

COMPRESIÓN LECTORA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: HACIA UN DEBATE SOBRE EL AJUSTE DE LOS SISTEMAS DE MEDICIÓN ESTANDARIZADOS Y SU APLICACIÓN EN ENTORNOS DE CULTURA POPULAR URBANA EN CHILE

Reading comprehension and intercultural education: opening a debate about changing Chile's standardised measurement systems and their application in the context of popular urban culture

MARCELA A. AMAYA GARCÍA*

Recibido el 10 de marzo de 2014

Revisado el 26 de agosto de 2014

Aceptado el 10 de abril de 2016

Resumen. La presente revisión del estado del arte tiene por objetivo debatir respecto de la pertinencia que tienen los sistemas de medición de comprensión lectora aplicados en Chile en contextos de cultura popular urbana. De este modo, se establece la relevancia de conjugar dos núcleos teóricos que, hasta ahora, han estado disociados: la disciplina lingüística a través del fenómeno de la comprensión lectora y el campo de los estudios interculturales en cuanto al abordaje de la realidad de sujetos en situación de diversidad educativa. Es decir, quienes asisten a escuelas donde se aborda la comprensión lectora, partiendo de una serie de estrategias nacidas desde la Didáctica de la Lengua tradicional y sobre la base del

* Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Educación Intercultural; Magíster en Lingüística, Mención Sociolingüística Hispánica por la Universidad de Santiago de Chile; Máster en Docencia Universitaria por la Universidad de Sevilla; Licenciada en Comunicación Social y Periodista por la Universidad de Santiago de Chile. Académica Escuela de Educación en Castellano.

Modelo Pedagógico de Lectura, soslayando la subjetividad de los estudiantes con el fin de mejorar los rendimientos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, tales como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

Palabras clave: Comprensión lectora, educación intercultural, sistemas de medición estandarizada, cultura popular urbana, estudios interculturales

Abstract. *The objective of this appraisal of the current state of reading comprehension measurement systems used in Chile is to discuss their application in the context of popular urban culture. In this way we can determine the potential benefits of combining two theoretical areas which, until now, have been separate: the linguistic discipline through the phenomenon of reading comprehension, and the field of intercultural studies. This is in terms of the approach taken towards individuals from diverse educational contexts, but who attend schools where reading comprehension is taught, and starting with a series of strategies developed from traditional Language Didactics and built on a foundation of the Modelo Pedagógico de Lectura (Teaching Model for Reading) which leaves the subjective situations of the students out of the equation. The aim is to improve performance in national and international examinations such as Chile's Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Education Quality Measurement System, or SIMCE) and the Programme for International Student Assessment (PISA).*

Keywords: *Reading comprehension, intercultural education, standardised measurement systems, popular urban culture, intercultural studies*

INTRODUCCIÓN

La temática de la comprensión lectora se ha situado con relevancia en el espacio público en Chile como tema de debate, puesto que son numerosos los elementos que, de manera fragmentaria, han ido permitiendo constatar el déficit de ésta entre la población chilena y, en particular, entre los estudiantes. Por ejemplo, se verifica una escasa presencia de la industria del libro en Chile. Uribe (2006) puntualiza que “hay en total en Chile 384 librerías de las cuales 190 se localizan en la capital, es decir, un 49% de ellas” (p. 27). A esto se debe agregar que en el país los libros son gravados con el 19% del impuesto a las ventas y servicios, al igual que cualquiera de los otros bienes que se tranzan en el mercado, por lo cual “8 de cada 10 personas considera que los libros son caros, y uno de cada 5 se sentiría motivado a comprar más libros si no tuvieran IVA [Impuesto al Valor Agregado]” (Fundación La Fuente y Adimark GFK, 2010, p.12).

Concomitantemente, se tiene el nimio consumo de literatura a nivel individual. Cifras entregadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2005) indican que durante el 2005 la lectura de libros entre los santiaguinos ascendía a 39,9% y el porcentaje en el resto del país ascendía a 41,5%. Información del 2010 presentada por la Fundación La Fuente y Adimark da cuenta que la situación respecto de los hábitos de lectura de los chilenos ha ido en desmedro, sobrepasando los no lectores el 50% de la población (Fundación La Fuente y Adimark GFK, 2010) y, un trabajo reciente desarrollado por McDonald’s y TNS en Latinoamérica (2014) plantea que el 44% de los padres chilenos no les leen nunca o casi nunca a sus hijos.

Específicamente, respecto de las mediciones referidas a comprensión lectora las cifras son preocupantes. Investigaciones de organismos locales revelan que el 84% de la población en general no logra comprender lo que lee (Centro de Microdatos Universidad de Chile, citado por EMOL, 2011) y que un 44% de la población adulta trabajadora en Chile se encuentra en una situación de analfabetismo funcional en textos (Centro de Microdatos Universidad de Chile y OTIC de la Corporación de Capacitación de la Construcción, 2013).

Por su parte, los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en las mediciones estandarizadas internacionales ratifican la tendencia. Mientras en el 2009 Chile obtuvo en la Prueba Pisa de Lenguaje 449 puntos promedio, ubicándose en el lugar 44 entre 65 países —44 puntos bajo el puntaje promedio OCDE (MINEDUC-OCDE, 2009)—, en 2012 los estudiantes chilenos lograron 441 puntos, situándose en el puesto 47 de un total de 65 países, 55 puntos debajo del nivel OCDE (EMOL, 2013).

Una situación similar se registra a nivel nacional en la Prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), cuya baja sostenida en los promedios dio lugar al establecimiento el año 2010, por parte del Ministerio de Educación, del llamado mapa de los colegios rojos, documento destinado a identificar los establecimientos con bajo rendimiento académico, los que, en general, se localizan en sectores vulnerables (Álvarez y Peña, 2011).

Precisamente, este tipo de medidas han puesto en el tapete a nivel nacional la pertinencia de la aplicación de pruebas de evaluación estandarizada para medir comprensión lectora a estudiantes en diversidad educativa, pues el problema se centra en que los colegios que obtienen los puntajes más bajos atienden a niños de sectores populares, quienes no pueden optar dada su condición socioeconómica por otro tipo de educación que no sea la municipalizada¹. Sin ir muy lejos, el año 2012 en la Prueba PISA de Lectura, “los municipales sacaron 412, los subvencionados 449 y los pagados 522” (La Segunda, 2013). Es decir, entre los niños que reciben educación financiada por el Estado chileno y los que acceden a educación pagada por sus padres se verifica una brecha de 110 puntos. La situación se repite a nivel local en la Prueba SIMCE, en la que, por ejemplo, el año 2011 la diferencia entre establecimientos municipales que atienden a estudiantes vulnerables y establecimientos particulares pagados ascendió a 66 puntos (La Segunda, 2012).

A fin de ahondar en esta problemática surge la presente revisión del estado de la cuestión, que en su primera parte aborda los antecedentes de las políticas educativas

¹ En Chile el sistema educacional presenta tres tipos de administraciones: a. escuelas municipalizadas, que son administradas por los municipios y reciben recursos directos del Estado; b. escuelas subvencionadas, que son administradas por sostenedores, siendo los recursos estatales administrados por éstos; c. escuelas privadas, que son administradas por particulares y no reciben recursos del Estado.

relacionadas a la comprensión lectora, las cuales han sido concebidas desde el paradigma de la racionalidad instrumental y el Neoliberalismo. Más adelante, se plantea la dicotomía subyacente (homogenización o rescate de la identidad) al aplicar evaluaciones estandarizadas a sujetos de la cultura popular urbana. Posteriormente, se profundiza en el rol que ha jugado la Lingüística Universalista en relación al conocimiento/reconocimiento de la comprensión lectora de sujetos en diversidad, en específico, en diversidad educativa. Por último, en las conclusiones, considerando el paradigma de la educación intercultural, se plantea la necesidad de incorporar elementos culturales en las evaluaciones objetivas y propender al uso de evaluaciones auténticas con el objeto de rescatar la alteridad, entre otros.

RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Y NEOLIBERALISMO: ANTECEDENTES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELATIVAS A LA COMPRENSIÓN LECTORA

La metafísica del sujeto universal constituyente y el conocimiento como fuente de progreso civilizatorio junto con la racionalidad instrumental inspiró durante el siglo XX las concepciones educativas más relevantes, donde la escuela ha operado como dispositivo para perpetuar el orden racional en tanto táctica individualizante del aparato estatal (Amaya, 2013). Chile, por cierto, no ha estado ajeno de esta lógica, muy por el contrario. Esto fue acentuado a partir del establecimiento del Neoliberalismo entendido como “(...) una corriente de pensamiento que se inscribe dentro del marco del pensamiento liberal” (Castañeda, s/f., s/n.).

En lo particular, este sistema político, económico y filosófico se instala en Chile en 1973 con la Dictadura de la Junta Militar, donde las políticas neoliberales surgen y se heredan como prácticas de los denominados *Chicago Boys*. A juicio de Délano y Traslaviña (1989) “los resultados sociales de este experimento son altamente desfavorables para la proyección futura del modelo económico, pues reproduce un sistema que tatúa en la piel de los individuos las diferencias de las desigualdades sociales” (p. 8).

Vidal (2006), en un mismo sentido, señala que si bien el sistema educacional chileno ha logrado avanzar en la cobertura, persisten las inequidades en relación, Revista Páginas de Educación. Vol. 9, Núm. 1 (2016) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468

esencialmente, a dos temas centrales: las oportunidades de aprendizaje y los años de escolarización. De acuerdo a la autora, esto se debe a la implementación del sistema del neoliberalismo económico, el cual ha influido en la educación. La autora puntualiza que “la estratificación del sistema educacional tiende a reproducir la estratificación social y a su vez el origen social es un factor decisivo del niño o la niña en el sistema escolar” (p. 139). Ella establece en dos, los focos de desigualdad: de resultados en el colegio, pues son claves los factores familiares, tales como el nivel de escolarización de los padres, redes familiares, etc. y de resultados finales, o sea, acceso expedito a la educación superior y al mundo laboral.

Una reflexión complementaria sobre el punto anterior realizan Quintriqueo & Maheux (2004), citados por Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005), quienes sostienen que la “relación entre la realidad sociocultural, por una parte, y la representación de la escuela y de la educación, de otra parte, están ligadas a una concepción que cada sociedad tiene respecto de la formación de la persona” (p. 208). Por ejemplo, si se revisan los Planes y Programas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación² proporcionados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) se observa que presentan una marcada inclinación hacia una mirada técnica (Amaya, 2013); es decir, se pone énfasis en el cumplimiento de objetivos y metas, cuyo origen estaría en “el advenimiento de la educación de masas (...) relacionado con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada (...)” (op. cit., p. 278, citando a Kemmins, 1998, p. 48). Por lo tanto, se podría decir que esto tendría relación con lo que Freire (1972) denomina fenómeno de la deshumanización, el cual surgiría como consecuencia de la opresión intra micro-cosmos educativo, puesto que considera el abandono de las interrogantes básicas del sujeto.

Aún más, se entiende que esta concepción de la educación se inscribe en el quehacer pedagógico, pues, como señala Warr (1996), los profesores no pueden desligarse de sus visiones teóricas ni creencias. Una postura similar presenta Contreras (2010), quien plantea que “(...) al considerar el conjunto de las creencias y la relación entre lo que se debe y creen hacer, los resultados indican que los profesores se sitúan

² La asignatura Lenguaje y Comunicación se encuentra establecida en el currículum nacional chileno y tiene por foco la enseñanza de 1° Básico a 4° Medio de la lengua materna.

entre dos teorías sobre el aprendizaje cercanas a un modelo tradicional: la teoría directa y la interpretativa” (p. 1).

Específicamente, la situación de la comprensión lectora en tanto problema social en Chile ha sido abordado desde la implementación de políticas públicas educativas compensatorias, destinadas a intervenir sobre el fenómeno de manera técnica. Este es el caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248) (MINEDUC, 2008), que plantea la intervención activa por parte del Estado en establecimientos educacionales a los que asisten estudiantes, cuya situación socioeconómica dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Cabe señalar que este cuerpo legal nace el 2008 a raíz de los bajos puntajes obtenidos a nivel nacional en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) entre los años 2000-2004 en las áreas de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad (Biblioteca Congreso Nacional, 2008).

En este contexto, los programas de mejoramiento educativo existentes en aquel período, tales como el P900 o Programa de las 900 Escuelas, las Escuelas Críticas, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad (MECE) Básica, los Liceos para Todos y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad (MECE) Rural³ no estaban rindiendo los frutos esperados por las autoridades ni respondiendo a los principios de base de la Reforma Educacional; esto es, la calidad y equidad de la educación (Donoso, 2004, retomando a García-Huidobro y Cox, 1999). Tampoco se verificaba la puesta en práctica de las recomendaciones de organismos internacionales, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en cuanto al rol clave que debía cumplir la educación en el logro de una sociedad productiva y equitativa (op. cit., también retomando a García-Huidobro y Cox, 1999).

Asimismo, si bien la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) no aparece abiertamente como un actor en juego durante el proceso de formulación de la Ley 20.248 como política pública, sí es posible señalar

³ La enumeración corresponde a la serie de programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas de educación básica y media, en contextos urbanos, impulsados por el Ministerio de Educación a partir de 1990.

que constituye un grupo de interés cuya presión fue crucial al establecer vínculos con Chile, puesto que este país para ingresar a dicho organismo como miembro debía responder a ciertos parámetros establecidos, mejorando sus prácticas, entre ellas, las educativas.

Así, los establecimientos educacionales chilenos (municipalizados y subvencionados), para operar bajo los beneficios de la Ley 20.248, están obligados a presentar un Plan de Mejoramiento Educativo, que fije y comprometa metas de efectividad en relación al rendimiento académico de los estudiantes en función del puntaje SIMCE, teniendo que efectuar un diagnóstico obligatorio de la velocidad lectora de los estudiantes de 1° a 4° Básico y de comprensión lectora desde Pre kínder a 4° Básico (Muñoz, 2009).

Todo lo antes descrito, siguiendo a De la Fuente (2013), se explica en el marco de que la asignatura de Lenguaje y Comunicación ha vivido un desajuste estructural producto de la implementación de “las leyes y decretos reguladores que se encargaron de ir ocultando, sustituyendo y desviando la formación humanista en la Educación Básica y Media” (p. 15), agregando que “las zonas ocultas del currículo en Básica y Media omiten o reducen a su mínima expresión la relevancia de la literatura, el valor de la palabra, las ciencias sociales, la importancia de las artes y la filosofía para el desarrollo del pensamiento situado y de la conciencia crítica, etc.” (p. 15).

Por último, según Amaya (2013) lo antes descrito ha sido posible dado que en Chile existe un escenario educativo, cuya “(...) base universalista-liberal, reproduce la cultura de las clases dominantes, dejando con ello fuera el reconocimiento y respeto por la alteridad, o sea, la diversidad” (p. 277).

EVALUACIÓN ESTANDARIZADA EN CONTEXTOS DE CULTURA POPULAR URBANA: HOMOGENEIZACIÓN VERSUS IDENTIDAD

Con la integración definitiva de Chile al grupo de la OCDE a fines del año 2007, se hizo necesario cambiar el enfoque educativo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, determinando el propósito de enseñanza para un país en vía de desarrollo. En este

ajuste se integra la definición de competencia de acuerdo a lo estipulado en el informe de la OCDE 2009.

En el ajuste curricular se definieron algunos aspectos teóricos basados en el desarrollo de competencias para el modelo del aprendizaje en los cuales se encuentra el Modelo de Destrezas y el Modelo Holístico (MINEDUC, 2009). El Modelo de Destrezas se relaciona con el dominio del código con el cual interactúa el estudiante y con el desarrollo de textos de distintas tipologías con intención comunicativa. A su vez, el Modelo Holístico emplea todos los elementos de una situación comunicativa con el fin de motivar a los estudiantes a la lectura. El desarrollo de las competencias básicas que planteaba el Ministerio de Educación (op. cit.) estaba enfocado en el avance progresivo del desarrollo de competencias ligado a los Mapas de Progreso y niveles de logros en los alumnos.

De acuerdo a Parodi (2003), los enfoques a los que adscribe, en la actualidad, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) son de corte pedagógico, desprendiéndose implicancias directas sobre el modo de entender la lectura, el lector, el texto escrito y, desde luego, la evaluación de este. A la vez, el autor indica que es posible identificar en ellos elementos lingüísticos y psicológicos. Respecto del ámbito lingüístico, Parodi (op. cit.) señala que se encuentran reminiscencias de las teorías lingüísticas de orden estructuralista, por ejemplo, de Bloomfield (1933, citado por Parodi, op. cit.), cuyo acento está en los hábitos y en los elementos gramaticales y fonológicos de la lengua. Desde el punto de vista psicológico, Parodi (op. cit.) comenta que estos modelos tienen una clara orientación conductista proveniente de autores como Skinner (1957, citado por Parodi, op.cit), puesto que el énfasis está en la dimensión instruccional de la lectura, es decir, en el proceso de enseñanza de la lectura y no en el proceso de comprensión lectora de los sujetos.

Sin dudas, esto da cuenta de la tensión existente entre los Enfoques de Lectura y Comprensión Lectora, esto es, la Perspectiva Pedagógica y Psicolingüística. Mientras los modelos de enseñanza de la lectura se encuentran destinados a la alfabetización temprana (Alliende y Condemarín, 2002); los modelos psicolingüísticos de comprensión lectora se enfocan a comprender cómo el sujeto lleva a cabo dicho proceso (Parodi, op. cit.). Más aún, este autor, explica que los términos lectura y comprensión lectora suelen

cotidianamente usarse de manera indistinta (op. cit.), aunque apuntan a cuestiones distintas. Desde luego, en las nuevas Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2012) se verifica la existencia del Eje de Lectura, el cual incluye como habilidad las estrategias de comprensión lectora.

Lo descrito anteriormente viene a explicar la abundante gama de instrumentos de medición estandarizada de comprensión lectora a la que son sometidos los estudiantes chilenos. Por ejemplo, a nivel internacional, los niños chilenos son evaluados a través de las pruebas LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) y PISA y, a nivel nacional, por medio del Sistema de Medición de la Calidad y Equidad (SIMCE), prueba ejecutada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) destinada registrar el nivel de logro de los estudiantes en las denominadas asignaturas instrumentales, a saber: Lenguaje y Comunicación y Matemática.

A nivel nacional, el sector privado, por su parte, también ha desarrollado instrumentos para medir la comprensión lectora de los niños. Por un lado, está la Prueba de Dominio Lector FUNDAR, desarrollada por la Fundación Educacional Arauco, que busca identificar la calidad de la lectura y la velocidad lectora; es decir que el eje en este instrumento no está puesto en la comprensión lectora, sino en los problemas de lectura que puedan presentar los estudiantes de enseñanza básica. Por otro lado, está la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de los autores Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic, que permite medir el nivel de lectura de los estudiantes desde el nivel inicial.

Al respecto, el Colectivo Una Nueva Educación (2013), conformado por académicos chilenos y extranjeros, en el *Manifiesto para Superar la Estandarización Educativa en Chile*, señala:

El balance de nuestra estandarización llega a la cifra record de haber vivido 11 evaluaciones estandarizadas censales y muestrales entre 1990 y 2013. Cuatro de estas pruebas han sido nacionales: SIMCE, PAA, PSU e INICIA; mientras siete de ellas han sido internacionales: PERCE, TIMSS, CIVED, PISA y PISA +, SERCE, ICCS, TERCE.

La misma organización agrega que durante el 2013 se aplicaron "(...) 15 pruebas SIMCE en el sistema escolar (una en 2° Básico, tres en 4° Básico, tres en 6° Básico,

cuatro en 8° Básico y tres en 2° Medio), mientras que en 2014 se proyecta[ba] la aplicación de 17 evaluaciones (una en 2° Básico, tres en 4° Básico, cinco en 6° Básico, cuatro en 8° Básico, tres en 2° medio, y una en 3° medio)” (2013, s/n), lo cual ha implicado el aumento en la inversión de recursos del Estado en instituciones nacionales para el desarrollo de nuevas pruebas y para incorporarse a las internacionales, mientras que las políticas educacionales de apoyo a las escuelas se han reducido al mínimo (op. cit., s/n).

Cabe señalar que durante los últimos años, en el marco del movimiento estudiantil que ha reclamado en las calles del país educación pública y de calidad, se acentuaron las críticas respecto de la pertinencia, validez y necesidad de someter a los estudiantes chilenos a este tipo de instrumentos de medición.

Entre las principales iniciativas desarrolladas por la sociedad civil se cuentan la “Campaña Alto al SIMCE” y la marcha de protesta por estudiantes del Liceo Alessandri Palma. La mencionada campaña, impulsada por el Colectivo Una Nueva Educación, busca que “(...) estudiantes, apoderados, profesores, académicos y políticos saquen la voz para frenar la implementación y uso actual del SIMCE [,pues] estamos convencidos que el SIMCE se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de la educación de mercado y tiene consecuencias nefastas para los actores educativos y las escuelas” (Colectivo Una Nueva Educación, 2013: s/n). La marcha de protesta por estudiantes del Liceo Alessandri Palma ha tenido el fin de expresar su molestia en relación “(...) a las pruebas estandarizadas y al funcionamiento de los sistemas de nota como medida de la calidad de la educación (Correa, 2013: s/n).

También a nivel académico son numerosos los estudios que han abordado críticamente la problemática, destacándose los siguientes trabajos: *En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile* (Ortiz, 2012); *Sistema de medición de la calidad de la Educación en Chile: SIMCE, algunos problemas de medición* (Olivares, 1996); *La utopía del SIMCE: Análisis del SIMCE desde un Paradigma Cualitativo, en tres colegios de la Comuna de la Cisterna: Municipal, Particular Subvencionado y Particular* (González y Torres, 2008).

Siguiendo con esta línea argumentativa, en primer lugar, se considera que las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes chilenos se alejan de la idea de

Revista Páginas de Educación. Vol. 9, Núm. 1 (2016) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468

Gutmann (citado en Taylor, 1993) del reconocimiento político de la particularidad cultural mediante un universalismo que tome en consideración la cultura y el contexto cultural que valoran los individuos. Es decir, en ningún caso adscriben al universalismo comunitario, que postula que la acción afirmativa se entiende como definitiva, pues preserva el origen. Aún más, para Taylor (1993) esto significa que es central valorar el aporte que realizan las diversas culturas.

Benhabib (2006), en este sentido, reconoce el peligro de implementar normativas prematuras e improvisadas, donde no se refleje el desafío teórico y práctico que se les presenta a las democracias liberales en relación a la coexistencia de diversos movimientos en un mismo espacio, ya que se suelen solidificar las diferencias ya existentes entre los individuos. Álvarez y Peña (2011), en el artículo periodístico *Cómo son los Colegios Rojos*, refuerzan la idea de la autora anterior al considerar que la controvertida herramienta de información basada en los colores del semáforo para identificar la calidad de los colegios chilenos produjo que los padres pudieran optar por un mejor establecimiento para sus hijos y evidenció que la abrumadora mayoría de los alumnos de colegios rojos y amarillos pertenecen a comunas vulnerables.

En segundo lugar, cabe analizar el alcance de los sujetos implicados en este tipo de mediciones, esto es, los niños/estudiantes de cultura popular urbana, considerando las particularidades de ésta. Para Castells (2004) la cultura urbana corresponde a “aglomeraciones funcional y socialmente interdependientes desde el punto de vista interno, y en la relación de articulación jerarquizada” (p. 26). De este modo, según este autor, la cultura urbana corresponde a un “sistema de valores, normas y relaciones sociales que poseen una especificidad histórica y una lógica propia de organización y de transformación” (op. cit., p. 95).

En un intento por caracterizar en términos psicológicos la civilización urbana, Simmel (citado en Castells, 2004) plantea que los miembros de la cultura urbana presentan una crisis de la personalidad, debido a su transitar por las complejidades de las grandes ciudades y la fragmentación de las actividades que realizan. Además, se señala que esos sujetos suelen tener falta de compromiso en relación a los distintos papeles que desarrollan.

Por su parte, en una línea discursiva similar Wirth (citado en Castells, 2004), realiza un aporte tendiente a establecer que la clase urbana es dinámica en sus procesos y que ha sido fuertemente influenciada por los procesos fruto del devenir de la industrialización y urbanización.

Ahora bien, Guterman (citado en Castells, 2004) propone que aun cuando la ciudad no es posible de retratar en un único rasgo cultural, sí sería posible identificar lo que denomina comportamiento urbano, que se caracterizaría por la superficialidad de los contactos y la importancia de las relaciones secundarias. De este modo, es posible señalar que más que rasgos empíricos de la cultura urbana, el autor, refiere a formas de conductas sociales de los miembros de ella. Castells (2004), en forma concomitante, explica que la cultura urbana está ligada a la constitución de grandes zonas metropolitanas en las que se da una marcada separación entre medio de trabajo, residencia y esparcimiento, lo cual es producto de la integración de las clases obreras a la ideología dominante. Como consecuencia de ello, se produce la atomización de las redes sociales, el realce del rol de los medios de comunicación en la vida de los sujetos, la exacerbación de la individualización y la valoración de la familia nuclear por sobre la vida comunitaria.

De las palabras de Castells (2004) se desprende la relación que establece entre cultura urbana y clases obreras y cultura popular en tanto clases subordinadas. Entonces, se debe señalar que Castells (2004) enfatiza que en la imposibilidad de presentar una definición empírica de la noción de urbano, por lo tanto, se limita a señalar que ésta “refiere a una heterogeneidad social y funcional, sin poderla definir más que por su alejamiento, mayor o menor, de la sociedad moderna” (p. 26). No obstante, profundizando la idea anterior, Espinal (2009) plantea que “el término ‘cultura(s) popular(es)’ implica reconocer que lo popular se caracteriza por la mezcla de influencias y redes comunes, tanto en la tónica como en la retórica, en los procedimientos y los materiales ideológicos, en las modalidades de consumo y de producción” (p. 242). En resumen, Rueda (2008) explica que las culturas populares latinoamericanas, ya sean urbanas, campesinas o indígenas viven constantes procesos de re-apropiación e innovación. De esta aseveración, se desprende que las culturas populares no son estáticas ni homogéneas, ya que viven continuos procesos de

transformación cultural. De este modo, se puede decir que están siendo constantemente acechadas por otras culturas, en este caso, por las culturas dominantes.

En tercer lugar, tomando lo antes señalado, resulta necesario profundizar en la perspectiva desde la cual se ha afrontado la vulnerabilidad social en Chile. Se debe señalar que existe una amplia y vasta gama de definiciones proporcionadas por autores, tales como Camacho (2009), Cardona (2001), Sojo (2004), Pizarro (2001), Busso (2001) y Filgueira (2001), quienes relacionan directamente vulnerabilidad social con debilidad de ciertos grupos de la sociedad producto del desarrollo vigente. Pero el concepto de vulnerabilidad social no sólo ha sido objeto de una larga discusión teórica, sino que además ha sido abordado desde dos perspectivas: anglosajona y francesa. En la primera, la vulnerabilidad social ha sido asociada directamente con la pobreza y la carencia de recursos económicos, centrandó su énfasis en la distribución de la renta. En la segunda, por el contrario, el eje ha estado en el término exclusión social, que implica “el análisis de los patrones y procesos de desventaja en términos de educación, formación, empleo, vivienda, recursos financieros, etc.” (García, Malo y Rodríguez, 2000, s/n).

De esta forma, si se repasan los criterios, que establece el Ministerio de Educación de Chile y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)⁴, para determinar la situación de vulnerabilidad de los niños se tiene que en todos ellos se ajustan al paradigma de índole economicista. A saber: pertenecer al Programa Chile Solidario⁵, ser del tercil más vulnerable según el Registro Social de Hogares⁶; pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA)⁷, etc. En consecuencia, podría decirse que, en este caso, se ha privilegiado la matriz anglosajona, que ha reducido a una sola dimensión el problema. Por ende, se cree que al no considerar los

⁴ La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) es una institución pública del Estado de Chile creada en 1964, parte del Ministerio de Educación, que vela por la igualdad de oportunidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social.

⁵ El Programa Chile Solidario fue creado el año 2002 y es el componente del Sistema de Protección Social que se encarga de la atención de familias, personas y territorios que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

⁶ A partir de 2016 la Ficha de Protección Social fue reemplazado por el Registro Social de Hogares.

⁷ El Fondo Nacional de Salud (FONASA) es el organismo público encargado de otorgar cobertura de atención, tanto a las personas que cotizan el 7% de sus ingresos mensuales en FONASA, como a aquellas que, por carecer de recursos propios, financia el Estado a través de un aporte fiscal directo.

“temas relacionales como participación social inadecuada, falta de integración social y falta de poder” (García, Malo y Rodríguez, 2000, s/n) en la forma de entender la vulnerabilidad social se ha tendido desde la política pública a relegar a los sujetos a la subalternidad, vale decir, a la invisibilización, a la negación como lo entiende Beverley (2004). “Nosotros reconocemos, por supuesto que la subordinación no puede ser comprendida excepto como uno de los términos constitutivos de una relación binaria de la cual el otro término es el de dominación”, sostiene Beverley (op. cit., p. 128).

Finalmente, se entiende adecuado inquirir en si los instrumentos de comprensión lectora aplicados a los estudiantes chilenos, especialmente, a los miembros de la cultura urbana popular aportan a la construcción de una Educación Intercultural. En este sentido, es preciso señalar que se considera que aquello no se manifiesta en caso alguno en los distintos métodos de evaluación de comprensión lectora, tanto nacionales como internacionales a los cuales son sometidos los estudiantes chilenos, pues no se reconoce a los otros (niños cultura urbano popular) como otros, sino más bien se les entiende, partiendo de las categorías propias del capitalismo mundial. Así, en estos instrumentos subyace el siguiente planteamiento de Zizek (1998): “(...) La forma ideológica predominante [que] consiste en poner el acento en la lógica ‘económica’, despolitizada, puesto que la ideología es siempre autorreferencial, es decir, se define a través de una distancia respecto de Otro, al que se lo descarta (...)” (p. 15). Por ende, se piensa que dichos métodos de evaluación refuerzan el multiculturalismo en tanto “(...) forma de racismo negada, invertida, autorreferenciada, un ‘racismo con distancia’” (op. cit., p. 22).

LA LINGÜÍSTICA UNIVERSALISTA Y LA PROBLEMÁTICA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE LAS DIVERSIDADES

En este proceso, desde luego, la Lingüística tradicional ha jugado un rol, pues si bien ha abordado la problemática de la comprensión lectora, lo ha hecho poniendo hincapié en cuestiones disciplinares, tales como la discusión respecto del consenso de una conceptualización (Fuentes, 2009; Alonso, 2005; Jouini, 2005; Pérez, 2005; García, 1993) o la descripción de los métodos de medición y la determinación de las estrategias

más acordes para su desarrollo en la escuela (McNamara, 2004; León y Martín, 1993; Geva, 1985; Madariaga, Martínez & Goñi, 2010).

Este posicionamiento epistémico y axiológico de índole universalista instalado en el seno de la Lingüística ha significado el desarrollo de investigaciones exiguas y de tipo descriptivas relativas a la comprensión lectora en sujetos en situación de diversidad educativa, destacándose algunos aportes tangenciales, tales como el de Fuentes (2009); Henao (2001); Román (2006); Flórez, Torrado, Mondagrón y Pérez (2003); y Orellana y Bravo (2000).

Particularmente, en Chile se verifica la escasez de investigaciones en esta temática específica⁸, ya que el centro está en estudios ligados a la Psicolingüística (*Estrategia de Comprensión de Textos Argumentativos en Estudiantes de 7 y 8 Año de Educación General Básica* de Peronard, Bustos, Gómez & Uriz, 1988; *La Competencia Argumentativa Oral en el Aula: Un Estudio Exploratorio con Estudiantes de Enseñanza Media* de Marinkovich, González, Vicuña, Núñez, Rodríguez & Cademartori, 2006; *Habilidades Metalingüísticas y Cognitivas Relacionadas con la Comprensión Oral del Lenguaje Figurado y con el Desarrollo de la Lectoescritura* de Crespo, Benítez, Ramos, Aguilera, González, Olave & Sotelo, 2007); a la comprensión lectora en relación al uso de las TIC'S (*Diseño e Implementación de un Sistema de Comprensión Automática de Textos Basado en Un Modelo Dinámico de la Memoria Humana* de Bassi, 1996; *Metacognición en Lengua Materna: Software Multimedial para su Desarrollo* de Echeverría, Osorio, Puga, Veliz De Vos & Ferreira, 1997); y en áreas como competencias lingüísticas y producción textual (*Adquisición de la Cohesión Textual en el Discurso Infantil* de Sentis, Acuña, Adamo, Cabrera, Gómez & Uriburu, 1984; *Disponibilidad Léxica en Estudiantes de Cuarto Año de Educación Media* de Echeverría y Valencia, 1994; *Desarrollo de un Perfil de Competencia Lingüística* de Echeverría, Veliz De Vos, Muñoz & Valdivieso, 1990; *Competencia Textual y Discursiva de Escolares Chilenos en la Producción de Textos Narrativos* de Veliz De Vos, Álvarez,

⁸ Los estudios aquí listados constituyen proyectos financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). El rastreo de estos se realizó en el repositorio de CONICYT.

Riffo & Salazar, 1994; *Bases para el Desarrollo del Discurso Escrito en Español* de Bocaz, Novoa, Foxley, Vallejos, Oportot & Zenteno, 1990).

Ahora bien, en Chile las exiguas investigaciones relacionadas con temas de Lingüística Intercultural se han enfocado a etnolingüística, colocando esfuerzos en el conocimiento de las lenguas vernáculas. Los equipos de investigadores que han trabajado en esta temática, en general, se encuentran adscritos a universidades regionales, tales como: Universidad de Playa Ancha, Universidad de Tarapacá, Universidad de Temuco, Universidad de Concepción, entre otras. En este sentido, destacan los siguientes estudios: *Situación Intralingüística Castellano-Mapuche. Estudio de Campo en la Comuna de Nueva Imperial (Novena Región)* de Neicun, Álvarez, Painequeo, Del Álvarez-Santullano & Contreras, 1995; *Análisis Lingüísticos Sincrónico del Mapudungun (N) Hablado en la Provincia de Malleco – IX Región* de Lagos, 1983; *Estudio Lingüístico - Etnográfico de las Comunidades Huilliches (Decima Región)* de Contreras & Del Álvarez-Santullano, 1989; *Discriminación Percibida Presente en el Discurso de Mapuches y sus Efectos Psicosociales: Análisis del Discurso de Mapuches Residentes en Temuco y Santiago* de Merino & Mellor, 2007; *Lexicografía Kawesqar. Español-Kawesqar (Alacalufe Septentrional)* de Aguilera, 1989); *Construcción Discursiva de la Identidad Étnica en Adolescentes Mapuches Urbanos de las Ciudades de Temuco y Santiago* de Quilaqueo, Román & Merino, 2009; *El Surgimiento del Lenguaje en el Niño: Estudio Comparativo en dos Culturas* de Ibáñez & Maturana, 2002; *El Orden de las Palabras en Kawesqar y la Organización Temática del Discurso* de Aguilera, 1995; *Atlas Lingüístico de la Provincia de Parinacota* de Contardo, Espinosa, Aguilera & Robledo, 1990; y *Glosario de la Lengua Mapuche Actual* de Hernández, Caamaño, Herrera, Ramos & Vidal, 1985.

A la vez, es posible identificar que la disciplina lingüística a nivel nacional se ha acercado en forma incipiente a la descripción de algunas diversidades lingüísticas, por ejemplo, individuos con discapacidad auditiva, adultos mayores, niños deficientes mentales y sujetos en situación de calle. Estas investigaciones, en general, se caracterizan por describir a los individuos como objetos de estudios disciplinares, sin ahondar en sus particularidades. Algunos trabajos en este ámbito son: *El Discurso de las Personas en Situación de Calle en Santiago de Chile* de Montecino, Quezada,

Quiroz & Samaniego, 2007; *Hacia la Integración del Sordo a la Sociedad Semántico del Lenguaje de Señas de la Comunidad Sorda Adulta en Chile* de Pilleux, Cuevas & Ávalos, 1989; *Comprensión y Producción de Oraciones en Adultos Mayores. Estudio Experimental en el Marco del Modelo de Procesamiento Autorregulado del Lenguaje* de Riffo & Veliz De Vos, 2009; *Desarrollo del Lenguaje en Niños en Situación de Extrema Pobreza en la Región del Bío-Bío* de Herrera, Pandolfi & Mathiesen, 1991; *Evaluación de la Estimulación Lingüística Ofrecida a Niños en Situación de Extrema Pobreza por Jardines Infantiles Convencionales y Jardines Infantiles No Convencionales en la Región del Bío-Bío* de Mathiesen, Herrera & Pandolfi, 1993; y *Estilo Lingüístico del Adulto y Desarrollo del Lenguaje en Niños Preescolares Pobres: Modelo de Interacción* de Pandolfi, Herrera & Mathiesen, 1995.

Por último, la revisión del estado del arte permite establecer que en el área de la evaluación educativa la realidad no es muy distinta. Se destaca la Prueba de Lectura y Escritura Inicial (PLEI) para estudiantes de 2° a 4° EGB (Pinto, Godoy y Monzalve, 2008) desarrollada por especialistas en Educación Diferencial. Esta tiene por objetivo la “apreciación del desarrollo de la lectura y escritura (...) y permite apreciar las condiciones de logros del proceso lecto comprensivo y escrito en los niveles iniciales en el sistema escolar” (op. cit., p. 3) y “puede ser administrada a estudiantes de 2° a 4° año de enseñanza básica que presenten vulnerabilidad, antecedentes de NEE [Necesidades Educativas Especiales], riesgo para desarrollar el aprendizaje, para planificar apoyos cuando no hay información sobre este proceso o el educador requiera de mayores antecedentes sobre el desarrollo de la lectura inicial” (op. cit., p. 7).

CONCLUSIONES

En esta revisión del estado del arte se ha establecido que los antecedentes sobre los cuales se ha sostenido la educación en Chile y, por lo tanto, las políticas públicas educativas ligadas a la comprensión lectora han sido la razón instrumental y el Neoliberalismo. Este último como sistema político, económico y filosófico aboga por el desarrollo de las libertades individuales, establece un Estado de Derecho que reconoce la igualdad de las personas ante la ley, sin privilegios ni distinciones, mediante la

Constitución Política, que sirve de marco mínimo regulatorio de las libertades de las personas y fortalece el desarrollo de la economía de mercado, dando rienda suelta al capitalismo, que absorbe los distintos ámbitos del quehacer social, entre ellos, la educación.

A la vez, en términos concretos, se ha visto cómo los lineamientos teóricos antes señalados se expresan, claramente, en los sistemas de medición de comprensión lectora aplicados a niños de cultura popular urbana, tales como la Prueba SIMCE y PISA, administrados por el Estado chileno, en el primer caso, y un organismo internacional (OCDE), en el segundo, y en los que las improntas de los bagajes societales de los estudiantes se difuminan tras cada uno de los ítems.

Asimismo, se han descrito los incipientes esfuerzos que ha realizado la Lingüística tradicional en relación a la aproximación al conocimiento y descubrimiento de los procesos de comprensión lectora de sujetos en diversidad social y educativa.

Frente a esto, se considera necesario conjugar las Ciencias del Lenguaje y la Educación Intercultural a fin de relevar un aporte que permita, en el futuro, el advenimiento de una política lingüística de evaluación de la comprensión lectora, que considere la matriz cultural de los estudiantes.

En este sentido, se debe reconocer que cuando se habla de interculturalidad se está refiriendo a un término polisémico, puesto que no existe una definición unívoca y que el debate conceptual está lejos de terminar. De esta manera, se pueden identificar los aportes realizados por Dietz (2001), Schmelkes (2002), García Canclini (2004), Briones (2008) y Besalú (2010) respecto al reconocimiento de la otredad del sujeto en tanto tal como piedra angular del constructo.

El paradigma de lo Intercultural, en el contexto del universalismo liberal imperante en la actualidad, a través del universalismo interactivo promueve el mutuo entendimiento (Benhabib, 2006), considera relevante el establecimiento de una red comunicativa de una esfera pública (Habermas, 1999), “propone la igualdad de derechos y deberes en la teoría y en la práctica y prepara el terreno para una convivencia pacífica en la diferencia” (Sáez, 2008, p. 122). De esta manera, la Educación Intercultural entendida como “(...) una tendencia reformadora en la práctica educativa, y variada en sus metas, (...) intenta responder a la diversidad provocada por

la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada” (Aguado, 1998, p. 89).

Ahora bien, en referencia a las pruebas de lengua y, en específico, de lectura, tal como lo plantea Costa (1996), resulta gravitante “la consideración de la diversidad lingüística, cultural y cognoscitiva de las poblaciones y de los sujetos evaluados” (p. 85) por medio de la adopción de elementos provenientes, ya sean de la Sociolingüística y de la Dialectología. Según la autora “sería desacertado ignorar las diferenciaciones internas que existen en las lenguas, vinculadas a lo geográfico-espacial, a la estratificación socio-cultural, a lo estilístico, etc., y tender a una falsa homogeneidad” (op. cit., p. 85).

Respaldan esta postura los planteamientos de Parodi (2008) respecto a que los sujetos adquieren el conocimiento de los géneros discursivos, o sea, los tipos de textos por medio de una relación dada entre el conocimiento del mundo y la propia competencia discursiva. Por lo tanto, el autor reconoce que las representaciones cognitivas de los géneros (participantes, espacios físicos, propósitos, textos) se encuentran imbricados a los procesos culturales experimentados por los individuos. Es decir, desde una mirada psicolingüística, se entiende que el sujeto escritor/lector construye cognitivamente el conocimiento, en este caso, el mundo textual por medio de complejos procesos ontogenéticos en interacción con el medio físico, social y cultural (op. cit.).

Así, considerando la idea de la incorporación de las diversidades culturales, Costa (1996) plantea que “una prueba [de comprensión lectora] bien diseñada debería (...) a través de sus materiales e ítems, posibilitar el ejercicio de la predicción” (p. 85) y entregar elementos para la contextualización de las preguntas a objeto de posibilitar la comprensibilidad de éstas. Precisamente, de acuerdo a la autora, son estos tres últimos elementos los puntos críticos de las pruebas estandarizadas de tipo objetivo. Sobre este punto, Chisarí (2011) citando a Foucault, (1993) profundiza diciendo que “el examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder” y “(...) hace entrar la individualidad en el campo documental” (p. 4). En efecto, Contreras (2010) precisa que los profesores poseen prácticas evaluativas ligadas a una concepción instrumental, refiriéndose a las evaluaciones convencionales que incluyen

“instrucciones estándar, un determinado número de ítems, tiempo limitado y obtención de puntuaciones basadas en los resultados” (Bravo y Fernández, 2000, p. 95).

En consecuencia, el desafío apunta a romper el cerco de las pruebas estandarizadas, promoviendo la aplicación, ya sea en los espacios intra-aula como a nivel nacional de evaluaciones auténticas, que posibiliten el despliegue y observación (y no necesariamente medición) de lo que podría denominarse comprensión lectora intercultural, ya que en este tipo de instrumentos “(...) la respuesta no está limitada a la elección de una de las alternativas presentadas y el contexto es significativo” (Bravo y Fernández, op. cit., p. 96).

REFERENCIAS

- Aguado, María Teresa. (1998). La educación intercultural: Concepto, paradigmas y realizaciones. En Jiménez, Ma. del Carmen, *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Alliende, Felipe y Condemarín, Mabel. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Alonso, Jesús. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, número extraordinario, 63-93.
- Álvarez, Cristóbal y Peña, Cristóbal. (2011). *Las desigualdades sociales que desnudó el controvertido semáforo del mapa SIMCE*. Chile. Disponible en: <http://ciperchile.cl/2011/03/03/las-desigualdades-sociales-que-desnudo-el-controvertido-semaforo-del-mapa-simce/> [Accedido en marzo de 2011].
- Amaya, Marcela. (2013). Educación y desigualdad en Chile: Avanzando hacia Espacios Interculturales. *Revista Equidad y Sociedad*, 5, 276-292.
- Benhabib, Seyla. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Besalú, Xabier. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. Trabajo presentado en el *Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas en Educación Intercultural, Octubre 2010*, Málaga.

Beverley John. (2004). *Subalternidad y representación: Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana.

Biblioteca Congreso Nacional. (2008). *Historia de la Ley 20.248. Establece Ley Subvención Escolar Preferencial*. Santiago. Disponible en: www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/493/1/pdf [Accedido en julio de 2011].

Bravo, Amaia y Fernández, Jorge. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 2, 95-99.

Briones, Claudia. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿De qué estamos hablando? En García, Cristina. (comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo.

Busso, Gustavo. (2001). Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del Siglo XXI. Trabajo presentado en el *Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Junio 2001*, Santiago de Chile.

Camacho, Luis. (2009). La vulnerabilidad como concepto clave en ética del desarrollo. *Revista Filosofía Univ. Costa Rica*, XLVII (120-121), pp. 55-63.

Cardona, Omar. (2001). La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo. Una crítica y una revisión necesaria para la gestión. Trabajo presentado en *International Work Conference on Vulnerability in Disaster Theory and Practice, Junio 2001*, Wageningen.

Castañeda, Juan Alberto. (s/f.). *Neoliberalismo: Definición conceptual y su impacto en las economías del mundo*. Chile. Disponible en: <http://www.thegreenlandschool.cl/pdf/Neoliberalismo%20II.pdf> [Accedido en marzo de 2011]

Castells, Manuel. (2004). *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A.

Centro de Microdatos Universidad de Chile y OTIC de la Corporación de Capacitación de la Construcción. (2013). *Segundo estudio de competencias básicas de la población adulta 2013 y comparación Chile 1998-2013*. Santiago de Chile.

Disponible en:
Revista Páginas de Educación. Vol. 9, Núm. 1 (2016) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468

http://www.microdatos.cl/doctos_noticias/Estudio%20Competencias%20Final_dise%20no.pdf [Accedido en febrero de 2014].

Chisari, Andrea. (2011). La problemática de la evaluación dentro de la práctica docente. Trabajo presentado en *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Mayo 2011, Mar del Plata.

Colectivo Una Nueva Educación. (2013). *Manifiesto para Superar la Estandarización Educativa en Chile*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.alto-al-simce.org/2013/08/manifiesto-para-superar-la-estandarizacion-educativa-en-chile/> [Accedido en febrero de 2014].

Contreras, Saúl. (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: Una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Revista Horizontes Educativos*, 15(1), 23-36.

Correa, Paula. (2013). *Estudiantes llaman a "funar" Prueba SIMCE*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://radio.uchile.cl/2013/11/13/estudiantes-llaman-a-funar-prueba-simce> [Accedido en febrero de 2014].

Costa, Marta. (1996). Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad de la educación y su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 79-99.

De la Fuente, José. (2013). Humanidades y educación: Ocultamiento curricular. *Revista Chilena de Literatura*, 84, 169-183.

Délano, Manuel y Traslaviña, Hugo. (1989). *La herencia de los Chicago boys*. Santiago: Ediciones Ornitorrinco.

Dietz, Gunther. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: Un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En De Prado, Javier (Ed.), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.

Donoso, Sebastián. (2004). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos XXXI*, 1, 113-135.

EMOL. (2011). *El 84% de los chilenos no comprende en forma adecuada lo que lee*. Chile. Disponible en: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/12/14/51>

7095/el-84-de-los-chi-lenos-no-comprende-adecuadamente-lo-que-lee.html

[Accedido en diciembre de 2011].

EMOL. (2013). *Prueba PISA: Chile lidera en Latinoamérica, pero sigue muy por debajo de los países de la OCDE*. Chile. Disponible en: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/12/03/632839/chile-figuracomo-el-mejor-pais-en-los-resultados-de-la-prueba-pisa-en-latinoamerica.html> [Accedido en febrero de 2014].

Espinal, Cruz Elena. (2009). La(s) cultura(s) popular(es). Los términos de un debate histórico-conceptual. *Universitas Humanística*, 67, 223-243.

Filgueira, Carlos. (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes. Trabajo presentado en el *Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Junio 2001*, Santiago de Chile.

Flórez, María Teresa. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Reino Unido: Universidad de Oxford.

Flórez, Rita; Torrado, María Cristina; Mondragón, Sandra y Pérez, Carolina. (2003). Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.

Freire, Paulo. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes, Liliana. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, 125, 23-37.

Fundación La Fuente y Adimark GFK. (2010). *Chile y los libros 2010*. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2010/11/Chile-y-los-libros-2010_FINAL-liviano.pdf [Accedido en febrero de 2014].

García Canclini, Néstor. (2004). *Diferentes, iguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

García, Carlos; Malo, Miguel Ángel y Rodríguez, Gregorio. (2000). Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social. *Documentos de trabajo (CSIC. Unidad de Políticas Comparadas)*, 13, s/n.

- García, Emilio. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5, 87-113.
- Geva, Esther. (1985). Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 45-66.
- González, Javier y Reyes, Simón. (2008). *La utopía del SIMCE: análisis del SIMCE desde un paradigma cualitativo, en tres colegios de la comuna de la Cisterna: municipal, particular subvencionado y particular*. Tesis para optar al título de Profesor en Educación Básica y al grado de Licenciado en Educación. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Habermas, Jürgen. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Heno, Octavio. (2001). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: Una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24, 45-67.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2005). *Encuesta de consumo cultural y uso del tiempo libre*. Santiago de Chile. Disponible en: www.camaradellibro.cl/.../encuesta_consumo_cultural_regiones.ppt [Accedido en marzo de 2010].
- Jouini, Khemais. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista de Educación Aldanis.net*, 4, 7-29.
- Kemmins, Stephen. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- La Segunda. (2012). *Vea los resultados del Simce 2011, colegio por colegio*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2012/04/736908/Mineduc-da-a-conocer-hoy-resultados-del-Simce-2011> [Accedido en febrero de 2014].
- La Segunda. (2013). *Otra mirada a los resultados PISA: En Chile colegios pagados superan promedio OCDE, y los municipales quedan bajo el latinoamericano*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.lasegunda.com/Noticias/Impreso/2013/12/897282/otra-mirada-a-los>

resultados-pisa-en-chile-colegios-pagados-superanpromedio-ocde-y-los-municipales-quedan-bajo-el-latinoamericano [Accedido en febrero de 2014].

León, José Antonio y Martín, Ángel. (1993). El título como recurso didáctico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 159-170.

Madariaga, José María; Martínez, Estibaliz y Goñi, Eider. (2010). Influence of the application of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Revista Signos*, 73, 237-260.

McDonald's y TNS en Latinoamérica. (2014). *44% de padres ayuda a leer a hijos casi nunca o nunca*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.publimetro.cl/nota/cronica/44-de-padres-ayuda-a-leer-a-hijos-casi-nunca-o-nunca/xlQnb!MDHkHVda3jGZ/> [Accedido en febrero de 2014].

McNamara, Danielle. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 55, 1-12.

MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2008). *Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Preferencial*. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001> [Accedido en julio de 2011].

MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2009). *Ajuste Curricular*. Santiago de Chile.

MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2012). *Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile.

MINEDUC-OCDE (2009). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*. Disponible en: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/pisa_evaluacion_de_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_xxi_final.pdf [Accedido en septiembre de 2011].

Muñoz, Gonzalo. (2009). Políticas para una educación de calidad en contextos de pobreza en Chile: el caso de la subvención escolar preferencial. Comunicación presentada al *Primer Encuentro Internacional: La Educación como Escenario de Oportunidades para el Desarrollo de Barranquilla*, Colombia.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2009). *Resumen de resultados PISA 2009 Chile*. Santiago de Chile. Disponible en: *Revista Páginas de Educación*. Vol. 9, Núm. 1 (2016) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468

http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PISA/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf [Accedido en de marzo de 2011]

- Olivares, Josefina. (1996). Sistema de medición de la calidad de la educación de Chile: SIMCE, algunos problemas de la medición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 177-196.
- Orellana, Eugenia y Bravo, Luis. (2000). Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: Un seguimiento de los alumnos. *Estudios Pedagógicos*, 26, 79-89.
- Ortiz, Iván. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 3, 355-373.
- Parodi, Giovanni. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Parodi (editor), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 17-37.
- Pérez, María Jesús. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138.
- Pinto, A., Godoy, J. y Monzalve, M. (2008). *Prueba de lectura y escritura inicial para estudiantes de 2° a 4° EGB*. Talca: Universidad Católica del Maule.
- Pizarro, Roberto. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina*. Serie Estudios y Perspectivas, 6. México: Organización de Naciones Unidas-CEPAL.
- Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo y Cárdenas, Prosperino. (2005). *Educación, currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contextos mapuches*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Román, Marcela. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, 2, 69-86.
- Rueda, Jorge. (2008). Yunta: Una expresión de la sensibilidad amoroso-popular. En Biagini, Hugo y Roig, Arturo (Directores), *Diccionario del Pensamiento Alternativo II*. Buenos Aires: Biblos & Universidad de Lanús.
- Revista Páginas de Educación. Vol. 9, Núm. 1 (2016) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468

- Sáez, Rafael. (2008). La educación intercultural para una sociedad global. En García, Cristina (Comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schmelkes, Silvia. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. Trabajo presentado en el *VII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Octubre 2002*, México.
- Sojo, Ana. (2004). *Vulnerabilidad social y políticas públicas*. Serie Estudios y Perspectivas, 14. México: Organización de Naciones Unidas-CEPAL.
- Taylor, Charles. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D.F.: FCE.
- Uribe, Richard. (2006). *Estudio de canales de comercialización en Chile*. Santiago: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).
- Vidal, Paulina. (2006). Educación y desigualdad. *Revista de la Academia*, 11, 139-156.
- Warr, Wilfred. (1996) *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Zizek, Slavoj. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Jameson, Frederic. y Zizek, Slavo, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.