos recogidos se utilizó la herramienta análisis del discurso y de contenido, la cual permitió develar aquellos significados ocultos en relación con la configuración que los participantes tenían sobre el pueblo indígena mapuche. Entre los resultados obtenidos se puede resaltar que no solo lograron fortalecer su nivel de comprensión inferencial, sino que también estos pudieron transformar su percepción respecto del pueblo nación Mapuche.

Palabras clave: Didáctica; lectura; educación intercultural; percepción; *epew*

## ABSTRACT

The empirical and contextual evidence in which the following article is framed highlights the impact of the development of didactic strategies focused on promoting interculturality related to reading comprehension. For such reason, this research seeks to offer a pedagogical proposal made in the subject *Lenguaje y Comunicación*, whose objective has been to strengthen the development of inferential ability, as well as to materialize critical interculturality, for the purpose of transforming the perception that 5th grade students have regarding the Mapuche people, specifically. Given the mixed nature of this research, a case study has been conducted to analyze the reading comprehension process, in depth, from two pedagogical interventions. To analyze the collected data, a discourse and content analysis tool has been used which has allowed to reveal hidden meanings in relation to the configuration the participants had about the Mapuche people. Among the results obtained, it can be highlighted that not only did they manage to strengthen their level of inferential understanding, but also that they have been able to change their perception of the Mapuche people.

Key words: didactic; reading; intercultural education; perception; *Epew*

## 1. INTRODUCCIÓN

Considerando que en la actualidad la población chilena presenta un 44% de analfabetismo funcional, es decir, que solo se logra el proceso de decodificación, pero no de comprensión sobre lo leído, a pesar de que la tasa de alfabetización de la población chilena corresponde a un 98%. (Estudio de Competencias Básicas de la Población Adulta, 2013). Además, según el informe de la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE, 2017) realizado a partir de los resultados de la prueba PISA, se establece que los estudiantes que sí han desarrollado las competencias básicas para la comprensión fragmentada del texto corresponde al 29,9%, los que logran comprender y trabajar con

información explícita de manera global representan un 27%, y el 12,4% consigue el nivel que se relaciona a la organización de información implícita. Basándose en la información presentada, es elemental que las escuelas formen lectores con habilidades sofisticadas de comprensión, siendo esto uno de los principales desafíos de la enseñanza del lenguaje en el siglo XXI.

Para abordar esta problemática se debe tener en cuenta la realidad cultural de nuestro país, en donde en los últimos años se ha incrementado la inmigración y con ello diversas cosmovisiones, diversidades lingüísticas y distintas dinámicas de comunicación, las cuales adquieren relevancia para la identidad de cada estudiante, a raíz de aquello surge como propuesta, la interculturalidad crítica que, según Walsh (2009) se define como:

“una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de otros modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (p. 15).

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

En consecuencia, de lo manifestado en las líneas anteriores, es preciso enfatizar en el concepto de interculturalidad, comprendiendo ésta, según Carihuentreo (2007) como una “relación de equilibrio y de diálogo entre culturas” (p.11). Es decir, la escuela como espacio educativo, y más

específicamente las estrategias pedagógicas que aplican los docentes deben ofrecer a los/as estudiantes la posibilidad de desarrollar su identidad individual y colectiva, siendo capaces de complementarse a través de los otros. Siguiendo la línea sobre la interculturalidad, el Estado de Chile desde el año 1996 establece el Programa de Educación Interculturalidad Bilingüe (PEIB), el cual se inauguró bajo el Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, al alero de la Ley N°19.253, conocida como la Ley Indígena que emerge en el gobierno de Patricio Aylwin en el año 1996, la cual establece normas de protección, fomento y desarrollo de los indígenas, creándose adicionalmente la Corporación Nacional del Desarrollo Indígena (CONADI), para dar respuesta ante el conflicto que vivían y siguen viviendo los pueblos indígenas, tales como la discriminación y violencia sistemática, ya que, de esta forma se pretendía valorar e incentivar su cultura y promover su participación en la sociedad y el Estado de Chile, considerando el proceso de vuelta a la democracia que atravesaba el país en ese momento histórico. (Poblete, 2019).

Martínez (2017) indica que el objetivo del PEIB es lograr superar las diferencias de acceso al conocimiento y éxito académico entre estudiantes indígenas y no indígenas, fortalecer las culturas, lenguas, identidades y con ello, prácticas culturales y además construir ciudadanos interculturales.

El PEIB ha tenido diversas transformaciones a través de distintas etapas, desde su creación hasta la actualidad, entre ellas -y para efectos de esta investigación- es relevante destacar el inicio del Sector de Lengua Indígena (SLI) durante el año 2010, el cual emerge considerando dos aspectos histórico-políticos relevantes para el país, tales como: Artículo N°30 de la Convención de los Derechos del Niño, y la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El SLI se rige bajo el Decreto N°280 que establece que todas las escuelas que cuenten con un 20% de estudiantes indígenas deberán implementar esta asignatura.

Sin duda estos hechos relacionados a la educación intercultural significan un gran avance hacia el reconocimiento y cuidado de los derechos

humanos, y específicamente a los pueblos indígenas quienes históricamente se han visto invisibilizados y violentados por el Estado de Chile. Pero, existen dos escenarios que subyacen a la necesidad de la implementación de una estrategia didáctica, por una parte, el contexto político chileno en donde existe una cultura dominante, la cual no cede oportunidad para que otras culturas puedan representar sus propias cosmovisiones y con ello sus identidades individuales y colectivas. Luego, se encuentra el segundo escenario, el lenguaje como práctica cultural, en donde el uso de la lengua indígena debe estar en las interacciones sociales, de manera funcional y consciente, y que no encapsular la enseñanza de una lengua en una asignatura, como ocurre actualmente con el PEIB y el Sector de Lengua Indígena (Martínez, 2017). Al observar esta realidad en Chile, se establece la necesidad de que los docentes cuenten con estrategias didácticas que les permita potenciar habilidades inferenciales en los estudiantes, considerando que el desarrollo de dicha habilidad les ofrece a los lectores descubrir aquello que está oculto o implícito, al ponerlos en una situación en la que deben relacionar el texto con sus propios conocimientos o ideas (Cassany, 2005; Barboza y Peña 2014).

Estas dos problemáticas presentadas pueden abordarse desde la asignatura de lenguaje y comunicación con un enfoque de interculturalidad crítica, y esto se debe a que no solo porque es la asignatura encargada de desarrollar los procesos de comprensión lectora, sino que también desde las Bases Curriculares (2010) se plantea que:

“Una dimensión importante que enriquece la visión de la asignatura es que el lenguaje incorpora al estudiante a su comunidad cultural. La enseñanza formal refuerza la apropiación del patrimonio cultural oral y escrito, que forma parte de un bagaje común en que reconocemos nuestra identidad y nos abrimos a la complejidad del mundo” (p. 292).

Es por los motivos presentados que el objetivo de esta investigación es analizar el desarrollo de la comprensión inferencial en estudiantes de 5to

básico de una escuela particular subvencionada de la comuna de Santiago de Chile, a partir de estrategias didácticas sustentadas en el uso del *epew* para promover la educación intercultural.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Cisnero, Olave y Rojas (2010), vinculan el desarrollo de inferencias con la reubicación de un nuevo papel que toma el lector durante la lectura, pues este no se limita solo a la decodificación, sino que adquiere un rol activo, ya que debe completar y concluir la información explícita que aparece en el texto. En otros términos, las inferencias dan paso a la generación de una información que no está explícita. De igual modo, es importante que para que estas sean eficaces se debe desarrollar una comprensión global del texto, así como también se debe identificar la situación e intención comunicativa.

A las inferencias se les atribuye la responsabilidad de desvelar lo oculto, de ahí que estén especialmente vinculadas con el conocimiento tácito (Escudero, 2004, citado en Escudero, 2010). De esta forma se puede completar constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos, pero consistentes con el contexto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector, (Escudero, 2010). En otras palabras, se refiere a que la cantidad de inferencias que se puedan construir, van a depender principalmente del contenido de los enunciados, el conocimiento del mundo que posea el lector y la estructura de la información textual (Parodi, 2005).

En este caso para desarrollar habilidades lectoras es relevante contar con modelos teóricos que permitan situar el tipo de habilidades inferenciales. Es pertinente utilizar el modelo de inferencias postulados por Graesser, Singer & Trabasso (1994), ya que al establecer distintas categorías de comprensión inferencial permiten situar al lector en diversos niveles, estas son:

***Inferencias locales o cohesivas:***

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

***Inferencias globales o coherentes:***

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

***Inferencias complementarias:***

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

Curricularmente desde la asignatura de lenguaje y comunicación se especifica el desarrollar la lectura estimando diversidad de textos, motivando el disfrute de esta y la valoración de los conocimientos que transmiten (MINEDUC, 2010). De esta forma las bases curriculares, sugieren que dentro de

los procesos de enseñanza-aprendizaje debe abordarse la diversidad cultural a través de los distintos textos, ya que, esta se entiende como (Leiva, 2008):

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

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

Considerando que en la realidad escolar chilena hay una alta tendencia a utilizar mayoritariamente textos narrativos occidentales, que promueven una construcción de mundo hegemónica y colonizadora, por sobre la utilización de textos pertenecientes a la etnoliteratura. Estos últimos tienen la riqueza de poseer un discurso de codificación en doble registro (códigos lingüísticos distintos que funcionan simultánea y significativamente) la cual permite que los hablantes de otras lenguas puedan conocer y comprender el conocimiento intracultural mapuche (Carrasco, 1994), siendo este tipo de géneros textuales un aporte per se a la interculturalidad crítica.

Dentro de este tipo de literatura, se encuentra el género textual *epew*, el cual se define como un relato de ficción que tiene como objetivo transmitir enseñanzas, valores, y por supuesto el entretenimiento. Algunas de sus características consisten en tener protagonistas animales que interactúan con

las personas, quienes representan una característica distinta (Sánchez, 2003). De esta forma el *epew* resulta ser un discurso narrativo, de gran amplitud temática y flexibilidad formal. Considera el pasado, presente y futuro, y vincula la situación que presenta a estos tres tiempos, es un recurso didáctico debido a que explica la cosmovisión mapuche y entrega una enseñanza sobre cómo las personas se sitúan en el mundo, y algo elemental dentro de estas enseñanzas es las consecuencias que repercuten desde las decisiones y acciones (Carrasco, 1990).

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

La utilización de un género textual mapuche aporta a la comunidad educativa y específicamente a los estudiantes la posibilidad de conocer y relacionarse con la cultura y cosmovisión del pueblo mapuche, y de forma paralela, se utiliza como un texto que aporta a que los estudiantes potencien la habilidad inferencial. En tal caso, el *epew* no solo se limita a poseer un carácter instrumentalista, es decir, en función de potenciar una habilidad específica, sino que, de igual manera, el abordaje del *epew* aporta a transformar la percepción que poseen los estudiantes respecto del pueblo mapuche (Carihuentro, 2007).

## METODOLOGÍA

Para efectos de esta investigación se decide llevar a cabo la metodología de carácter mixto, que posibilita la participación de una mirada cualitativa y cuantitativa de los resultados, dando una amplia respuesta respecto del problema de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). El aspecto cualitativo de la investigación se reflejó en el análisis del desarrollo de

la comprensión inferencial y la configuración del ideario del pueblo mapuche que poseen los y las estudiantes una vez realizadas las intervenciones. Por otro lado, el aspecto cuantitativo se utilizará para medir los niveles de comprensión inferencial, teniendo como base el modelo de Graesser, Singer y Trabasso (1994).

Tal como se evidencia en la tabla expuesta a continuación de estas líneas, la primera etapa de esta investigación inicia con un pre-test, el cual se utiliza para indagar en el conocimiento de los estudiantes sobre la comprensión inferencial de textos narrativos, en base a los criterios que se mencionan a continuación: Identificación de pista textual y grado de comprensión inferencial.

Bravo y Cáceres (2006), plantea y sugiere que para aquello es fundamental la aplicación de pruebas diagnósticas de conocimientos y habilidades generales y específicas que constituyan requisitos previos de los objetivos a lograr o del conocimiento nuevo de las asignaturas, para que desarrollen una comunicación adecuada entre los participantes de dicho proceso.

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

En último lugar, las técnicas utilizadas son:

- Análisis de contenido

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

- Análisis del discurso

Es importante considerar la pregunta de investigación y el objetivo general con sus correspondientes objetivos específicos respecto del análisis de

discurso, ya que, estos aspectos constituyen un proceder inductivo; se busca lograr un objetivo y responder una pregunta, lo cual permitirá germinar nuevos conocimientos (Hurtado, 2004). En este tipo de investigación “las categorías de análisis no son previas, sino emergentes, es decir, en tanto nos enfrentamos a los textos, van emergiendo categorías pertinentes con las cuales analizamos y conceptualizamos nuestro conocimiento obtenido” (Santander, 2011, p. 214).

- Análisis estadístico descriptivo

Orellana (2001), señala que el análisis estadístico descriptivo ofrece modos de presentar y evaluar las características principales de los datos a través de tablas, gráficos y medidas resúmenes. En esta investigación, se ve reflejado a través del análisis de las respuestas que entregaron los estudiantes sobre las preguntas inferenciales de los juegos aplicados en las intervenciones. Es importante la utilización de técnicas de análisis, ya que estas nos permiten clasificar información, construir códigos de análisis, analizar información desde una perspectiva lingüística, representar datos obtenidos, entre otros. Así mismo se aplicaron pautas de observación no participante con la finalidad de reconocer las principales dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes en el proceso de desarrollo de la comprensión inferencial desde el *epew*. Esto permite evidenciar cuáles son las temáticas que requieren de mayor trabajo y ocupación según lo que manifiestan los estudiantes. Igualmente ofrecerá la posibilidad de analizar el desarrollo de diversas actitudes que presenten los estudiantes, relacionadas a la interculturalidad.

**Tabla N°1**

Plan de análisis

OBJETIVOS	Instrumentos	Participantes /unidad de observación	Técnica de análisis
Identificar el nivel de comprensión inferencial en textos narrativos de los estudiantes de 5° básico antes de las intervenciones.	Test	Estudiantes	Análisis descriptivo estadístico  Análisis del discurso
Reconocer las principales dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes de 5° básico en el proceso de comprensión inferencial del <i>epew</i> y la configuración que construyen del otro/a	Pauta de observación no participante	Estudiantes	Análisis de contenido  Análisis del discurso
Identificar el nivel de comprensión inferencial en textos narrativos de estudiantes de 5° básico después de las intervenciones.	Pauta de observación no participante	Estudiantes	Análisis descriptivo estadístico  Análisis del discurso

Conocer la percepción que manifiestan los estudiantes por el pueblo mapuche posterior a las intervenciones.	Pauta de observación no participante	Estudiantes	Análisis de contenido
---	--------------------------------------	-------------	-----------------------

Nota: Esta tabla muestra los instrumentos, participantes y herramientas utilizadas para llevar a cabo cada uno de los objetivos de investigación planteados.

Fuente: Elaboración propia.

## PROCEDIMIENTO

Inicialmente, se realizó un pre-test el cual tenía el objetivo de identificar el nivel de comprensión inferencial de los y las estudiantes por medio de un *epew* y un recurso didáctico que consiste en un tablero que al medio de este se encontraba el *epew* “Mujer arco iris” de la escritora mapuche Elisa Loncon, y alrededor del tablero aparecían las preguntas numeradas del 1 al 17. El objetivo de esta etapa fue conocer la apreciación que manifestaban los discentes por el género textual escogido y la interculturalidad existente en el contexto del grupo-curso e identificar el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes.

La segunda etapa corresponde a las intervenciones didácticas, en las cuales se consideró reconocer aquellas dificultades y fortalezas vistas en los estudiantes en relación con el proceso de comprensión inferencial y potenciarlas, utilizando al *epew* “Xalkan Zomo”, también se utilizaron recursos didácticos, los cuales consistieron en un juego de tarjetas y titulares de noticias, donde se recogieron datos posteriormente analizados.

Se pretende realizar un post test que permita identificar el avance en la habilidad de construcción de inferencias que los estudiantes han sido capaces de desarrollar posteriormente a las intervenciones realizadas. Dado

que en octubre del año 2019 suscitó el estallido social en Chile, no se pudo llevar a efecto.

El análisis del contenido emerge a partir de las pautas de observación no participante de cada una de las intervenciones realizadas, ya que como Mejía (2011) señala, este análisis consiste en clasificar la información del texto en dimensiones y a partir de eso, construir un código para cada una de las unidades de contenido.

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

Respecto del análisis estadístico descriptivo, una vez obtenidos los datos de cada estudiante, esto fue traspasado a una tabla de Excel con los criterios logrado y no logrado, posteriormente a aquello se crearon gráficos para poder obtener los resultados con porcentajes.

Es importante señalar que, durante las intervenciones, se llevaron a cabo actividades para trabajar la percepción de las y los estudiantes mediante el género textual mapuche *epew* (Relmu Zomo y Mawelfe Zomo) con la finalidad de promover la interculturalidad, una de las dimensiones abordadas fueron los recursos utilizados durante este proceso, el primero de estos consistió en que cada estudiante creaba un titular respecto a una imagen sobre acontecimientos asociados al pueblo mapuche. Posteriormente, en la última actividad las y los estudiantes son partícipes de un noticiero sobre titulares escritos por diversos medios de comunicación masiva nacionales, los cuales tienen relación con los mapuche. La finalidad de estos es hacer concientizar a

94 | INTEREDU N°8 VOL. I (JULIO 2023) PÁGS. 81-123. ISSN: 2735-6523

las y los estudiantes en la importancia que tiene el lenguaje al momento de dar una información o entregar un mensaje y como este puede verse tergiversado.

Los participantes corresponden a un quinto básico de un establecimiento particular, el grupo curso está constituido por estudiantes de entre 10 y 12 años, de los cuales 18 pertenecen al género femenino y 16 al masculino. De estos, el 56% tiene nacionalidad chilena, 41% venezolana y 3% colombiana. El promedio general del curso obtenido el primer semestre en la asignatura de Lenguaje y Comunicación es un 5,7 y el promedio general global es de un 5,9.

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

## RESULTADOS

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

### RESULTADOS PRE-TEST

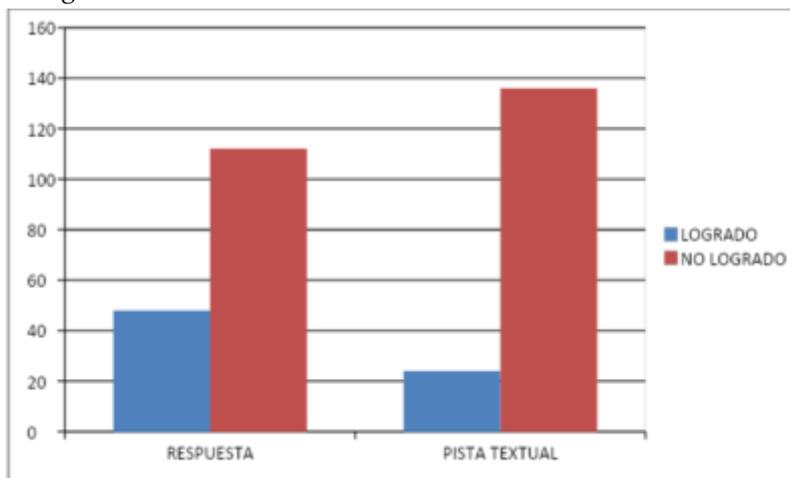
***Inferencias globales o coherentes:*** este tipo de inferencia permite conocer aquellos temas centrales que posee un texto. Además, se pueden identificar aquellas emociones que suceden en base a una acción realizada y hacer

pequeñas conexiones entre otras inferencias. Es por ello que, las inferencias globales o coherentes forman parte fundamental a la hora de comprender un texto. Así, las preguntas utilizadas en el pretest fueron las siguientes:

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

### Gráfico N°1

*Inferencias globales o coherentes.*



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en las inferencias globales o coherentes indican que en un 70% los estudiantes no lograron las respuestas esperadas a las 96 | INTEREDU N°8 VOL. I (JULIO 2023) PÁGS. 81-123. ISSN: 2735-6523

preguntas, mientras que un 30% sí lo hizo. En cuanto a la pista textual, un 85% sí logró identificar la pista textual de forma correcta, mientras que un 15% no lo pudo hacer.

### **Cuadro N°1**

*Pregunta de inferencia global o coherente – Pista textual*

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

Fuente: Elaboración propia.

### **Cuadro N°2**

*Pregunta de inferencia global o coherente – Pista textual*

Pregunta	Pista textual estudiantes
¿Cómo se sentía la gente de la comunidad al tener conocimiento del poder de la anciana?	Estudiante 1: “Le enseñaba el futuro de la gente las enfermedades que vendrían le mostraban el lugar de los remedios” Estudiante 2: “Porque la machi le ayudaba si iba a tener una enfermedad”

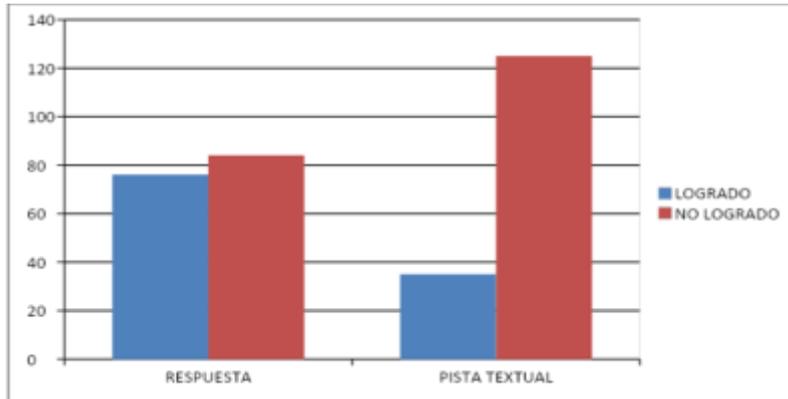
Fuente: Elaboración propia.

**Inferencias complementarias:** este tipo de inferencia permite que los estudiantes logren conectar aquella información extraída del texto con la referencia que se extrae de los conocimientos previos del lector. Así, además, se logra precisar aquellos objetos o recursos que son empleados por un representante que realiza alguna acción. También, en este tipo de inferencias se permite realizar hipótesis basándose en antecedentes extraídos del texto. De la misma forma, se saca información sobre aquellos elementos no centrales como creencias, sentimientos, conocimientos, etc. de los personajes y, asimismo, aquellas emociones que experimenta el espectador. Por todo lo anterior, se realizaron las siguientes preguntas, basadas en este tipo de inferencia:

- Inferencias sobre elementos no centrales del texto: ¿Cuál es la característica central de la espiritualidad de la machi? ¿Cuál es el recurso natural que se necesita para que se forme el arco iris?
- Inferencias sobre la intencionalidad del texto: ¿Con qué finalidad se escribe el texto leído?
- Inferencias sobre las emociones que experimenta el lector: ¿Qué sentimiento te provocará ver un arco iris, ahora que ya has leído el texto?
- Determinación de consecuencias causales: ¿Por qué las plantas sanan a los enfermos?

## Gráfico N°2

### Inferencias Complementarias



Fuente: Elaboración propia.

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

## Cuadro N°3

### Pregunta de inferencia complementaria – Pista textual

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

Fuente: Elaboración propia.

#### Cuadro N°4

##### *Pregunta de inferencia complementaria – Pista textual*

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

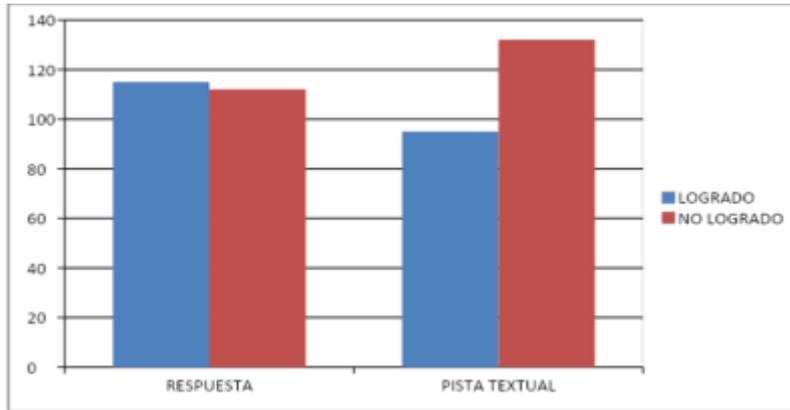
Fuente: Elaboración propia.

***Inferencias locales o cohesivas:*** En este tipo de inferencias logra que los estudiantes identifiquen ciertos tipos de roles como lo son el agente, el receptor, el objeto, la localización o el tiempo. Además de conocer inferencias relacionadas con la semántica y gramática que se obtiene en base a cierto elemento de un texto. Para ello, se lograron realizar las siguientes preguntas:

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

### Gráfico N°3

#### *Inferencias locales o cohesivas*



Fuente: Elaboración propia.

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

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

### Cuadro N°5

*Pregunta de inferencia local o cohesiva – Pista textual*

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

Fuente: Elaboración propia.

### Cuadro N°6

*Pregunta de inferencia local o cohesiva – Pista textual*

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

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, y considerando los datos obtenidos en el análisis de discurso del pre-test, surgieron categorías a partir de los titulares creados por los estudiantes, mediante la observación de una fotografía sobre una situación específica en la cual se involucra el pueblo mapuche.

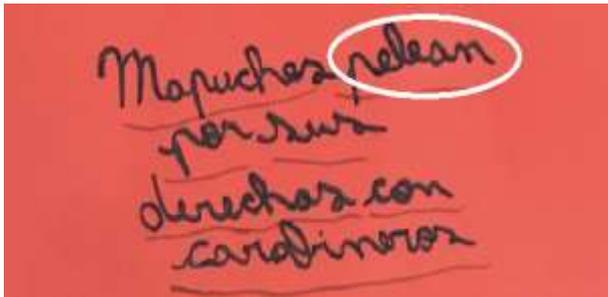
Para poder categorizar las respuestas de los estudiantes, se aplica un análisis lingüístico, en este caso enfocado en el sintagma nominal y verbal de los titulares como se muestra en los ejemplos continuación:

### Imagen N°1



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

### Titular N°1

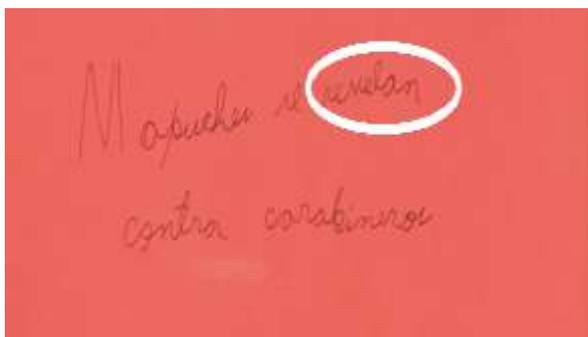


El análisis lingüístico que se realiza en esta fotografía tiene puesto el foco en el sintagma verbal que aparece en el titular. Por ejemplo, en esta imagen se puede observar que el estudiante prefiere el verbo conjugado "pelear" el cual posee una connotación negativa dentro de la oración. No obstante, cuando él o la estudiante elige el adjetivo posesivo "sus", le otorga importancia al porqué de la lucha del mapuche al exigir que se respete aquello que le han quitado toda la vida. Al mismo tiempo se puede advertir el complemento

circunstancial de compañía que define al verbo de la oración respecto a con quienes (carabineros) los mapuche deben “pelear” para obtener una respuesta frente a la problemática que reclaman.

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

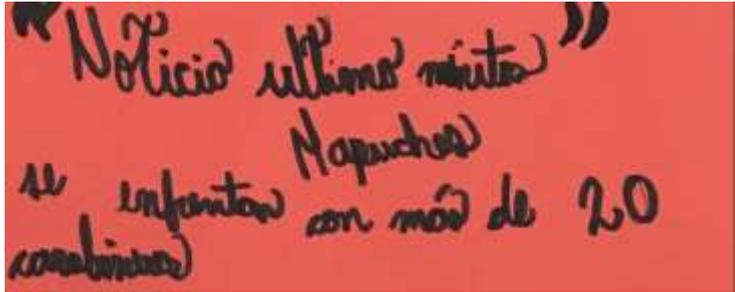
## Titular N°2



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

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

### Titular N°3



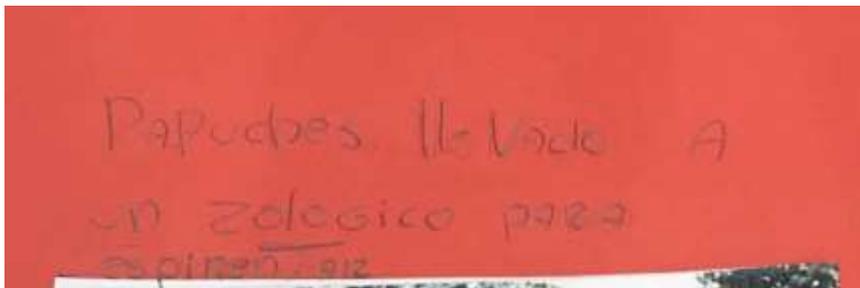
El análisis lingüístico de esta categoría y fotografía presentada determina que el sintagma verbal tiene una connotación de enajenación respecto a la cultura mapuche, puesto que se les atribuye la responsabilidad de los “conflictos” que suelen suceder entre los carabineros y ellos. Lo mencionado, se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

### Imagen N°2



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

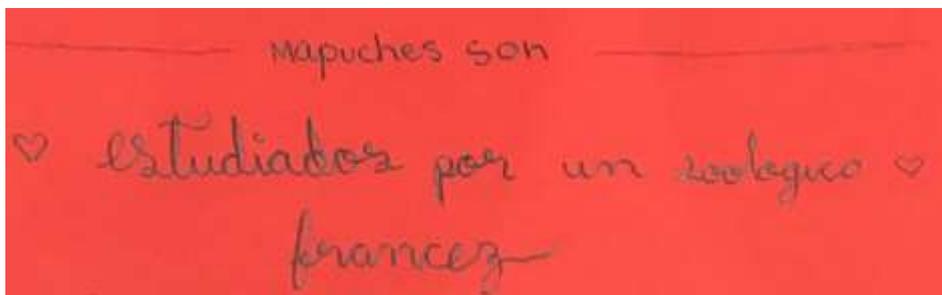
### Titular N°1



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

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

### Titular N°2



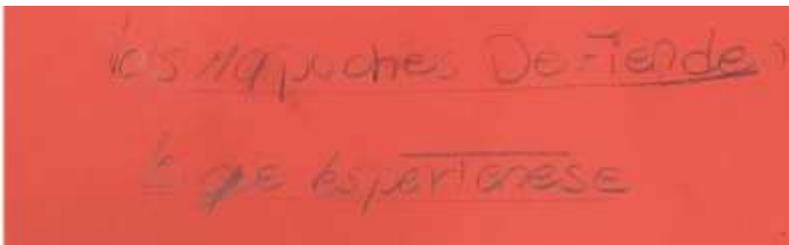
Al analizar este sintagma preposicional, nuevamente es el sujeto de la oración el cual a través del núcleo de este “estudiados”, presenta una mayor especificación de lo que se quiso decir en esta, por ejemplo, queda evidenciado de que, si él o la estudiante prefiere este verbo conjugado para darle título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

### **Imagen N°3**



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

### **Titular N°1**



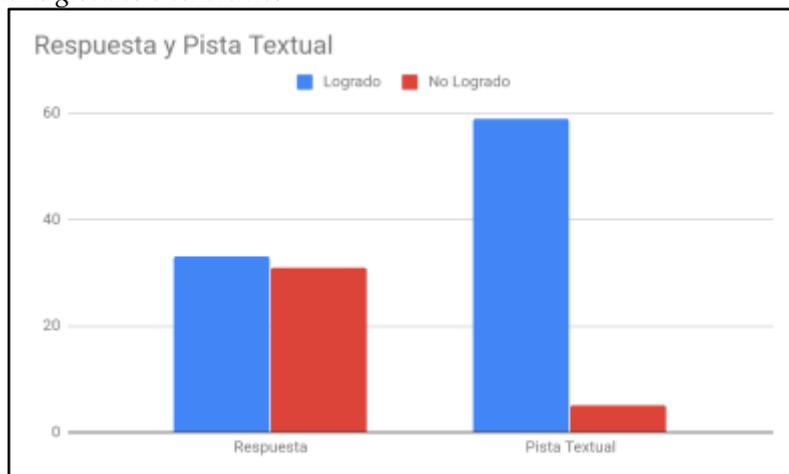
El análisis lingüístico se centra en el sintagma verbal, ya que al utilizar el verbo "defienden" deja en evidencia y reconoce que los mapuche están luchando por lo que les pertenece y por lo tanto se está frente a un acontecimiento de discriminación hacia la cultura. Además, este verbo es determinado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

## RESULTADOS INTERVENCIONES

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

### Gráfico N°4

*Inferencias globales o coherentes*



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados referidos a la construcción de inferencias globales indican que un 52% de los estudiantes lograron una respuesta correcta, a su vez que un 48% no pudo identificar la respuesta. En relación con la pista textual, un 92% identificó la pista correcta, y solo un 8% no logró reconocer la pista textual adecuada.

### **Cuadro N°7**

#### *Preguntas de inferencia global – Pista textual*

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

Fuente: Elaboración propia.

### **Cuadro N°8**

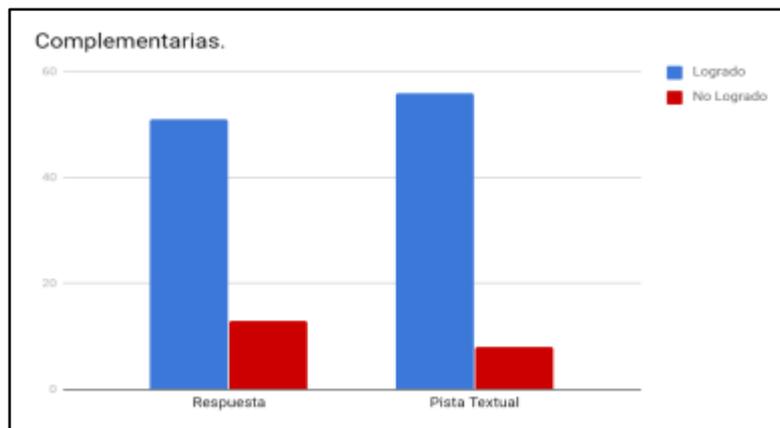
#### *Preguntas de inferencia global – Pista textual*

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

Fuente: Elaboración propia.

## Gráfico N°5

### *Inferencias Complementarias*



Fuente: Elaboración propia.

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

## Cuadro N°9

### *Preguntas de inferencia complementaria – Pista textual*

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

Fuente: Elaboración propia.

### Cuadro N°10

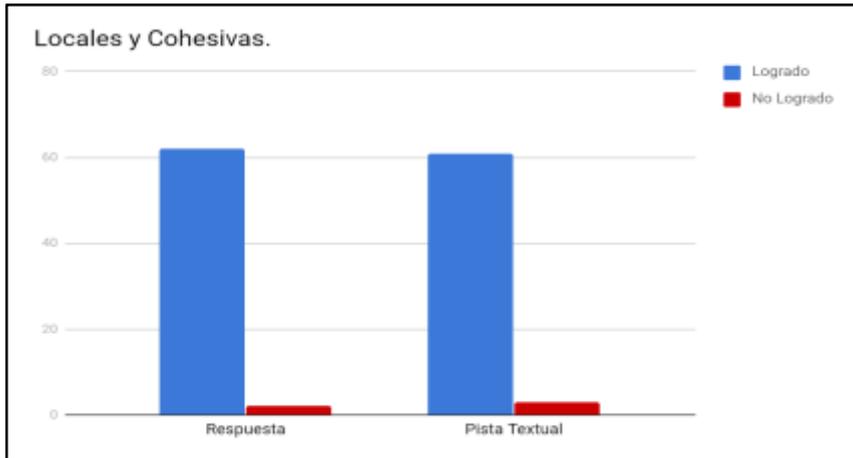
#### Preguntas de inferencia global – Pista textual

Pregunta	Respuesta
¿Cuál es la razón de por qué la machi se enfermó?	Estudiante 1: “Que como estaba viejita ya no tenía la fuerza para ser una machi” Estudiante 2: “Porque sus hermanos cortaron el árbol talado”

Fuente: Elaboración propia.

### Gráfico N°6

#### Inferencias locales y cohesivas



Fuente: Elaboración propia.

En el último punto, y tomando en cuenta los resultados obtenidos en las inferencias locales, se puede decir que un 97% logró acertar en las

respuestas, mientras que un 3% no lo pudo hacer. Y finalmente, en las pistas textuales, un 95% logró identificar de manera correcta, mientras que solo un 5% no lo pudo hacer.

### Cuadro N°11

*Preguntas de inferencia local y cohesiva – Pista textual*

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

Fuente: Elaboración propia.

### Cuadro N°12

*Preguntas de inferencia local y cohesiva – Pista textual*

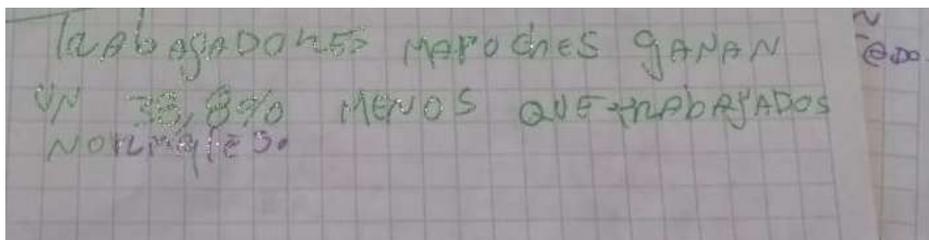
<b>Pregunta</b>	<b>Pista textual de los estudiantes</b>
¿De qué otra forma se puede reemplazar el nombre “mujer trueno”?	Estudiante 1: “Arriba de la imagen” Estudiante 2: “La machi se hizo vieja”

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS INTERVENCIÓN N°2

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

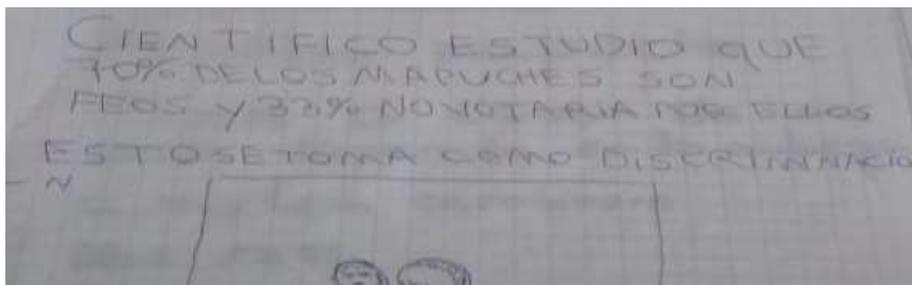
### Titular N°1



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

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

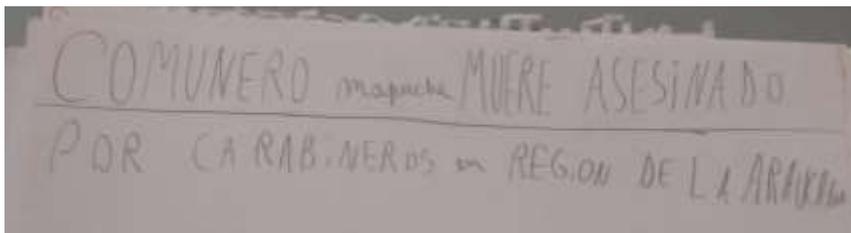
### Titular N°2



Se puede evidenciar que las y los estudiantes son conscientes de la discriminación hacia el pueblo mapuche y asimilan que esta viene desde el Estado, sin embargo, en el titular mencionan que “70% de los mapuches son feos y 33% no votaría por ellos”.

***Implicancias del estado en la violación de derechos:*** Los y las estudiantes reconocen que el estado está involucrado en el asesinato del comunero mapuche, Camilo Catrillanca.

### Titular N°3



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

### DISCUSIÓN

A continuación, se expone un análisis y discusión de aquellos aspectos más significativos de los resultados anteriormente presentados, para ello se considerarán dos categorías:

#### ***Percepción del otro y cómo avanzar hacia la interculturalidad crítica***

A pesar de que desde diversos organismos del Estado se ha avanzado en materia de interculturalidad a través de políticas públicas, es necesario

114 | INTEREDU N°8 VOL. I (JULIO 2023) PÁGS. 81-123. ISSN: 2735-6523

hacer de la interculturalidad una práctica transversal, no puede limitarse sólo a contextos educativos -aunque estos tienen una responsabilidad elemental en ello- sino que se debe avanzar hacia una responsabilidad de toda la sociedad. El PEIB y la asignatura de Lengua Indígena son iniciativas y espacios que han podido consolidarse a través de los años en las escuelas, sin embargo, presenta dos limitaciones importantes: solo puede implementarse en escuelas que cuentan con el 20% o más de estudiantes indígenas, y solo aplica para los pueblos indígenas aymara, mapuche, quechua y rapa-nui.

Por otro lado, es relevante destacar que, de un total de 11.248 escuelas en Chile, solo 2000 que representa un 17,78% consideran el principio de interculturalidad a través de la implementación del PME, lo cual evidencia un muy bajo porcentaje de establecimientos educativos que están a la vanguardia de la educación y que por lo demás están estableciendo acciones que van en busca de promover la interculturalidad en sus comunidades educativas (MINEDUC, 2023) (CEM, 2021).

Considerando esa realidad es relevante abrir el diálogo en torno al tipo de interculturalidad que van a desarrollar dichos programas y con ello las instituciones educativas de Chile. Actualmente y siguiendo a Walsh (2009) las políticas públicas han intencionado una perspectiva de interculturalidad funcional, la cual reconoce las diversidades culturales que coexisten, y que busca abrir espacios de inclusión dentro de la estructura social dominante y no cuestiona esta estructura, la cual sigue perpetuando la desigualdad y se compatibiliza con el modelo neoliberal.

Sin embargo, investigaciones como estas buscan dejar atrás esta perspectiva de intercultural funcional y apostar hacia una interculturalidad crítica, que tiene un componente emancipador, ya que, busca refundar las estructuras sociales y epistémicas, proponiendo un proyecto político distinto que busca transformar la sociedad de forma radical, siendo “una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2009 p. 78).

Aún queda mucho camino por recorrer en torno a la interculturalidad crítica, pero las escuelas deben estar a la vanguardia de las transformaciones sociales, siendo espacios que apunten a la materialización de la interculturalidad crítica.

Al comienzo, poseían una visión distorsionada respecto del mapuche, producto de la imagen que se muestra de ellos en los medios de comunicación masivos, ya sea, diarios, televisión, radio, redes sociales, etc. Si bien, no todos los estudiantes tenían una visión despectiva del pueblo mapuche, se puede resaltar que la falta de conocimiento sobre su cultura e identidad da lugar a la generación de una percepción errada y manipulada, lo cual constituye una dificultad importante en la percepción de los/as estudiantes.

Aunque, con el pasar de las intervenciones implementadas se observa una modificación en su percepción. Esto se origina a partir de la lectura comprensiva del *epew*, porque los estudiantes fueron vinculándose con las temáticas abordadas y desarrollando una nueva perspectiva, esta vez, desde otro posicionamiento, el cual permite la materialización de la interculturalidad.

### ***Comprensión inferencial para avanzar hacia la materialización de la interculturalidad crítica***

Como se determina en el párrafo anterior, la lectura comprensiva adquiere un rol imprescindible para la adquisición de nuevos conocimientos y no solo de eso, sino más importante aún, permite que ese conocimiento se transforme en aprendizaje (Kalantis, Cope y Zapata, 2020; Parodi, 2005). Es por lo que, la habilidad de lectura siempre debe buscar que el lector se posicione desde un rol activo ante los diversos textos en los que se enfrenta, permitiendo que aprenda, pero que también a su vez construya nuevos significados implícitos a partir de lo explícito, apelando a la autonomía en cualquier contexto Solé (2002).

Cassany (2005), respecto de las habilidades de comprensión lectura en el siglo XXI, plantea que son relevantes, porque:

“En democracia dirimimos nuestras diferencias con el arma de los discursos y, puesto que el estilo que adoptan éstos resulta tan sutil, seductor o perverso, la ciudadanía debe estar capacitada para poder comprender el punto de vista y los intereses que se amagan detrás de cada texto e incluso sus tergiversaciones o engaños” (p. 3).

Por ello es relevante que la habilidad inferencial, sea una habilidad que todas las personas tengan altamente potenciada, porque precisamente permite develar los significados ocultos, y porque es una habilidad de alto nivel cognitivo, así como plantea Cisnero, et al. (2010) la principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto es la inferencia, ya que permitirá a los estudiantes relacionar el lenguaje propio del texto y las creencias o ideologías del autor.

Tal, como se evidencia en los resultados presentados, la comprensión inferencial de un texto narrativo (*epew*) no solo permitió mejorar las habilidades de construcción de inferencias en los estudiantes, sino que, al tener un papel activo frente al texto, transformaron la información que este brindaba en conocimiento y aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir —a base de la evidencia demostrada en el apartado de resultados— que antes de las intervenciones el nivel de los estudiantes era bajo ya que el porcentaje de aprobación que existía en cada tipo de inferencia, considerando respuestas y pistas textuales de los estudiantes, era de: Inferencias globales o coherentes, respuestas: 30%, pista textual: 85% —Inferencias complementarias, respuestas: 48%, pistas textuales: 22%— Inferencias locales o cohesivas, respuestas: 51%, pista textual: 42%. Mientras que, una vez realizadas las intervenciones, suben considerablemente a un nivel alto, ya que los

resultados obtenidos nos arrojan que: Inferencias globales o coherentes, respuestas: 52%, pista textual: 92% —Inferencias complementarias, respuestas: 80%, pista textual: 87%— Inferencias locales o cohesivas, respuestas: 97%, pista textual 95%. Por ello, podemos identificar que hubo una ascendencia en cuanto a la comprensión inferencial de los estudiantes. Además, es notorio el gran avance que obtuvieron en cuanto a la identificación de la pista textual y las respuestas a las preguntas dadas, asimismo, la interacción que se pudo lograr con los conocimientos previos que poseía cada estudiante y lo importante que fue esta dimensión para el desarrollo de la comprensión inferencial.

Considerando la configuración que tenían los estudiantes sobre los indígenas, más específicamente sobre los mapuche, se puede decir que, la principal dificultad fue que los estudiantes no tenían mayor conocimiento del pueblo mapuche, esto es debido a la poca educación cultural sobre los pueblos originarios que se imparte en las escuelas y el hecho de que no se relacionen con personas mapuche, los aleja más del conocimiento que podrían adquirir, si por el contrario fueran parte de un contexto intercultural.

Es significativo considerar que en el curso en el cual se enmarca la investigación había un número considerable de estudiante de distintas nacionalidades (Chile, Colombia y Venezuela), y por ello, su conocimiento era bastante limitado, pues también hay que agregar que los y las niñas correspondientes a nacionales distintas a la chilena, no comenzaron su educación básica en el mismo establecimiento e inclusive país, teniendo en cuenta que el currículum en Chile establece la enseñanza de los pueblos indígenas desde 2° básico, siendo esto, para muchos el primer acercamiento a tener consciencia de que las personas indígenas viven en la actualidad y forman parte de nuestra sociedad, lo cual es fundamental en la educación intercultural, ya que, se observó cómo algunos de los estudiantes se referían de manera peyorativa a los mapuche en un comienzo hablaban de ellos en pasado, como si ya no existiesen. Si bien no eran todos, algunos estudiantes eran conscientes del daño que se le ha hecho al pueblo mapuche dentro de la

sociedad chilena. Sin embargo, en conversaciones a lo largo de cada una de las intervenciones, se demostró que los estudiantes tenían una perspectiva crítica respecto a los pueblos originarios, particularmente la comunidad mapuche.

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

Una de las desventajas que posee este trabajo, tiene que ver con la cantidad de intervenciones planificadas, puesto que estas no se llevaron a cabo en su totalidad, ya que, como se mencionó previamente, ocurrió un conflicto social el cual afectó a la mayoría de las escuelas de Santiago. Si bien se logró el objetivo propuesto, surgió una leve modificación a lo que ya se tenía estipulado.

Otra desventaja importante referida al desarrollo de la interculturalidad fue que nunca se había trabajado con el género textual *epew* y, además, los discentes desconocían el modelamiento que se utilizó para poder encontrar la respuesta con la pista textual correcta, por lo que identificarla tuvo un nivel complejo; no obstante, se puede observar que hubo una considerable progresión de los resultados desde el pre-test hasta la última intervención.

En relación con las intervenciones realizadas, se puede destacar que los estudiantes presentaron una progresión en cuanto a su comprensión inferencial. Así, se resaltan las estrategias didácticas utilizadas, las cuales se refieren al modelamiento y a la identificación de la pista textual, puesto que

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

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

Es oportuno destacar que el presente artículo de investigación se enmarca en la tesis “La comprensión inferencial de estudiantes de 5° básico a través del género textual *epew* como promotor de la interculturalidad” la cual fue llevada a cabo por Catalán, Flores, Jara, Meza, Pinto, Quezada y Romero (2019).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Informe de resultados PISA 2015 Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile. pp. 54-71.
- Barboza, F., y Peña, F. (2014). *El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria*. Educere, n°18 (59), pp 133-142.
- Bravo, G., y Cáceres, M. (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 38(7), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie3872607>

- Carballo, Melina (2012). *Los epew: Una forma de relatar la cosmovisión ranquel* [en línea]. V Jornadas de Filología y Lingüística, marzo de 2012, La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3752/ev.3752.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3752/ev.3752.pdf) Fecha de última consulta: 20 de noviembre de 2017.
- Carihuentreo, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Carrasco, I. (1990). *Etnoliteratura mapuche y literatura chilena: relaciones*. Universidad Austral de Chile. pp. 21.
- Carrasco, I. (1994). *Aportes de la textualidad mapuche a la literatura*. Lengua y Literatura Mapuche 6, Universidad de la frontera. pp. 83-90.
- Carihuentreo, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en el contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Universidad de Chile.
- Catalán, J., Flores, C., Jara, L., Meza, C, Pinto, J., Quezada, J. y Romero, P. (2019). *La comprensión inferencial en estudiantes de 5° básico a través del género textual epew como promotor de la interculturalidad*. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Universidad de Concepción, Chile.
- Cassany, D. (2005). *Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, España.
- Centro de Microdatos de la Universidad de Chile y la Corporación de Capacitación para la Construcción de Chile (2013). Segundo Estudio de

- Competencias Básicas de la Población Adulta 2013 y Comparación Chile 1998-2013.
- Cisnero, M., Olave, G., y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Escudero, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 7 (4).
- Fernández, F. (2005). *El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación*. Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 4. Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile
- Graesser, A., Singer, M., Trabasso, T. (1994). *Constructing Inferences During Narrative Text*. Psychological Review, pp 371-395.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*.
- Hurtado, J. (2004). *Cómo formular objetivos de investigación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kalantzis, M; Cope, B; Zapata, G. (2020) *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. España, Ed. Octaedro.
- Leiva, J. (2008). *Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Málaga, España. pp. 2.
- Martínez, X. (2017). *Reflexiones en torno a la Educación Intercultural en Chile y la Cosmovisión de los pueblos indígenas*. En Treviño, Morawietz, Villalobos y Villalobos (eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Marín, J. (2019). *Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes*. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (28), 31-57. Epub 11 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598>

- Mejía, J. (2011). *Problemas centrales del análisis de datos cualitativos*. Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación social. Vol 1, pp. 47-60.
- Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico.
- Ministerio de Educación (2023). Programa de Educación Intercultural Bilingüe. <https://peib.mineduc.cl/gestion-institucional/>
- Orellana, L. (2001) *Estadística descriptiva*. Edición N°3. Editorial Reverte.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA, pp 513-516.
- Poblete, M. (2019). *Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Sánchez. E., Díaz. L., y Ow, M. (2007). *El relato mapuche como elemento para promover la comprensión lectora y la convivencia intercultural*. Didáctica (Lengua y literatura), 19, pp 275-277.
- Sánchez, G. (2003). *Relatos Orales Mapuches* (Procedentes del Alto Biobío, VIII Región).
- Santander, P. (2011) *Por qué y cómo hacer análisis del discurso*. Escuela de Periodismo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Lima, Perú.
- Závala, V. (2008) *Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*.