

doi: <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.79657>

# UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LAS METODOLOGÍAS USADAS EN LA ENSEÑANZA DEL MAPUDUNGUN COMO SEGUNDA LENGUA Y EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA \*

*Rodrigo Arellano* \*\*

Universidad de la Frontera, Chile

The University of New South Wales, Australia

*Patricia Reinao* \*\*\*

*Angélica Marianjel* \*\*\*\*

*Gloria Curaqueo* \*\*\*\*\*

Universidad Santo Tomás, Chile

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de un trabajo de investigación comparativo entre las metodologías de enseñanza de dos lenguas, mapudungun e inglés, en una escuela intercultural en el sur de Chile, con el objetivo de identificar, caracterizar y comparar las metodologías usadas para enseñar estos dos idiomas a aprendices jóvenes. El estudio fue de carácter cualitativo, descriptivo y transversal, en el cual se utilizaron estrategias propias del análisis del discurso a través de observación de clases en ambas asignaturas y entrevistas posclase con sus respectivas profesoras. Los resultados indican que la profesora de inglés se enfoca en la comprensión del sistema de la lengua, pero con incipientes elementos de modelos comunicativos. Por su parte, la profesora de mapudungun enfatiza la oralidad de la lengua con un acento en la comprensión de la cultura mapuche, demostrando profundas diferencias en la enseñanza de estos dos idiomas.

**Palabras clave:** *mapudungun; inglés; método de enseñanza; gramática; expresión oral.*


## Cómo citar este artículo:


Arellano, R., Reinao, P., Marianjel, A., & Curaqueo, G. (2020). Un estudio comparativo entre las metodologías usadas en la enseñanza del mapudungun como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, 33(1), 87-114. <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.79657>


Artículo de investigación: Recibido: 17-06-2019, aceptado: 07-10-2019


---

\* Artículo resumen de trabajo de grado (tesis) para optar al grado de licenciado en Educación por la Universidad Santo Tomás sede Temuco (Chile).

\*\*  ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6107-4618>. [rodrigo.arellano@ufrontera.cl](mailto:rodrigo.arellano@ufrontera.cl)

\*\*\*  ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3174-9498>. [patricia8reinao.al@gmail.com](mailto:patricia8reinao.al@gmail.com)

\*\*\*\*  ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3492-153X>. [angelicamarianjel@gmail.com](mailto:angelicamarianjel@gmail.com)

\*\*\*\*\*  ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9354-854X>. [gloriacuraqueo2@gmail.com](mailto:gloriacuraqueo2@gmail.com)

## A COMPARATIVE STUDY OF THE METHODOLOGIES USED TO TEACH MAPUDUNGUN AS A SECOND LANGUAGE AND ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

### Abstract

The article presents the results of a comparative research study of the methods used to teach two languages, Mapudungun and English, in an intercultural school in southern Chile, to identify, characterize, and compare the methodologies to teach these languages to young learners. This is a qualitative, descriptive and cross-sectional investigation, which used discursive strategies to analyze language lessons and after-class interviews with the respective teachers in these two language classes. Results indicate that the English teacher focuses on the understanding of the system of the language with little or no emphasis on communication. On the other hand, the Mapudungun teacher stresses the orality of the language, with a special emphasis on the understanding of the Mapuche culture, which shows profound differences in the teaching of the two languages.

**Keywords:** *Mapudungun; English; teaching method; grammar; oral expression.*

## UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS METODOLOGIAS USADAS NO ENSINO DO MAPUDUNGUN COMO SEGUNDA LÍNGUA E O INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um trabalho de pesquisa comparativa entre as metodologias de ensino de duas línguas, mapudungun e inglês, em uma escola intercultural no sul do Chile, com o objetivo de identificar, caracterizar e comparar as metodologias usadas para ensinar esses dois idiomas a jovens aprendizes. O estudo foi de caráter qualitativo, descritivo e transversal, no qual foram utilizadas estratégias próprias da análise do discurso por meio da observação de aulas em ambas as disciplinas e entrevistas pós-aula com as respectivas professoras. Os resultados indicam que a professora de inglês se foca na compreensão do sistema da língua, mas com incipientes elementos de modelos comunicativos. Por sua vez, a professora de mapudungun dá ênfase à oralidade da língua com destaque para a compreensão da cultura mapuche, o que demonstra profundas diferenças no ensino dos dois idiomas.

**Palavras-chave:** *mapudungun; inglês; método de ensino; gramática; expressão oral.*

## INTRODUCCIÓN

El idioma mapudungun es una lengua hablada en el sur de Chile y Argentina por el pueblo mapuche, pero que actualmente tiene un escaso uso en la sociedad, entre otras causas debido a la discriminación percibida negativa que sufre esta etnia (Merino, Quilaqueo & Saiz, 2008). De esta manera, el idioma ha sido invisibilizado en el habla vernácula y, a pesar de los esfuerzos gubernamentales por fortalecerlo, aún presenta una escasa cantidad de hablantes, por lo que puede ser catalogado bajo la categoría de *en peligro de extinción* (Zimmerman, 1999). Es en este contexto que Pfefferle (2015) asegura que «para evitar esta extinción inminente, es necesario implementar programas en colegios y en la sociedad» (p. 307), a fin de aumentar no solo la cantidad de hablantes de la lengua, sino también su prestigio. Además, el pueblo mapuche ha sido considerado como un grupo discriminado y se ha manifestado con sus demandas por sus derechos y reconocimiento como cultura originaria en Chile; esta lucha incluye, en mayor medida, la lucha territorial, pero también políticas para preservar su idioma y tradiciones como vehículo de la cultura.

Desde esta realidad y con base en la literatura sobre la revitalización de las lenguas indígenas, se desprende que un factor clave en la preservación y divulgación de un idioma en peligro de extinción es su enseñanza en la escuela (Pfefferle, 2015). En esta línea, conocidas son las experiencias de revitalización de la lengua maorí en Nueva Zelanda y la aha punana leo en Hawaii en las que se han implementado programas de inmersión con niños (Siripen & Kumaree, 2019). En estas iniciativas, los hablantes de las lenguas ancestrales participan del proceso educativo para ayudar a impartir las asignaturas del currículo en la lengua ancestral, y cuya metodología es aceptada por muchos lingüistas como una de las estrategias más apropiadas para revitalizar un idioma, ya que los estudiantes crecen usando la lengua de manera significativa (Grenoble & Whaley, 2006).

Sin embargo y particularmente en el contexto chileno, la enseñanza de una segunda lengua se ve eclipsada por el inglés como idioma extranjero. Esto sucede ya que esta lengua es enseñada de forma obligatoria en Chile desde 5° año de primaria con una amplia cobertura en el territorio nacional, aunque sin el efecto esperado de alcanzar el bilingüismo en la población chilena (Barahona, 2016a).

En contraste con el mapudungun, el idioma inglés ha sido ampliamente investigado, tanto en su estructura interna y uso social como en sus metodologías de enseñanza, teniendo incluso estatus de idioma global (Kumaravadivelu, 2013). En parte, porque este idioma permite el acceso a millones de hablantes alrededor del mundo, posibilidades de estudio o trabajo, intercambio cultural, desarrollo científico, etc. Estos factores lo hacen un idioma atractivo para los estudiantes, pero ha encontrado cierta resistencia en el contexto chileno, ya sea por posturas ideológicas hacia el idioma (Cook, 2001)

o simplemente por problemas de infraestructura en los centros educativos, cantidad de profesores especializados, nivel socioeconómico de los estudiantes, metodologías de enseñanza de una lengua extranjera, entre otros (Romero, 2017).

Esto conlleva diferentes percepciones frente a estas dos lenguas, mayormente negativa hacia el mapudungun y positiva frente al inglés (Pérez de Arce, 2016), lo que impacta en la motivación para aprenderlos. De esta manera, es pertinente estudiar cómo se enseñan estos idiomas en contextos interculturales y particularmente a aprendices jóvenes en Chile para así lograr una mayor comprensión sobre cómo mejorar su preservación o su enseñanza. En particular, este estudio busca aportar a un área poco explorada, como es la comparación de metodologías para enseñar una lengua global y una local con los objetivos específicos de identificar, caracterizar y comparar los discursos docentes y sus prácticas metodológicas utilizadas en la escuela.

## FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

### Los mapuches y el mapudungun

Para comenzar, es relevante mencionar algunas aclaraciones sobre la etnia mapuche. El término *mapuche* traducido del mapudungun significa «gente de la tierra» y se relaciona con un grupo de habitantes originarios que han vivido en Chile durante siglos y a los que se les conoce en Occidente a partir de la llegada de los españoles en el siglo xv. Su ubicación geográfica se ha constituido desde el río Biobío hasta el archipiélago de Chiloé, principalmente en las regiones viii, ix y x de Chile; también cuenta con una presencia menor en Argentina. Bengoa (2000) en su hipótesis del origen de este grupo étnico, señala que «solo hay una pequeña evidencia de que alrededor de los años 500 a 600 a. C. existía una cultura que puede llamarse mapuche» (p. 20). Sin embargo, en la actualidad, la Región Metropolitana (donde se ubica Santiago, la capital de Chile) es la zona con la mayor cantidad de población autoconsiderada como indígena, seguida por la Región de la Araucanía (mayormente las ciudades de Padre las Casas y Temuco), debido al desplazamiento de muchos mapuches que han emigrado a la ciudad en búsqueda de nuevas oportunidades laborales y educativas (Merino, Becerra & Fina, 2016).

En el siglo xxi, el panorama del mapudungun representa un grado de peligro de extinción según el Atlas Unesco de las lenguas del mundo en peligro<sup>1</sup>. Esto ha provocado un impacto político y social en Chile para proteger el idioma indígena, ya que

---

1 Para tener más información sobre el grado de peligro de esta y otras lenguas ancestrales, ver <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>

si se pierde una lengua, también se pierde su forma única de comprensión del mundo. Esto ya que un idioma no es solo una forma de comunicarse, sino también una forma de interpretar la cultura y las tradiciones de cualquier comunidad (Unesco, 2003).

### **Políticas lingüísticas sobre lenguas ancestrales en la escuela**

La enseñanza del mapudungun en la escuela es un tema que ha tenido una discusión larga y controvertida en la historia de Chile. Por ejemplo, en 1996, se creó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) para apoyar la enseñanza de lenguas aborígenes. Además, la Ley Indígena promulgada en 1993 estableció el uso y la conservación de las lenguas originarias, junto con el idioma español, en las áreas de alta densidad de población autóctona. En el año 2006, y luego de una consulta nacional, se crearon los Programas de Estudio del Sector Lengua Indígena para aymara, quechua, mapudungun y rapa nui. Finalmente, la asignatura comenzó a impartirse de manera obligatoria el 2009 si existía una matrícula indígena del 20 % o más en un establecimiento educativo y con carácter de opcional en otras instituciones; el programa también incluye libros de texto para el docente y los estudiantes.

En esta línea, Lagos (2013) define la Educación Intercultural Bilingüe como «un nuevo enfoque pedagógico de revalorización y rescate de las culturas indígenas, como una forma de convivencia entre las diferentes culturas, dentro de una sociedad pluralista que aspira a encontrar el diálogo entre ellas» (p. 152). Esto tiene la intención de traer tradiciones, momentos históricos, música y sabiduría ancestral al aula sin dejar a otras culturas de lado. En esta perspectiva, la educación intercultural debe ubicarse en el marco de una interacción que constituya y apoye los momentos históricos de las etnias indígenas (Macedo, Dendrinós & Gounari, 2005).

Sin embargo, y en un contexto más amplio, la educación intercultural en América Latina no ha tenido su origen en Chile, sino en países tales como Guatemala, Ecuador, Perú, Colombia, México y Bolivia (Chiodi & Bahamondes, 2002), donde hay un alto nivel de población indígena que intenta ser reconocida por el Estado a través de diferentes leyes. No obstante, en aquellos países la política ha sido más explícita y clara en su operacionalización que en Chile (Comboni, 2002). En este contexto, esos países han intercambiado ideas y experiencias para obtener mejores resultados con respecto a la educación intercultural en el continente y en el mundo.

### **La enseñanza del mapudungun**

La enseñanza del mapudungun en Chile ha enfrentado contradicciones relacionadas con su propósito y lo que el Estado chileno ha establecido en los programas educativos.

En primer lugar, la enseñanza es intercultural, porque asume una relación respetuosa entre los pueblos. Sin embargo, Álvarez (2008) argumenta que este tipo de educación intercultural evade el contexto social y político, ya que se requiere comprender la cultura e interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios términos, pero a menudo los criterios educativos emanan desde la cultura dominante.

En segundo lugar, y en términos de bilingüismo, los estudiantes deben tener un contacto importante con el idioma, teniendo en cuenta el poco estímulo lingüístico existente en el medio en que los hablantes de la lengua se desenvuelven. Por ejemplo, Hamers y Blanc (2000) argumentan que el bilingüismo aditivo es el estado de los miembros de una comunidad que tiene manejo idiomático en dos lenguas y en la que existe una apreciación positiva de los idiomas usados a través de un uso constante de ambos códigos. Sin embargo, en las escuelas chilenas en las que se imparte el mapudungun, no solo las horas pedagógicas son escasas para que los estudiantes puedan ser bilingües (2 o 3 horas semanales), sino que también el español es la lengua dominante, lo que disminuye dramáticamente el nivel de exposición a la lengua ancestral.

Además, otro problema de los programas interculturales ha sido la ausencia de docentes con competencias comunicativas y didácticas para enseñar las lenguas originarias, entre ellas el mapudungun. No obstante, en algunas escuelas existe un asistente cultural que contribuye a la educación ancestral y que es elegido por su sabiduría, conocimiento y manejo del lenguaje (como por ejemplo un *lonko*, líder de una comunidad mapuche). En parte, y debido mayormente a la escasa presencia de profesores de lenguas originarias, no se ha desarrollado conocimiento específico para ser utilizado en la enseñanza de este idioma, a pesar de que un factor común es la adopción de un enfoque comunicativo basado en la oralidad. Por ejemplo, según Loncon (2011), «los mapuche tienen una rica tradición de literatura oral. Las formas típicas de narraciones son historias de ficción (epeo o apeo) como mitos, fábulas e historias sobre los difuntos, demonios o brujas, e historias sobre eventos de la vida real (ng`utram o n`utram)» (p. 12). Además, se enseña la cosmovisión mapuche, lo que incluye creencias, medicina y música relacionadas con lo ancestral. Para ello, se requiere no solo aprender a hablar la lengua indígena y conocer sus elementos lingüísticos, sino, fundamentalmente, acercarse a los significados culturales de la lengua (Loncon, 2011).

### **El rol del inglés**

Sin duda, el inglés es actualmente un idioma internacional (Crystal, 2003) y una lengua franca (Kumaravadivelu, 2013). En particular, el proceso de influencia del inglés se ha debido a razones históricas y socioculturales bajo la influencia británica y luego bajo

el poderío de Estados Unidos desde la segunda mitad del siglo xx. Es una herramienta muy importante en los negocios, la investigación científica, la educación, el turismo, las relaciones internacionales, entre otros (Graddol, 2006) y se estima que es hablado por 1.5 billones de personas, ya sea como lengua materna, segunda o extranjera (British Council, 2018), lo que equivale a un cuarto de la población mundial. De esta manera, el inglés se ha convertido en un idioma esencial en el mundo globalizado. En consecuencia, esta lengua es una de las habilidades fundamentales que los estudiantes sudamericanos deben dominar para visibilizar aún más los desafíos del continente y ayudar a alcanzar el desarrollo económico de los países (Glass, 2013), a pesar de que existe evidencia de que el aumento de hablantes competentes de inglés ha sido escaso en la región (Banfi, 2015).

América Latina ha tenido históricamente varios desafíos para mejorar el éxito educativo al enseñar inglés como lengua extranjera. Primero, existe evidencia de que el perfil socioeconómico de los estudiantes sudamericanos afecta el rendimiento educativo (OCDE, 2015). Segundo, no hay necesidad inmediata de utilizar el inglés diariamente en la región, ya que la componen países de habla hispana, un país de habla portuguesa, más de 700 idiomas aborígenes que todavía se utilizan (Porto, 2014) y de manera muy menor otros idiomas europeos, lo que explica en parte la escasa motivación de los estudiantes con respecto al aprendizaje del idioma inglés. Otros factores también se han considerado de gran importancia, como el acceso a la tecnología en la clase (y también en el hogar), la ubicación/geografía de las escuelas, los sistemas de medición de la competencia lingüística en una segunda lengua, el porcentaje de gasto público/privado, el desarrollo de infraestructura, así como también la formación docente (British Council Chile, 2015).

### **Políticas lingüísticas para enseñar inglés como lengua extranjera en Chile**

Diversos Gobiernos han apoyado la idea de transformar a Chile en un país bilingüe, no solo a través del discurso político público, sino también a través de acciones concretas. Una de las primeras acciones implementadas fue otorgarle al inglés el estatus legal de una asignatura obligatoria para ser impartida en las escuelas públicas y escuelas secundarias de Chile (Barahona, 2016a). Esta obligatoriedad se instauró en 1996 desde quinto año básico y recién en 2013 se creó una propuesta ministerial de planes y programas para primer ciclo básico (primero a cuarto básico), que ha sido implementada en los últimos años y que ha coexistido con horas de lengua indígena. Estas políticas para enseñar inglés también han tenido programas específicos para la enseñanza en sectores rurales (Lizasoain, Ortiz de Zárate, Véliz, Luci & Rojas-Mora, 2016), entrega de

materiales didácticos (Arellano, 2018) y han enfatizado un cambio paradigmático desde la enseñanza de la gramática y vocabulario descontextualizado hacia la comprensión y producción de mensajes comunicativos (Lehman & Weber, 2015). Sin embargo, y a pesar del avance en estas políticas públicas, los expertos coinciden en que las cantidades de horas dedicadas a esta lengua extranjera (2-3 horas semanales) no son suficientes para aumentar la competencia lingüística de los estudiantes (Páez, 2012).

En particular, una de las iniciativas a largo plazo del Ministerio de Educación de Chile fue la creación del «Programa Inglés Abre Puertas» en 2003, diseñado específicamente para mejorar la enseñanza del inglés en el país (Martin, 2016). Entre algunas de las acciones emprendidas por esta unidad, se cuentan: becas para profesores de formación inicial docente para estudiar un semestre en el extranjero, seminarios, talleres, consultorías, redes para maestros en servicio y certificaciones de inglés, cursos de metodología, concursos de inglés, campamentos de inglés, entre otros, principalmente en el área de formación docente (Barahona, 2016b). En este contexto, el Ministerio de Educación ha dado prioridad a la formación de los profesores en servicio y también a la formación inicial docente en el caso de los estudiantes de pedagogía en inglés, a fin de equiparlos de mejor manera para las demandas de la enseñanza del inglés como idioma global.

### **La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Chile**

A pesar de la implementación de políticas públicas por más de dos décadas desde la obligatoriedad del inglés en el currículo nacional, el esperado bilingüismo español-inglés aún no se ha alcanzado (Byrd, 2012). La situación es bastante diferente en el sector privado, en el que las escuelas tienen la libertad de adaptar sus planes de estudio de acuerdo con sus objetivos institucionales. En esta línea, muchas instituciones educativas han aumentado las horas semanales de inglés como lengua extranjera, ya que estas escuelas tienen más recursos para invertir en educación bilingüe (Meckes & Bascope, 2012). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en el país, los resultados en las pruebas estandarizadas aplicadas en Chile no han sido lo suficientemente positivos. Solo el 2 % de los estudiantes del sector público han sido certificados por el Ministerio de Educación como hablantes competentes de inglés (Romero, 2017), es decir, alcanzan un nivel A2 al terminar la enseñanza básica (primaria) y un nivel B1 al terminar la enseñanza media (secundaria).

Además, para asegurarse de que el país pudiera hacer frente a las nuevas demandas del inglés como idioma obligatorio, surgió un nuevo problema: la escasez de profesores (Inostroza, 2015). Por este motivo, a partir de la comercialización de la educación, no

solo las universidades públicas, sino también las privadas, comenzaron a capacitar a los profesores de inglés como lengua extranjera en Chile. En el pasado, estos programas educativos habían atraído a estudiantes con puntajes deficientes en los exámenes de ingreso a la universidad (Brunner, 1997); sin embargo, las políticas públicas de los últimos años de aumento de salarios, mejoramiento del profesionalismo docente y la dignificación de las pedagogías han ido revirtiendo esta situación. Aun así, muchos candidatos para ser profesores son de nivel socioeconómico bajo (OCDE, 2015) y tienen un bajo nivel de dominio del inglés (English First, 2017; Romero, 2017), lo que obstaculiza el proceso de formación del profesorado. En esta línea, el Ministerio de Educación ha propuesto que los docentes alcancen un nivel C1 para ejercer, por lo que, incluso, algunas universidades que imparten carreras pedagógicas están certificando a los futuros docentes como requisito de titulación.

### **La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas**

Tradicionalmente, se ha considerado que la instrucción pedagógica consta de tres procesos: el currículo, la evaluación y la metodología de enseñanza, aunque esta división es un tanto académica, ya que estos tres elementos se mezclan en el ejercicio de la docencia. Primero, el currículo tiene que ver con la planificación del proceso de enseñanza, en cuanto a lo que se espera de los estudiantes, los contenidos a abordar (incluyendo su secuenciación) y las políticas educativas que ordenan el proceso pedagógico (Richards, 2001). Segundo, la evaluación tiene que ver con la medición del logro de los objetivos propuestos y de cómo los estudiantes entregan evidencia sobre lo aprendido en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hughes, 2003). Por último, la metodología de enseñanza tiene que ver con las prácticas que los docentes tienen en el aula no solo en la enseñanza de un área del conocimiento, sino también en los aspectos logísticos del quehacer docente, tales como el manejo de la sala de clases, la entrega de materiales, entre otros (Ur, 1999). Precisamente, en esta área (la metodología de enseñanza de lenguas) se sitúa este estudio, particularmente en la descripción comparativa de los métodos que los profesores de mapudungun e inglés utilizan en la sala de clases en un colegio intercultural ubicado en el sur de Chile.

En cuanto a los aspectos lingüísticos de lengua segunda o extranjera, la metodología de enseñanza de idiomas se ha basado tradicionalmente en lo emanado por la investigación en lingüística aplicada y en particular en el área de adquisición de segundas lenguas (SLA, por su sigla en inglés). Por ejemplo, en la década de 1970 el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se había comprendido mayormente desde los procesos de transferencia (positiva o negativa) que la lengua materna causaba en la

lengua que se está aprendiendo. En este contexto, la interlengua se considera un proceso intermedio entre la L1 y la L2, en la que los aprendices cometen errores que pueden causar fosilización o que pueden desarrollar positivamente el proceso de interlengua si se consideran como oportunidades de aprendizaje (Corder, 1967; Selinker, 1972). En esta línea, se pasa desde un acercamiento punitivo del error a uno más pedagógico en la que los aprendices pueden emplear estrategias comunicativas para evadir construcciones lingüísticas.

También existen otros factores en el aprendizaje que pueden influenciar el proceso de alcanzar la competencia en la L2. Un elemento relevante en el contexto de este proyecto es el papel de la edad, ya que existe la creencia generalizada de que el aprendizaje es más exitoso si la instrucción comienza más temprano en la escuela (Curtain & Dahlberg, 2010). Esta creencia está fundada en la facilidad de los niños para adquirir una pronunciación (casi) nativa, especialmente si existe exposición sistemática antes del inicio del periodo crítico. Sin embargo, existe evidencia de que los adolescentes y adultos tienen ventajas en otras áreas, tales como mejor memoria, capacidad de pensamiento abstracto, más experiencias previas, etc.; y algunos estudios han demostrado que también es posible lograr una competencia avanzada luego del proceso del periodo crítico (Marinova-Todd, Marshall & Snow, 2000, p. 7). Otros factores que explican parcialmente el éxito del proceso de aprendizaje son la motivación, la aptitud/inteligencia, la personalidad, el nivel socioeconómico, entre otros (Dörnyei, 2009, 2012). Por último, y en términos de la instrucción, también son importantes: el *input/output* y la interacción para generar oportunidades de práctica en la lengua por aprender; el tipo de retroalimentación y corrección con base en las muestras de lenguas producidas por el aprendiz; y la enseñanza implícita o explícita de las habilidades y componentes de la nueva lengua (Cook, 2016).

## **METODOLOGÍA**

### **Enfoque**

Este estudio emplea un acercamiento cualitativo para describir la metodología de enseñanza en clases de lenguas (mapudungun e inglés), el cual no tiene como foco medir aspectos de la realidad desde una perspectiva positivista, sino más bien explicar experiencias que no puedan ser medidas numéricamente (Denzin & Lincoln, 2005). En este sentido, se busca la comprensión de un fenómeno educativo para entenderlo e interpretarlo, y en particular en esta investigación, desde una ontología postestructuralista, cuyo objetivo es explorar una verdad construida por los participantes.

Hatoss (2013) enfatiza que el acercamiento metodológico (cualitativo) y la perspectiva de la investigación (*etic/emic*) son importantes al momento de posicionar epistemológicamente una investigación de carácter discursivo (p. 54). De esta forma, el foco no es descubrir una realidad objetiva cuantificable y generalizable (perspectiva *etic*), sino más bien se tiene el objetivo de explorar una realidad subjetiva con relación a cómo los actores del proceso se comportan en la sala de clases y, luego, cómo perciben y evalúan sus procesos pedagógicos (perspectiva *emic*).

En este contexto, una investigadora pertenece a la comunidad en la que se encuentra la escuela, por lo que sus creencias y su experiencia jugaron un rol relevante en la interpretación de los datos (Mella, 2003). Además, ella es parte de la comunidad investigada y, a partir de su experiencia con la cultura, se complementó el análisis, a pesar de que todo el equipo de investigación participó en la toma de muestras. Esta investigadora observó la clase de mapudungun junto con otro miembro del equipo de investigación y la clase de inglés fue observada por las otras dos investigadoras. Cabe destacar que los miembros del equipo investigativo habían efectuado observaciones informales previas en ambas clases, lo que sirvió para confirmar las tendencias metodológicas observadas durante la investigación.

Este es el caso de este estudio, donde las muestras discursivas se enmarcan dentro del género de «discurso pedagógico» (Bernstein & Díaz, 1985, p. 14) y en la que las disciplinas de la lingüística y la educación convergen. En la teoría del discurso pedagógico, se explica que los profesores construyen y ejercen relaciones de poder al concentrar los turnos de habla, seleccionar el tema y el modo de entrega del mensaje, dirigir las interacciones, entre otras acciones. Esto conlleva estructuras de poder que también son influenciadas por el currículo oficial de la escuela y el Estado como instituciones que legitiman y reproducen ciertas prácticas discursivas (Foucault, 1989), lo que tiene influencia en las prácticas metodológicas en el aula.

## **Diseño**

Este proyecto de investigación tiene características de un estudio de caso, ya que busca comprender un fenómeno en una realidad particular para entenderla en profundidad y que no busca generalizaciones (Robert, 2013). Además, el diseño de este estudio es no-experimental y descriptivo, puesto que no existe intervención de la realidad, sino más bien se busca una caracterización del fenómeno, siendo también transversal, debido a que la recolección de datos se da en un momento único en el tiempo y no busca comprender la evolución en el tiempo del problema por investigar.

## Participantes

En cuanto a los participantes, una profesora de mapudungun y una profesora de inglés fueron observadas y entrevistadas en un intervalo de un mes (8 horas cada una) y de manera voluntaria, lo que incluyó la firma de un consentimiento informado para los fines de esta investigación. Ambas profesoras pertenecen a la misma escuela intercultural e imparten clases al mismo grupo de alumnos, aunque no existe trabajo interdisciplinario entre ambas asignaturas. En cuanto a su formación académica, la primera participante es profesora de enseñanza básica con mención en inglés y la segunda es profesora de enseñanza básica con mención en educación intercultural (ambas con 5 años de experiencia en el año en que se ejecutó este estudio). En cuanto a los estudiantes, se establecieron como criterios para la selección de la muestra que los estudiantes debían: (1) estar matriculados y cursando primer ciclo de primaria (años 1 a 4); (2) tener ascendencia mapuche y estar estudiando inglés en la escuela; o (3) tener ascendencia mapuche y estar estudiando mapudungun.

Es importante aclarar que prácticamente la totalidad de la matrícula del establecimiento educativo tiene ascendencia mapuche. En este contexto, y según la normativa vigente en Chile, el alto grado de población mapuche hace obligatoria la enseñanza del mapudungun, lo que fue una de las razones para seleccionar esta escuela. También es importante destacar que se observó al mismo grupo de estudiantes cuando tomaban clases de mapudungun e inglés, lo que representaba el total de la muestra de primer ciclo de primaria. De esta manera, el muestreo es de tipo no probabilístico intencional con casos tipo y por conveniencia; esto se determinó así para investigar en profundidad una realidad específica que responda las preguntas de investigación del estudio. Asimismo, y para acceder a la muestra, se utilizaron las redes de una de las investigadoras, quien pertenece a la comunidad donde se encuentra la escuela.

## Instrumentos

En cuanto a los instrumentos, se realizaron notas de campo en las clases de ambas asignaturas y luego se realizaron entrevistas focalizadas semiestructuradas a las profesoras de inglés y mapudungun para ayudar a entender las acciones pedagógicas observadas en la etapa de observación, siendo ambos instrumentos construidos y validados a través de juicio de expertos. De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2007), las notas de campo son documentos que recogen las observaciones en la forma de diarios o entradas para registrar el comportamiento de los individuos investigados y que usualmente se realizan mientras la observación toma lugar y que luego pueden complementarse al finalizar el evento observado (p. 405). Esto hace de las notas de campo un instrumento flexible para

una toma de muestras, en particular cuando hay dos o más investigadores que luego pueden comparar sus observaciones, como es en el caso de este estudio.

Es necesario aclarar que, si bien es cierto que estos instrumentos poseen características etnográficas, la inmersión en la realidad investigada es limitada en tiempo. Además, la observación a través de notas de campo no tiene la especificidad en la transcripción lingüística (por ejemplo, en el análisis de la conversación), sino más bien una descripción más genérica de lo que sucede en el aula, lo que es suficiente para contestar las preguntas de investigación de este estudio. En palabras de Copland (2018):

Centrar las observaciones en las preguntas de investigación, por lo tanto, puede reducir la sensación de sentirse abrumados por la información y los detalles... así, los investigadores siempre tienen el enfoque en las preguntas de investigación que guían el estudio. Si estas se mantienen en mente, especialmente en las etapas iniciales del trabajo de campo, pueden ayudar al investigador en la búsqueda de información. Sin embargo, el investigador también debe estar abierto a señalar lo que parezca interesante en el sitio de investigación ya que pueden surgir nuevos focos a medida que se desarrolla el estudio (p. 256).

Por último, y según Fontana y Frey (2005), las entrevistas son útiles para capturar las percepciones sobre las experiencias de los participantes; y según Gray (2004), el formato de entrevista semiestructurada tiene la ventaja de otorgar mayor flexibilidad en la toma de muestras para así obtener información que pudiese ser relevante y que emerja en el momento de la interacción. Por lo tanto, permiten generar una conversación en la que los participantes puedan aportar información que contribuya a responder las preguntas de investigación de este estudio.

### **Plan de análisis**

Los datos recopilados desde las notas de campo y las entrevistas fueron analizadas a través de técnicas del análisis del discurso. De acuerdo con Bhatia, Flowerdew y Jones (2008, p. 1), el análisis del discurso es un conjunto de métodos para analizar textos orales, escritos o multimodales de los significados construidos por los participantes investigados. De esta manera, el foco de análisis son los enunciados en contexto para descubrir patrones lingüísticos y así poder entender la comprensión del mundo que los participantes evidencian en su uso de la lengua.

En particular, se exploraron los textos a través de los principios del análisis crítico del discurso. Este método examina el lenguaje como una práctica social con énfasis en la

exploración de la dominación sociopolítica en términos de ideologías, abuso, identidad, problemas, entre otros, que pueden producir/reproducir relaciones de poder desiguales a través de la forma en que se representan los enunciados (Fairclough, 1989; Wodak, 1996; Van Dijk, 1998). Desde esta perspectiva, y en términos metodológicos, el análisis crítico del discurso analiza no solo el contexto macro donde los eventos discursivos son producidos, sino también los microelementos lingüísticos, con el objetivo de explorar la construcción de ciertos mensajes. Es importante aclarar que la crítica más relevante a este método es el sesgo, ya que el analista normalmente toma una posición para analizar los datos. Sin embargo, los partidarios del análisis crítico del discurso afirman que todos los seres humanos están sesgados de alguna manera. Además el objetivo del estudio tiene implicancias sociales, lo que requiere tomar una posición determinada, especialmente a favor de los más marginados. En lo específico del análisis de las muestras, se utilizó la propuesta de Gee (1996), la que enmarca en cinco unidades de análisis: (1) prosodia, (2) cohesión, (3) organización del discurso, (4) señales de contextualización y (5) organización temática.

## RESULTADOS

### Observación de clases (notas de campo)

Tres categorías emergieron luego de comparar las notas de campo entre las investigadoras, las que están resumidas en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías de análisis a partir de la observación con notas de campo

Código	Categoría
EE	Estrategias de enseñanza
TCA	Tipos de contenidos y actividades
RD	Recursos didácticos

#### *Estrategias de enseñanza*

Sobre la primera categoría (EE), puede observarse el uso de tres estrategias principales: uso de la lengua materna (ULM), traducción (T) y el turno de habla (TH). En ambas asignaturas, prácticamente la totalidad de la clase se realiza en la lengua materna de los estudiantes (español), considerando que existe un escasa exposición al mapudungun en el hogar y el inglés no se conoce en las familias de la comunidad investigada. También, se utiliza la traducción desde la L1 a la L2 o viceversa, y cada profesora concentra los turnos de habla durante su respectiva clase. Solo se exceptúan los casos cuando los estudiantes responden (siendo la pregunta iniciada por cada docente, ya sea en la clase de inglés o en

la de mapudungun) o cuando los estudiantes responden a las guías de trabajo que están incluidas en los textos gratuitos elaborados por el Ministerio de Educación para la asignatura de lengua indígena (con interacciones iniciadas por las docentes en cada asignatura impartida). A continuación, se muestran algunos ejemplos de esta categoría en la Tabla 2.

**Tabla 2. Extractos de notas de campo (estrategias de enseñanza)**

Categoría	Extractos
Nota de campo 1	La profesora explica (en español) sobre el creador Mapun o Elechen.
Nota de campo 4	La profesora lee el texto, traduciéndolo al español.
Nota de campo 3	La profesora pregunta en español y algunos estudiantes responden.

### *Tipos de contenidos y actividades*

Sobre los tipos de contenidos y actividades (TCA), las profesoras difieren en el contenido enseñado. En el caso del mapudungun, existe un fuerte acercamiento al contenido a través de la cultura y, en el caso del inglés, este es más lingüístico, lo que se evidencia en los objetivos escritos en la pizarra al comenzar las lecciones. A continuación, se muestran algunos ejemplos de esta categoría en la Tabla 3.

**Tabla 3. Extractos de notas de campo (tipos de contenidos y actividades)**

Categoría	Extractos
Notas de campo 3 y 7 (contenidos)	<b>Mapudungun</b> <i>Zugu</i> (objetivo) 5 básico: comprender textos que abordan historias sobre la relación entre el Estado de Chile y el pueblo mapuche. <i>Zugu</i> (objetivo) 6 básico: conocer diferentes fuerzas de la naturaleza y su influencia en el ordenamiento del mundo.
Notas de campo 4 y 5 (contenidos)	<b>Inglés</b> <i>Aim</i> (objetivo) 5 básico: reconocer terminación gramatical de sustantivos plurales. <i>Aim</i> (objetivo) 6 básico: identificar el verbo <i>to be</i> en oraciones.

Además, si bien es cierto que existen elementos incipientes de modelos comunicativos a través de lecturas, no se observa un énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas, sino más bien de comprensión a través de la cultura (mapudungun) o del sistema de la lengua (inglés), siendo el vocabulario descontextualizado el *input* más frecuente en ambas clases. Esto también se ve reflejado en la organización de la sala, ya que los espacios educativos cuentan con pósteres e imágenes relacionadas con la cultura mapuche, así como vocabulario sobre las estaciones del año e información de ceremonias tradicionales, aunque sin contexto lingüístico. En la pared opuesta, se

puede observar vocabulario en inglés sobre la familia y adjetivos, junto con productos de clase realizados por los estudiantes. En ambas salas, se encuentra la distribución tradicional de pupitres en filas, en la que las profesoras controlan el discurso pedagógico. Se muestran algunos ejemplos de esta categoría en la Tabla 4.

**Tabla 4. Extractos de notas de campo (tipos de contenidos y actividades)**

Categoría	Extractos
Notas de campo 7 (actividades)	<b>Mapudungun</b> La profesora retoma la clase hablando sobre el origen del Nguillatun a través de preguntas desde el texto leído: ¿quién era Mapuwen? ¿Qué era el Wiñol Tripan-tu? La docente recuerda que también se han narrado varias <i>piam</i> (leyendas) en la clase.
Notas de campo 8 (actividades)	<b>Inglés</b> La profesora pregunta cuáles son los pronombres personales en el texto y algunos estudiantes entregan respuestas. Luego, comenta que a <i>cat</i> se le agrega una «s» para formar el plural, pero <i>butterfly</i> cambia a <i>butterflies</i> porque finaliza en «y».

### *Recursos didácticos*

Sobre los recursos didácticos (RD) predomina el uso de guías de trabajo con apoyo del pizarrón y el proyector (en el caso de la clase de inglés). En estos recursos didácticos, la información contenida se presenta en el idioma enseñado (cuando es una lectura) o en español (cuando son contenidos morfosintácticos, mayormente léxico en el caso de mapudungun y morfosintaxis en el caso del inglés). Se muestran algunos ejemplos de esta categoría en la Tabla 5.

**Tabla 5. Extractos de notas de campo (recursos didácticos)**

Categoría	Extractos
Notas de campo 5 (guías de trabajo/pizarra)	<b>Mapudungun</b> A cada estudiante se le entrega una guía de trabajo con una leyenda llamada <i>Wuñufe</i> . El texto está escrito en español, pero con vocabulario en mapudungun. La profesora lee el texto y le pregunta a los estudiantes qué elementos de la naturaleza aparecen en la lectura. Los estudiantes responden en español y la profesora escribe en la pizarra las respuestas correctas haciendo un mapa conceptual.
Notas de campo 5 (guías de trabajo/pizarra y proyección)	<b>Inglés</b> La profesora proyecta la guía en la pizarra y se revisa la primera actividad en la que se les pregunta a los estudiantes qué sustantivos plurales encontraron. La profesora muestra un video en inglés, el cual explica las reglas de la pluralidad de los sustantivos. La profesora detiene el video por momentos para explicar cada regla en español.

## Entrevistas con las profesoras

La siguiente sección presenta los resultados de las entrevistas a las profesoras sobre la enseñanza del mapudungun o del inglés, la que no tiene como sentido generalizar aspectos metodológicos, sino corroborar la información recopilada en las observaciones de clase para facilitar su comparación. A continuación, se presentan las temáticas de esta entrevista junto con extractos de lo compartido por las profesoras en sus respuestas.

### *Pregunta 1: ¿cómo suele enseñar el idioma mapudungun/ inglés en sus sesiones de clase? ¿Por qué?*

La profesora de inglés menciona el uso de la tecnología en el aula y de elementos del método de gramática-traducción en sus clases. Por su parte, la profesora de mapudungun pone el énfasis en el cambio de código, el carácter oral del idioma y la perspectiva cultural en la enseñanza. La Tabla 6 contiene extractos de la entrevista para ilustrar este punto.

**Tabla 6. Extractos de entrevistas (elementos metodológicos declarados)**

Idioma	Extracto de entrevista
Inglés	Yo realizo clases, ¿cierto? Una parte con videos o PPT o guías proyectadas con el fin de atender las necesidades en la sala de clases... Yo he tenido que realizar el tema de la traducción para que los niños puedan seguir la clase.
Mapudungun	Utilizamos la mezcla de mapudungun y el español, y nos centramos más en el tema de la oralidad, utilizando la historia para poder mirarse desde su identidad cultural.

### *¿Ha sido efectivo el uso de estas formas de enseñanza? ¿Por qué? ¿Por qué no?*

En la segunda pregunta, las profesoras difieren sobre la efectividad del método, aunque la profesora de inglés se muestra más conforme que la docente de mapudungun. La Tabla 7 contiene extractos de la entrevista para ilustrar este punto.

**Tabla 7. Extractos de entrevistas (efectividad de la enseñanza)**

Idioma	Extracto de entrevista
Inglés	Creo que es favorable que ellos hayan podido tener un piso en el cual puedan identificar temas así de básicos como los pronombres personales, o [que] puedan armar oraciones.
Mapudungun	Por ejemplo, los contenidos que tienen que ver con el tema espiritual (cuarto y quinto), se centran en el tema del guillatún, y todo el tema del <i>nepen</i> y para eso necesitamos más tiempo.

***¿En qué medida usted conecta la importancia de aprender otro idioma con los intereses de los estudiantes?***

Nuevamente la tecnología para ayudar a realizar un cambio de código aparece como un elemento importante para la profesora de inglés y el elemento cultural para la docente de mapudungun. La Tabla 8 contiene extractos de la entrevista para ilustrar este punto.

**Tabla 8. Extractos de entrevistas (intereses de los estudiantes)**

Idioma	Extracto de entrevista
Inglés	El tema del computador. El tema de enseñar una canción igual a ellos les motiva a repetirla o a aprenderla o traducir o saber qué es. Es una buena actividad para poder enseñar el idioma.
Mapudungun	El tema cultural. Aquí hay chiquillos que tiene un cargo en sus comunidades y están empezando a aprender cosas ya más que tiene[n] que ver con la política y lo social de sus comunidades.

***¿Qué elementos facilitan la forma en la que usted enseña el idioma? ¿Por qué?***

En esta pregunta, la profesora de inglés coloca nuevamente el énfasis en el aspecto motivador de la enseñanza de la lengua en la que la tecnología está al servicio de la enseñanza. Por el contrario, la profesora de mapudungun se enfoca en cómo la clase ayuda a los estudiantes a ser partícipes de los elementos propios de la vida en comunidad. La Tabla 9 contiene extractos de la entrevista para ilustrar este punto.

**Tabla 9. Extractos de entrevistas (elementos facilitadores de la enseñanza)**

Idioma	Extracto de entrevista
Inglés	El uso del data, el computador, los videos y la tecnología.
Mapudungun	La gente está practicando su cultura. Aquí los chicos conocen lo que tiene que ver con sus derechos y lo que tiene que ver con su cultura.

***¿Qué elementos obstaculizan la forma en que usted estudia el idioma?***

Se enfatiza un elemento externo en la clase de inglés, mientras que en el mapudungun hay nuevamente un discurso cultural. La Tabla 10 contiene extractos de la entrevista para ilustrar este punto.

**Tabla 10. Extractos de entrevistas (elementos obstaculizadores de la enseñanza)**

Idioma	Extracto de entrevista
Inglés	El uso del idioma. Es que los niños de repente acá no tiene[n] el nivel que les corresponde. Por ejemplo, algunos [estudiantes] que están en cuarto año no saben leer.
Mapudungun	El tema del tiempo quizás porque imagínate que nosotros podríamos hacer una conexión mucho más efectiva y un aprendizaje mucho más significativo si tuviéramos la oportunidad de traer más gente de la comunidad al aula.

*¿Qué recursos y estrategias tienen mejor recepción por los estudiantes al usar su metodología de enseñanza?*

Tal y como se ha evidenciado en preguntas anteriores, la profesora de inglés le atribuye características positivas a la tecnología como herramienta de la práctica de la gramática-traducción, mientras que la profesora de mapudungun nuevamente vuelve al tema cultural como la clave de un aprendizaje más significativo. La Tabla 11 contiene extractos de la entrevista para ilustrar este punto.

**Tabla 11. Extractos de entrevistas (recursos y estrategias)**

Idioma	Extracto de entrevista
Inglés	Vuelvo a decir: el tema del computador a lo mejor. El tema de enseñar una canción a ellos también los motiva ya sea a repetirla, aprenderla o traducir... Comprensión lectora, que ellos busquen vocabulario, palabras solas, que subrayen las palabras que se parecen del español al inglés o del inglés al español.
Mapudungun	Juegos, todo lo que tenga que ver con salir de la sala y vivir la cultura. El mapudungun requiere de estrategias que salgan de lo común. Utilizo música, utilizamos video. Les gusta y aprenden más rápido a través del canto y sus historias.

## DISCUSIÓN

### El método utilizado

En cuanto a la metodología de enseñanza de idiomas, los planes de estudios en Chile han adoptado históricamente modelos extranjeros que han sido coherentes con los cambios paradigmáticos en la lingüística aplicada (Smagorinsky, 2009). En primer lugar, y bajo la influencia del estructuralismo, se enfatizó la perspectiva de la comprensión de la estructura de la lengua, lo que se implementó en Chile y en muchas partes del mundo a través del método de la gramática-traducción. Este método acentuó la noción del conocimiento gramatical en la lengua meta con el consiguiente efecto de generar conocimiento en el estudiante para traducir textos de la lengua materna a la

L2 y viceversa. Luego, y como reacción a los modelos más estructuralistas, el enfoque comunicativo surgió en la década de los ochenta con la idea de que no era suficiente conocer la estructura de la lengua. En esta, se debían destacar la comprensión y producción de significados, para que los estudiantes pudieran comunicarse en contextos reales y significativos.

Sin embargo, y bajo la premisa de que el método perfecto no existe, se ha establecido una nueva era en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, considerando que diferentes elementos de cada método pueden ser útiles y que es necesario ser sensible al contexto para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes (Prabhu, 1990). Siguiendo este «enfoque ecléctico» (Brown, 2001, p. 40), la era del posmétodo comenzó con la idea de que la búsqueda del mejor método finalmente había terminado. Sin embargo, el escenario actual en la enseñanza del inglés está mucho más relacionado con los principios de la comunicación que con la perspectiva del estructuralismo para enseñar idiomas y, en este aspecto, las estrategias comunicativas se han convertido en un elemento relevante al desarrollar la competencia lingüística, no solo en Chile sino también en el resto del mundo.

El método de gramática-traducción (mayormente observado en la clase de inglés como lengua extranjera) sigue una visión estructuralista del lenguaje, en la que el análisis morfosintáctico se sitúa en el centro de la discusión. El lenguaje, según este enfoque, se aprende transfiriendo la información de la lengua materna al idioma de destino, de tal manera que el análisis estructural del lenguaje ayude a los estudiantes a dominar la L2. No obstante, «la eficacia de la instrucción directa en gramática solo mostró que la enseñanza de la gramática tiene un efecto periférico» (Krashen, 2003, p. 30). De hecho, los lingüistas aplicados se alejan cada vez más del estudio del aprendizaje de lenguas a través de estímulos lingüísticos aislados, y entienden el lenguaje como una forma de interacción y una actividad dinámica que sirve para propósitos sociales en contextos significativos (Emmitt, Komesaroff & Pollock, 2006). Además, la evidencia empírica respalda la idea de que los aprendices jóvenes (niños) están todavía desarrollando el pensamiento abstracto (Zhao & Morgan, 2004; Cook, 2016), el cual es necesario para comprender explicaciones gramaticales, por lo que el énfasis debe ser direccionado a la oralidad a través de experiencias significativas y no a la instrucción gramatical (Marinova-Todd, Marshall & Snow, 2000; Curtain & Dahlberg, 2010).

En el caso particular del mapudungun, las orientaciones metodológicas de los programas de estudio de lengua indígena se alejan explícitamente de lo estipulado en metodologías más tradicionales para enseñar una segunda lengua, en parte por las diferencias gramaticales entre las lenguas occidentales y las ancestrales.

Con la finalidad de promocionar estas competencias, se propone evitar la traducción «literal» y comparación entre la lengua indígena y el español o castellano, sobre todo si la lengua enseñada tiene un orden gramatical diferente, ya que la confusión entre dos códigos puede afectar de distintas formas la comprensión y expresión lingüística en una de las dos lenguas, lo que incide, a su vez, en la baja autoestima de los niños y niñas. Esto se previene con una planificación que separe la enseñanza de la lengua indígena del uso de la lengua castellana (Ministerio de Educación, 2012, p. 5).

Indudablemente, con el auge de la enseñanza de idiomas bajo un modelo comunicativo, las habilidades del idioma han emergido como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el desarrollo de la comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral (Nunan, 2015). En este sentido, estas habilidades deben desarrollarse con prácticas contextualizadas para tratar el vocabulario, la gramática y la pronunciación de manera guiada por el profesor o profesora (Krashen, 1989; Webb, 2005; Sripada, 2015). De esta manera, un modelo comunicativo promueve el desarrollo de las cuatro habilidades mediante el uso de una interacción significativa en el aula, para que así los estudiantes puedan comunicarse en situaciones que imiten la vida real, con el uso del conocimiento de la estructura de la lengua meta como apoyo a la práctica comunicativa y no como su fin.

Por último, es importante destacar que, si bien es cierto que se observa un uso incipiente de las tecnologías de la informática y la comunicación (TIC), las clases observadas evidencian que este uso solo reemplaza la función de la pizarra o la de la docente al entregar estímulo lingüístico (Steel & Levy, 2013). En ese sentido, se puede argumentar que este es el uso más básico de la tecnología en el aprendizaje de lenguas y en la que se considera al estudiante como sujeto pasivo que debe recibir la información transmitida. Por el contrario, se puede utilizar la tecnología para crear productos, hacer simulaciones de diversos escenarios, resolver problemas, etc., lo que contribuye a la concepción de un aprendiz activo en la que el estudiante es protagonista de su proceso de aprendizaje y que ha sido desarrollada y estudiada a través del método de enseñanza de lenguas asistida por computadora o CALL, en inglés (Computer-Assisted Language Learning).

### **El elemento cultural en la lengua ancestral**

Sin embargo, y desde este estudio, se evidencia que, al contrario de lo que sucede en la clase de inglés, la clase de mapudungun trata fuertemente el elemento cultural, lo que no solamente es motivador para la clase misma (Dörnyei, 2012), sino que también

hace la experiencia significativa, ya que prepara al estudiante para su vida futura en comunidad. En lo específico de la lengua indígena, no se utiliza la cultura como fin en sí mismo, sino como medio a través del cual se practica el proceso educativo, en el que los textos mediados por el docente son ejemplos de narraciones de hechos significativos en la cultura. Según el Ministerio de Educación (2012):

Metodológicamente, los programas de estudio organizan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde sus características semánticas, entendiendo que la construcción de un idioma se relaciona directamente con las significaciones culturales del pueblo que la utiliza. Para ello se requiere no solo aprender a hablar la lengua indígena y conocer los elementos de la lingüística sino que, fundamentalmente, aproximarse a los significados culturales de lo que se habla (p. 8).

Si bien es cierto que el tratamiento de la cultura cobra especial importancia en la enseñanza de lenguas indígenas; no es un elemento nuevo, aunque sí está teniendo mayor relevancia en la metodología de segundas lenguas, especialmente en el contexto de un mundo globalizado. Por ejemplo, el Consejo de Europa (2002) enfatiza sobre «la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas» para así desarrollar «la capacidad de superar las relaciones estereotipadas» (p. 102). Sin embargo, y aunque es importante lograr una mayor comprensión y respeto por la diversidad, también es importante desarrollar la propia cultura; en ese sentido, Merino, Becerra y Fina (2016) expresan la necesidad de otorgar espacios para desarrollar la cultura, sobre todo en aquellas comunidades que han sido históricamente marginadas, como es el caso de los mapuches en Chile.

Por último, los profesores de segundas lenguas deben comprender la forma en que las metodologías de enseñanza dan forma a los procesos educativos y, al mismo tiempo, cómo los individuos experimentan los procesos de aprendizaje de acuerdo con sus diferencias culturales (Pennycook, 1994). Por lo tanto, es necesario no solo que los profesores comprendan la filosofía del lenguaje y el marco metodológico que subyace a sus prácticas docentes, sino también la cultura de origen de los estudiantes, así como también la cultura de la lengua meta para ser mediadores efectivos entre el estudiante y el idioma por aprender.

## CONCLUSIONES

En relación con los objetivos del estudio, es posible afirmar que las metodologías para enseñar mapudungun e inglés son claramente diferentes, ya que la primera aborda

mayormente la enseñanza oral de léxico a través de elementos de la cultura y la segunda aborda elementos estructurales de la lengua, aunque con incipientes elementos comunicativos. La enseñanza del mapudungun coloca el énfasis en la enseñanza de aspectos culturales, lo que incluye tradiciones, momentos históricos, cosmovisión, entre otras; sin embargo, no se observa un tratamiento del aspecto cultural en la clase de inglés como lengua extranjera. En esta misma línea, la clase de mapudungun no enfatiza la comprensión de la estructura de la lengua, sino que la metodología se apoya mayormente en la enseñanza del vocabulario a través de historias propias de la cultura mapuche, así como de la forma en que estas pueden ser interpretadas en la contingencia actual. Estas diferencias también se acentúan a través de otros elementos metodológicos, tales como la organización de la sala de clases, el uso de la pizarra o guías de trabajo, uso de material audiovisual, entre otros.

Además, basado en las observaciones de clase y en las entrevistas con las profesoras, es posible evidenciar que el uso de la cultura ancestral resulta motivante. Esto se debe a que el aprendizaje de la lengua tiene una conexión real con la comunidad en la que los estudiantes participan, y no es solamente una noción abstracta y lejana. Especialmente, en la clase de mapudungun se evidencia que los estudiantes pueden trabajar habilidades de pensamiento superior, ya que no solo deben comprender comunicativamente las historias ancestrales, sino que también deben interpretarlas desde el momento actual de la cultura. En cambio, en la clase de inglés se entiende el aprendizaje como un modelo mecánico en el que se transfiere la información de una lengua a otra, particularmente con exactitud gramatical. Así, el rol del profesor es mayormente el de mediador (mapudungun) y de experto (inglés), y el del estudiante como activo (mapudungun) y pasivo (inglés). Por lo tanto, se posiciona al docente como el elemento clave en la selección de la metodología de enseñanza de una segunda lengua.

En cuanto a las implicancias pedagógicas de este estudio, es importante destacar que las metodologías evidencian elementos de filosofías del lenguaje y teorías de aprendizajes diferentes. En este sentido, es importante enfatizar que los aprendices jóvenes no están preparados cognitivamente para trabajar con elementos gramaticales ni traducción, pero, en cambio, el uso de la cultura y de la tecnología pueden ser motivantes para la instrucción de una lengua segunda o extranjera. Además, estos resultados pueden servir como modelos para la formación inicial docente, especialmente para crear conocimiento sobre la enseñanza de las lenguas ancestrales.

Por último, es posible identificar algunas limitaciones, pero también amplias posibilidades de investigación sobre la enseñanza comparativa de estas dos lenguas. En cuanto a las limitaciones, se puede explicitar que el tiempo observado podría haber

sido mayor (un mes), el acceso a escuelas con estas características no es fácil, ya que son pocas, se encuentran en áreas geográficas retiradas o los directores no permiten tomas de muestras. Para facilitar este proceso, se necesitan acuerdos especiales entre instituciones o que, al menos, uno de los investigadores tenga un lazo especial con la institución para así poder acceder al aula, como fue el caso de este estudio. Sobre las posibilidades de estudios en esta temática en el futuro, es posible explorar las percepciones de distintos actores educativos sobre los métodos de enseñanza utilizados e, incluso, ampliarlo a los procesos de enseñanza de otras lenguas, particularmente indígenas. Finalmente, se podría implementar un estudio de corte experimental en que se mida el efecto de distintas metodologías en la enseñanza de ambas lenguas.

## REFERENCIAS

- Álvarez, P. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico, *Alpha*, 26, 9-28.
- Arellano, R. (2018). A corpus linguistics application in the analysis of textbooks as national teaching instruments of English as a Second language in Chile. *Revista Actualidades Investigativas de Educación*, 18(1), 1-19.
- Banfi, C. (2015). English language teaching expansion in South America: Challenges and Opportunities. En L. D. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli & L. C. de Oliveira (eds.), *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barahona, M. (2016a). Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. *Education Policy Analysis Archives*, 24(82), 1-29.
- Barahona, M. (2016b). *English Language Teacher Education in Chile*. New York: Routledge.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche. Siglo XIX y XX*. Santiago: LOM.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-41.
- Bhatia, V. K., Flowerdew, J., & Jones, R. (2008). *Advances in discourse studies*. London/New York: Routledge.
- British Council. (2018). *The future demand for English in Europe: 2025 and beyond*. London: Trajectory Partnership.
- British Council Chile. (2015). *English in Chile: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Santiago: Education Intelligence.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles*. Boston: Pearson.

- Brunner, J. J. (1997). From State to Market Coordination: The Chilean Case. *Higher Education Policy*, 10(3/4), 225-237.
- Byrd, K. (2012). *Reactions to English Language Learning in Chile as a Means for Personal and National Development* (tesis de maestría). University of San Francisco, USA.
- Chiodi, F., & Bahamondes, M. (2002). *Una escuela: Diferentes culturas*. Santiago: LOM Ediciones.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London/ New York: Routledge.
- Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y Cultura*, 17, 261-288.
- Consejo de Europa. (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya-cvc.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edwards Arnold.
- Cook, V. (2016). *Second Language learning and Language Teaching* (5.ª ed.). New York: Routledge.
- Copland, F. (2018). Observation and fieldnotes. En A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky & S. Starfield (eds.), *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (pp. 249-268). United Kingdom: Palgrave Macmillan Limited.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. (2010). *Languages and children: Making the match* (4.ª ed.). Boston: Pearson Education.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publishing.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2012). *Motivation in language learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Emmitt, M., Komesaroff, L., & Pollock, J. (2006). *Language and Learning: An Introduction to Teaching* (4.ª ed.). Melbourne: Oxford University Press.
- English First. (2017). EF English Proficiency Index. Recuperado de <https://www.ef-australia.com.au/eipi/about-eipi/>
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

- Fontana, A., & Frey, J. (2005). *The interview: From neutral stance to political involvement* (3ra ed.). Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Foucault, M. (1989). *The archeology of knowledge and the discourse on language*. London: Routledge.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. (2.ª ed.). London: Taylor & Francis.
- Glass, K. (2013). *Teaching English in Chile: A study of teacher perceptions of their professional identity, student motivation and pertinent learning contents*. Frankfurt: Peter Lang.
- Graddol, D. (2006). *English next*. The United Kingdom: British Council.
- Gray, D. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: Sage Publishing.
- Grenoble, L. A., & Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilingualism and Bilinguality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatoss, A. (2013). *Displacement, language maintenance and identity: Sudanese refugees in Australia*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inostroza, M. (2015). *Examining challenges and complexities in the Chilean young learners classroom: A case of teaching English as a foreign language* (tesis de doctorado). University of Sheffield, Inglaterra.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 24, 237-270.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann.
- Kumaravivelu, B. (2013). Rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. En S. Ben Said & L. J. Zhang (eds.), *Language Teachers and Teaching: Global Perspectives and Local Initiatives*. (pp. 317-323). New York: Routledge.
- Lagos, C. (2013). Revitalización lingüística del Mapudungun en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe. *Lenguas Modernas*, 41, 61-83.
- Lehmann, T., & Weber, T. (2015). English-teachers' teaching perspectives and their use of methods to foster students' communicative competence: A comparison between Chile and Germany. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 5(2), 22-36.
- Lizasoain, A., Ortiz de Zárate, A., Véliz, M., Luci, A., & Rojas-Mora, J. (2016). Evaluación de *It's my turn*, una herramienta de autoaprendizaje de inglés como lengua extranjera para contextos rurales de Chile. *Calidad en la Educación*, 44, 98-128.

- Loncon, E. (2011). *Morfología y aspectos del mapudungun*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Macedo, D., Dendrinós, B., & Gounari, P. (2005). *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó.
- Marinova-Todd S. F., Marshall D. B., & Snow C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-31.
- Martin, A. (2016). Second language teacher education in the expanding circle: The EFL methodology course in Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 24-42.
- Meckes, L., & Bascope, M. (2012). Uneven distribution of novice teachers in the Chilean primary school system. *Education Policy Analysis Archives*, 20(3), 1-4.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación*. Santiago: Editorial Primus.
- Merino, M. E., Becerra, S., & Fina, A. (2016). Narrative discourse in the construction of Mapuche ethnic identity in context of displacement. *Discourse & Society*, 28(1), 60-80.
- Merino, M. E., Quilaqueo, D., & Saiz, J. L. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches en Chile. *Revista Signos*, 41(67), 279-297.
- Ministerio de Educación. (2012). *Programas de estudio tercer año básico. Sector lengua indígena mapuzungun*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages: An introduction*. New York: Routledge.
- OCDE. (2015). *Skills in Ibero-America: Insights from PISA 2015*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/sitedocument/Skills-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-2015.pdf>
- Páez, A. (2012). *In-service teacher training. The PIAP experience*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Pennycook, A. (1994). *Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman.
- Pérez de Arce, F. (2016). *Ideologías lingüísticas y representaciones sociales en torno a la enseñanza del inglés y del mapudungun en los actores del sistema educativo chileno: un estudio de caso en el Instituto Nacional* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Chile.
- Pfefferle, J. (2015). El interés chileno por aprender y conservar el idioma mapudungun en Chile. *Onomáizen*, 32, 305-314.
- Porto, M. (2014). The role and status of English in Spanish-speaking Argentina and its education system. *SAGE Open*, 4(1), 1-14.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no one best method—Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Melbourne: Cambridge University Press.

- Robert, K. Y. (2013). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publishing.
- Romero, G. (2017). *Novice teachers of English: Participation and approach to teaching in school communities of practice in Chile* (tesis de doctorado). University of Ottawa, Canadá.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Siripen, U., & Kumaree, L. (2019). Comparison of approaches for language revitalization of Northern Khmer in Thailand. *International Journal of Society, Culture and Language*, 7(1), 52-66.
- Smagorinsky, P. (2009). Is time to abandon the idea of 'best practice' in the teaching of English? *English Journal*, 98(6), 15-22.
- Sripada, P. N. (2015). Towards Better Vocabulary Proficiency: Research Trends in the Area of Vocabulary Teaching. *Journal of English Studies*, 10, 56-69.
- Steel, C. H., & Levy, M. (2013). Language students and their technologies: Charting the evolution 2006-2011. *ReCALL*, 3, 306-320.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideology*. London: Sage.
- Webb, S. (2005). Receptive and Productive Vocabulary Learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.
- Wodak, R. (1996). *Disorders of Discourse*. London: Longman.
- Zhao, A., & Morgan, C. (2004). Consideration of Age in L2 Attainment-Children, Adolescents and Adults. *Asian EFL Journal*, 6(4), 1-13.
- Zimmerman, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*. Madrid: Iberoamericana.



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21982873004>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Rodrigo Arellano, Patricia Reinao, Angélica Marianjel,  
Gloria Curaqueo

**UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LAS METODOLOGÍAS  
USADAS EN LA ENSEÑANZA DEL MAPUDUNGUN COMO  
SEGUNDA LENGUA Y EL INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA\***

**A COMPARATIVE STUDY OF THE METHODOLOGIES USED  
TO TEACH MAPUDUNGUN AS A SECOND LANGUAGE AND  
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE  
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS METODOLOGIAS  
USADAS NO ENSINO DO MAPUDUNGUN COMO SEGUNDA  
LÍNGUA E O INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Forma y Función*

vol. 33, núm. 1, p. 87 - 114, 2020  
Universidad Nacional de Colombia.,

**ISSN:** 0120-338X

**ISSN-E:** 2256-5469

**DOI:** <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.79657>