

# Enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena<sup>1</sup>

María Paz Vásquez Ramírez<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-1695-2597

Miguel Del Pino<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0003-3379-3994

## Resumen

La comunicación oral como eje en el plan de estudio escolar en Chile es un tema relevante para las comunidades indígenas mapuche de la Región de La Araucanía, sobre todo, porque la oralidad es la fuente de conocimiento y transmisión de saberes para este pueblo. Aunque este eje se considera en el currículo oficial, se enseña y se evalúa desde métodos educativos occidentales. Este estudio tiene como finalidad identificar y describir componentes de la comunicación oral, cuya inclusión es necesaria en escuelas con estudiantes mapuche y chileno-occidentales. Para esto, el estudio fue participativo en base al enfoque dialógico-kishu kimkelay ta che, por medio de una fase de revisión de fuentes documentales, y una fase de trabajo con profesores/as que se desempeñan en contexto indígena rural y urbano. Entre los principales resultados, se identifica la distancia epistémica entre la oralidad de los programas ministeriales y la experiencia del profesorado, como también, se presentan recursos metodológicos, tanto didácticos como evaluativos, cuya incorporación es importante en las prácticas de aula cuando se desempeña en contextos con población indígena.

## Palabras clave

Oralidad – Comunicación – Indígena – Enseñanza – Evaluación.

---

**1-** Proyecto Fondecyt Iniciación 11180316.

**2-** Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Contacto: mpazvramirez@gmail.com

**3-** Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Contacto: mdelpino@ucm.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242426eng>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *The teaching of oral communication in indigenous context*

### **Abstract**

*Oral communication as an axis in the school curriculum in Chile is a relevant issue for the Mapuche indigenous communities of the Araucanía Region, especially because orality is a source of knowledge and knowledge and skills transmission for these people. Although this axis is included in the official curriculum, it is taught and assessed using Western educational methods. This study aims to identify and describe components of oral communication, whose inclusion is necessary in schools with Mapuche and Western-chilean students. For this, the study was participatory based on the dialogic approach-kishu kimkelay ta che, through a review phase of documentary sources, and a phase of work with teachers who perform in rural and urban indigenous context. Among the main results, the epistemic distance between the orality of the ministerial programs and the experience of the teaching staff is identified, as well as methodological resources, both didactic and evaluative, whose incorporation is important in classroom practices when carried out in educational contexts with indigenous population.*

### **Keywords**

*Orality – Communication – Indigenous – Teaching – Evaluation.*

---

### **Introducción<sup>4</sup>**

Para la enseñanza de la lengua castellana en Chile, el currículo escolar oficial presenta ejes comunes para todo el sistema educativo nacional, siendo la lectura, producción de textos y comunicación oral transversales los niveles de enseñanza básica y media, y se suma, para la educación media, la investigación. Ante esto, comunidades educativas ubicadas en contexto indígena han dado cuenta de la importancia del eje de comunicación oral como fuente de aprendizaje para estudiantes indígenas y no indígenas, debido a que consideran que este eje es base para el desarrollo de competencias comunicativas necesarias en una sociedad globalizada (BENEITONE *et al.*, 2007). La comunicación oral es un aspecto cultural relevante para los pueblos indígenas (CALFUQUEO *et al.*, 2018), no solo por ser la primera herramienta comunicativa con la cual cuenta el ser humano para transmitir algún mensaje, sino porque para el pueblo indígena significa más que la simple interacción con el otro. Les permite establecer relaciones humanas y espirituales junto a otros seres y a la naturaleza (FERRADA; DEL PINO, 2018).

---

**4-** El conjunto de datos que da soporte a los resultados de este estudio no está disponible públicamente, debido que son resguardados por las entidades que financian el proyecto. Este artículo presenta resultados preliminares de un proyecto mayor [Fondecyt Iniciación 11180316]. La solicitud de acceso a los datos se puede hacer directamente a los autores, por e-mail.

Entre los antecedentes que dan cuenta de la importancia de la comunicación oral (CHILISA, 2020) que interesan a este estudio, plantean que es relevante comprenderla como una competencia comunicativa que permite entablar relaciones entre personas, pero también que permite establecer relaciones comunicativas entre personas y el cosmo entero, a la vez que es un mecanismo de construcción y de transmisión de conocimiento. A este respecto, Vich y Zavala (2004 apud QUILAQUEO; FERNÁNDEZ; QUINTRIQUEO, 2010) resaltan la importancia de la oralidad en cuanto “[...] construyen un archivo de conocimiento destinado a interpretar y negociar el pasado. [...] algunas performances orales funcionan como rituales que escenifican las experiencias vividas y aspiran a intervenir en las políticas de la memoria.” (p. 158).

Específicamente, estudios con comunidades mapuche enseñan que la oralidad ha permitido la conformación de determinados tipos discursivos (*gübam, piam, epew*) como también ayuda en la organización de la vida social y educativa (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2017; QUILAQUEO; FERNÁNDEZ; QUINTRIQUEO, 2010). Es así que la oralidad, en perspectiva social, ayuda en la organización de la vida cotidiana de los sujetos y estructura la forma de organización de las instituciones. Para este pueblo se traduce en la manera de transmisión de sus saberes, puesto que se mantiene como uno de los elementos culturales transversales que vincula las distintas generaciones.

En Chile se ha avanzado en materia educativa intentado dar respuesta a diversas problemáticas relacionadas con el área de la comunicación oral. Por un lado, se ha centrado en la mejora de los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación, y Lengua y Literatura actualizados el año 2017 y 2018 respectivamente, y, por otro lado, se ha incrementado la actual formación intercultural para los diversos pueblos indígenas existentes en el país, por medio del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Sin embargo, este último está orientado a un reducido sector de la población y a ciertos niveles educativos, comparado con los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación y Lengua y literatura, que cuentan con una cobertura a nivel nacional.

En los Programas de Lengua Indígena en el marco del PEIB (CHILE, 2017b), se inserta el eje de oralidad y tradición oral, cuestión que releva el desarrollo de esta competencia en los niños y jóvenes indígenas. No obstante, la crítica de estos mismos pueblos radica en que, si bien el PEIB ha incorporado temáticas de sus culturas y lengua al currículo escolar, esto ha sido solamente para sectores con alta concentración de estudiantes indígenas, dejando relegada la cultura y lengua sólo para ellos/as. Además, el eje de comunicación, tanto en el currículum escolar de lenguaje y literatura, como lengua indígena no es considerado en las pruebas estandarizadas nacionales, como el Sistema de Medición de Calidad de la Educación, SIMCE. Es así que estudios recientes en Chile (TURRA; FERRADA; VILLENA, 2013; DEL PINO; FERRADA, 2019; QUINTRIQUEO *et al.*, 2019), dan cuenta de no sólo la incorporación de contenidos culturales y lingüísticos indígenas a los programas de lengua indígena, sino de la importancia del desarrollo de prácticas de enseñanza y evaluación pertinentes. Estos estudios critican el concepto de interculturalidad implantado en Chile, que pareciera buscar la asimilación del indígena a la cultura occidentalizada (LAGOS, 2015).

En la misma línea, antecedentes respecto de enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena (CANIGUAN; VILLARROEL, 2011; PÉREZ FERNÁNDEZ, 2009;

QUILAQUEO; FERNÁNDEZ; QUINTRIQUEO, 2010; QUITIÁN BERNAL, 2017) plantean que como práctica social, la oralidad se encuentra a cargo de personas especializadas en su conservación, quienes generalmente eran los adultos y ancianos. Para el pueblo mapuche “[...] hay personas que guardan la memoria de su pueblo y tienen nombres específicos. Son los kimches o sabios, machis o shamanes, logko, caciques o jefes, wewpife u orador.” (QUILAQUEO; FERNÁNDEZ; QUINTRIQUEO, 2010, p. 163). La oralidad para el pueblo mapuche ha sido utilizada como método educativo, que “[...] ha permitido sostener la cultura y la formación de la persona mapuche. [...] En este sentido, la escritura no ha sido fundamental ni determinante para el desarrollo de la sociedad mapuche.” (p. 161).

Pese a lo anterior, en Chile, como mencionan Treviño y otros autores (2017) existe un desplazamiento de las lenguas originarias, siendo contradictorio que los niños indígenas tengan como lengua materna al castellano, “[...] la oferta de la política estatal es la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua”. (p. 82).

Es así como la enseñanza de la comunicación oral radica principalmente en

[...] el sistema gramatical describiendo cómo se pueden combinar los elementos lingüísticos. No explica el funcionamiento de la lengua como medio de comunicación. Ni se dan cabida las contribuciones reales de los alumnos, tanto en su vertiente lingüística, como vital y experiencial. (PÉREZ FERNÁNDEZ, 2009, p. 301).

Esto motiva a pensar en una enseñanza de la oralidad con mayor pertinencia local a los territorios, pero al mismo tiempo a un currículo escolar que permita tal ampliación metodológica.

Por otro lado, antecedentes que profundizan en la evaluación educativa en contexto indígena (CHILISA, 2020; CHOUINARD; CRAM, 2020; DEL PINO; CUBILLOS; PINTO, 2019; MERTENS, 2018; MERTENS; WILSON, 2019) ayudan a sostener que se requiere de un avance epistémico y metodológico. La evaluación, en el ámbito de la enseñanza de la lengua, se ha centrado básicamente en la producción escrita, dejando de lado la comunicación oral o centrándose en aspectos más bien fonéticos, pero que poco guardan relación con estudiantes en contexto indígena. Gutiérrez Ríos (2013) apunta que

[...] la evaluación de lo oral exige procesos de realización auténticos, diversos y variados [...] tiene un carácter multirreferenciado y complejo; se trata entonces de pensar la evaluación no desde la idea de medir o emitir un juicio sobre un saber [...] sino de acudir a una estrategia que posibilite crear unas condiciones para llevar a cabo un proceso de reflexión en torno al papel que desempeña la oralidad en la cotidianidad del aula. (p. 115).

Dado lo anterior, esta investigación problematiza: ¿Cómo se aborda la comunicación oral (su enseñanza y evaluación) en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura y Lengua Indígena Mapuche en Chile? y ¿Qué es lo que profesores y profesoras que se desempeñan en contextos de diversidad sociocultural y lingüística dicen respecto de la enseñanza y evaluación de la comunicación oral?

Para responder a estas preguntas, se propusieron los siguientes objetivos:

1. Identificar la presencia de la comunicación oral en fuentes documentales ministeriales.

2. Describir las formas de enseñanza y de evaluación de la comunicación oral a partir de las voces del profesorado que se desempeña en contextos de diversidad sociocultural y lingüística.

## Método

La investigación se circunscribe a un paradigma participativo (HERON; REASON, 1997) al permitir una ampliación epistémica respecto al objeto de estudio de comunicación oral en contextos de diversidad sociocultural y lingüística, específicamente cuando se trabaja con profesorado que se desempeña en dichos contextos. Así, este paradigma ofrece una ontología que se centra en la realidad sociohistórica como construcción de significado y a una ampliación epistemológica, no circunscribiéndose exclusivamente a una forma de conocimiento, sino asumiendo como válida la experiencia de los/as participantes.

En coherencia con lo anterior, se trabajó con el enfoque de investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*<sup>5</sup> (FERRADA; DEL PINO, 2018), que asume la conformación de comunidades de investigación, quienes se preocupan de qué y cómo investigar, conduciendo y reconduciendo la investigación según sus fines y necesidades.

Se trabajó con dos comunidades de investigación ubicadas en la IX Región de La Araucanía, pero en contextos geográficos diferentes (en adelante CI-A y CI-B). La totalidad de profesores/as aceptó voluntariamente formar parte de las comunidades de investigación, por medio de la firma de consentimiento informado, validados por Comité de Ética de la Institución patrocinante del estudio, en base a los lineamientos éticos de la Agencia Nacional de Investigación.

La CI-A se ubica en contexto rural-indígena, en una escuela de enseñanza básica con un alto porcentaje de vulnerabilidad (90%). La característica de esta comunidad es que su totalidad de miembros son mapuche Lafkenche. Para efectos del presente artículo, se presentan los resultados de dos participantes: un profesor, que cuenta con 28 años de experiencia docente (Profesor 1) y una profesora de educación básica que cuenta con 23 años de experiencia docente (Profesora 2).

La CI-B está compuesta por una profesora, no mapuche, que cuenta con 7 años de experiencia docente (Profesora 3), y un educador tradicional que pertenece al pueblo mapuche, con 4 años de experiencia. Ambos de un liceo ubicado en contexto urbano con población indígena mapuche y población no-indígena, tiene un índice de vulnerabilidad de 80%.

Para responder al objetivo 1, se realizó una revisión bibliográfica a los Programas de Estudio emanados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), siendo el criterio de inclusión que fueran textos ministeriales en el marco de las asignaturas definidas para

**5-** Se define como enfoque dialógico-*kishu kimkelay ta che*, porque el concepto dialógico explica, desde una racionalidad occidental y comunicativa, que las personas pueden alcanzar entendimientos con base a pretensiones de validez. Y el *kishu kimkelay ta che*, en lengua mapuche, da cuenta que los procesos de producción de conocimiento se realizan en conjunto entre las personas y sobre la base del legado histórico (FERRADA; DEL PINO, 2018). Asumimos este tipo de investigación porque se articula en pensamiento occidental e indígena, construyendo el conocimiento sobre la base de interrelaciones intersubjetivas entre colectivos mediante la conformación de comunidades de investigación.

tratar la temática de comunicación oral. El total de selección de estos textos se realizó sobre la base del criterio de congruencia y aplicabilidad de los mismos documentos, que dan cuenta de ya una extensa data de aplicación en el contexto nacional. Dado esto, se seleccionaron los Programas de Estudio del Sector de Lenguaje y Comunicación (CHILE, 2018a; CHILE, 2018b; CHILE, 2018c; CHILE, 2018d; CHILE, 2018e; CHILE, 2018f), Lengua y Literatura (CHILE 2016a; CHILE, 2016b; CHILE, 2016c; CHILE, 2017a;), y del Sector de Lengua Indígena (CHILE, 2011; CHILE, 2016d; CHILE, 2016e; CHILE, 2017b; CHILE, 2017c). La totalidad es de 20 Programas de Estudio. Se utilizó los siguientes nodos<sup>6</sup> de búsqueda: (1) presencia/ausencia del eje de comunicación oral u oralidad; (2) contenidos mínimos y/o objetivos de aprendizaje específicos relacionados al tema de estudio; (3) presencia/ausencia de sugerencias didáctica y de evaluación. Cada uno de ellos, entendidos como dispositivos genéricos que permiten identificar información relevante en los documentos estudiados. En términos de Peräkylä (2015), se utilizó un enfoque informal de análisis de textos, que trata de la lectura e identificación de temas claves en coherencia con los nodos propuestos, con la finalidad de trazar una imagen de los presupuestos y los significados que constituyen el mundo cultural del cual el material textual forma parte.

Para dar respuesta al objetivo 2, se utilizó el procedimiento de conversación dialógica (CD), que consiste en un diálogo en profundidad junto con una persona que la comunidad considera clave para profundizar sobre el objeto de estudio, de acuerdo con su experiencia. En este caso, se realizó con cada una de las profesoras y los profesores de ambas CI ya que, gracias a su experiencia, aportan con sus conocimientos respecto del objeto de estudio problematizando según el contexto en el cual se desempeñan.

El análisis de la información recabada consistió en determinar el carácter transformador de los conocimientos para determinar si esta investigación consiguió producir la transformación que perseguían sus propios actores en cuanto a identificar y describir los elementos de enseñanza y evaluación de la comunicación oral. Para eso, los conocimientos transformadores: “[...] comprises new knowledge that is constituted to further develop the situated problematization, that is, the change being sought”<sup>7</sup> (FERRADA; DEL PINO, 2018, p. 542).

## Resultados

### Resultados de fuentes documentales

Los resultados del objetivo 1. Identificar la presencia de la comunicación oral en fuentes documentales ministeriales dan cuenta de los siguientes nodos: a) enfoque

**6-** Los nodos son unidades básicas de investigación. Para este estudio, son dispositivos genéricos que permiten identificar la información en los documentos revisados.

**7-** “[...] son aquellos conocimientos nuevos que se constituyen en vías para mejorar y contribuir al desarrollo de la problematización situada, es decir, al cambio de realidad que se persigue” (traducido por los autores de este artículo).

curricular de los programas de estudio; b) los contenidos del eje de comunicación oral; c) las sugerencias didácticas y de evaluación para el eje de comunicación oral.

Los resultados del objetivo 1, en las fuentes documentales del sector de Lengua Indígena, se identifican: a) el enfoque curricular; b) el objeto de estudio (comunicación oral) se distingue en Oralidad, Tradición oral y Comunicación oral; c) sugerencias didácticas y de evaluación por medio de los contenidos y resultados de aprendizajes esperados.

**Tabla 1-** Resultados fuentes documentales: Programas de Lengua Indígena Mapuche

Nodos	Resultados
Enfoque curricular	Comunicativo: Dirigido al desarrollo de competencias comunicativas. Dirigido al aprendizaje del ámbito semántico.
Comunicación oral	El eje vertebral es la oralidad, en ella existe la distinción entre tradición oral y comunicación oral. La oralidad es una forma de transmisión del conocimiento ancestral que, a través de la palabra, se expresa y se enriquece de generación en generación. La tradición oral es parte del patrimonio inmaterial de los pueblos indígenas. La comunicación oral tiene por finalidad fomentar la práctica interaccional del idioma. Utilización de vocabulario: nociones de espacio, tiempo y parentesco.
Contenidos	<i>Tradición oral:</i> reconocimiento de relatos orales y locales, audición de éstos y de canciones tradicionales (relacionadas con el ámbito familiar y social, sonidos de la naturaleza para 1º y 2º básico; con actos religiosos y ceremoniales para 3º básico); relatos fundacionales (origen mapuche para 4º básico; cosmogónicos para 5º básico; memoria histórica local y territorial para 6º básico); y con una mayor complejidad, para 7º básico los contenidos dan cuenta de la reproducción oral de relatos indígenas, de prácticas discursivas, y para 8º básico los estudiantes deben crear y recrear relatos (de la cultura y tradición oral) y participar en situaciones de comunicación real. <i>Comunicación oral:</i> enfatiza normas de saludo (1º a 4º básico); información personal (nombre, familia y territorio para 1º y 2º básico); textos literarios indígenas (1º a 4º básico); vocabulario (nociones de tiempo y espacio para 1º y 2º básico; situaciones cotidiana y nociones aglutinadas y palabras reduplicativas para 3º, 4º y 5º básico); uso de sonidos propios de la lengua indígena y conocimiento de sus características (3º, 4º, 5º básico); situaciones interculturales (5º, 6º y 7º básico); expresión oral (contenidos culturales, formas comunicacionales y normas de convivencia para 6º básico; según situación comunicativa para 7º y 8º básico); riqueza lingüística de la lengua indígena (6º básico); diversidad lingüística y cultural favorece la interculturalidad y riqueza de las distintas lenguas (8º básico).
Sugerencias didácticas y de evaluación	Tanto tradición como comunicación oral, ejercicios de enseñanza y evaluación dirigidos a la audición de sonidos, reproducción de conversaciones, sonidos; conocimiento de tipos discursivos ancestrales, como el <i>epew, ül</i> . Así también, formas argumentativas a partir de los conocimientos de contenidos culturales.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de los Programas de Lengua Indígena Mapuche dan cuenta de una concepción curricular comunicativa, en la que se observa una separación entre la lengua y cosmovisión indígena, de ahí que la enseñanza de la lengua se plantee desde una

perspectiva lingüística pura y se parcialice en ejes de oralidad y comunicación escrita. Estos, a su vez, en tradición oral y comunicación oral.

Cabe destacar que la importancia de la educación intercultural se sustenta en una necesidad reivindicatoria: podría estar desembocando en una intencionalidad de igualdad con el sistema nacional, lo que podría ser la razón de una segmentación disciplinar imitadora con el currículo escolar. Es entendible que este concepto revitalizador cultural haya operado en un plan de rescate, sin embargo, segmentado. La vulneración se ajusta a un contexto de expropiación territorial, fundamentalmente, sin embargo, el tramado histórico está exigiendo una visión más radical, pues la reivindicación cultural en el pueblo mapuche no puede ser visto de manera segmentada: “Revitalización cultural y lingüística de pueblos indígenas vulnerados” (CHILE, 2017b, p. 14).

Se observa en los contenidos, que estos son coincidentes con la categoría que impone el programa. Tradición oral da cuenta de formas, métodos ancestrales, contenidos culturales, expresados en: “Audición y reproducción de canciones tradicionales propias del ámbito familiar y social” (CHILE, 2011, p. 22) “Reproducir oralmente, comprender y comentar los relatos fundacionales cosmogónicos” (CHILE, 2016d, p. 28) “Crear y recrear diversos tipos de relatos expresivos de la cultura y tradición oral de los pueblos indígenas” (CHILE, 2017c, p. 28).

En cuanto a las sugerencias didácticas y de evaluación, éstas se expresan en: “Identifican las palabras y expresiones zugun ‘habla’; kimün ‘saber’ y nüttxam ‘conversación’” (CHILE, 2011, p. 23) “Analizar textos extraídos de la historia local y territorial reconociendo toponimias y antroponimias” (CHILE, 2016e, p. 24).

Los contenidos de la comunicación oral dan cuenta de las formas de interacción propias de la cultura mapuche, considerando las toponimias del territorio al cual las distintas comunidades pertenecen, esto se expresa en: “Intercambio de información personal referente a su nombre, familia y territorio” (CHILE, 2011, p. 22), “Expresarse oralmente en variadas situaciones comunicativas” (CHILE, 2017c, p. 64).

En cuanto a las sugerencias didácticas y de evaluación, éstas se expresan en “Analizar las principales características del mapuzugun y el significado en la conjugación de verbos en modo imperativo, afirmativo y en negación” (CHILE, 2016e, p. 25) “Argumentar en diálogos, conversaciones y/o debates sobre la importancia y valor que tiene el mapuzugun como expresión de la cultura que simboliza” (CHILE, 2017c, p. 83).

Los resultados del objetivo 1 en las fuentes documentales de los Programas de Lenguaje y Comunicación y Programas de Lengua y Literatura, en términos generales, se identifican: a) el enfoque curricular es “cultural y comunicativo”; b) el eje de comunicación oral incluye las dimensiones de comprensión oral, diálogo y discursos monologados; c) se presentan sugerencias didácticas y de evaluación por medio de los contenidos y resultados de los Objetivos de Aprendizaje, materializados en los verbos de acción.

**Tabla 2-** Resultados fuentes documentales: Programas de Lenguaje y Comunicación y Lengua y Literatura

Nodos	Resultados
Enfoque curricular	Se divide en: 1. Cultural: práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura. 2. Comunicativo: desarrollo de competencias comunicativas.
Comunicación oral	Comunicación oral como prácticas comunicativas expresadas en la comprensión oral, diálogo y discursos monologados.
Contenidos	Dan cuenta específicamente del desarrollo de la competencia de comunicación oral, expresada en la interacción con otros y conocimiento de elementos culturales y comunicativos: Obras de literatura narradas o leídas, tales como cuentos folclóricos, poemas, fábulas y leyendas (1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° básico); textos orales (1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° básico); obras de teatro o representaciones (1°, 2°, 3° y 4° básico); participan activamente en conversaciones (1°, 2°, 3° y 4° básico); interactúan en diferentes situaciones (saludar, preguntar, expresar opiniones, sentimientos e ideas, situaciones que requieren el uso de fórmulas de cortesía como por favor, gracias, perdón y permiso (1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° básico, y 7°, 8°, 1° y 2° medio); expresan coherente y articuladamente temáticas de su interés (utilizando frases descriptivas con un vocabulario variado que se distingue por la pronunciación para 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° básico); incorporan pertinentemente el vocabulario (escuchado o leído para 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° básico); recitan poemas (para 1°, 2°, 3° y 4° básico); comprenden, comparan y evalúan textos orales y audiovisuales (tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, para 7°, 8°, 1° y 2° medio); dialogar, debatir o explorar ideas respecto al género argumentativo (7°, 8°, 1° y 2° medio); expresan temas de su interés frente a una audiencia (dando cuenta de una investigación previa para explicar y ejemplificar para 7°, 8° básico, 1° y 2° medio).
Sugerencias didácticas y de evaluación	Ejercicios dirigidos tanto a la enseñanza como evaluación a debates, búsqueda de información a modo de investigaciones, argumentación.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de los Programas de Lenguaje y Comunicación (1° a 6° básico) y Lengua y Literatura (7° básico a 4° medio) dan cuenta de un enfoque curricular cultural y comunicativo. Por un lado, asume el rol que deben cumplir los estudiantes en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de los diversos temas que aborde la asignatura. Asimismo “[...] busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas...” (CHILE, 2017a, p. 39). Por otro lado, se requiere que en el proceso adquieran “[...] competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad” (CHILE, 2017a, p. 39) de tal manera como explicitan los Objetivos de Aprendizaje en cada nivel.

Los contenidos del eje de comunicación oral se encuentran de manera transversal en sus dimensiones de comprensión oral, diálogo y discursos monologados. Cada nivel y unidad cuenta con la distribución de este eje para establecer una modalidad inminente de comunicación en el ser humano, principalmente, estableciendo situaciones comunicativas que permitan acceder a los contenidos, culturas, sociedades, etc.

En cuanto a las sugerencias didácticas y de evaluación, éstas abordan el eje de comunicación oral a partir de la búsqueda de información, exposiciones, debates, manifestaciones culturales, y evaluación a partir de pautas como rúbricas que permitan la retroalimentación. Lo anterior se expresa en: “Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales,

películas, testimonios, relatos, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo.” (CHILE, 2018d, p. 47), “Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).” (CHILE, 2017a, p. 63).

## Resultados de enseñanza y evaluación de la comunicación oral

Los resultados del objetivo 2. Describir las formas de enseñanza y de evaluación de la comunicación oral a partir de las voces del profesorado que se desempeña en contextos de diversidad sociocultural y lingüística dan cuenta de tres nodos: a) comunicación oral; b) enseñanza; c) evaluación. Cada comunidad de investigación (CI-A, CI-B), presenta sub-nodos referentes al contexto donde el profesorado se desempeña.

**Tabla 3-** Resultados enseñanza y evaluación de la comunicación oral

Nodos	CI-A	CI-B
Comunicación oral	1. Sonoridad como base la comunicación oral 2. Oralidad como imitación	1. Forma de interrelación entre culturas diferentes
Enseñanza	1. Didáctica de <i>nūtram</i>	1. Complementariedad del eje de comunicación oral 2. Imágenes y escucha como recursos 3. La incidencia de una enseñanza pertinente
Evaluación	1. Evaluar la comunicación por medio de la expresión, conciencia sonora, emisión de sonidos, identificación sonidos-territorio	1. Contextualización a la realidad de los estudiantes 2. La observación del profesor

Fuente: Elaboración propia.

La CI-A presenta en los resultados del *nodo comunicación oral*, que la sonoridad es importante para el aprendizaje de la lengua mapuche, dado que el “[...] sonido es hecho por la naturaleza, y la naturaleza nos da los sonidos que nosotros ocupamos en nuestra lengua” (CD1 Profesor 1). Ejemplo de esto es cuando una profesora explica:

Usamos este sonido el /sh/ porque ese es el sonido del mar, cada vez que el mar bota las olas, nosotros tomamos ese sonido, está incorporado en distintas palabras que nosotros usamos [...] El /tr/ también, sonidos del mar, porque los sonidos aquí son bien claros. [...] El sonido /ng/ cuando el viento pasa por los árboles. Si tú vas, observas y escuchas, están estos sonidos.” (CD1; CD2 Profesora 2).

Lo anterior explica que, para el desarrollo de la competencia de comunicación oral, para esta comunidad, primero los estudiantes deben aprender respecto del origen de sus palabras, es decir, volver al sonido, tener una conciencia sonora del territorio que los rodea. Los profesores explican fonéticamente los sonidos propios que hacen las olas al

chocar con las rocas en la playa, y el sonido del viento, esto porque pertenecen a la comunidad Lafkenche, es decir, mapuches que viven en el bordemar.

La oralidad entonces, para estos profesores, debe inicialmente presentarse como un recurso imitativo del sonido, es decir, que los estudiantes aprendan a reconocer los sonidos propios de la naturaleza o biodiversidad (*itrofill mogen*) que los rodea, e incorporar estos sonidos a las palabras. De esta manera, igualmente, se reconocen las personas que viven en territorios distintos, por medio de los sonidos que emiten oralmente cuando hablan la lengua mapuzungun.

[...] el pueblo mapuche en general tiene un solo idioma, va tomando particularidad con estos sonidos /ng/ /tra/ o /ng/, pero otros sonidos y otras palabras en otras partes son igual, el mismo saludo, cómo nosotros nos expresamos, lo afectivo que hay qué hacer, qué palabras se usan [...] a nivel de wallmapu nosotros nos entendemos con los mapuches de otros territorios. (CD2 Profesora 2).

En coherencia con lo anterior, CI-A, para el nodo de enseñanza, propone una metodología ancestral para la enseñanza de la comunicación oral de su lengua, que trata de una conversación en profundidad respecto de un tema, a este ejercicio se conoce como *nüttram*. Así, como dicen Del Pino, Cubillos y Pinto:

La oralidad como método de evaluación introduce una concepción lingüística particularmente diferente que, en la escuela occidental, permitiendo una narración como proceso formativo no solo de un aprendizaje instrumental, sino de un discurso socio- histórico que da cuenta del aprendizaje en términos de transmisión cultural. (2019, p. 107).

Dado lo anterior, se observa que la oralidad es tanto un método de enseñanza de la propia lengua mapuche, como de transmisión de saberes ancestrales. En este sentido, *nüttram*, como didáctica, da cuenta de un método en el que se pueden identificar algunas fases: “[...] el niño sepa escuchar y observar, que después pueda hablar y conversar con otros niños (pu pichikeche), que sepa respetar cuando otro habla” (CD1 Profesor 1), y agrega una profesora

[...] en *nüttram* con los chiquititos (haciendo referencia a los niños y niñas), aprenden sus turnos de habla, el tono de voz para que el resto (de los niños y niñas) escuchen adecuadamente (...) y ahí se plantea el zugu, el tema de conversación...” (CD2 Profesora 2).

En cuanto al nodo de evaluación de la comunicación oral, la CI-A propone algunas preguntas orientadoras como evaluación inicial: “*Gvneytufimi taci xoy zugu? ¿Lograron el objetivo de la clase?, Cumgeci logkontukufimi? ¿De qué forma fue logrado?, Cem am ta alogkontukulafimvn? ¿Cuáles fueron las dificultades de la clase?, Cem kimvn mew zewmayiñ facantv? ¿Con qué aprendizaje terminamos esta clase?*” (CD1 Profesor 1).

La profesora explica que la evaluación de la lengua debiera promover en los estudiantes la posibilidad de estar en el territorio (conciencia sonora) y luego sentirse

parte del territorio (hablar la lengua mapuche), es decir, existe un ejercicio inicial de memorización del sonido y luego imitación del sonido. Siendo la memorización un ejercicio portable del sonido: “[...] se tiene que evaluar hasta que logre ese aprendizaje, hasta que logre hacer el sonido” (CD1 Profesora 2), que luego pasa a ser como un acto reflejo en la imitación: “[...] cómo van con el tiempo adquiriendo ciertos sonidos de estos elementos que son propios de acá, del territorio Lafkenche” (CD1 Profesora 2). Es así que la evaluación de la comunicación oral es formativa y no tan sólo responde a indicadores de estándar como en una prueba tradicional, sino que para la lengua mapuche, es relevante que los estudiantes tomen conciencia que la lengua es parte de la naturaleza, del territorio, de todos los elementos visibles e invisibles.

Para la CI-B, el nodo de comunicación oral se entiende como una forma de interrelación entre culturas diferentes. Y este resultado da cuenta que el profesorado de esta comunidad tiene que compartir no tan sólo con estudiantes indígenas mapuches (como CI-A), sino también con estudiantes chileno-occidentales. Frente a este contexto, observan en la clase como en otras instancias que, aunque ambos tipos de estudiantes convivan en una región caracterizada por la población indígena, se dan relaciones de imposición, como plantea la profesora: “[...] hasta el minuto la reunión de estas dos culturas es tratar de imponerse una por sobre otra y no hay una consolidación” (CD1 Profesora 3). Dado esto, la profesora visualiza que la problemática no está en el aprendizaje de la comunicación oral, sino justamente en hacer convivir y relacionarse estudiantes de distinto origen cultural: “Entonces en ese sentido estamos a años luz de lograr eso, o sea es lo ideal, sería como lo máximo, yo creo que si se lograra eso se podrían mejorar bastantes situaciones, no solo en el ámbito de educación, sino que también en el ámbito de la sociedad...” (CD1 Profesora 3).

Por otro lado, el educador tradicional da cuenta de la importancia del diálogo en contexto familiar: “[...] mi experiencia en la casa por ejemplo mi mamá y mi papá era todo el diálogo oral, en forma oral en ninguna parte estaba escrito uno solo escuchaba...” (CD1 Educador Tradicional). Esto, apunta el educador, puede ayudar a incidir en el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes -mapuche o no-, pudiendo mejorar la interrelación en ellos.

[...] uno lo ve en su rostro cuando se le está hablando en su idioma, el idioma que escucharon de sus abuelos, en el idioma que le habló su mamá y su papá, el *nüttram*, la conversación que tienen en su casa, en su comunidad entonces de aquí en este entorno de escuela lo vuelvan a escuchar deben sentirse igual muy bien porque los están escuchando, en otro entorno no solamente en su casa... (CD1 Educador Tradicional).

Lo anterior, no solo va a reflejar el uso de un idioma en situaciones determinadas, sino que permitirá al estudiante forjar íntegramente su identidad, sin variaciones por el contexto en el cual se encuentre, mejorando así la comunicación oral con otros estudiantes.

El nodo de enseñanza hace referencia a la complementariedad del eje de comunicación oral, lo cual conlleva a trabajar el eje (en conjunto con los de lectura y escritura) en los diversos momentos que se estime conveniente, con el objetivo de establecer una relación intrínseca entre ellos. Así lo manifiesta la profesora:

[...] en clase lo ideal es tratar de configurar todos los ejes, tener un espacio donde puedan trabajar este eje de comunicación oral, donde puedan leer, donde puedan escribir y este eje principalmente tratar de ir generando ambientes con los estudiantes... (CD1 Profesora 3).

Los recursos utilizados en las clases con los Objetivos de Aprendizaje que contemplan explícitamente la comunicación son las imágenes y la escucha, puesto que la relevancia del uso de los sentidos va a significar que los estudiantes analicen con antelación cómo hacer un uso correcto del idioma al momento de verbalizar, para ello el educador tradicional menciona que:

Lo primero es que ellos escuchen, que si bien les cuesta un poquito, porque actualmente los niños son más visuales de ver imágenes, entonces uno igual puede mostrar imágenes y de ahí hablarles del concepto que están observando [...] lo principal para la cultura es partir con la oralidad, que los niños puedan escuchar el mapuzugun, que al escuchar ellos pueden volver a repetir... (CD1 Educador Tradicional).

A medida que el estudiante conoce qué y cómo pronunciar los conceptos podrá comunicarse procurando las variaciones de la lengua mapuche, así lo menciona el educador tradicional:

[...] porque si el niño escucha va a pronunciar tal cual uno lo está diciendo, pero si yo escribo, por ejemplo, digo mari mari, pero si lo yo escribo, voy a escribir con //r// entonces va a decir mari mari, entonces lo primero por eso la importancia de la oralidad porque el niño tiene que escuchar el sonido del mapuzugun, como yo pronuncio. (CD1 Educador Tradicional).

Es así como la comunicación oral va a tener *incidencias en una enseñanza pertinente*, puesto que los estudiantes se involucran tanto en lo académico como familiar, al estar en constante contacto con su lengua materna -para el caso de los estudiantes mapuche-, llevando al profesorado a tener las consideraciones necesarias al momento de dialogar con el estudiante sobre cómo está entendiendo y llevando la oralidad. Un ejemplo de lo anterior es lo manifestado por el educador tradicional

[...] yo no le puedo decir al niño está mal pronunciada la palabra, pero ¿cómo le ayudo a ese niño que se corrija? Aportar en ellos y tener una conversación, es importante recalcar que ellos tienen conocimiento, que preguntan y consulten a su familia, a su abuelo, a su mamá [...] si bien están los días de semana en el liceo, pero los fines de semana regresan y hay una relación con su gente... (CD1 Educador Tradicional).

Por lo cual, es importante que el profesorado pueda reconocer que, para la enseñanza de la oralidad, el estudiante debe estar en contacto con otras personas que hablan, en este caso, la lengua indígena. Y así tiene coherencia, con lo planteado anteriormente, con que el aprendizaje y enseñanza de la lengua indígena tiene relación con la escucha y la imitación.

La profesora, agrega lo siguiente:

[...] tratar de contextualizar y trabajar esto, sobre todo acá donde nosotros tenemos un contexto donde la gran mayoría de los estudiantes son de un origen de un pueblo originario [...] tenemos una gran variedad de riqueza y lo ideal sería tener instancias donde podamos compartir todas estas riquezas y vivir todos, comunicarnos como corresponde [...] (CD1 Profesora 3).

El nodo de evaluación contempla la contextualización a la realidad de los estudiantes, en donde el profesor aborda el Programa de Estudio de Lengua Indígena, considerando las realidades que convergen en la sala de clases. Sin embargo, la profesora da cuenta que, en la práctica de enseñanza de la lengua indígena, no se hace de manera equilibrada con la cultura y tradiciones ancestrales:

[...] el ser humano, nosotros tenemos propiedades en cuanto al lenguaje y no lo estamos trabajando, o sea existen algunas pero están siendo limitadas desde el punto de vista de los planes [Programas de Estudio] y lo que está marcando el currículum, entonces ahí hay una brecha bastante clara y marcada, yo creo que si se incluyera todo esto de la comunicación oral a otras formas de evaluar [...] adecuar todo lo que tiene que ver de la evaluación con los contextos. (CD1 Profesora 3).

Se establece que al momento de evaluar se considere la realidad sociocultural y lingüística del estudiante, posibilitando así, una apertura metodológica de los instrumentos y procedimientos evaluativos. Es así como la profesora refuerza esta idea, problematizando que la comunicación oral es comprendida de manera distinta para el estudiante mapuche como el estudiante chileno occidental. Siendo una preocupación para la profesora, que el estudiante mapuche no reconozca las diferencias en la comunicación oral, porque efectivamente los Programas del currículo oficial de Lenguaje y Comunicación y Lengua y Literatura no consideran aspectos contextuales como la cultura de origen, prácticas sociales, tradicionales, etc.

[...] si lo decimos desde una mirada bien fría un estudiante no mapuche tiene una visión distinta al estudiante que sí lo es, entonces el núcleo familiar también es distinto de cierta manera, entonces tiene que existir una convicción y una configuración de ello, para que el estudiante que es mapuche, la familia, el contexto y todo lo que lleva de él también entienda la importancia del eje de comunicación oral y que tampoco se vea pasado a llevar, tampoco se deje de lado las tradiciones o los temas culturales... (CD1 Profesora 3).

Finalmente, como evaluación, se plantea la observación del profesor/a que establece algunos criterios que debe contemplar la evaluación: “[...] cuando uno por ejemplo crea una pauta de evaluación, yo muchas veces en la parte oral veo un poco cómo el niño está hablando, está entendiendo las palabras y si lo hizo bien...” (CD1 Educador Tradicional). De esto se desprenden aspectos que, comúnmente, las pautas de evaluación no contemplan, como acciones de comunicación cotidiana en la escuela y aspectos actitudinales,

pero que, sin embargo, aun así, se obtienen resultados del proceso de enseñanza. Las pautas tradicionales que evalúan la comunicación se centran en aspectos lingüísticos y de formalidad. El educador tradicional apunta a ampliar estos aspectos a evaluar, no promoviendo pautas estandarizadas sino incluyendo a ellas, las propias observaciones en función del avance que el profesorado puede dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes:

[...] yo evalúo la parte oral si está pronunciado, si se acerca, quizás no lo hace perfecto pero si se esfuerza para poder hacerlo [...] es un propósito que el niño de alguna manera termine hablando, por lo menos presentándose, cómo yo me despido, como saludo a personas mayores [...] eso mismo va ayudar a que en la casa los papás ayuden a fortalecer esos aprendizajes [...] (CD1 Educador Tradicional).

## Discusión y conclusiones

Respecto de los resultados del objetivo 1, los programas de lengua indígena si bien apuntan a contenidos de la tradición oral y la oralidad respetando saberes culturales, lo hacen desde una óptica lingüística fragmentaria del proceso de adquisición de la lengua. Por ello, la enseñanza de la lengua se parcializa en ejes de oralidad y comunicación, impidiendo la esencia integradora de una cultura a través de estrategias didácticas y evaluativas occidentales, buscando la corroboración de habilidades y capacidades de occidente: identificar, reconocer, argumentar, etc. Entonces, si bien existe un desglose secuencial de contenidos culturales, éstos obedecen a una estructura meramente occidental.

En los programas de Lenguaje y Comunicación y Lengua y Literatura, el eje de comunicación oral es transversal a todos los contenidos, sin hacer distinción como los Programas de Lengua Indígena que dividen las dimensiones de Tradición oral y Oralidad.

La comunicación oral, para ambos Programas se entiende como una competencia comunicativa asumiendo un mismo enfoque curricular, ello explica la comprensión meramente lingüística de la lengua indígena como estándar para los programas oficiales del currículum chileno (recordando que el sector de Lengua Indígena es sólo para escuelas ubicadas en estos contextos).

Lo anterior da cuenta que, sin distinción de origen cultural de los estudiantes, los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación y Lengua y literatura apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa, la que se evalúa solamente por medio de la producción escrita y comprensión lectora por las evaluaciones estandarizadas en Chile. En este sentido, cuando retomamos la pregunta ¿Cómo se aborda la comunicación oral (su enseñanza y evaluación) en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura y Lengua Indígena Mapuche en Chile? su respuesta puede ser funcionalista y cognitiva. Cuestión que ya se había planteado en otros estudios enfocados solamente a los programas oficiales ministeriales (Lenguaje y comunicación y lengua y literatura), donde se plantea la verticalidad de los programas y su poca contextualización a los distintos territorios del país (DEL PINO; DEL PINO SEPÚLVEDA; PINCHEIRA, 2016; QUINTRIQUEO, 2010). Los resultados del presente estudio afirman lo anterior, y ubican a los programas de lengua indígena mapuche igualmente desde una visión asimilacionista (LAGOS, 2015) del

indígena, dando cuenta de una enseñanza y evaluación productiva de la lengua indígena, coherente al modelo educativo nacional liberal.

La pregunta ¿Qué es lo que profesores y profesoras que se desempeñan en contextos de diversidad sociocultural y lingüística dicen respecto de la enseñanza y evaluación de la comunicación oral?

Un primer aspecto para discutir es el contexto donde se desempeñan los profesores de cada comunidad de investigación, cuestión que nos permite entender las distintas definiciones de la comunicación oral. La CI-A se ubica en contexto rural con totalidad de población indígena, es por ello por lo que la comunicación oral es una fuente de conocimiento, por lo que se entiende que buscan su revitalización por medio de una conciencia sonora. A diferencia de la CI-B, ubicada en contexto urbano con estudiantes mapuche y chilenos occidentales, la comunicación oral se les presenta como una problemática y es recurso para mejorar la relación entre estos tipos de estudiantes. Por eso, plantean que existen problemas asociados a la importancia de una lengua sobre la otra (castellano-mapuzugun), cuestión que el profesorado busca remediar.

En cuanto a las formas de enseñanza de la comunicación oral, la CI-A apunta al rescate de métodos tradicionales, como el *nüttram*, y la CI-B respeta las orientaciones curriculares de los programas de estudio, incorporando/contextualizando aspectos culturales propios, como la observación de imágenes y la escucha, cuestión que ayuda en el aprendizaje de la lengua indígena, y se relaciona con la conciencia sonora que plantea la CI-A.

Ambas CI coinciden con una ampliación metodológica de la evaluación de la comunicación oral. Por un lado, la CI-A da cuenta que la evaluación debe ayudar al estudiante a reforzar su conciencia sonora por medio de estrategias de estar y sentirse en el territorio, a través de métodos ancestrales como *nüttram* para poder dialogar y profundizar aspectos de la lengua. Asimismo, aunque desde un contexto diferente, la CI-B apunta a incorporar la imitación sonora de la lengua para su aprendizaje y evaluación, como la observación cotidiana del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Estas formas de enseñanza y evaluación son posibles de ser un aporte al profesorado que se desempeña en diversidad de contexto sociocultural y lingüístico, considerando junto con la conciencia fonética propia de la lengua castellana, una conciencia sonora como estrategia de comprensión y enseñanza de la comunicación oral.

## Referencias

BENEITONE, Pablo *et al.* **Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina:** informe final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. San Sebastián: Universidad de Deusto, 2007.

CALFUQUEO Jorge *et al.* La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. *In:* FERRADA, Donatila (ed.). **Políticas educativas y su impacto en las comunidades:** investigación en educación para la justicia social. Talca: UCM, 2018. p. 73-92.

CANIGUAN, Natalia; VILLARROEL, Francisca. **Muñkupe ñlka ntun:** que el canto llegue a todas partes. Santiago de Chile: LOM, 2011.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de educación intercultural bilingüe.** Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2017b.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de estudio de octavo año básico:** sector lengua indígena mapuzugun. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2017c.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de estudio de primer año básico:** sector lengua indígena mapuzugun. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2011.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de estudio de quinto año básico:** sector lengua indígena mapuzugun. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2016d.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de estudio de sexto año básico:** sector lengua indígena mapuzugun. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2016e.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de lengua y literatura:** octavo básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2016b.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de lengua y literatura:** primero medio. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2016c.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de lengua y literatura:** segundo medio. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2017a.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de lengua y literatura:** séptimo básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2016a.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de lenguaje y comunicación:** cuarto año básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018d.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de lenguaje y comunicación:** primer año básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018a.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de Lenguaje y Comunicación:** quinto año básico. Santiago: Ministerio de Educación, 2018e.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de lenguaje y comunicación:** segundo año básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018b.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de Lenguaje y Comunicación:** sexto año básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018f.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de lenguaje y comunicación:** tercero año básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018c.

CHILISA, Bagele. **Indigenous research methodologies:** Atlanta: Sage, 2020.

CHOUINARD, Jill Anne; CRAM, Fiona. **Culturally responsive approaches to evaluation**. Atlanta: Sage, 2020.

DEL PINO, Miguel; CUBILLOS, Froilán; PINTO, Diego. Evaluación en contexto Mapuce Bafkehce: las voces del profesorado en la Araucanía. **Revista Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 2, p. 101-119, 2019.

DEL PINO, Miguel; DEL PINO SEPÚLVEDA, Alejandra; PINCHEIRA, David. La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía “Enlazando mundos”. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 20, n. 3, p. 1-21, 2016.

DEL PINO, Miguel; FERRADA, Donatila. Construction of educational knowledge with the Mapuche community through dialogical-kishu kimkelay ta che research. **Revista Educational Action Research**, London, v. 27, n. 3, p. 414-434, 2019.

FERRADA, Donatila; DEL PINO, Miguel. Dialogic-kishu kimkelay ta che educational research: participatory action research”. **Revista Educational Action Research**, London, v. 26, n. 4, p. 533-549, 2018.

GUTIÉRREZ RÍOS, Yolima. La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto/formativa. **Revista Enunciación**, Bogotá, v. 18, n. 1, p. 109-117, 2013.

HERON, John; REASON, Peter. A participatory inquiry paradigm. **Qualitative Inquiry**, v. 3, n. 3, p. 274-294, 1997.

LAGOS, Cristián. El Programa de Educación Bilingüe y sus resultados: ¿Perpetuando La Discriminación? **Revista Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 52, n. 1, p. 84-94, 2015.

MERTENS, Donna; WILSON, Amy. **Program evaluation theory and practice**. New York: Guilford, 2019.

MERTENS, Donna. **Mixed methods design in evaluation**. Atlanta: Sage, 2018.

PERÄKYLÄ, Anssi. Análisis de la conversación y el texto. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (comps.). **Manual de investigación cualitativa: métodos de recolección y análisis de datos**. v. 4. Buenos Aires: Gedisa, 2015. p. 462-493.

PÉREZ FERNÁNDEZ, Carmen. La lengua oral en la enseñanza Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. **Didáctica**, Madrid, v. 21, p. 297-318, 2009.

QUITIÁN BERNAL, Sandra. Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. **Revista Praxis & Saber**, Boyacá, v. 8, n. 16, p. 133-153, 2017.

QUILAQUEO, Daniel; FERNÁNDEZ, Cesar; QUINTRIQUEO, Segundo. **Interculturalidad en contexto mapuche**. Neuquén: Educo - Universidad Nacional del Comahue, 2010.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo. **Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa**. Aportes para un enfoque educativo intercultural. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2017.

QUINTRIQUEO, Segundo. **Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche**. Temuco: LOM, 2010.

QUINTRIQUEO, Segundo *et al.* **Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena.** Temuco: UCT, 2019.

TREVINO, Ernesto *et al.* **Educación intercultural en Chile.** Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 2017.

TURRA, Omar; FERRADA, Donatila; VILLENA, Alicia. La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. **Estudios Pedagógicos.** Valdivia, v. 39, n. 2, p. 329-339, 2013.

*Recibido en: 18.08.2020*  
*Aprobado en: 01.06.2021*

**María Paz Vásquez Ramírez** es licenciada en Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Actualmente personal ayudante de investigación en Proyecto Fondecyt 11180316.

**Miguel Del Pino** es doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente profesor adjunto e investigador de los Centros de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) y en Estudios Avanzados del Maule (CIEAM), ambos de la Universidad Católica del Maule, Chile. Investigador responsable de proyecto Fondecyt Iniciación 11180316, y co-investigador en Proyecto Fondecyt Regular 1180238.