



Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos cultura urbano popular²

Recibido:

Octubre 2013

Aprobado:

Enero 2014

Pág. 53 a la 64

Palabras clave

comprensión lectora, educación intercultural, sistemas de medición estandarizado, cultura urbano popular.

Keywords

reading, intercultural education, system standardized assessment, popular urban culture.

Resumen

La presente reflexión tiene por objetivo debatir respecto de la pertinencia que tienen los sistemas de medición de comprensión lectora aplicados en Chile en contextos cultura urbano popular. De este modo, se establece la relevancia de conjugar dos núcleos teóricos que, hasta ahora, han estado disociados, esto es, 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 (estudiantes) en situación de diversidad educativa, 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 modelo pedagógico de lectura (Alliende y Condemarín, 2002) con el fin de mejorar, única y exclusivamente, los rendimientos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, tales como PISA y SIMCE, obviando así la subjetividad de los estudiantes.

Abstract

The present reflection has for aim debate respect of the relevancy that there have the applied systems of measurement of reading comprehension in Chile in contexts culture urban popular. Thus, the relevancy is established of bringing together two theoretical cores that, till now, have been separated, this is, the Linguistic discipline across the phenomenon of the reading comprehension and, the field of the intercultural studies as for the boarding of the reality of subjects (students) in situation of educational diversity, who are present at schools where the reading comprehension is approached, departing from a series of strategies born from the traditional Didactic of Language and on the base of the pedagogic model of reading (Alliende and Condemarín, 2002) in order to improve, only and exclusively, the performances in the standardized national and international, such tests PISA and SIMCE, obviating this way the subjectivity of the students.

² El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral que se encuentra desarrollando la autora como parte de sus estudios en la Universidad de Santiago de Chile.

1. Universalismo, liberalismo político como antecedentes epistémicos de las políticas públicas educativas chilenas

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. 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/n.). En lo particular, este sistema 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 (1989: 8) “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”. Vidal (2006), en un mismo sentido, dice que si bien el sistema educacional chileno ha avanzado en la cobertura persisten las inequidades en cuanto a las oportunidades de aprendizaje y años de escolarización. De acuerdo a la autora, esto se debe a la constante influencia que ha sufrido la educación por parte del neoliberalismo económico. También, indica 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” (Vidal, 2006, p. 139). A la vez, identifica dos grandes focos de desigualdad: de resultados en el colegio (el factor familia) y de resultados finales (educación superior y mundo laboral).

Una reflexión complementaria sobre el punto anterior realizan Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005, p. 208, citando a Quintriqueo & Maheux, 2004), quienes señalan 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”. De este modo, si se analizan los Planes y Programas elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) correspondientes al subsector de Lenguaje y Comunicación se constata que presentan una marcada inclinación hacia una mirada técnica basada 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 (...)” (Kemmins, 1998, p. 48). Se podría decir que para Freire (1972) esto correspondería al fenómeno de la “deshumanización”, que 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 dichas concepciones cruzan el proceso educativo, ya que considerando a Warr (1996) los profesores no pueden desligarse de sus visiones teóricas ni creencias, cuestión que ratifica Contreras (2010, p. 1) al señalar 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 entre dos teorías sobre el aprendizaje cercanas a un modelo tradicional: la teoría directa y la interpretativa”.

Particularmente, 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), 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 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. En este contexto, los Programas existentes, como el P900, las Escuelas Críticas, el Programa MECE, los Liceos para Todos y el Programa MECE RURAL 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 verifica la puesta en práctica de las recomendaciones de organismos internacionales, como CEPAL y UNESCO en cuanto al rol clave que debía cumplir la educación en el logro de una sociedad productiva y equitativa. Asimismo, si bien la OCDE no aparece abiertamente como un actor en juego durante el proceso de formulación de la política pública, sí es posible señalar que constituye un grupo de interés cuya presión fue crucial al establecer vínculos con Chile, puesto que este país para hacer ingreso a dicho organismo como miembro debía responder a ciertos parámetros establecidos, mejorando sus prácticas, entre ellas, las educativas.

Así, los establecimientos educacionales chilenos al incorporarse a la Ley SEP 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.

2. Evaluación estandarizada de sujetos cultura urbano popular: 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 cual interactúa el alumno 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 alumnos a la lectura. El desarrollo de las competencias básicas que planteaba el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009) 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 MINEDUC son de corte pedagógico, desprendiéndose implicancias directas sobre el modo de entender la lectura, al lector y el texto escrito. A la vez, el autor indica que es posible identificar en ellos elementos lingüísticos y psicológicos. Respecto del ámbito lingüístico, Parodi (2003) señala que se encuentran reminiscencias de las teorías lingüísticas de orden estructuralista, por ejemplo, de Bloomfield (1933), cuyo acento está en los hábitos y en los elementos gramaticales y fonológicos de la lengua. Desde el punto de vista psicológico, Parodi (2003) comenta que estos modelos tienen una clara orientación conductista proveniente de autores como Skinner (1957), 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. De lo antes señalado da cuenta, sin dudas, 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, 2003). Más aún, este autor, explica que los términos lectura y comprensión lectora suelen cotidianamente usarse de manera indistinta (Parodi, 2003), aunque apuntan a cuestiones distintas. Desde luego, en las nuevas Bases Curriculares (MINEDUC, 2012) de Lenguaje y Comunicación 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 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, destinada registrar el nivel de logro de los estudiantes en las denominadas “asignaturas instrumentales”. A nivel nacional, el sector privado, por su parte, también, ha desarrollado instrumentos para medir la comprensión lectora de los niños(as). 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, por lo tanto, el eje en este instrumento no está puesto en la comprensión lectora, sino que en los problemas de lectura que puedan presentar los estudiantes de enseñanza básica y, 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..

Desde luego, los magros resultados obtenidos en estos instrumentos han servido para constatar las dificultades que presenta la población chilena y, en particular, los estudiantes en el área de comprensión lectora (EMOL, 2011, OCDE, 2009; 2012) y han desatado entre los especialistas un intenso debate respecto a la correspondencia de administrar instrumentos estandarizados en contextos educativamente diversos (Flórez, 2013). Cabe señalar que en Chile, en la actualidad, la sociedad civil en conjunto con académicos de distintas universidades, haciendo uso de las redes sociales, ha impulsado la campaña “Alto al SIMCE”

y este año durante el período de rendición de éste, en el mes de noviembre, un grupo de estudiantes secundarios del Liceo Manuel de Salas salieron a las calles de Santiago a protestar, haciéndose eco del cuestionamiento de la validez de la prueba.

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 Gutmann (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 adscribe al universalismo comunitario, que postula que la acción afirmativa se entiende como definitiva, pues preserva el origen. Aún más, para Taylor (1993, s/n.) esto significa que “todos reconozcamos el igual valor de las diferentes culturas que no sólo las dejemos sobrevivir, sino que reconozcamos su valor”. Benhabid (2006), en este sentido, reconoce el peligro de implementar normativas prematuras e improvisadas, donde se no 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 preguntarse respecto del alcance de los sujetos implicados en la política pública: ¿es posible entender a los niños/estudiantes urbano popular como parte de una cultura particular? Para Castells (2004, p. 26) la cultura urbana corresponde a “aglomeraciones funcional y socialmente interdependientes desde el punto de vista interno, y en la relación de articulación jerarquizada”. 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” (Castells, 2004, 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 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 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, por un lado, 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, p. 26) 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”. No obstante, profundizando la idea anterior, Espinal (2009, p. 242) señala 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. 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 acercarnos a la perspectiva desde la cual se ha afrontado la vulnerabilidad social. Debemos 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, centrando 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 repasamos los criterios que establece el Ministerio de Educación y JUNAEB para la determinación 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 Solidario, ser del tercil más vulnerable según la Ficha de Protección Social; pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA), etc. En consecuencia, podríamos decir que, en este caso, se ha privilegiado la matriz anglosajona, que ha reducido a una sola dimensión el problema. Por ende, creemos que al no considerar los “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 Beverly (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”, dice Beverley (2004, p. 128).

Finalmente, entonces, como última reflexión creemos adecuado inquirir en la pregunta: ¿los instrumentos de comprensión lectora aplicados a los estudiantes chilenos aportan la Interculturalidad? En este sentido, debemos señalar que se considera que aquello no se manifiesta en caso alguno en dicho cuerpo legal, pues no se reconoce a los otros (niños vulnerables) como otros, sino más bien se les entiende, partiendo de las categorías propias del capitalismo mundial. Así, subyace al planteamiento, como dice Zizek (1998, p. 15) “(...) 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 (...)”. Por ende, pensamos que refuerzan el multiculturalismo en tanto “(...) forma de racismo negada, invertida, autorreferenciada, un ‘racismo con distancia’” (Zizek, 1998, p. 22).

En este proceso, desde luego, la Lingüística, también, 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; Flores, Torrado, Mondragón y Pérez, 2003; Alonso, 2005; Jouni, 2005; Pérez, 2005; García, 1993), 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 and Goñi, 2010). Este posicionamiento epistémico y axiológico 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 de Fuentes (2009), Henao (2001), Román (2006) y, Flores, Torrado, Mondragón y Pérez (2003) y Orellana and Bravo (2000). Particularmente, en Chile se verifica la escasez de investigaciones en esta temática específica. De este modo, se puede señalar que la mayor parte de los estudios se han enfocado en función de la diversidad lingüística, colocando esfuerzos importantes 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.

3. Conclusión

Desde el desarrollo reflexivo se ha establecido que los antecedentes epistémicos sobre los cuales se ha sostenido la educación en Chile y, por lo tanto, las políticas públicas educativas ligadas a la comprensión lectora ha sido la razón instrumental, el universalismo y el liberalismo político. 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 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. A la vez, en

términos concretos, se ha visto en esta reflexión cómo los lineamientos teóricos anteriores se expresan claramente en los sistemas de medición de comprensión lectora aplicados a niños cultura urbano popular

Por último, en este escenario, parece importante preguntarse: ¿cómo debería ser una política lingüística relativa a la comprensión lectora que releve la matriz cultural de los estudiantes? En este sentido, lo primero que se debe reconocer es que cuando se habla de interculturalidad nos estamos, refiriendo a un término polisémico, puesto que no existe una definición unívoca y que el debate conceptual está lejos de terminar. De esta manera, podemos identificar los aportes realizados por Dietz (2001), Schmelkes (2002), García Canclini (2004), Briones (2008) y Besalú (2010). No obstante, si en algo están de acuerdo los diversos teóricos es en la necesidad, como piedra angular, del reconocimiento de la otredad del sujeto en tanto tal. Pero, ¿esto sería factible en el contexto del universalismo liberal imperante en la actualidad? Este cuestionamiento, nos resulta prudente responderlo, haciendo alusión a las luces que entregan autores como Benhabid (2006), quien a través del universalismo interactivo promueve el mutuo entendimiento; Habermas (1999), quien considera relevante en establecimiento de una red comunicativa de una esfera pública ínsita en una cultura política común y Rancière (2003), quien plantea la enseñanza universal a partir del principio de que todos los hombres tienen una inteligencia igual.

El recorrido hacia la educación intercultural, quizás, sea es largo, pero la expectativa se incuba en los pequeños cambios que día a día los profesores se arriesguen a realizar en sus aulas, reconociendo la igualdad con su otro como un principio fundante y, en que más temprano que tarde los actores de poder hagan suya la idea de que la “la educación intercultural 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).

4. Referencias

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, número extraordinario, 63-93.
- Álvarez, G. y Peña. C. (2011). *Cómo son los colegios rojos*. Santiago: CIPER.
- Alliende, F., y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Benhabib, S. (2006): *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Besalú, X. (2010). *La educación intercultural y el currículo escolar*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas en Educación Intercultural, Octubre, Málaga.
- Beverly, J. (2004). *Subalternidad y representación: Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana.

- Briones, C. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿De qué estamos hablando? En García, C. (Comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI* (pp.35-58). Buenos Aires: Prometeo.
- Busso, G. (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, Santiago de Chile.
- Camacho, L. (2009). La vulnerabilidad como concepto clave en ética del desarrollo. *Revista Filosofía Univ. Costa Rica*, XLVII (120-121), 55-63.
- Cardona, O. (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, Wageningen.
- Castañeda, J. (s.f.). Neoliberalismo: Definición conceptual y su impacto en las economías del mundo, Obtenido el 27 de marzo de 2011 desde <http://www.thegreenlandschool.cl/pdf/Neoliberalismo%20II.pdf>
- Castells, M. (2004). *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A.
- Contreras, S. (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.
- Délano, M. (1989). *La herencia de los Chicago boys*. Santiago: Ediciones Ornitórrinco.
- Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: Un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En De Prado, J. (Ed.), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía* (pp.17-71) Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Donoso, S. (2004). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos XXXI, 1*, 113-135.
- EMOL (2011, Diciembre). El 84% de los chilenos no comprende en forma adecuada lo que lee. *Emol* [en línea]. Obtenido el 14 de diciembre de 2011 desde <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/12/14/517095/el-84-de-los-chi-lenos-no-comprende-adecuadamente-lo-que-lee.html>
- Espinal, C. (2009). La(s) cultura(s) popular(es). Los términos de un debate histórico-conceptual. *Universitas Humanística*, 67, 223-243.
- Filgueira, C. (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, Santiago de Chile.
- Flores, R.; Torrado, M.; Mondragón, S. y Pérez, C. (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.
- Flórez, M. (2013). Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Reino Unido: Universidad de Oxford.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, 125, 23-37.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, iguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García, C.; Malo, M. y Rodríguez, G. (2000). Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social. *Documentos de trabajo (CSIC. Unidad de Políticas Comparadas)*, 13, s/n.
- Geva, E. (1985). Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 45-66.
- Habermas, J. (1999): *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (Barcelona: Paidós.
- Henao, O. (2001). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: Una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24, 45-67.
- Jouni, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista de Educación Aldanis.net*, 4, 7-29.
- Kemmins, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- León, J. y Martín, A. (1993). El título como recurso didáctico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 159-170.
- Madariaga, J., Martínez, E. and Goñi, E. Influence of the application of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Revista Signos*, 2010, 73, 237-260.
- McNamara, M. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 55, 1-12.
- MINEDUC (2009). Ajuste Curricular. Santiago de Chile: MINEDUC.

- _____ (2012). Bases Curriculares. Santiago de Chile: MINEDUC.
- OCDE (2009). *Resumen de resultados PISA 2009*. Obtenido el 27 de marzo de 2011 desde www.simce.cl/.../pisa_2009/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf
- _____ (2012). *Resumen de resultados PISA 2012*. Obtenido el 07 de diciembre de 2012 desde <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Orellana, E. and Bravo, L. A collaborative research and a teaching experience with teachers: A follow-up study of the pupils. *Estudios Pedagógicos*, 26, 79-89.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina*. Serie Estudios y Perspectivas, 6. México: Organización de Naciones Unidas-CEPAL.
- Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contextos mapuches*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Rancière, J. (2003): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación* Madrid: Laertes.
- Román, M. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, 2, 69-86.
- Rueda, J. (2008). Yunta: Una expresión de la sensibilidad amoroso-popular. En: Biagini, H. y Roig, A. (directores). *Diccionario del Pensamiento Alternativo II*. Buenos Aires: Biblos & Universidad de Lanús.
- Sáez, R. (2008). La educación intercultural para una sociedad global. En García, C. (comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI* (pp. 103-129). Buenos Aires: Prometeo.
- Sojo, A. (2004). *Vulnerabilidad social y políticas públicas*. Serie Estudios y Perspectivas, 14. México: Organización de Naciones Unidas-CEPAL.
- Schmelkes, S. (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, México.

Taylor, Ch. (1993): *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D.F.: FCE.

Vidal, P. (2006). Educación y desigualdad. *Revista de la Academia*, 11, 139-156.

Warr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Zizek, S. (1998): “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson, F. y Zizek, S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2009): “La tolerancia como categoría ideológica”, en *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.