



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS

***INPUT* AUTÉNTICO EN EL
FORTALECIMIENTO DEL *CHEDUNGUN*
COMO L1 Y EL APRENDIZAJE DEL
INGLÉS COMO L2 EN ALTO BÍO-BÍO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE
EDUCACIÓN MEDIA EN INGLÉS**

AUTOR: PINTO CÁCERES, CAMILO ANÍBAL

Profesora Guía: Dra. Quintrileo Llancao, Elizabeth Jacqueline

CHILLÁN, 2016

Resumen

La revitalización lingüística de las lenguas originarias de Chile constituye un foco muy importante para el desarrollo cultural y educacional del país, ayudando así a enriquecer nuestra cultura y también combatiendo la homogenización de ésta. Del mismo modo, el uso de las nuevas tecnologías proporciona las herramientas necesarias no tan sólo para la revitalización y mantenimiento de las lenguas, sino también para su difusión. La presente investigación contribuirá en varios aspectos relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe, fortalecerá la adquisición y enseñanza del *chedungun* como L1, ya que, el campo relativo a la recuperación de las lenguas originarias es un área que necesita atención, así como también, impulsará el plurilingüismo en la zona de Alto Bío-Bío mediante la enseñanza del Inglés como lengua extranjera y el uso de recursos multimediales.

Abstract

The linguistic revitalization of the native languages of Chile constitutes a very important focus for the cultural and educational development of the country, helping to enrich the culture and also combating the cultural homogenization. Similarly, the use of technology provides the tools not only for the revitalization and maintenance of languages but also for their diffusion. The present research will contribute in several aspects related to Intercultural Bilingual Education, it will strengthen the acquisition and teaching of *chedungun*, since the field related to the recovery of the native languages is an area that needs attention, as well as supporting the multilingualism in Alto Bío-Bío community through the teaching of English as a foreign language and the use of multimedia resources.

Índice

CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	8
1.1 INTRODUCCIÓN	9
1.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	12
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	13
2.1 MARCO TEÓRICO	14
2.2 ENFOQUE COMUNICATIVO	14
2.3 COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING (CALL).....	21
2.4 HIPÓTESIS DEL <i>INPUT</i>	28
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	32
3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS.....	33
3.2 OBJETIVOS GENERALES.....	34
3.2.1 <i>Fortalecer la adquisición del chedungun como L1 y el aprendizaje del Inglés como L2 a través de la tecnología en la comunidad de Alto Bío Bío</i>	<i>34</i>
3.2.2 <i>Evaluar el impacto de la tecnología en la adquisición del chedungun como L1 y el aprendizaje del Inglés como L2 a través de la tecnología.</i>	<i>34</i>
3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	34
3.3.1 <i>Diseñar un módulo de intervención lingüística basado en CALL y elementos multimediales.</i>	<i>34</i>
3.3.2 <i>Aplicar materiales bilingües Chedungun/Inglés.</i>	<i>34</i>
3.3.3 <i>Llevar a cabo un estudio de tipo cuasi-experimental con pre-test y pos-test para evaluar el impacto de la tecnología en el aprendizaje del Inglés como L2.</i>	<i>34</i>

3.3.4 Llevar a cabo un estudio cualitativo para evaluar el impacto de la tecnología en la adquisición del chedungun como L1.	34
3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
3.4.1 Estudio de campo	35
3.4.2 Trabajo co-participativo.....	36
3.4.3 Documentación Lingüística.....	37
3.5 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	39
3.5.1 Etapa 1: Documentación lingüística digital y creación de material autentico	39
3.5.2 Etapa 2: Evaluación en la eficacia del proceso de documentación a través de la educación	43
3.6 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	45
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	46
4.1 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	47
4.1.1 Resultados pre-test.....	47
4.1.2 Resultados Pos-test.....	49
4.2 PRUEBA T STUDENT PARA LAS MUESTRAS RELACIONAS DEL GRUPO	52
4.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE SATISFACCIÓN	57
5. CONCLUSIONES.....	71
5.1 CONCLUSIONES	72
6. BIBLIOGRAFÍA.....	75
6.1 BIBLIOGRAFÍA	76
7. ANEXOS.....	78

Índice de figuras

Figura 1. Componentes de la competencia lingüística (Savignon, 2002:8).....	16
Figura 2. Relación de dominios de la competencia comunicativa. Saville – Troike (2012).....	19
Figura 3. Variables en el proceso de CALL (Egbert, 2005).....	22
Figura 4. Marco Metodológico de CALL (Hubbard, 1996).....	26
Figura 5. Mapa de la región de Alto Bío-Bío.....	36
Figura 6. Educadores tradicionales en la escuela de Pitril.....	37
Figura 7. Grabación de datos junto a educadora tradicional.....	38
Figura 8. Ejemplo de los recursos creados.....	41
Figura 9. Módulo de intervención lingüística	42
Figura 10. Módulo de intervención lingüística.....	43

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1. Contenidos para la creación de los recursos.....	40
Tabla 2. Resultados pre-test.....	48
Tabla 3. Resultados pos-test.....	50
Tabla 4. Comparación de resultados pre-test y pos-test.....	51
Tabla 5. Resumen de procesamiento de casos.....	53
Tabla 6. Datos descriptivos.....	54
Tabla 7. Estadísticas de muestras relacionadas.....	55
Tabla 8. Correlaciones de muestras relacionadas.....	55
Tabla 9. Prueba de muestras relacionadas.....	55
Tabla 10. Resultados encuesta, pregunta N° 1.....	58
Tabla 11. Resultados encuesta, pregunta N° 2.....	60
Tabla 12. Resultados encuesta, pregunta N° 3.....	62
Tabla 13. Resultados encuesta, pregunta N° 4.....	64
Tabla 14. Resultados encuesta, pregunta N° 5.....	66
Tabla 15. Resultados encuesta, pregunta N° 6.....	67

Tabla 16. Resultados encuesta, pregunta N° 7.....	70
Gráfico 1. Resultados pre-test.....	47
Gráfico 2. Resultados pos-test.....	49

Capítulo 1: Presentación del estudio

1.1 Introducción

Debido a la situación de riesgo de las lenguas originarias, la recuperación de esta herencia cultural es un tema que se ha abordado en las últimas décadas. Se ha centrado la atención desde distintas áreas de estudio que han aportado avances en el contexto mundial. En nuestro caso como país, encontramos la presencia de variadas lenguas indígenas, las cuales se encuentran, de cierta manera, en situación de riesgo, siendo una de las con más presencia y con más porcentajes de hablantes, el *chedungun*.

Tanto el avance como el interés por la revitalización del *chedungun* han sido muy importantes a nivel nacional como internacional, los que han sido abordado en distintos aspectos, sin embargo, sin obtener altos impactos en la revitalización de la lengua. Es por esto, que la presente investigación se inserta en el área de la lingüística aplicada, centrando su interés en la revitalización y recuperación de la enseñanza del *chedungun*, utilizando las ventajas que ofrece la tecnología, postulando a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como potencial elemento para la creación de recursos auténticos de modo de fortalecer la enseñanza de esta lengua como L1. La presente propuesta se enfoca en fortalecer el *chedungun* a través de la pluriculturalidad, por lo cual, se incorporará la enseñanza del idioma Inglés como L2 para realzar la importancia que tienen todos los idiomas, tanto dominantes como minorizados, y cómo cada uno de ellos contribuye a la diversidad lingüística y cultural de nuestro país, derrocando a su vez a la homogenización de la cultura (DUDL, 1998).

La cultura mapuche concentra variadas características que la han convertido en objeto de estudio en variados ámbitos, sin embargo, hasta el día de hoy, posee aspectos que no han sido problematizados ni abordados, apuntando derechamente a la revitalización y enseñanza del *chedungun*.

Por lo tanto, el propósito de esta investigación es fortalecer la adquisición del *chedungun* como L1 mediante la tecnología, así como también, impulsar el plurilingüismo en la zona de alto Bío Bío mediante el uso de recursos multimediales.

El área de la revitalización lingüística de las lenguas originarias de Chile constituye un foco muy importante para el desarrollo cultural y educacional del país, ayudando así a enriquecer nuestra cultura y también combatiendo la homogenización de ésta. Del mismo modo, el uso de las nuevas tecnologías proporciona las herramientas necesarias no tan sólo para la revitalización y mantenimiento de las lenguas, sino también para su difusión, por lo cual, uno de los referentes teóricos importantes se basa en la metodología CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Asimismo, el enfoque comunicativo y la hipótesis del *INPUT* también intervienen en la presente investigación.

La tecnología juega un rol importante en nuestra sociedad, razón por la cual, la presente investigación se basa en el uso de estos recursos, los que permiten una documentación y difusión de manera rápida e instantánea. Por lo cual, se utilizara un enfoque destinado al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, utilizando el computador y otras tecnologías para reforzar, presentar y evaluar el material que

será enseñado, además de compartir y difundir este material con el mundo exterior (Stockwell, 2012).

El eje de oralidad del enfoque comunicativo señalado por el MINEDUC, señala que este se divide en dos aspectos: La Tradición Oral y La Comunicación Oral, los que deben ser considerados de manera complementaria (MINEDUC, 2011); por lo que la creación de un material auténtico, a modo de patrimonio, documentado en un contexto situacional real será de utilidad para realizar un trabajo significativo con los hablantes del pueblo mapuche, aprovechando así, la oralidad característica del *chedungun*. Se destaca este último aspecto, como el principal motor de la cultura mapuche, por lo que, del mismo modo, se implementará la enseñanza del idioma Inglés, utilizando también materiales auténticos, para potenciar el desarrollo del plurilingüismo en la comunidad de alto Bío Bío.

A través de la ejecución de esta investigación se espera fortalecer el aprendizaje del *chedungun* como L1 y del Inglés como L2 en la zona de alto Bío Bío, utilizando diversos recursos multimediales, y de este modo, potenciar, revitalizar y fortalecer la pluriculturalidad en la zona.

1.2 Delimitación del problema

De acuerdo con la declaración de “The United Nations Organization for Education, Science and Culture” (UNESCO), 2003, se estima que aproximadamente la mitad de los 6.000 idiomas del mundo se extinguirán o estarán en vías de extinción hacia finales de este siglo. En este contexto, este organismo enfatiza que es imperativo tomar acciones para salvaguardar las lenguas que se encuentran en situación de riesgo. Entre las lenguas consideradas dentro del margen de peligro de extinción se encuentran, precisamente, las lenguas indígenas de nuestro país. Por lo tanto, nuestra problemática no se limita a una preocupación a nivel nacional, sino también a nivel internacional. De acuerdo con Gundermann et al. (2011) la situación del *chedungun* en la actualidad corresponde a una lengua en situación de desplazamiento y completo reemplazo por el castellano, por lo cual, es necesario llevar a cabo acciones a favor de la reversión lingüística de la lengua.

Del mismo modo la UNICEF, señala que un 40% de los niños no tiene acceso a una educación en su lengua materna. En Chile, la situación es una de las más claras con el caso del *chedungun*. Esta situación impide a los niños un buen aprendizaje de bases sólidas en los ámbitos de lectura y escritura y del mismo modo fortaleciendo fenómenos de exclusión social y de pobreza, especialmente, cuando esta forma de discriminación se vincula con ciertas etnias.

Por lo tanto, es evidente la contribución de la presente investigación para enfrentar problemáticas relacionadas a los fenómenos tanto sociales como culturales de nuestro país.

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 Marco teórico

Los principales referentes teóricos que rigen la presente investigación son: Enfoque comunicativo, CALL y la Hipótesis del *Input*, los cuales serán detallados a continuación:

2.2 Enfoque comunicativo

La oralidad en la que se basa el enfoque comunicativo, constituye un modo de transmisión del conocimiento ancestral que se expresa y se potencia de generación en generación. Este conocimiento no es fijo, sino que se adapta y adiciona nuevos elementos a partir de los cambios contextuales y de la colaboración de sus participantes a través del tiempo. Este eje de oralidad, se divide en dos partes: Tradición oral y Comunicación oral, los que deben considerarse de manera complementaria (MINEDUC, 2011). La tradición oral forma parte de los patrimonios intangibles de los pueblos originarios, y está fuertemente asociada al reconocimiento y valoración del acto de escuchar. La comunicación oral tiene por finalidad promover la práctica de interacción del idioma. Para llevar a cabo este propósito, es necesario adoptar un enfoque en el cual se estudie, enseñe y se utilice la lengua desde un punto comunicativo. Un enfoque comunicativo de la lengua, compromete la utilización de la lengua como medio de comunicación, además de lograr las competencias para ser capaz de utilizar la lengua de una determinada comunidad lingüística, de tal manera que logremos una comunicación efectiva.

Se ha optado por utilizar el Enfoque Comunicativo como metodología para la enseñanza del *chedungun* como primera (o segunda) lengua, ya que de acuerdo a este enfoque, la lengua es ante todo comunicación, por tanto, su objetivo de enseñanza es conseguir la competencia comunicativa (Savignon, 2002).

Para Savignon (2002), la competencia comunicativa es la expresión, interpretación y negociación de significado que involucra interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito. Se espera lograr esta competencia comunicativa entre los aprendices del *chedungun*, basándonos en el marco metodológico del enfoque comunicativo.

The central theoretical concept in communicative language teaching is “communicative competence” (Savignon, 2002: 1)

El modelo mostrado por Savignon propone la integración de cuatro componentes o competencias que ayudan a lograr la competencia comunicativa: Gramatical, discursiva, sociocultural y estratégica. Este modelo señala que, a través de la práctica y las experiencias en variados contextos y eventos, ayudan gradualmente a los estudiantes a adquirir la competencia comunicativa.

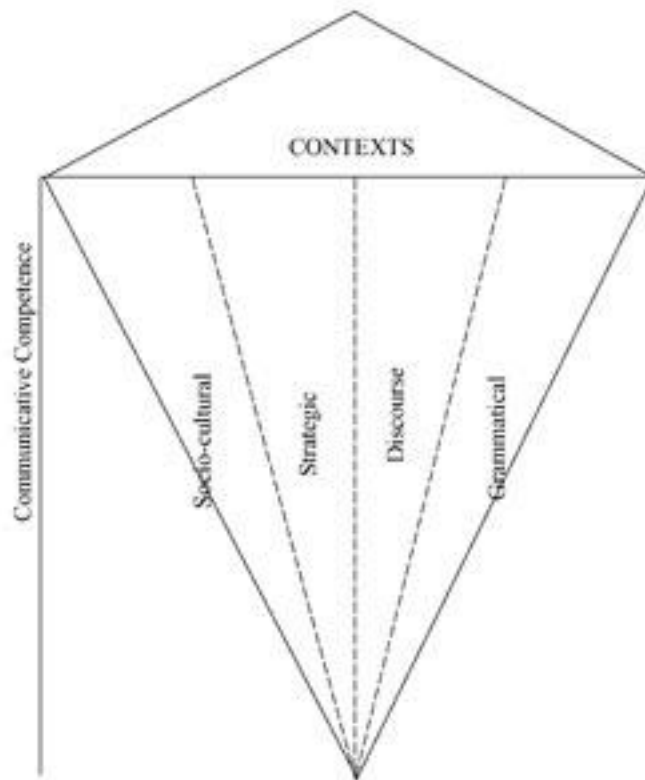


Figura 1. Componentes de la competencia lingüística (Savignon, 2002:8)

Estos componentes no pueden ser desarrollados o evaluados de manera aislada, puesto que están interrelacionados, y al momento de haber una mejora en alguno de estos componentes, este mismo interactúa con el resto para lograr un progreso en toda la estructura de la competencia comunicativa.

Competencia gramatical:

Se refiere a esta como a las formas gramaticales a nivel de oración. Es decir, a reconocer los componentes sintácticos, léxicos, fonológicos y morfológicos de una oración y a su correcta utilización para la interpretación y formulación de palabras y oraciones. Se destaca que esta competencia no consiste en copiar y repetir las

oraciones o describir en qué consiste una regla gramatical, sino que usar estos conocimientos para la interpretación, expresión y negociación del significado.

Competencia discursiva:

Esta se relaciona con la interconexión de expresiones en serie, palabras escritas o frases que se utilizan para crear un texto con significado. El texto puede ser un poema, un correo electrónico, una charla deportiva, una novela o una conversación telefónica. La interpretación de un sonido aislado contribuye en la comprensión e interpretación de un texto en su conjunto.

Competencia sociocultural:

Está relacionada con las reglas sociales para el uso del lenguaje. Es decir, una comprensión del contexto social en el que se utiliza el lenguaje. Esta competencia requiere una “flexibilidad cultural”, que se entiende como la capacidad de adquirir una sensibilidad cultural e incluir la voluntad de participar de una negociación de significado así como también la voluntad de evitar opiniones considerando las diferencias culturales. En otras palabras, un buen hablante debe adquirir y desarrollar las estrategias para poder comunicarse en un contexto determinado. Estas estrategias, al igual que la demás competencias, pueden desarrollarse sólo a través de la práctica y la experiencia.

Competencia estratégica:

Se relaciona con el uso efectivo de la lengua por parte de un individuo. Hace referencia a la capacidad de utilizar recursos verbales y no verbales con el objetivo tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar errores que se puedan producir en ella, causados por lagunas en el conocimiento que se tiene de una lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

Al igual que Savignon (2002), Saville – Troike (2012) se basa en aspectos sociales, lingüísticos y culturales para referirse al concepto de competencia comunicativa. Lo que define como “lo que un hablante necesita saber para comunicarse apropiadamente en un comunidad lingüística” (Saville – Troike, 2012), utilizando cinco conceptos basados en los aspectos sociales y culturales para representar la definición de competencia comunicativa:

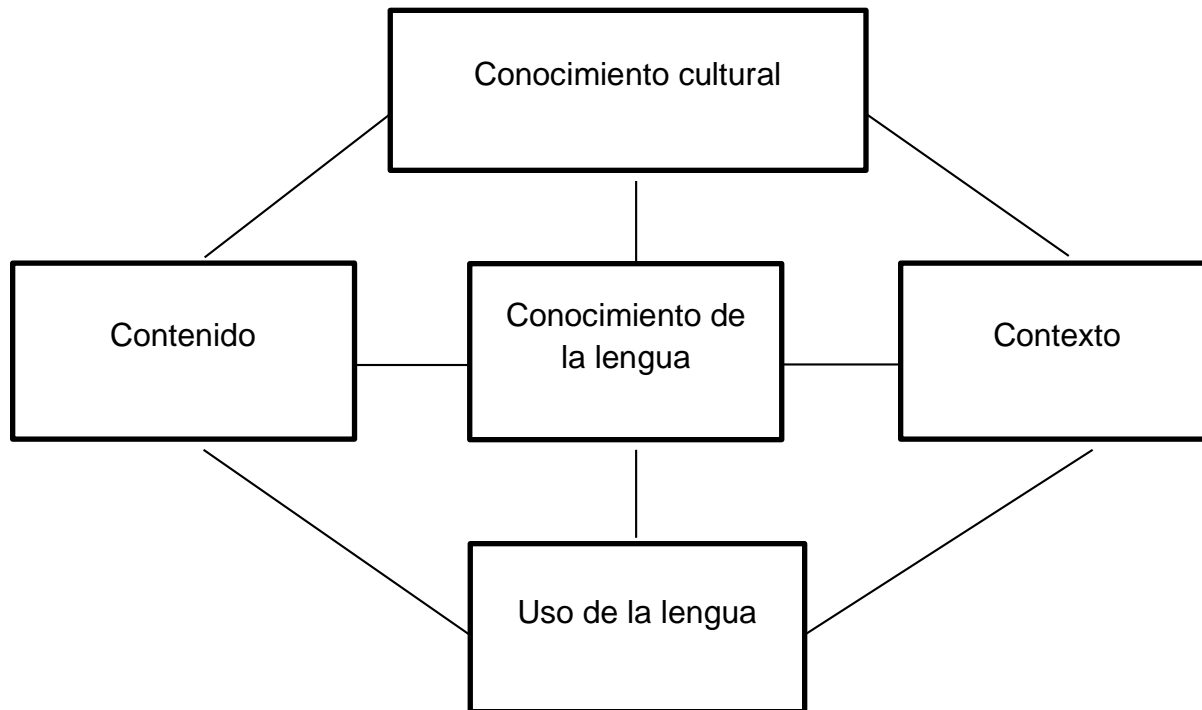


Figura 2. Relación de dominios de la competencia comunicativa. Saville – Troike (2012)

La relación entre los dominios de contenido, contexto, cultura, forma y estructura de la lengua y uso de la lengua es dinámica, interactiva y constitutiva, además de ser de real importancia para la preservación de la lengua.

Este enfoque, es sustentado bajo ocho principios (Savignon, 2002):

1. El enfoque comunicativo radica en ver la lengua de comunicación. Es decir, es considerado como una herramienta social que los hablantes utilizan para construir significados. Estos se comunican y hablan acerca de algo y con alguien con algún propósito, dicha comunicación puede ser oral o escrita.

2. La diversidad es reconocida y aceptada como parte del desarrollo del lenguaje y se usa con los aprendices y usuarios de segundas lenguas del mismo modo que se utiliza con los usuarios de la primera lengua.
3. La competencia del aprendiz es considerada de forma relativa y no en términos absolutos.
4. Se considera más de una variante del lenguaje como modelo de enseñanza – aprendizaje.
5. La cultura se reconoce como instrumento en la formación de la competencia comunicativa, tanto en la primera lengua, como en la segunda lengua.
6. No se prescribe una sola metodología o una serie de técnicas predeterminadas.
7. El uso de la lengua se reconoce como medio de funciones interpersonales y textuales relacionadas con el desarrollo de la competencia profesional de cada alumno.
8. Es esencial que los estudiantes se involucren en la realización de actividades llevadas a cabo a través de la lengua, es decir, que ellos utilicen la lengua para variados propósitos en todas las etapas de aprendizaje.

2.3 Computer Assisted Language Learning (CALL)

El enfoque comunicativo se complementa con esta metodología de enseñanza de lenguas, la cual ha probado ser efectiva, no referimos específicamente a la metodología CALL:

La interdisciplina CALL, correspondiente al campo de la lingüística aplicada, es aplicada para la enseñanza de lenguas mediante el uso de la tecnología. Para Stockwell (2012), al hablar de CALL hablamos de un enfoque destinado a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas a través del computador haciendo uso a su vez, de otras tecnologías para reforzar, presentar y evaluar el material o los contenidos destinados a impartirse, además de crear la instancia de que estos contenidos sean compartidos para el mundo exterior.

Según Egbert (2005), CALL consiste en el aprendizaje de lenguas en cualquier contexto utilizando principalmente la tecnología, no obstante, manteniendo su foco en las lenguas o lengua meta. Esta definición propuesta por Egbert (2005), hace especial mención al rol que el “contexto” juega dentro de este enfoque. CALL toma lugar en variados lugares aparte de la sala de clases, puede ser utilizado en casa, en la cafetería, biblioteca, etc. Es decir, en contextos que difieren de los tradicionales. A su vez, CALL puede ocurrir en distintos horarios y en distintos estratos sociales, económicos, culturales, políticos y lingüísticos. Además, CALL incorpora tecnologías computacionales de manera ilimitada, las cuales van desde computadoras de escritorio hasta dispositivos electrónicos portátiles tales como PDAs (Personal Digital Assistants), teléfonos celulares con acceso a redes,

computadoras portátiles con acceso a internet, escáneres, impresoras, cámaras digitales, teclados y software (desde procesadores de texto hasta reproductores de video/ música).

Todas estas tecnologías facilitan y potencian el trabajo de este enfoque, proveyendo cultura, lenguaje y otros contenidos implícitos y explícitos a través de formas audiovisuales.

Para graficar el uso CALL y sus componentes, Egbert (2005) presenta el siguiente esquema:

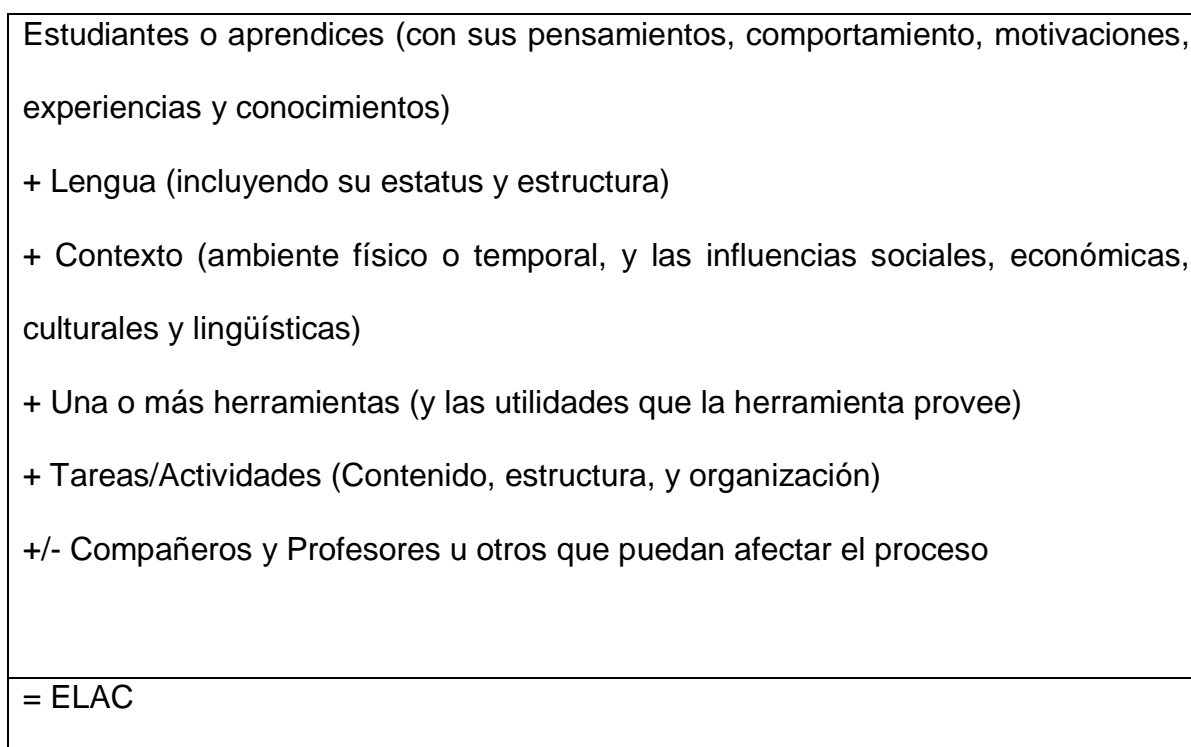


Figura 3. Variables en el proceso de CALL (Egbert, 2005)

Para Egbert (2005), todas las variables ya mencionadas tienen un gran impacto en los logros del estudiante a través de la aplicación de CALL.

Según Levy y Stockwell (2008) los profesores de lengua y los diseñadores juegan un rol muy importante dentro de este enfoque, ya que ellos son quienes definen la manera en que se utilizarán los materiales de CALL y la aplicación de esta metodología. Por ende, es un error pensar que aquellos contextos de aprendizaje basados en tecnología, se limitan solamente a procesos mecánicos, estáticos y artificiales, en los cuales, las máquinas desempeñan un rol protagónico. Hubbard (1996), señala que el componente humano es de real importancia, en el 'saber cómo' utilizar y aprovechar estos recursos de manera efectiva. En este contexto, Hubbard (1996), señala que al momento de utilizar la tecnología, generalmente, se consideran sólo aspectos técnicos, dejando de lado la interacción entre los humanos y la tecnología, olvidando, que la efectividad de una aplicación computacional depende de las decisiones que un desarrollador toma al presentar un contenido y sus actividades, además de la manera cómo el profesor utilizará el software y la forma en cómo el estudiante podrá interactuar con un determinado programa. Según Hubbard (1996) los componentes humanos fundamentales en el buen funcionamiento del aprendizaje de lenguas asistido por el computador son:

- Estudiante

- Desarrollador

- Evaluador

- Profesor

Enfoque Metodológico de la disciplina CALL según Hubbard, (1996)

Según lo mencionado anteriormente y en concordancia con el planteamiento de Hubbard (1996), CALL no trabaja de forma robótica, sino que por el contrario, su enfoque es esencialmente humano. Los elementos humanos que componen esta metodología están descritos de la siguiente forma:

El estudiante: es el individuo que en definitiva utilizará y se verá beneficiado de la aplicación computacional, entiendo esta última como el producto de todo el proceso que implica desarrollo, evaluación e implementación del curso. El rol del estudiante se basará en aceptar trabajar tomando en consideración la hipótesis que propone que un curso respaldado en CALL puede ayudarle a mejorar su competencia en el dominio de la lengua.

El desarrollador: Es la persona o equipo que tiene la tarea de diseñar, programar, y escribir los materiales del curso. Éste produce el paquete CALL que ayudará al profesor y al estudiante a lograr los objetivos de aprendizaje. Visualizando el escenario de la sala de clase, el desarrollador puede concluir si el estudiante puede llevar un proceso de enseñanza de manera más autónoma, es decir, ser su propio profesor.

El evaluador: Es un intermediario entre el desarrollador y el docente en la sala de clases. Tiene como tarea el análisis del paquete del software, describir su operación, expresar su opinión profesional con respecto a la calidad de los materiales pedagógicos del lenguaje, determinando así el tipo de estudiante y

profesor con el que funcionará de mejor forma el software. Por otro lado, el proceso de evaluación puede consistir en resolver si comprar un paquete particular o utilizar uno que ya esté disponible.

El profesor en la sala de clases: Es quien interpreta los resultados de la evaluación para una situación de enseñanza en particular. Su rol es establecer si usar una parte del curso en específico y si este trae resultados positivos, además de decidir cuándo y cómo implementarlo.

Todos elementos constituyen finalmente el marco metodológico de la interdisciplina CALL, el cual se detalla a continuación:

Marco Metodológico de la Interdisciplina CALL

Hubbard (1996), indica que la metodología CALL está compuesta de tres elementos o módulos esenciales, estos son: Desarrollo, Evaluación e Implementación.

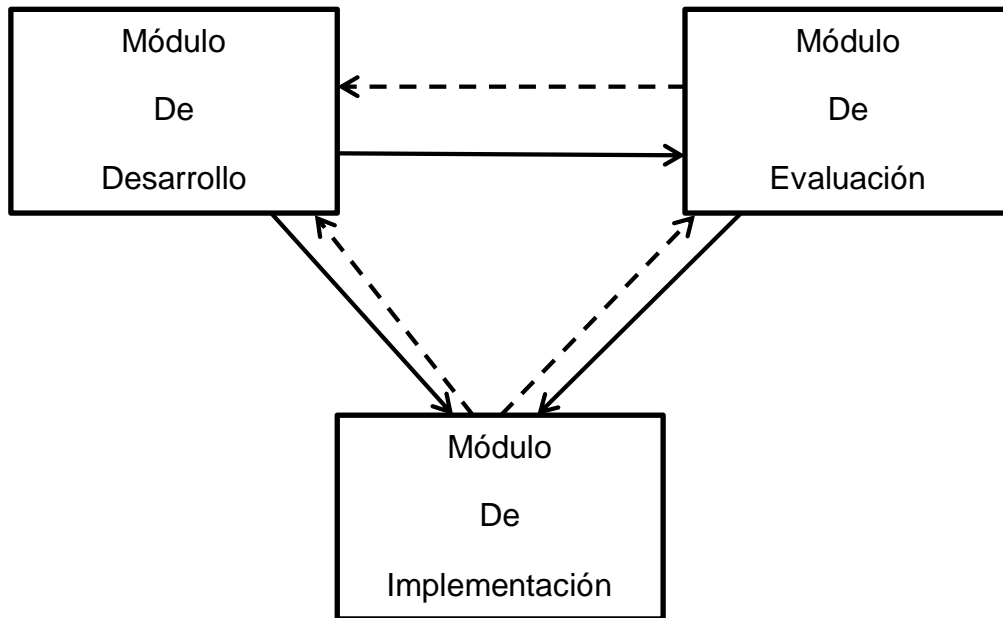


Figura 4. Marco Metodológico de CALL (Hubbard, 1996)

Módulo de Desarrollo: Este módulo consta de tres componentes en el marco metodológico de CALL, estos son: Enfoque, Diseño y Procedimiento.

Módulo de Evaluación: La finalidad de este módulo, según Hubbard (1996), es identificar los elementos involucrados en el proceso de evaluación, para que así los docentes puedan instaurar sus propias formas de procedimientos y evaluación. Durante este periodo y en la aplicación del módulo se realizan ciertas interrogantes, estas son:

¿La presentación del diseño corresponde al estilo de aprendizaje de los estudiantes?

¿Son los objetivos del programa apropiados para las necesidades de los estudiantes?

¿La dificultad del lenguaje corresponde al nivel de competencia de los aprendices?

¿Es el *feedback* comprensible y útil para los estudiantes?

Módulo de Implementación: Este módulo consta de diversos elementos, el primero, según Hubbard (1996), es aquel en el que debe considerarse la accesibilidad para la implementación, es decir, verificar la cantidad de computadores disponibles, el tiempo de disposición de los computadores para ser utilizados, el escenario (una sala con computadores con apoyo del profesor o solo los computadores, etc.)

2.4 Hipótesis del *Input*

Según Zhang (2009), *input* se refiere a los datos del lenguaje a los cuales el aprendiz está expuesto, los que han sido considerados como esenciales para el proceso de la adquisición de una lengua, razón por la cual se ha considerado en esta investigación.

De acuerdo con Saville – Troike (2012) el hablar de la Hipótesis del *Input* implica que la adquisición del lenguaje se lleva a cabo siempre que exista un *Input* comprensible. Si el *Input* es comprendido y proporcionado en gran cantidad, la gramática se aprenderá automáticamente. Es decir, se propone que la lengua se adquiere mediante la interacción, o sea, la comunicación.

The *input* and interaction approach takes as its starting point that language learning is stimulated by communicative pressure, and examines the relationship between communication and acquisition and the mechanisms (e.g., noticing, attention) that mediate between them. (Gass, 2003: 224).

Según Gass (2002), la perspectiva de la hipótesis del *input* se compone por varios componentes, el primero de ellos es el '*input*', el cual puede ser elaborado o enriquecido. Otro componente de gran importancia son las propias 'interacciones', donde surge el concepto de negociación, en el cual se producen las oportunidades para poder aclarar un significado o pedir más información, y de este modo comprobar a través de la retroalimentación (*feedback*) si se ha logrado comprender bien la intención comunicativa. En el proceso de negociación y *feedback*, surge un componente extra denominado 'atención'. Es decir, el aprendiz debe enfocar su atención hacia las correcciones que está recibiendo en los procesos de interacción. El último componente de esta teoría, se denomina

'*output*', es decir, la producción del lenguaje. Para aclarar los conceptos ya mencionados, se detallarán a continuación:

Input: Gass (2003) plantea que el *input* provee a los individuos con información específica del lenguaje la cual interactúa con las estructuras internas que estos poseen al momento de la situación de aprendizaje. Además, de proporcionar datos esenciales para el aprendizaje de un lenguaje.

Input in the sine qua non of acquisition. Quite simply it refers to the language that a learner is exposed to (i.e., from reading or listening). In all approaches to second language acquisition, *input* is an essential component for learning in that it provides the crucial evidence from which learners can form linguistic hypothesis. (Gass y Mackey 2007: 177)

Los estudiantes se ven expuestos a diferentes tipos de evidencia. En primer lugar tenemos la evidencia positiva, la cual refiere al *Input* y que comprende un conjunto de oraciones bien formadas que cumplen de modelos a los cuales los aprendices están expuestos. Por otro lado, se encuentran las evidencias negativas, la cual comprende a un conjunto de información que sirve como ejemplo o “modelo” de lo incorrecto. De esta manera el aprendiz recibe datos implícitos o explícitos de los errores que se podrían llegar a cometer y así corregirlos.

Por otro lado, Saville – Troike (2012), postula que la adquisición de un lenguaje toma lugar siempre que exista un *input* comprensible. Es decir, si este *input* se entiende, la gramática será provista automáticamente.

Interacción

Una vez que el aprendiz recibe el *input*, pasará al proceso de la interacción, la cual, según Gass (2003), es necesaria para proveer una retroalimentación descriptiva mediante la interacción de los hablantes, es decir, la interacción no solo se ve como un medio de práctica, sino que también es donde el aprendizaje toma lugar. En otras palabras, la interacción de los hablantes es parte de la base del desarrollo del lenguaje, además de ser una instancia de práctica para distintos aspectos de la lengua.

Mediante el trabajo de negociación (ej; aclaración de significado) es que el aprendiz puede dirigir su atención a un área de la lengua a aprender. Esto no significa que el aprendizaje toma lugar necesariamente durante la conversación; la interacción como tal puede ser sólo el primer paso en reconocer que hay algo que aprender. La interacción puede ser el principal mecanismo para establecer las bases del aprendizaje. Los aprendices no siempre usan una conversación para obtener nueva información; existen circunstancias cuando se hace uso de ella para probar ciertas hipótesis acerca de la segunda lengua y recibir retroalimentación sobre la producción. Durante la etapa de corrección de errores, la atención o captación constituye una acción importante, ya que, el aprendiz debe focalizar su atención a una parte particular del lenguaje (Gass 2002).

Output (producción)

La hipótesis del *input*, propone que para realizarse un aprendizaje satisfactorio del *input* debe haber una cantidad significativa de *output*. El *output*, lleva a los aprendices a enfocarse en la producción del lenguaje, es decir, a centrar su atención en la sintaxis de una declaración y de un mismo modo, a la formulación de hipótesis sobre la lengua a aprender. Diferiendo así del *Input*, el cual se centra en la comprensión, lo cual requiere de poca concentración en el ámbito sintáctico.

Where there is interaction, learner engage by necessity not only in comprehending and negotiating messages but also in making meaning and producing messages, that is, in *output*. (Ortega, 2009: 62)

Swain (1995) señala que el *output* estimula a los estudiantes a moverse desde el campo semántico hacia el campo sintáctico. Es decir, que a través del tiempo se ven obligados de cierta manera a aplicar las estructuras sintácticas para la creación de sus oraciones.

Capítulo 3: Metodología de la Investigación

Este capítulo está destinado a describir los métodos utilizados para la realización del presente estudio. Se establece, en primer lugar, la pregunta de investigación, y luego, la hipótesis y los objetivos generales y específicos, además de las distintas etapas del proceso investigativo.

3.1 Pregunta de Investigación e Hipótesis

Con el fin de atender a la problemática ya mencionada, se formula la siguiente pregunta de investigación e hipótesis:

¿Un *input* lingüístico auténtico presentado tecnológicamente fortalecerá la adquisición del *chedungun* como L1 y el aprendizaje del inglés como L2 en la zona de Alto Bío Bío?

Hipótesis:

H: La presentación del *Input* a través de materiales auténticos desarrollados tecnológicamente fortalecerá la adquisición del *chedungun* como L1 y el aprendizaje del inglés como L2 en la zona de Alto Bío Bío.

3.2 Objetivos Generales

3.2.1 Fortalecer la adquisición del *chedungun* como L1 y el aprendizaje del Inglés como L2 a través de la tecnología en la comunidad de Alto Bío-Bío

3.2.2 Evaluar el impacto de la tecnología en la adquisición del *chedungun* como L1 y el aprendizaje del Inglés como L2 a través de la tecnología.

3.3 Objetivos específicos

Para el primer objetivo general, se presentan los siguientes objetivos específicos:

3.3.1 Diseñar un módulo de intervención lingüística basado en CALL y elementos multimediales.

3.3.2 Aplicar materiales bilingües *Chedungun/Inglés*.

Mientras que para el segundo objetivo se contemplan:

3.3.3 Llevar a cabo un estudio de tipo cuasi-experimental con pre-test y pos-test para evaluar el impacto de la tecnología en el aprendizaje del Inglés como L2.

3.3.4 Llevar a cabo un estudio cualitativo para evaluar el impacto de la tecnología en la adquisición del *chedungun* como L1.

3.4 Diseño de la Investigación

La metodología de la investigación corresponde, en primer lugar, a un estudio de campo que se llevó a cabo en la zona de Alto Bío Bío además de un trabajo participativo (Flores, J. 2002) junto a educadores tradicionales de la comuna y en segundo lugar, a una metodología de investigación con un diseño de tipo cuasi experimental con pre – test y post – test, y un solo grupo. Además de esto, se aplicó una metodología de tipo cualitativa basada en encuestas.

3.4.1 Estudio de campo

El estudio de campo se llevó a cabo en la comuna de Alto Bío-Bío, la cual se encuentra ubicada en la provincia del Bío-Bío, en la octava región del Bío-Bío, zona sur de Chile. Su población total comprende aproximadamente 9000 habitantes, que viven repartidos en las distintas comunidades de la zona. Para llegar se puede acceder mediante vehículos particulares o tomando un bus desde Los Ángeles hacia Ralco, y luego movilizándose a pie o en buses interurales dependiendo de la zona a la cual se quiera llegar.

En el siguiente mapa, se puede observar la comuna de Alto Bío-Bío y sus comunidades internas:

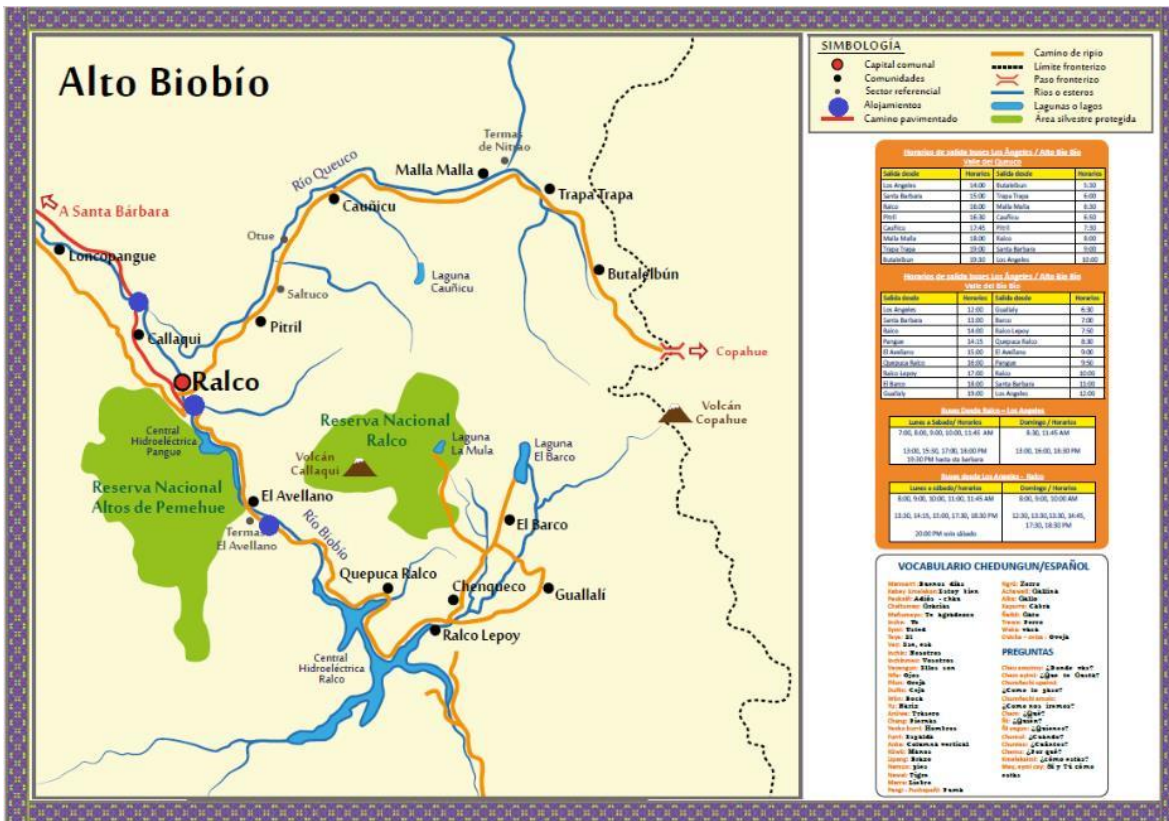


Figura 5. Mapa de la región de Alto Bío-Bío

3.4.2 Trabajo co-participativo

Se realizó un trabajo co-participativo junto a 3 hablantes bilingües (*Chedungun*/Español), dos de ellos provenientes de las comunidades de Pitril y Cauñicú, las cuales ejercen como educadoras tradicionales de la Escuela G-1180 de la comunidad de Pitril y un tercero proveniente de la comunidad de Trapa-Trapa quien ejerce como funcionario del Departamento de Administración de Educación Municipal de Alto Bío-Bío.



Figura 6. Educadores tradicionales en la escuela de Pitril

3.4.3 Documentación Lingüística

La creación y recopilación de datos se efectuó en la escuela G-1180 de la comunidad de Pitril. Los recursos lingüísticos fueron documentados dentro del establecimiento educativo y su posterior grabación fue realizada al aire libre. Los datos fueron recopilados utilizando un micrófono condensador y un computador portátil. De esta manera se cumplen los propósitos de la documentación lingüística propuestos por Himmelmann (2006), para que así las futuras generaciones

puedan acceder a estos materiales proporcionados por los educadores tradicionales de las comunidades.



Figura 7. Grabación de datos junto a educadora tradicional

3.5 Etapas de la investigación

La presente investigación consta de dos etapas, la primera concerniente a la creación de un material auténtico que fortalezca el aprendizaje del *Chedungun* mediante la enseñanza del Inglés y luego, como segunda etapa, la evaluación de la efectividad de los recursos.

Etapa 1: Documentación lingüística digital y creación de material auténtico basado en el aprendizaje del enfoque comunicativo a través de la metodología CALL.

Etapa 2: Evaluación de la eficacia de los recursos multimediales para el fortalecimiento del *chedungun* y el aprendizaje del Inglés como L2.

3.5.1 Etapa 1: Documentación lingüística digital y creación de material auténtico

El desarrollo e implementación de los recursos propuesto en este estudio se basa en la metodología CALL, por lo cual, se comienza desarrollando el modelo y posteriormente evaluándolo con la aplicación de la tecnología en el aprendizaje. Hubbard (1996), señala que el desarrollo consiste en decidir el enfoque y el diseño a utilizar en la situación de aprendizaje determinada para luego evaluarla. En esta etapa la creación de los materiales se relacionó de acuerdo al contexto socio-cultural de la comunidad de Pitiril y la evaluación fue llevada a cabo por los educadores tradicionales quienes revisaron la pertinencia de los contenidos y de los recursos multimediales utilizados.

A continuación, se muestran los contenidos cubiertos en la aplicación:

Nombre clase	Contenido	Gramática	Vocabulario
¡Este soy yo!	¿Cuál es tu nombre? ¡hola! Mi nombre es... Int. + Neg. Tengo X años Int. + Neg. Vivo en X / Vengo de X	Presente simple en sus diferentes formas (afirmativa, negativa e interrogativa).	Vocabulario referido a presentación personal
Buenos días, buenas tardes	Saludos		Hola. ¿Cómo estas? Bien/mal/mas o menos Encantado de conocerte Buenos días/tardes/noches ¡ADIOS! ¡Nos vemos! ¡hasta pronto
Mis raíces	Describir personas (físico/psicológico)	Verbo ser y estar y todas sus conjugaciones , presente simple	Mamá/papa/ hermanos/primos/tíos/abuelos. Mi/mis. El/la/los/las/ello/ella/ellas/ellos/Su/suyo.
¡A trabajar!	Días de la semana Profesiones/oficios Trabajo de vocabulario en genero Lugares de trabajos	Artículos indefinidos : un/una	Vocabulario referido a ocupaciones.
Nuestra casa	Nuestra casa Partes de la casa Colores Tipos de casas Mobiliario Verbos mascotas	Adjetivos posesivos (presente simple)	Vocabulario referido a la casa.
El mundo en que vivimos	Animales Elementos de la naturaleza Pilares de la cultura Pewenche	Adjetivos	Vocabulario referido a la naturaleza y a la cosmovisión mapuche.

Tabla 1. Contenidos para la creación de los recursos

3.5.1.1 Descripción módulos de intervención lingüística

Los módulos de intervención lingüística fueron desarrollados a través de la metodología CALL, bajo la perspectiva del enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, además de realizarse utilizando materiales auténticos documentados en contexto situacional real.

A continuación se presentan imágenes de los diferentes módulos creados:



Figura 8. Ejemplo de los recursos creados



Figura 9. Módulo de intervención lingüística

La figura N° 9 muestra un ejemplo de un módulo de intervención relacionado con las profesiones.



Figura 10. Módulo de intervención lingüística

La figura N° 10 presenta un ejemplo de introducción al módulo.

3.5.2 Etapa 2: Evaluación en la eficacia del proceso de documentación a través de la educación

Para la evaluación de la efectividad del modelo para el aprendizaje del *Chedungun* a través de la enseñanza del Inglés, y su contribución en la revitalización y aprendizaje de este idioma, se llevó a cabo dos tipos de estudios. El primero corresponde a un estudio cuasi experimental con un diseño de pre-test y pos-test con un sólo grupo. El segundo corresponde a un estudio de tipo cualitativo basado en encuestas de satisfacción.

3.5.2.1 Estudio cuasi experimental con un diseño pre-test y pos-test

<i>G</i>	0	<i>X</i>	0
	1		2

Según Hernández *et. al.* (2011), este estudio consiste en aplicar una prueba inicial al estímulo o tratamiento inicial de un grupo, para luego administrar el tratamiento y, finalmente, la aplicación de una prueba final al estímulo. El estudio se aplicó con el fin de medir el aprendizaje y la eficacia de los recursos con respecto a la enseñanza del Inglés.

Instrumentos

Se aplicó un pre-test y un pos-test en base al nivel A1 de los contenidos y habilidades según el Marco Europeo para la Referencia de las Lenguas a modo de pre-test y pos-test (véase Anexo 1) el cual fue validado por docentes expertos en el área.

3.5.2.2 Estudio cualitativo

La efectividad de los recursos se mide también, a través de un estudio cualitativo basado en una encuesta de satisfacción con preguntas abiertas, aplicada a las muestras del estudio (véase Anexo 2) y a la profesora de la asignatura de Inglés.

Este estudio se aplicó para medir el impacto de los recursos tecnológicos en el fortalecimiento del *chedungun*.

3.6 Descripción de la muestra

Participaron de este estudio, 20 estudiantes de la escuela G-1180 de la comunidad de Pitril, comuna de Alto Bío-Bío, cuya edad promedio es los 12 años, quienes trabajaron con los recursos creados.

Capítulo 4: Análisis y discusión de los resultados

4.1 Análisis y discusión de los resultados

Con el fin de evaluar el aprendizaje del inglés se diseñó una prueba. Para ello se seleccionaron temas correspondientes un nivel de competencia A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para lenguas.

Concluido el proceso de aplicación pre-test/pos-test, se compararon los resultados de cada uno de estos sobre las muestras, además, se aplicaron pruebas estadísticas para comprobar si la diferencia entre los resultados es significativa.

4.1.1 Resultados pre-test

Primeramente, se muestran los resultados del pre-test aplicado a la muestra de los estudiantes de la escuela G-1180 con el fin de detectar los conocimientos previos que los individuos poseen sobre el tema:

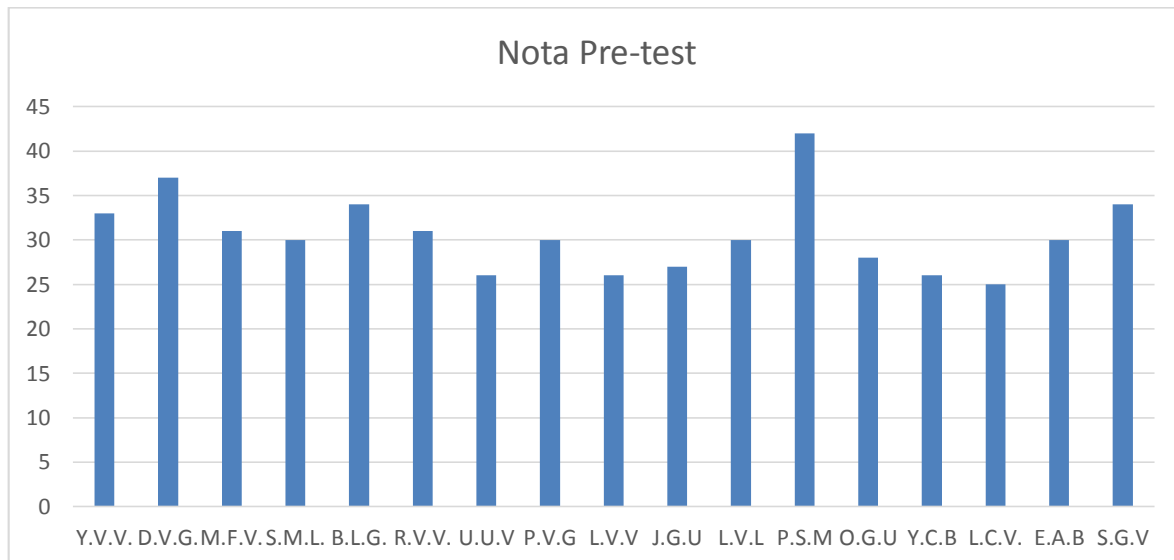


Gráfico 1. Resultados pre-test

En la escala del 2.0 al 7.0, el rendimiento más bajo fue el del individuo L.C.V con una nota de 2.5. Por otro lado, el puntaje más alto fue del individuo S.R.M con una nota de 4,7.

A continuación, se presentan los resultados del pre-test a modo de tabla, incluyendo su promedio:

Alumno	Nota Pre-test
Y.V.V.	33
D.V.G.	37
M.F.V.	31
S.M.L.	30
B.L.G.	34
R.V.V.	31
U.U.V	26
P.V.G	30
L.V.V	26
J.G.U	27
L.V.L	30
P.S.M	42
O.G.U	28
Y.C.B	26
L.C.V.	25
E.A.B	30
S.G.V	34
PROMEDIO	30,58823529

Tabla 2. Resultados pre-test

El pre-test tenía un puntaje total de 41 puntos. En la escala que se utilizó, la nota de aprobación es de 4.0.

Como se puede apreciar, solo dos sujetos superaron el puntaje mínimo de aprobación, y la nota promedio del grupo es un 3.1. Por lo que los resultados arrojan que los sujetos no poseen mayor conocimiento del tema antes de comenzar el curso.

4.1.2 Resultados Pos-test

A continuación, los resultados del pos-test aplicado luego de la realización del curso. Nuevamente, la prueba consta de 41 puntos. En la escala que se utilizó, la nota de aprobación es de 4.0.

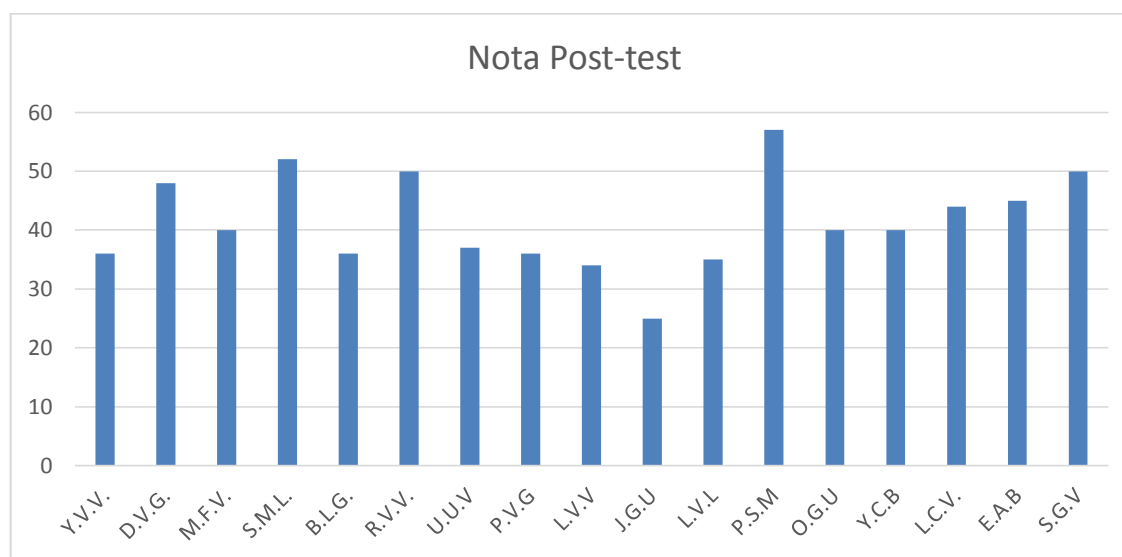


Gráfico 2. Resultados pos-test

Los resultados del pos-test revelan que 10 de los 17 individuos lograron aprobar el test.

En la siguiente tabla se muestran los resultados del pos-test:

Alumno	Nota Post-test
Y.V.V.	36
D.V.G.	48
M.F.V.	40
S.M.L.	52
B.L.G.	36
R.V.V.	50
U.U.V	37
P.V.G	36
L.V.V	34
J.G.U	25
L.V.L	35
P.S.M	57
O.G.U	40
Y.C.B	40
L.C.V.	44
E.A.B	45
S.G.V	50
PROMEDIO	41,4

Tabla 3. Resultados pos-test

A continuación se presentan los resultados del pre-test y del pos-test a modo de comparación:

Alumno	Nota Pre-test	Nota Post-test	Diferencia
Y.V.V.	33	36	3
S.R.M.	47	NA	
D.V.G.	37	48	11
M.F.V.	31	40	9
S.M.L.	30	52	22
B.L.G.	34	36	2
R.V.V.	31	50	19
U.U.V	26	37	11
P.V.G	30	36	6
L.V.V	26	34	8
J.G.U	27	25	-2
L.V.L	30	35	5
R.V.M.	27	NA	
P.S.M	42	57	15
O.G.U	28	40	12
Y.C.B	26	40	14
L.C.V.	25	44	19
J.S	27	NA	
E.A.B	30	45	15
S.G.V	34	50	16
PROMEDIO	31	41,4	10,35

Tabla 4. Comparación de resultados pre-test y pos-test

Se puede identificar un incremento sustancial en los resultados de los individuos, con sólo una excepción donde el individuo presenta un avance negativo con respecto a la aplicación del curso.

4.2 Prueba *t* student para las muestras relacionadas del grupo

La prueba *t* student corresponde una prueba estadística para evaluar o comparar una característica en una población, usando una sola muestra, pero en dos circunstancias distintas (Hernández *et. al.* 2011), como es el caso de la presente investigación.

En primer lugar, establecemos nuestras hipótesis a trabajar:

H1: Existe una diferencia significativa entre el antes y el después de la aplicación de los recursos en el aprendizaje del Inglés como segunda lengua.

H0: No existe una diferencia significativa entre el antes y el después de la aplicación de los recursos en el aprendizaje del Inglés como segunda lengua.

Para comprobar el cumplimiento de una de las dos hipótesis del presente trabajo, se realiza la prueba *t* student, arrojando los siguientes resultados.

Resumen de procesamiento de casos

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
pretest	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%
postest	17	100,0%	0	0,0%	17	100,0%

Tabla 5. Resumen de procesamiento de casos

La tabla N° 5 presenta el resumen de los datos, mostrando que el 100% de los datos es válidos, y que a su vez, no existe una pérdida en ellos.

En la siguiente tabla se presentan datos descriptivos, en la cual nuevamente se observan los resultados del pre-test y post-test. La tabla muestra en primer lugar la media o promedio en ambos tests, el cual, como ya observamos anteriormente es de 3.1 y 4.1 respectivamente.

Descriptivos

		Estadístico	Error estándar	
pretest	Media	30,59	1,078	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	28,30	
		Límite superior	32,87	
	Media recortada al 5%	30,26		
	Mediana	30,00		
	Varianza	19,757		
	Desviación estándar	4,445		
	Mínimo	25		
	Máximo	42		
	Rango	17		
	Rango intercuartil	7		
	Asimetría	1,060	,550	
	Curtosis	1,352	1,063	
postest	Media	41,47	1,959	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	37,32	
		Límite superior	45,62	
	Media recortada al 5%	41,52		
	Mediana	40,00		
	Varianza	65,265		
	Desviación estándar	8,079		
	Mínimo	25		
	Máximo	57		
	Rango	32		
	Rango intercuartil	13		
	Asimetría	,100	,550	
	Curtosis	-,138	1,063	

Tabla 6. Datos descriptivos

En las siguientes tablas se muestran los estadísticos de pruebas relacionadas:

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	pretest	30,59	17	4,445	1,078
	posttest	41,47	17	8,079	1,959

Tabla 7. Estadísticas de muestras relacionadas

Correlaciones de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	pretest & posttest	17	,571	,017

Tabla 8. Correlaciones de muestras relacionadas

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	pretest - posttest	-10,882	6,632	1,609	-14,292	-7,472	-6,765	16	,000

Tabla 9. Prueba de muestras relacionadas

En la tabla N° 7 se observan las estadísticas de las muestras relacionadas, en la cual, nuevamente vemos los promedios del pre-test (30,59) y el pos-test (41,47). Para comprobar si la diferencia entre el resultado del pre-test y el pos-test es significativa, debemos considerar que la prueba *t* student tiene un valor requerido menor de 0.05, en este caso, al analizar el resultado en la tabla N° 9 que detalla la Prueba de Muestras Relacionadas, nos damos cuenta de que la significancia bilateral es de un 0,000. Esta significancia se representa de la siguiente manera:

Significancia bilateral $0.000 < 0.05$

Por lo tanto, esta significancia nos lleva a rechazar la hipótesis H0:

H0: No existe una diferencia significativa entre el antes y el después de la aplicación de los recursos en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera.

Y, a aceptar la H1:

Existe una diferencia significativa entre el antes y el después de la aplicación de los recursos en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera.

4.3 Análisis de los resultados de la Encuesta de satisfacción

Para medir la pertinencia de los recursos tecnológicos y el fortalecimiento del *chedungun*, se aplicó una encuesta de satisfacción cuyos resultados se analizan a continuación:

Encuesta alumnos de Escuela G-1180, Pitril.

Pregunta N° 1: ¿qué palabras en *Chedungun* aprendiste durante estas clases?

Edad	Sexo	Hablante de <i>Chedungun</i>	Respuesta
12	Femenino	No	Ñuke, chaw, lamngen, peñi, chacha, coñi.
11	Masculino	No	Mari mari, cumelecaimi, lawentuchebe.
12	Masculino	No	Ninguna porque no entiendo nada.
12	Masculino	Si	Lawentuchebe.
12	Masculino	Si	Kukü, palu.
11	Masculino	Si	Aprendí más palabras en <i>Chedungun</i> : kukü.
14	Masculino	Si	Chaltumai.
12	Femenino	Si	Chaw, ñuke, achawal, trewa.
13	Femenino	Si	Chaw, ñuke, chacha, kukü, lamngen, trewa, ñaiki, achawal, chicha, kawellu.
12	Femenino	No	No, porque es muy complicado decir las palabras.
11	Masculino	No	Chaw, chacha, botüm, peñi, lamngen, ñuke.
10	Femenino	Si	Aprendí en <i>Chedungun</i> los animales como el sangre, achawal, waka, ovicha, capurra, kawellu, trewa, ñaiki y muchos más.
11	Femenino	Si	Chaw, achawal, ovicha, kapurra, ñuke, chacha, kukü.
12	Femenino	No	Lo que yo aprendí fue los saludos que nosotros podemos aprender y enseñarle a los otros que no saben, como por ejemplo: peñi, lamngen, chacha, chaw y tata.
12	Masculino	No	Yo aprendí las palabras lawentuchebe, peñi, lamngen, coñi y todos los nombres de los animales.

12	Masculino	Si	Mari mari peñi, kumelecaimi, lamngen, mari mari chicampü, mari mari ñuke, mari mari lonko, mari mari kimche, mari mari wechen.
11	Masculino	Si	Yo se hablar en <i>Chedungun</i> de los animales por ejemplo: ovicha, kapurra, achawal, changue, napki, trewa.
10	Femenino	Si	Yo aprendí algunas palabras, no casi todas, algunas como ñuke, chaw y otras cosas más.
12	Femenino	No	Kükü, chacha, mari mari, peñi, lamngen.
12	Masculino	Si	Ñaña, chacha, trewa, ñaiki, choique, peñi, inche.
13	Masculino	Si	Yo en <i>Chedungun</i> aprendí por ejemplo: peñi, ñaña, chaw, lamngen.

Tabla 10. Resultados encuesta, pregunta N° 1

Interpretación:

Se puede apreciar que los alumnos a los cuales el curso ha sido aplicado manifiestan, en la mayoría de los casos, el hecho de haber aprendido distintas palabras en *Chedungun*, siendo las más recurrentes aquellas relacionadas con la familia y los animales.

Pregunta N° 2: ¿qué cosas fueron las que más te gustaron en estas clases de Inglés y *Chedungun*?

Edad	Sexo	Hablante del <i>Chedungun</i>	Respuesta
12	Femenino	No	Lo que más me gustó fue los nombres de la familia en Inglés y en <i>Chedungun</i> , y de cada animal y los saludos en Inglés.
11	Masculino	No	Aprendí palabras que no sabia en <i>Chedungun</i> y en Inglés como las partes de la casa.
12	Masculino	No	Lo que más me gustó fueron las palabras nuevas que íbamos aprendiendo. Pero en las de <i>Chedungun</i> nada.
12	Masculino	Si	Como se dicen los animales en Inglés y en <i>Chedungun</i> .
12	Masculino	Si	Los animales y las partes de la casa
11	Masculino	Si	Lo que más me gustó fueron las palabras.
14	Masculino	Si	Que me enseñen Inglés.
12	Femenino	Si	La traducción en Inglés y en <i>Chedungun</i> .
13	Femenino	Si	Lo que más me gustó fue el nombre del abuelo y de la abuela.
12	Femenino	No	Los animales en Inglés.
11	Masculino	No	Aprendí los nombres de los animales en Inglés.
10	Femenino	Si	Los animales en <i>Chedungun</i> y en Inglés.
11	Femenino	Si	Me gustó más de los abuelos y en Inglés de la familia.
12	Femenino	No	Que podemos de aprender otros idiomas que nosotros no podemos hablar, pero con esfuerzo aprendí a hablar un poco de Inglés.
12	Masculino	No	En que hablaban las lenguas, <i>Chedungun</i> e Inglés.
12	Masculino	Si	Los nombres de los animales en Inglés y en <i>Chedungun</i> . Aprendí el árbol familiar en Inglés y en <i>Chedungun</i> . Aprendí el significado del guillatún en <i>Chedungun</i> .
11	Masculino	Si	De Inglés me gustó mucho que hablábamos de los colores y de <i>Chedungun</i> de los animales.
10	Femenino	Si	Lo que me gustó en Inglés fue los

			nombres de los familiares y en <i>Chedungun</i> fue los nombres también, y lo que más me gusta es el Inglés.
12	Femenino	No	Todas las cosas de la clase de Inglés.
12	Masculino	Si	Me gustó porque aprendimos muchas cosas y porque hablamos algo de Inglés.
13	Masculino	Si	A mi lo que más me gustó fue que aprendí las partes de la casa y los nombres de los animales en Inglés y en <i>Chedungun</i> un poco de los animales.

Tabla 11. Resultados encuesta, pregunta N° 2

Interpretación:

Los alumnos presentan gustos en ambas lenguas, además de coincidir, al igual que en la pregunta anterior, en las temáticas de la familia y los animales. Podemos destacar que los alumnos manifiestan interés en poder hablar su lengua, además de tener la oportunidad de aprender Inglés.

Pregunta N° 3: ¿qué aprendiste en estas clases de Inglés y *Chedungun*?

Edad	Sexo	Hablante del <i>Chedungun</i>	Respuesta
12	Femenino	No	Los saludos, el nombre de los colores y los nombres de los animales.
11	Masculino	No	Aprendí las palabras que no sabia en Inglés y en <i>Chedungun</i> .
12	Masculino	No	En las clases de Inglés aprendí las partes de la casa, los miembros de la familia y los nombres de los animales.
12	Masculino	Si	Como se dicen los animales en Inglés y en <i>Chedungun</i> .
12	Masculino	Si	Todas las partes de la casa y los animales.
11	Masculino	Si	Aprendí muchas cosas como las palabras.
14	Masculino	Si	Muchas cosas como los saludos.
12	Femenino	Si	Yo aprendí las cosas de la casa.
13	Femenino	Si	Yo no entendí nada.
12	Femenino	No	Yo aprendí las partes de la casa, los tipos de trabajo en Inglés y los animales en Inglés.
11	Masculino	No	Aprendí las partes de la casa.
10	Femenino	Si	Aprendí los animales, los trabajos, las partes de la casa y la familia.
11	Femenino	Si	A hablar más y a aprender más porque así podemos aprender más Inglés.
12	Femenino	No	Las partes de la casa, los animales, y la familia que nosotros tenemos.
12	Masculino	No	Aprendí los nombres de todas las cosas del mundo.
12	Masculino	Si	A teñir lana de oveja de distintos colores en <i>Chedungun</i> . Las cosas de la casa en el baño, en el descanso, en el dormitorio, etc.
11	Masculino	Si	Aprendí en Inglés los animales, las cosas de la casa y mi familia. Y en <i>Chedungun</i> los animales y la familia.
10	Femenino	Si	Yo aprendí cosas que no sabia en Inglés y algunas cosas en <i>Chedungun</i> .
12	Femenino	No	Los animales, la casa, la familia y los

			saludos.
12	Masculino	Si	Aprendimos algo de las partes de la casa y los saludos y los animales.
13	Masculino	Si	Yo aprendí en las clases de Inglés las partes de la casa y sus nombres.

Tabla 12. Resultados encuesta, pregunta N° 3

Interpretación:

Al igual que en la primera pregunta, los alumnos manifiestan que aprendieron temas como los animales, las partes de la casa y la familia. Algunos señalan haber aprendido algunas palabras en *Chedungun* y otros, por el contrario, haber aprendido palabras en Inglés por sobre el *Chedungun*. En menor proporción se puede apreciar una excepción donde un individuo manifiesta no haber aprendido.

Pregunta N° 4: Después de este curso: ¿te gustaría seguir aprendiendo el *Chedungun*? ¿por qué?

Edad	Sexo	Hablante del <i>Chedungun</i>	Respuesta
12	Femenino	No	Sí, porque es nuestra lengua en nuestra cultura.
11	Masculino	No	Sí, porque esa es mi raza.
12	Masculino	No	No, porque no me interesa aprender <i>Chedungun</i> .
12	Masculino	Si	Porque así no me olvido de ser mapuche Pewenche.
12	Masculino	Si	Las cosas que pasaron antes porque me gusta seguir aprendiendo de mi comunidad y de Alto Bío-Bío.
11	Masculino	Si	La verdad me gustaría aprender más cosas porque me interesan.
14	Masculino	Si	Porque habían palabras que no sabía.
12	Femenino	Si	Sí, porque aprendo nuevas cosas que no sé.
13	Femenino	Si	Sí, para aprender.
12	Femenino	No	Sí, porque en cualquier lado puede que hablen en <i>Chedungun</i> y uno le entiende.
11	Masculino	No	Sí, porque quiero hablar mi idioma.
10	Femenino	Si	Sí, porque me gusta hablar la lengua Pewenche.
11	Femenino	Si	Sí, porque es de nuestra cultura que nosotros tenemos.
12	Femenino	No	Si un poco porque ya he aprendido más cosas de <i>Chedungun</i> y es por eso que me falta un poco.
12	Masculino	No	Sí, porque hoy voy a aprender más de mi cultura.
12	Masculino	Si	Sí, para saber más cosas de estas tierras nativas. Sus mitos, leyendas y cuentos que ya pasaron.
11	Masculino	Si	Para saber más de mi cultura.
10	Femenino	Si	Sí, porque es nuestra lengua y para salir a enseñar a los que no saben mucho.
12	Femenino	No	Para seguir aprendiendo más.
12	Masculino	Si	Sí, para yo aprender más y enseñar a los que no saben.

13	Masculino	Si	Sí, porque así sabría más en <i>Chedungun</i> .
----	-----------	----	---

Tabla 13. Resultados encuesta, pregunta N° 4

Interpretación:

Los alumnos presentan un gran interés por seguir aprendiendo el *Chedungun*. Se interesan en su cultura, en sus tierras y en sus ancestros. Otros también expresan que quieren aprender la lengua para enseñarla a aquellos que no la saben. Esto revela la efectividad de la metodología aplicada y los recursos creados, los cuales han aumentado el interés de los alumnos por seguir aprendiendo el *chedungun*. Por otro lado, en una mínima proporción se presenta un alumno quien manifiesta no querer continuar aprendiendo el *Chedungun*.

Pregunta Nº 5:Cuál es más importante: ¿el *Chedungun*, el Inglés o ambos? ¿por qué?

Edad	Sexo	Hablante del <i>Chedungun</i>	Respuesta
12	Femenino	No	Ambos porque los dos tienen distintos nombres y traducciones.
11	Masculino	No	Ambos porque aprendí lo que no sabía.
12	Masculino	No	El inglés porque cuando salga a otros países si hay gente que solo habla Inglés no voy a entender.
12	Masculino	Si	Porque así aprendo los dos idiomas.
12	Masculino	Si	Ambos porque en mi casa hablo <i>Chedungun</i> y en otro país debo hablar Inglés.
11	Masculino	Si	Para mí los dos porque me interesan.
14	Masculino	Si	Todos son interesantes porque a veces salimos y hablan <i>Chedungun</i> o Inglés.
12	Femenino	Si	Ambos porque podemos hablar <i>Chedungun</i> e Inglés.
13	Femenino	Si	Los dos para aprender.
12	Femenino	No	Ambos porque puedes hablar Inglés y <i>Chedungun</i> .
11	Masculino	No	Ambos porque puedo ir a Estados Unidos.
10	Femenino	Si	Ambos, porque cuando pase de curso haré pruebas de Inglés y <i>Chedungun</i> .
11	Femenino	Si	Para mí los dos porque así sabemos.
12	Femenino	No	Porque nunca nos engañarían porque nosotros sabríamos lo que hablamos.
12	Masculino	No	Ambos porque es muy bueno aprender los dos.
12	Masculino	Si	Ambos para saber más en <i>Chedungun</i> e Inglés, los dos nos pueden ayudar acá o en otro lado.
11	Masculino	Si	Ambos porque el <i>Chedungun</i> y el Inglés son muy importantes.
10	Femenino	Si	Ambos son importantes, el <i>Chedungun</i> porque es nuestra lengua y el Inglés porque podemos aprender e ir a otros países a enseñar a los que no saben mucho.

12	Femenino	No	Ambos porque así aprendemos más.
12	Masculino	Si	Las dos cosas porque estaría feliz.
13	Masculino	Si	Los dos porque así aprendemos más.

Tabla 14. Resultados encuesta, pregunta N° 5

Interpretación:

Se puede evidenciar que la mayoría de los alumnos consideran la importancia de las lenguas como equivalente, valorando el *Chedungun* en base a la herencia cultural que ellos han recibido, mientras que el Inglés es valorado como una herramienta en el ámbito educacional y social. Aun así, se presenta un caso en cual se sitúa el Inglés por sobre el *Chedungun*.

Pregunta N° 6: ¿Sientes que aprendiste más sobre el *Chedungun* en esas clases?

Edad	Sexo	Hablante del <i>Chedungun</i>	Respuesta
12	Femenino	No	Sí, porque he dicho muchas palabras en <i>Chedungun</i> .
11	Masculino	No	No tanto.
12	Masculino	No	No porque solo me gusta el Inglés.
12	Masculino	Si	Sí y mucho.
12	Masculino	Si	Sí.
11	Masculino	Si	Sí aprendí más cosas.
14	Masculino	Si	Sí, aunque algunas palabras ya las sabía.
12	Femenino	Si	Sí y en Inglés igual, más bien dicho aprendí ambos.
13	Femenino	Si	No mucho porque es difícil.
12	Femenino	No	Un poco.
11	Masculino	No	Sí aprendí.
10	Femenino	Si	Sí, siento que aprendí <i>Chedungun</i> en esta clase.
11	Femenino	Si	Sí, me ayudaron para hablar.
12	Femenino	No	Sí, porque es mi lengua que yo debería aprender y porque yo vivo por acá.
12	Masculino	No	Sí, porque hay muy buenos profesores.
12	Masculino	Si	Sí, porque yo nací aquí en estas tierras sagradas y por eso soy Mapuche Pewenche.
11	Masculino	Si	Sí, mucho.
10	Femenino	Si	Sí, siento que aprendí más en estas clases.
12	Femenino	No	Bueno algo siquiera, algunas cosas.
12	Masculino	Si	Sí, para aprender más.
13	Masculino	Si	Sí, aprendí mucho más de lo que sabía.

Tabla 15. Resultados encuesta, pregunta N° 6

Interpretación:

La mayoría de los alumnos manifiesta haber aprendido más acerca del *Chedungun*, pero a la vez se puede evidenciar casos individuales que consideran no haber aprendido o haber aprendido muy poco. Algunos de los que han manifestado aprender sólo un poco o nada, indicaron que la lengua es muy complicada, o que ya sabían hablarla, sin embargo, se entiende que es posible seguir fortaleciendo la lengua a través de esta metodología.

Pregunta N°7: ¿te gustaría que viniésemos nuevamente a enseñar Inglés incorporando *Chedungun*?

Edad	Sexo	Hablante del <i>Chedungun</i>	Respuesta
12	Femenino	No	Sí, porque uno aprende mucho en Inglés y en <i>Chedungun</i> .
11	Masculino	No	Sí, para seguir aprendiendo.
12	Masculino	No	No, lo que me gustaría es que vinieran a enseñar puro Inglés.
12	Masculino	Si	Sí, porque así aprendo más.
12	Masculino	Si	Sí, porque me gusta aprender.
11	Masculino	Si	Sí, para aprender más Inglés.
14	Masculino	Si	Sí porque aprendemos más.
12	Femenino	Si	Sí, así podemos aprender.
13	Femenino	Si	Sí, para aprender más Inglés y <i>Chedungun</i> .
12	Femenino	No	Sí, porque así aprenderían todos los niños.
11	Masculino	No	Sí, para aprender más el Inglés.
10	Femenino	Si	Sí, me gustaría que viniesen nuevamente.
11	Femenino	Si	Sí, porque es más entretenido.
12	Femenino	No	Sí, porque yo quiero aprender más y hablar los dos idiomas para entender y conversar con otra gente.
12	Masculino	No	Sí, porque ahí se hablan las dos lenguas, el <i>Chedungun</i> y el Inglés.
12	Masculino	Si	Si me gustaría, para que a los otros les ayude en <i>Chedungun</i> y a saber Inglés.
11	Masculino	Si	Si, por supuesto para que nos enseñen más <i>Chedungun</i> e Inglés.
10	Femenino	Si	Sí porque aprendimos más.
12	Femenino	No	Sí, porque podemos aprender aún más cosas de Inglés y <i>Chedungun</i> .
12	Masculino	Si	Sí, porque nos enseñarían más y hablaríamos más todavía.

13	Masculino	Si	Sí, para aprender más Inglés y <i>Chedungun</i> .
----	-----------	----	---

Tabla 16. Resultados encuesta, pregunta N° 7

Interpretación:

La mayoría de los alumnos indica un actitud positiva y entusiasta frente al posible hecho de continuar con el curso. Manifiestan sus ganas de aprender más de su cultura y poder enseñársela a otros, así como también presentan mucho entusiasmo al seguir aprendiendo inglés, aunque se presenta el caso de un alumno que solo quiere seguir aprendiendo Inglés, y no el *Chedungun*.

5. Conclusiones

5.1 Conclusiones

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada el 13 de septiembre de 2008, afirma que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y la riqueza de las civilizaciones y las culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad.

De acuerdo a lo citado anteriormente, se consideran todas las culturas indígenas como parte vital del patrimonio mundial, es por esto, que el presente estudio ha sido llevado a cabo. Es de vital importancia para la riqueza cultural de su país, velar por la conservación de sus pueblos originarios, incluyendo sus tradiciones y sus lenguas, aun más si estas se encuentran en peligro de extinción, como es el caso de la cultura Pewenche. Por esta razón, el presente estudio se enfoca en la revitalización y documentación del *Chedungun*, así como también incorporar el Inglés para impulsar el plurilingüismo en la zona de Alto Bío-Bío, acabando así con la brecha cultural y entregando una herramienta para las futuras generaciones puedan hacer uso de estos recursos.

En pos de este propósito, se presentan dos objetivos generales y tres específicos que se cumplieron durante el desarrollo de esta investigación.

El primer objetivo relacionado con el fortalecimiento del *chedungun* como L1 y el aprendizaje del Inglés como L2 a través de la tecnología, se cumple sustentándose en los resultados del test aplicado y de la encuesta de preguntas abiertas realizadas en la escuela G-1180 de la comunidad de Pitril. Como se puede observar, los resultados arrojados por el pos-test demuestran un

aprendizaje significativo en relación a los resultados del pre-test. Por otro lado, la encuesta refleja un fortalecimiento en el aprendizaje del *Chedungun* a través de la implementación de los módulos, por ende, los objetivos específicos concernientes al primer objetivo general, consistentes en el diseño y aplicación de un módulo de intervención lingüística basada en CALL y elementos multimediales, también se cumplen.

El segundo objetivo general relacionado con la evaluación del impacto de la tecnología en la adquisición del *chedungun* como L1 y el aprendizaje del Inglés como L2 a través de la tecnología, también se cumple, reflejándose, del mismo modo que el primer objetivo general, en los resultados que muestran un alza significativa en relación a idioma Inglés, y a su vez, un incremento en los conocimientos del *Chedungun*, reflejándose en la encuesta realizada. En adición a lo anterior, el objetivo específico correspondiente al segundo objetivo general, “Llevar a cabo un estudio de tipo cuasi-experimental con pre-test y pos-test para evaluar el impacto de la tecnología.” y “Llevar a cabo un estudio cualitativo para evaluar el impacto de la tecnología en la adquisición del *chedungun* como L1.”, se cumplen a través de la aplicación del pre-test y pos-test demostrando resultados estadísticos, reflejando una mejora significativa en la muestra además de la aplicación de la encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes de la comunidad de Alto Bío-Bío

Es de vital importancia la revitalización de las lenguas indígenas, las cuales constituyen gran parte del legado cultural de los pueblos sudamericanos, así como también se puede evidenciar fácilmente que aun queda mucho por hacer. Los

resultados obtenidos con el presente estudio reflejan la efectividad de los recursos tecnológicos y de la metodología CALL, los cuales pueden ser utilizados para la enseñanza del Inglés y el fortalecimiento del *Chedungun*. Se espera poder continuar con la investigación para así desarrollar los distintos módulos a niveles más avanzados para lograr un avance significativo en la revitalización del *Chedungun* además de impulsar el plurilingüismo en zonas donde hay presencia de lenguas minorizadas.

Finalmente, la realización de esta investigación se convirtió en un desafío que día a día proponía nuevas metas las que fueron alcanzadas con gran dedicación e inspiración que invitan a continuar un trabajo constante en el área de la lingüística, de la documentación y de la revitalización de las lenguas indígenas en nuestro país, para que de esta manera, el legado cultural histórico de nuestros antepasados sea recordado y valorado por las futuras generaciones.

6. Bibliografía

6.1 Bibliografía

Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1998). Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.

Egberto, J. (2005). Conducting Research on CALL. En J. Egbert y G. Mikel CALL Research Perspectives (pp. 3 - 8). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Flores, J. y Córdova, L. (2012). Guía de Revitalización Lingüística: Para una gestión formada e informada. México, D.F: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología.

Gass, S. (2003). *Input and Interaction*. En C. Doughty y M. Long (Eds.) *The handbook of Second Language Acquisition* (pp 224 – 253). USA: Blackwell Publishing.

Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faundez, C. (2011). El mapudungun, una lengua en retroceso. *Atenea* 503, Il Sam, 111-131.

Himmelman, N. (2006). Language Documentation: What is it and what is it for?. En J. Gippert, N. Himmelman y U. Mose (Eds.) *Essentials of Language Documentation* (pp. 1 – 30), Alemania: Mouton de Gruyter.

Hubbard, P. (1996). Elements of CALL Methodology: Development, Evaluation, and Implementation. En M. Pennington (Ed) *The Power CALL*, (pp. 15 – 32). Athelstan Publications.

Levy, M. y Stockwell, G. (2008). *CALL Dimension: Options and Issues in Computer – Assisted Language Learning*. Routledge and Francis Group. New York.

Ministerio de Educación. (2011). Programa de Estudio Sector Lengua Indígena Mapudungun. MINEDUC – Gobierno de Chile.

Savignon, S. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching*. Yale University Press.

Saville – Troike. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Stockwell, G. (2012). *Computer Assisted Language Learning: Diversity in research and practice*. Cambridge University Press.

7. Anexos

Test

Name:

Part I

Writing activity:

1) Describe your family and yourself in the following paragraph

2) Vocabulary: Choose the alternative that corresponds to the picture.

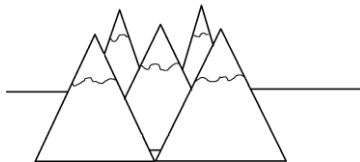
1)

- a) tree
- b) house
- c) park
- d) river



2)

- a) house
- b) river
- c) mountain
- d) sun



3)

- a) boy
- b) girl
- c) bus
- d) car



Vocabulary Part II:

- a) Sebastián ____ a doctor.
 - a) Is
 - b) Are
 - c) Am
 - d) For
- b) I ____ a student.
 - a) Are
 - b) From
 - c) Am
 - d) Is
- c) She ____ a teacher
 - a) You
 - b) Is
 - c) Are
 - d) Work
- d) You ____ my mother
 - a) Is
 - b) Are
 - c) Am
 - d) Was

Identify the words that correspond to Greetings:

Martin: Hi, good morning. How are you?

Carlos: Hello! I'm fine and you?

Martin: I'm fine too. The day is so nice!

Carlos: Yes! But I'm a Little bit late so, see you son!

Martin: Ok, Bye!

Write the greetings you found in the dialogue.

-
-
-
-
-

Name the colors you know:

-
-
-
-
-
-
-
-

Name the parts of the house you know:

-
-
-
-
-
-

Name the animals you know:

-
-
-
-
-
-
-

Anexo 1. Prueba utilizada para pre-test y pos-test

Encuesta Escuela G-1180 Pitril.

Nombre: _____ Fecha: _____.

Edad:

Genero:

Hablante del *Chedungun*: SÍ / NO

¿ Qué palabras en *Chedungun* aprendiste durante estas clases?

¿ Qué cosas fueron las que más te gustaron en estas clases de Inglés y *Chedungun*?

¿ Que aprendiste en estas clases de Inglés y *Chedungun*?

Después de este curso: ¿Te gustaría seguir aprendiendo el *Chedungun*? ¿Por qué?

Cuál es más importante: ¿ El *Chedungun*, el Inglés o ambos? ¿Por qué?

¿Sientes que aprendiste mas sobre el *Chedungun* en estas clases?

¿Te gustaría que viniésemos nuevamente a enseñar inglés incorporando *Chedungun*?
