



[Cierre de edición 01 de setiembre del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía “Enlazando mundos”¹

Approaching Reading from the Perspective of the Ministry of Education and the Dialogic Pedagogy “Enlazando Mundos”²



*Miguel Del Pino-Sepúlveda*³

Universidad Católica de Temuco

Temuco, Chile

migueldelpinosepulveda@gmail.cl

orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

*Alejandra Del Pino-Sepúlveda*⁴

Universidad Adventista de Chile

Chillán, Chile

adps255@gmail.com

*David Pincheira-Fuentealba*⁵

Universidad Adventista de Chile

Chillán, Chile

davidpincheira@unach.cl

Recibido 8 de julio de 2015 • Corregido 22 de junio de 2016 • Aceptado 16 de agosto de 2016

¹ Esta investigación presenta resultados preliminares del proyecto “Estudio de la racionalidad de la acción que rige las prácticas evaluativas en la enseñanza de la lengua y literatura en Chile, en contraste con los modelos teóricos y prácticos.” Patrocinado por la Universidad Adventista de Chile.

² This research presents the preliminary results of the project “Study on the rationality of the action ruling over evaluation practices in teaching language and literature in Chile, in contrast to the theoretical and practical models (Estudio de la racionalidad de la acción que rige las prácticas evaluativas en la enseñanza de la lengua y literatura en Chile, en contraste con los modelos teóricos y prácticos)”. A project sponsored by Adventist University of Chile.

³ Licenciado en Educación y Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Actualmente es académico de la Universidad Católica de Temuco, donde imparte docencia en pregrado, posgrado y es investigador. Su línea de investigación es evaluación de aprendizajes, donde junto a profesorado del sistema público y estudiantes universitarios, ha levantado un enfoque evaluativo que denominan evaluación comunicativa y que se inserta en la Pedagogía dialógica Enlazando Mundos. Dentro de este enfoque ha publicado diversos artículos en revistas chilenas como internacionales, sobre enseñanza de comprensión de textos bajo estrategias interactivas, enfoque dialógico de comprensión y evaluación comunicativa.

⁴ Licenciada en Educación y Profesora de Educación Media en Lenguaje y Comunicación (Universidad Católica de la Santísima Concepción). Se ha desempeñado como profesora de lenguaje y comunicación en educación media. Actualmente es profesora de educación media (Colegio Adventista de Concepción) y dicta el curso Taller de Habilidades de Aprendizaje en la Universidad Adventista de Chile.

⁵ Licenciado en Educación, Profesor de Español y Magister en Literaturas Hispánicas por la Universidad de Concepción. Actualmente se desempeña como profesor de lenguaje y comunicación en educación media y como profesor de Literatura en la Universidad Adventista de Chile.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen. Esta investigación tiene como objetivo caracterizar el currículo, la didáctica y la evaluación promovida desde el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y en la pedagogía dialógica Enlazando mundos (PDEM). El estudio es cualitativo, con base en el enfoque de investigación dialógica-Kishu Kimkelay Ta Che, con un diseño de dos estudios de caso derivados de fuentes documentales. El procedimiento de recolección y construcción de conocimiento es la interpretación del discurso dialógico; como análisis de datos se focaliza en las definiciones pedagógicas a partir de dimensiones transformadoras, excluidoras y conservadoras, con la finalidad de comparar-interpretar y reflexionar los aportes educativos en relación con la lectura en la asignatura de lenguaje y comunicación. Como resultados, se observa la incongruencia desde el Estado en la formulación curricular comunicativa y su propuesta operativa, y la construcción territorializada que realiza la PDEM.

Palabras claves. Lectura, currículo, didáctica, evaluación.

Abstract. This research aims to characterize the curriculum, the didactics and the assessment promoted by the Ministry of Education of Chile, and the dialogic pedagogy "Enlazando Mundos" (Bridging Worlds). This is a qualitative study based on the dialogic-Kishu Kimkelay Ta Che research approach, with a design of two case studies derived from documentary sources. The procedure to collect and construct knowledge is the interpretation of the dialogic speech; as a data analysis, it focuses on pedagogical definitions from the perspective of transformative, excluding and conservative dimensions, in order to compare-interpret and reflect on educational inputs in relation to reading in a course of language and communication. As a result, it is observed the incongruity from the State in communicative curriculum design and its operational proposal, and in the regionalized construction the dialogic pedagogy "Enlazando Mundos" (Bridging Worlds) is carrying out.

Keywords. Reading, curriculum, didactics, assessment.

Problematización

La lectura es un aspecto relevante para la educación chilena. Eso se demuestra a razón de los escasos resultados de la evaluación estandarizada SIMCE, por ejemplo, en los últimos años se observa la subida de resultados en 2° básico entre el año 2012 y 2013 (de 250 a 254), pero no así para los mismos años en 4° básico (de 268 a 264). Además, existe estabilidad en los resultados de 2° (de 254 a 255) y 4° (264) entre 2013 y 2014, caso distinto es para 6° (de 250 a 240), que baja en 10 puntos. Estos datos muestran los resultados a nivel nacional con la finalidad de revisar el nulo avance en cuanto a lectura respecta.

Esta puede ser una de las razones de los variados estudios a nivel nacional enfocados en describir e identificar los problemas de la lectura en enseñanza básica (Arancibia y Henríquez, 2008; Bravo, Villalón y Orellana, 2004; Geeregat y Vásquez, 2008; Prieto y Contreras, 2008; Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada, s. f.). También el Gobierno de Chile ha desarrollado textos que promueven la lectura y el desarrollo lector: *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional* (Centro Microdatos, Universidad de Chile, 2011); *Plan nacional de fomento de la lectura. Guía para las educadoras de párvulos de los niveles de transición* (Berríos et al., 2010),



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

textos de formación inicial de profesores que focalizan la lectura como aspecto relevante; *Estándares orientadores para carreras de egresados de pedagogía en educación media* (MINEDUC, 2012), y diversos autores y autoras con trayectoria nacional han desarrollado enfoques y posturas críticas en relación con la lectura y comprensión lectora, difundidos en libros (Alliende y Condemarín, 2002; Condemarín, 2006; Peronard, Gómez, Parodi y Nuñez, 1998), entre otros estudios. El MINEDUC (2013a) ha desarrollado los modelos de prueba de comprensión lectora del SIMCE, como base orientadora para el profesorado de educación básica.

No obstante, ninguno de los textos citados ha construido currículo de lenguaje desde las voces de docentes de enseñanza básica en contextos de vulnerabilidad social y educativa. Así lo muestra una investigación cuyo eje es la construcción intersubjetiva de requerimientos profesionales en la formación inicial, donde la propuesta curricular desde los profesores y profesoras en ejercicio para lenguaje son dos ámbitos: formación para el reconocimiento, valoración y seguimiento del archivo lingüístico de origen del estudiantado en contextos de vulnerabilidad, para acceder a dominios lingüísticos que permitan ampliar su horizonte cultural, y una formación en la lengua propia del grupo indígena para promover un desempeño contextualizado en la cultura, con una formación para trabajar con agentes de la cultura originaria (Ferrada, Villena, Turra y Brauchy, 2013).

Sin embargo, se ha fortalecido la lectura en etapas primarias de escolarización, como promoción del fortalecimiento de competencias y estrategias lectoras, que poco han avanzado en resultados de comprensión lectora en enseñanza media. Esto se condice cuando se observan los planes y programas de estudio para los distintos cursos de educación media (1°, 2°, 3° y 4° medio) donde la lectura es tratada desde un enfoque cultural y comunicativo, que hace hincapié en estrategias metacomprendivas y habilidades cognitivas curriculares que rigen toda la educación; con ello el MINEDUC (2011a-b, 2015a-b) promueve evaluaciones de distinto orden: formativa, procesual y sumativa, con la finalidad de ampliar el campo crítico y reflexivo que compete a la lectura, pero que se queda en el nivel discursivo. Esto se manifiesta en un estudio sobre el quehacer del profesorado en lenguaje, donde, según Campbell (2001, citado en Prieto y Contreras, 2008):

...se ha detectado que la gran mayoría de los profesores evalúa la comprensión lectora a partir de segmentar el contenido en pequeños trozos organizados en una secuencia predeterminada, limitando la cobertura y evidencia de desempeño por parte de los estudiantes e impidiendo, en consecuencia, el desarrollo y comprobación de esta habilidad. (pp. 256-257)

Todo lo anterior permite sostener, por un lado, que existe un problema a nivel de formación inicial de docentes de enseñanza básica y media en pedagogía en lenguaje y, por otro lado, las directrices que oferta el MINEDUC para la enseñanza y evaluación de las habilidades comunicativas. Por ejemplo:



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

1) Las mallas curriculares de formación, presentan una mayor consistencia en:

... la enseñanza disciplinar; [no así,] las estrategias de enseñanza de la evaluación y las estrategias complementarias (planificación, utilización de recursos, etc.) aparecen menos mencionadas. Esto coincide con resultados de evaluación docente que señalan que los profesores se encuentran menos preparados en evaluación. En relación a estrategias específicas de evaluación, sólo aparece la evaluación de la lectura y algo de evaluación de la escritura; la evaluación de la comunicación oral así como del manejo de la lengua es prácticamente inexistente. (Sotomayor et al., s. f., pp. 8-9)

2) La formación inicial de docentes de enseñanza media en lenguaje presenta una concepción reduccionista de su ejercicio, pues se concibe su rol como único responsable del aprendizaje dirigido; no obstante, plantean Geeregat y Vásquez (2008) que “la formación de formadores tiene un desafío de inclusión y articulación. Para nuestro mundo no es necesario ni deseable eliminar lo diverso, construir códigos lingüísticos comunicantes y un discurso consistente que produzca comunicación entre la diversidad y la promueva...” (p. 96).

Esto último, dado el escenario de diversidad cultural y socio-económica que se encuentran compartiendo realidades en el interior del aula. De esta manera, queda la formación inicial reducida a factores de orden de estrategias de evaluación de la enseñanza del lenguaje como de la capacidad de reflexión por parte del alumnado.

Ampliando el argumento anterior, los programas de política en la renovación curricular en la formación inicial docente⁶ se fundamentan en una racionalidad estandarizadora que, entre otros aspectos, no considera la dimensión de indigeneidad (Turra, Ferrada y Villena, 2013) ni tampoco la situación contextual de las distintas comunidades educativas.

A partir de lo anterior, se observa que los planes y programas de estudio son directrices homogeneizadoras que el personal docente debe llevar a cabo en sus planificaciones de aula, es decir, en el discurso político; pero difieren de sus acciones en aula (Prieto y Contreras, 2008), debido a las diversas realidades donde deben desempeñarse (ruralidad, marginalidad, indigeneidad). El currículo definido en lenguaje y comunicación desde los planes ministeriales tiene un enfoque cultural y comunicativo, que se define como:

El enfoque cultural asume el rol que cumplen para los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades... busca destacar el carácter

⁶ Los programas son: Proyecto de Mejoramiento de Formación Inicial Docente (PFFID); Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP); Sistema de Acreditación Nacional de las carreras de pregrado (actual CNA).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura... su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida... su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales. ... Por su parte, el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante. ... el enfoque cultural y comunicativo aporta a la formación de ciudadanos conscientes de que viven insertos en una cultura que interactúa con otras y es dinámica; capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales. (MINEDUC, 2013b, p. 31)

Un estudio publicado el año 2011, sobre los contenidos y estrategias de enseñanza del lenguaje en las mallas de formación inicial docente para educación básica, con una muestra representativa de 20 universidades e institutos formadores de profesorado en Chile, presenta un bajo porcentaje de programas que enseñan comprensión escrita (ver Sotomayor et al., s. f.).

Lo anterior permite sostener que la lectura para el MINEDUC opera bajo una función social y crítica. Las universidades no han hecho mucho esfuerzo por mejorar la formación inicial en lectura y comprensión lectora en el profesorado futuro. Esto soslaya una brecha entre discurso ministerial y universitario: lo interesante es que ningún discurso toma en consideración la realidad educativa desde la experiencia de estudiantes y docentes en ejercicio.

Respecto a los antecedentes planteados, el supuesto que orienta este estudio hace referencia a que la caracterización curricular, didáctica y de evaluación tanto de documentos ministeriales como de propuestas de innovación pedagógicas levantadas desde el profesorado en ejercicio, ayudan en la comprensión de requerimientos de formación inicial docente. Se observa preliminarmente, por un lado, una formación estandarizada de docentes de lenguaje y comunicación y, por otro lado, la necesidad de una formación que dé respuesta a características contextuales.

Esta investigación se focaliza en la habilidad de lectura en enseñanza media, teniendo como finalidad caracterizar los componentes curriculares, didácticos y evaluativos tanto en el enfoque cultural y comunicativo promovido desde el MINEDUC, en contraste con una construcción pedagógica desde el profesorado y no desde la direccionalidad política.

Marco teórico

En este apartado se muestran algunos referentes teóricos que avanzan en un concepto de lectura, considerando las aportaciones de los sujetos al proceso de lectura e interpretación de textos de forma dialógica-interactiva y, en la posibilidad de avance en la enseñanza de la lectura desde una concepción participativa y dialógica.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Aportes a un concepto de lectura interactiva-interpretativa dialógica

Dentro de los aportes a una valoración de las personas que leen independiente del origen sociocultural, se encuentran [Chomsky y Eco \(citados en Pulido y Zepa, 2010\)](#).

[Chomsky \(1985\)](#) plantea que la capacidad de lenguaje es algo innato al ser humano, independiente del lugar donde se encuentre, es decir, cualquier sujeto puede desarrollarla y mejorarla. La competencia lingüística propuesta por este autor se sintetiza en cuanto cualquier persona es capaz de, a partir de reglas finitas, construir enunciados infinitos, el lenguaje es innato al ser humano ([Di Marzo et al., 2008](#)). De lo anterior, deducen [Pulido y Zepa \(2010\)](#) que “todas las personas son capaces de poder interpretar los textos que se proponga y aportar su propia valoración” (p. 298).

También expone [Eco \(1979, 1992\)](#) que se observa que las obras tienen cierta información objetiva, pero que debería abrirse al sentido e interpretación del público lector. Esto lo interpreta [Pulido y Zepa \(2010\)](#) como que toda lectura “podía contener diversas lecturas, tantas como posibles lectores de la obra, sin limitarlo al origen sociocultural del lector” (p. 298).

Del mismo modo se consideran los aportes de [Solé \(2005\)](#), quien plantea la presencia de un sujeto lector activo que procesa y examina el texto y, que para leer es necesario tener un objetivo que guíe la lectura para alcanzar cierta finalidad. El significado de lo que se lee es definido por quien lee, ya que va a depender de los objetivos que se tengan; influyen los conocimientos previos de cada persona.

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencia previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. ([Solé, 2005, p. 18](#))

El dominio de la lectura y escritura da por sentado un aumento en el dominio del lenguaje oral y la facultad de manejar y reflexionar de manera intencionada el lenguaje. Esto tiene directa incidencia en los procesos cognitivos, comprometidos en las tareas que se enfrentan.

Para [Bajtín \(1981, 2013\)](#), el texto puede recoger múltiples interpretaciones según las interacciones que las personas realizan sobre él. Por ello, el aspecto dialógico de las interpretaciones confiere los contenidos de los que significamos el texto: la lectura es una interpretación dialógica de los textos ([Pulido y Zepa, 2010](#)). [Sisto \(2015\)](#), en relación con los postulados de Bajtín sostiene que “la palabra no es la palabra pronunciada por una persona individual, es el campo donde tiene lugar la interacción y disputa de las fuerzas sociales vivas” (p. 9).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Flecha (1997) propone las tertulias dialógicas, donde prevalecen los actos comunicativos dialógicos (Searle y Soler, 2004) que ofrecen una interpretación interactiva de los textos, donde los sujetos participantes tienen el mismo valor en sus emisiones y se conciben como independientes del nivel académico que tengan. La verdadera igualdad se encuentra en las diferencias de cada sujeto, al respetarse mutuamente y aceptar al otro sin prejuicios raciales, étnicos, etc., sino que son esas diferencias las que posibilitan que los sujetos vivan en espacios de igualdad. Como plantea Flecha (1997): "la igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista" (p. 41).

Pulido y Zepa (2010), en relación con las conversaciones que surgen en las tertulias dialógicas, dice que:

Promueven el disfrutar del lenguaje como vía para comprender más profundamente el mundo, tener más autonomía y establecer relaciones más dialógicas tanto en el marco de la tertulia dialógica como fuera de ella. ... Promueven la creación de estructuras comunicativas más igualitarias que apliquen de nuevo el encanto y el placer de la comunicación entre las personas. (p. 308)

La enseñanza de la lectura desde una concepción participativa y dialógica

En el marco de innovación pedagógica en Chile, se encuentra la pedagogía dialógica "Enlazando mundos" (PDEM) que, a partir de construcciones intersubjetivas entre todas las personas involucradas en cada una de las comunidades educativas, propone el currículo, la didáctica y la evaluación donde su dotación es la situacionalidad de la cual emerge cada acción educativa. Ferrada (2008), en cuanto a la construcción intersubjetiva del currículo, expresa que todos los agentes que participan:

1) Alcanzan acuerdo sobre los saberes instrumentales ([contenidos propios de una] asignatura) y ... sociales (contenidos valóricos) ... , 3) alcanzan acuerdos sobre los objetivos de la asignatura en que se trabaja; ... 4) alcanzan acuerdos y elaboran compartidamente todas las actividades de aula (planificación), ... 5) alcanzan acuerdos sobre el diseño y el desarrollo del currículum [en el] aula; ... 7) alcanzan acuerdos sobre la mantención de la flexibilidad permanente del currículum para la incorporación de otros saberes emergentes ... (pp. 45-47)

La construcción intersubjetiva de la didáctica primordia el trabajo interactivo-participativo. Entre las estrategias que se han construido, están los grupos interactivos y colaboradores de aprendizaje, que permiten una transformación a nivel de aula, de los roles de los sujetos implicados. El profesorado deja de ser el único conocedor del contenido, moderador del aula, programador de las actividades y planificaciones; ahora es coordinador de colaboradores de aprendizaje, es un

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

constructor conjunto con los demás agentes en el aula del conocimiento, y coordinador de las diferentes demandas pedagógicas tanto de sus estudiantes, como de las personas apoderadas y de la comunidad educativa en general. Deja de ser un sujeto profesional limitado solo al aula, sino ahora es difusor del conocimiento construido en ella en la participación en eventos científicos, educativos y sociales. El rol docente deja de ser privado y pasa a ser de dominio público (Ferrada y Flecha, 2008). Los entes colaboradores tienen un rol cultural primordial para el proceso como una construcción en conjunto en cuanto a la comprensión tanto de saberes instrumentales como socio-culturales provenientes del mundo de la vida de la totalidad de participantes.

Ferrada (2008), en cuanto a la construcción intersubjetiva de la evaluación, plantea que las personas participantes:

- 1) Alcanzan acuerdos sobre los criterios de evaluación y en la elaboración ... de los instrumentos de evaluación ... , 2) alcanzan acuerdos ... [para] realizar una revisión colectiva de los instrumentos evaluativos de carácter formal y de proceso del alumno, 3) alcanzan acuerdos y establecen indicadores de evaluación formativa de carácter permanente ..., 4) alcanzan acuerdos sobre la definición de indicadores de evaluación de carácter formativa y entre pares al interior de [los grupos interactivos], 5) alcanzan acuerdos sobre la socialización de los resultados evaluativos como ... proceso del aprendizaje ... (pp. 50-51)

Así también, Del Pino (2014) opina que la evaluación comunicativa es un constructo epistemológico que se construye a partir de las voces de sus protagonistas, quienes develan la demanda de evaluación, la finalidad del proyecto de acción evaluadora, por lo mismo definen el concepto de evaluación, considerando los objetivos, los contenidos, la organización o estrategias de aula y los materiales evaluativos; todos estos elementos, con la finalidad de promover una evaluación procesual y sistemática que valida saberes instrumentales y socio culturales y se enfoca en la superación de la desigualdad educativa y el fracaso escolar.

La PDEM ha trabajado en la comprensión dialógica de textos (Del Pino, 2007; Del Pino, 2012; Del Pino, Silva, Soto y Toloza, 2009) que promueve una lectura interpretativa donde se validan las emisiones por medio de pretensiones susceptibles de crítica, en dicho proceso se:

... legitima el aprendizaje de los estudiantes en un proceso intersubjetivo, consensuado, en el que todos los agentes involucrados participan con sus emisiones susceptibles de crítica. ... Se devela un proceso de comprensión dialógico compartido, en el que el texto ... cobra importancia según las emisiones discursivas de los participantes y las pretensiones de validez que presentan a sus argumentos. ... Se evidencia una práctica argumentativa constante que hace del aula tradicional un espacio comunicativo, en el que convergen saberes instrumentales, sociales y personales, con múltiples realidades que validan dichos saberes por medio de emisiones discursivas o acciones físicas validadas en la misma aula. (Del Pino, 2012, pp. 59-60)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Consideraciones metodológicas

Se trabajó con la investigación dialógica-Kishu Kimkelay Ta Che (Ferrada et al., 2014), desde un enfoque cualitativo. Dicha investigación presenta dos planos, uno epistemológico y otro coordinador de la praxis investigativa.

El primero, presenta cuatro principios: Diversidad histórico-situacional, que promueve el reconocimiento de la diversidad de lenguajes y de prácticas de los contextos culturales. De esta manera, este principio moviliza hacia la búsqueda de una pertinencia histórica del conocimiento. Reciprocidad gnoseológica, que se funda en comprender y rescatar los saberes, enseñanzas y aprendizajes que generan las culturas humanas que no se rigen por un modelo formal, que se vinculan entre sí y nacen a través del diálogo, de forma simultánea. Es decir, hacer simultáneos los procesos de producción del conocimiento, su enseñanza y su aprendizaje, rompiendo la estratificación social de configuración simbólica y las posiciones de poder entre ellos, nivelando, así, las posiciones epistemológicas entre unos sujetos y otros. El pensamiento epistémico sitúa a los sujetos participantes de la investigación en una construcción de conocimiento a partir de lo que no conoce y de nombrar aquello que no tiene nombre. Por último, la racionalidad comunicativa, que opera sobre la base de la intersubjetividad, definiendo la construcción investigativa como una acción que es continuamente validada por la sociedad a través del consenso o disenso, es decir, las acciones son coordinadas lingüísticamente para alcanzar el entendimiento.

El segundo plano, la coordinación de la praxis investigativa, se organizó en relación con la constitución de una comunidad de investigación formada por personal académico (3), quienes, a la vez, dos (2) son docentes de educación media en establecimientos subvencionados con índices altos de vulnerabilidad, ubicados en la ciudad de Talcahuano y de Chillán. La comunidad investigativa construyó la problematización situada, que se sustentó en el cuestionamiento de la visible incongruencia entre el postulado ministerial del enfoque cultural y comunicativo, su operacionalización por medio de los planes y programas y los estándares orientadores del profesorado de educación media, en contraste con el enfoque dialógico desarrollado por la PDEM en Chile. Para ello se delineó el objetivo general de caracterizar los componentes curriculares, didácticos y evaluativos desde la finalidad que persiguen en una construcción pedagógica para ambos casos. La investigación se focalizó en dos estudios de caso derivados de fuentes documentales.

Se utilizó el estudio de caso (Stake, 1998), porque permite el análisis de la complementariedad y disimilitud de la particularidad de un caso singular, referente a distintos documentos que definen un objeto de estudio: la enseñanza de la lectura. Como criterios de selección de fuentes documentales se consideraron textos emanados desde el MINEDUC que tuvieran relación con la lectura y formación docente en dicha especialidad y, textos generados desde la pedagogía



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

dialógica Enlazando mundos que cumplieran la misma finalidad. De esta manera, los textos seleccionados son: *Lengua y literatura. Bases curriculares 7° básico a 2° medio* (MINEDUC, 2013b); *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media* (MINEDUC, 2012); *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio primer año medio y segundo año medio* (MINEDUC, 2011a-b); *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio de tercer año medio y cuarto año medio* (MINEDUC, 2015a-b) e investigaciones realizadas con base en la construcción de la PDEM en el área de lenguaje (Del Pino et al., 2009; Estrada, 2011; Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009; Fuentealba, 2014). El total de selección de estos documentos se realizó sobre la base del criterio de congruencia y aplicabilidad, que tiene en cuenta su puesta en marcha a nivel nacional (últimos documentos publicados por el MINEDUC), y en el caso PDEM como documentos de propuesta de mejora y su aplicabilidad en proyectos nacionales. Como técnicas de recolección de información se utilizó el procedimiento de construcción de conocimiento de *interpretación del discurso dialógico*, y como categorías de estudio *currículo*, *didáctica* y *evaluación*, como dispositivos genéricos que permiten definir y caracterizar el lineamiento ministerial y el de la PDEM. Estas categorías se revisan enfatizando en las definiciones pedagógicas con la acción a partir del análisis de la información respecto a *dimensiones transformadoras*, es decir, que construyen contribuciones a problemáticas de la comunidad educativa respecto a las categorías de estudio *conservadoras*, es decir, aspectos y contribuciones que deben ser conservados según acuerdos con la comunidad educativa respecto a las categorías de estudio y; *excluseras*, es decir, aspectos que obstaculizan y no son contribuciones a la mejora educativa respecto a las categorías de estudio; todo esto con la finalidad de comparar-interpretar y reflexionar los aportes educativos en relación con la lectura.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados en relación con cada categoría: currículo, didáctica y evaluación, dirigida a la lectura en función de cada caso. Así también, a partir del análisis de resultados, se exponen las dimensiones que fueron validadas, de esta manera, el caso MINEDUC tiene dimensiones excluseras y conservadoras y, el caso PDEM tiene dimensiones transformadoras.

Caso MINEDUC: Planes y programas

Primero, Segundo, Tercero y Cuarto medio tienen los mismos contenidos en las cuatro unidades (se considera la complejidad en cada contenido para cada año, por ejemplo, el último año se agrega argumentación para textos literarios) y las mismas habilidades.

Currículo: Contenidos disciplinares de las unidades: Narración, poesía, drama, textos no literarios. Habilidades que se persiguen:

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Leer fluidamente
Comprender el significado literal de los textos
Comprender textos visuales (dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas, gráficos)
Inferir significados no literales de los textos
Comparar diversos textos entre sí, considerando sus características formales
Comparar ideas presentes en los textos, con otros textos y con ideas propias
Sintetizar información
Analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad
Evaluar críticamente los textos que leen". (MINEDUC, 2011a, tabla habilidades, columna 1, filas 1 a 9, p. 27, MINEDUC, 2011b, tabla habilidades, columna 1, filas 1 a 9, p. 27)

Didáctica: Presenta los siguientes ejes: a) Situar la obra en el contexto en el que fue creada; b) Lectura acompañada (tanto por el personal docente como en su hogar); c) Comprensión de textos a partir del vocabulario; d) Jugar al lector o lectora (ponerse en el lugar de un lector o lectora diferente a sí y analizar cómo interpretan la misma obra personas diferentes); e) Lectura en voz alta y silenciosa.

Evaluación: Se presentan indicadores (a modo de verbos) que rigen la evaluación: Describen, explican e identifican, tantos factores contextuales, obras leídas, comprensión de los textos, características de textos. Luego, algunos indicadores con menor frecuencia: analizan, caracterizan, comentan, comparan, distinguen, establecen, escriben y reescriben, parafrasean, relacionan, registran, señalan, sintetizan, toman apuntes, usan glosario: con base en la comprensión textual.

Caso MINEDUC: Estándares orientadores

Los estándares orientadores son bases curriculares; sin embargo, guardan relación, algunos de ellos, con orientaciones didácticas y de evaluación.

Currículo: Contenidos disciplinares respecto a la lectura (situada y auténtica) y comprensión (crítica) e interpretación de textos literarios (universal, latinoamericana y chilena) y no literarios, multimodales; conciben los recursos lingüísticos y discursivos, sus características (textuales y contextuales); saben planificar unidades de aprendizaje rigiéndose por las bases curriculares y utilizando tecnologías de la información.

Didáctica: Se promueve una didáctica establecida en los programas de estudio y bases curriculares, enfocada en los logros esperados en estudiantes de educación media. Para ello se establece el uso del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), biblioteca escolar o textos de estudio, según los objetivos establecidos por el MINEDUC. El profesorado conoce y sabe aplicar estrategias de ampliación de léxico, comprensión lectora, metacognitivas, de motivación a sus estudiantes.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Evaluación: Se promueve el diseño de distintos tipos de instrumentos y procedimientos de evaluación para monitorear la habilidad de comprensión lectora del alumnado, y el análisis de los resultados de sus evaluaciones, a la vez, conoce diversos instrumentos de evaluación y sabe evaluarlos según validez y pertinencia para utilizarlos con sus estudiantes. El profesorado conoce las pruebas de comprensión lectora nacionales e internacionales.

Construcción de sentido a partir de los resultados caso MINEDUC

Desde la dimensión exclusora: se concibe un *currículo* que debe ser mantenido, por un lado, en los planes y programas de estudio en cuanto son contenidos mínimos que ofertan cuatro grandes géneros y los complejiza en función del curso; pero, por otro lado, son contenidos cerrados puesto que el currículo nacional está organizado y estructurado de manera que, si el profesorado de aula quisiera ampliarlos, debe homogenizarlos en función del planteamiento estatal; es decir, dirigirlos a las habilidades potenciales y transversales en todos los cursos. En los estándares orientadores, se prioriza el uso de las bases curriculares nacionales. Así también, como currículo instrumental, es jerárquico a las decisiones que pudiera tomar el profesorado de aula para situar el currículo y no solo para concretar.

La *evaluación*, desde esta dimensión, se focaliza mayoritariamente en la realización de actividades que dan respuesta a la descripción, explicación e identificación; de lo cual, por un lado, hay incoherencia debido a que no responden a las habilidades curriculares y, por otro, se centran en la evaluación como habilidad cognitiva a partir de los contenidos, y no se centra en la implicancia e importancia de los contenidos para que estudiantes alcancen ciertas habilidades cognitivas. La evaluación se entiende como exclusora de posibilidades de acompañamiento al proceso de aprendizaje, y no como ejecutora de mediciones al proceso de aprendizaje. En los estándares orientadores se promueve el diseño y aplicación de instrumentos que el personal docente debe conocer (nacionales e internacionales). Se concibe una evaluación rígida y orientada a la consecución de objetivos establecidos.

Desde la dimensión conservadora: se concibe una *didáctica* que posibilita una participación activa por parte del estudiantado, no se focaliza solo en el trabajo en la escuela, sino en sus hogares, y permite asumir, al estudiantado, distintos roles como lector. Estos son aspectos que deben mantenerse; sin embargo, no dan cuenta de las habilidades curriculares en su totalidad y no se condicen con la evaluación, solo se centran en la comprensión lectora y lectura fluida, dejando de lado otros aspectos sociales, culturales, semióticos, etc. En los estándares se promueve el conocimiento de las bases curriculares para la orientación didáctica, esto dota a la didáctica de una dimensión exclusora.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Caso PDEM

Currículo: Respecto a la construcción intersubjetiva del currículum, se consideran contenidos propuestos por MINEDUC, y se amplían con saberes sociales de tipo locales (rescate de textos narrativos locales como cuentos, leyendas y archivo cultural del estudiante) y culturales (valoración de la experiencia como saber experiencial-social). La lectura se concibe como: a) comunicación y negociación de significados de acuerdo con la experiencia o archivo de lectura del estudiante; b) dinámica de análisis de la lectura con sentido contextualizado; c) actividad mental autorregulante y de autorregulación a través de la lectura individual y colectiva; como espacio de construcción de identidad social.

Didáctica: Didácticas altamente participativas por medio de grupos interactivos que: a) priorizan la comprensión y distintas habilidades: lectura, escritura, conversación como base de la comprensión; b) fortalecimiento de interacciones comunicativas de carácter horizontal y democrático, como consecuencia de los vínculos emocionales y afectivos entre alumnado y entes colaboradores de aprendizaje; c) reorganización de recursos disponibles para fomentar el diálogo e interacciones; d) diversidad de agentes sociales promueven la interacción y aprendizaje, multidireccionalidad en el aprendizaje y roles compartidos.

Evaluación: Evaluación entendida como participación protagónica del niño y la niña en su propia evaluación a través de la autoevaluación y en la colaboración de propuestas evaluativas: a) incorporación de la autocrítica de parte del profesorado y el alumnado como parte del proceso evaluativo; b) cercioramiento de la objetividad por parte del alumnado y profesorado frente la calificación final (uso de pautas previas, defensa de sus posiciones frente a las notas, conocimiento previo de las condiciones de evaluación); c) cuestionamiento a la nota como expresión válida de los aprendizajes alcanzados por el alumnado y propio del proceso evaluativo. Se utilizan los siguientes criterios compartidos entre profesorado y alumnado: a) criterios de rectitud (contexto normativo); b) criterios de veracidad en función del saber instrumental; c) criterios de autenticidad asociados a la confianza (corrección de errores).

Técnicas de evaluación: diversidad de instrumentos usados en un mismo contenido (selección múltiple, disertación, elaboración de experimentos, elaboración de informes, guías de trabajos prácticos, preguntas).

Construcción de sentido a partir de los resultados caso PDEM

Desde la dimensión transformadora: Se construye *curricularmente* articulando saberes instrumentales, desde MINEDUC, ampliándolos desde saberes sociales, tanto locales como culturales. Se consideran significados de las unidades y habilidades y se resignifican a partir de una negociación basada en pretensiones de validez que permiten la renovación de saberes y de contenidos de los saberes.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La *didáctica* se trabaja desde los distintos contextos y situaciones; primordialmente se trabajan didácticas participativas colaborativas, como grupos interactivos, que permiten altas interacciones entre todas las personas involucradas, y la maximización de utilización de recursos para abarcar diferentes habilidades cognitivas, prácticas y discursivas.

La *evaluación* se centra en la participación estudiantil en los procesos de valoración del desarrollo de su aprendizaje, por medio de recursos y herramientas que permiten comprender la evaluación como instancia de aprendizaje y no como medición solamente. Evaluación centrada en el acto argumentativo como eje de mediación y construcción de criterios, herramientas y materiales evaluativos.

Discusión de resultados: Desarticulación entre discurso ministerial y realidades pedagógicas

En términos generales, los resultados presentan, por un lado, una fuerte presencia de dimensiones exclusoras en el caso MINEDUC, y dimensiones transformadoras en el caso PDEM.

Desde el enfoque cultural y comunicativo, se entiende que

... aporta a la formación de ciudadanos conscientes de que viven insertos en una cultura que interactúa con otras y es dinámica; capaz de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales. (MINEDUC, 2013b, p. 31).

La concepción cultural y comunicativa orientada desde MINEDUC se operaliza por medio de habilidades cognitivas, y hace relación a la lectura como procesos comprensivos desde los contextos de la autoría de la obra a través de estrategias didácticas antes, durante y después de la lectura. Por ello, se concibe esta como una habilidad procesual y contextualizada, regida por un *currículo estático*. Esto último se contradice cuando se plantea que estudiantes "tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales" (MINEDUC, 2013b, p. 31).

En investigaciones recientes, se observa que docentes con alta experiencia en establecimientos municipales (más de 10 años) caracterizados como vulnerables, requieren de participación activa en la construcción del currículo nacional (Ferrada, Villena y Turra, 2015). Se objeta la visión mecánica del estado subsidiario (Soto, 2008), que cumple el rol de regulador y diseñador de los planes de estudio, y tanto estudiantes como profesorado, deben cumplir el rol de ejecutores. Dado esto, los cambios sociales no deben ser pensados desde el Estado, sino contruidos desde las diversas comunidades educativas, así la lectura no es tan solo una habilidad cognitiva, sino un proceso de transformación (Flecha, 1997).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Continuando con el antecedente anterior, la PDEM presenta un *currículo dialógico* que asume una construcción intersubjetiva dada en los contextos educativos, es decir, desde cada aula, escuela y comunidad educativa emerge un currículo, una didáctica y evaluación determinada, por ello, lectura es un espacio para múltiples voces que la interpretan y conviven en el texto, en el contexto y fuera de él, en el presente, constituyéndose nuevamente. Así se caracteriza una pedagogía situada que promueve un concepto de lectura flexible, no estático ni rígido como habilidad cognitiva predeterminada, sino dotando de contenido a las habilidades cognitivas.

Lo anterior encuentra correspondencia con el planteamiento de [Bajtín \(2013\)](#) en función del contenido dialógico:

No existe ni la primera ni la última palabra, y no existen fronteras para un contexto dialógico... Incluso los sentidos *pasados*, es decir, generados en el diálogo de los siglos anteriores, nunca pueden ser estables... siempre van a cambiar renovándose en el proceso del desarrollo posterior al diálogo. En cualquier momento del desarrollo del diálogo existen las masas enormes e ilimitadas de sentidos olvidados, pero en los momentos determinados del desarrollo ulterior del diálogo, en el proceso, se recordarán y revivirán en un contexto renovado y en un aspecto nuevo. No existe nada muerto de una manera absoluta: cada sentido tendrá su fiesta de resurrección... (pp. 392-393)

Por otro lado, al referirnos a políticas de formación inicial para profesores y profesoras de lenguaje y comunicación de enseñanza media, se observa que los planteamientos desde MINEDUC son altamente homogeneizadores y no dan cuenta de la territorialidad de la escuela. Primero, no hacen alusión a la lectura en territorios indígenas, aspecto relevante al pensar un currículo de formación; los programas bilingües que oferta el Estado no se construyen desde la realidad educativa. La lectura debe considerar las voces del profesorado en dichos contextos, como [Turra, Ferrada y Villena \(2013\)](#) plantean en un estudio sobre formación inicial docente en contextos indígenas y rurales, y urbano marginales, que la "formación inicial tiene que ver con competencias en praxis curricular vinculada al contexto cultural y demográfico, y con el desempeño laboral directamente vinculado al contexto cultural" (p. 338).

En relación con la des-territorialización que hace el currículo, la didáctica y la evaluación a nivel nacional, [Ferrada, Turra y Villena \(2013\)](#) plantean, a partir de las voces del profesorado y en cuanto a la formación inicial en contextos vulnerables, que se necesita una política nacional que considere el desempeño en contextos culturalmente diversos, junto al diseño de praxis curricular.

Lo anterior permite sostener que la formación inicial del profesorado de lenguaje y comunicación, en lectura, solo tiene finalidades instrumentales en contextos diseñados y regulados (modelados).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

No obstante, la construcción realizada desde la PDEM sostiene que la lectura es un proceso interpretativo donde intervienen diversos factores situados, es decir, autonomía profesional para concebir la lectura no como decodificación, sino como comprensión cultural-social y experiencial; reflexiva con la realidad y en relación empática con otros sujetos: profesorado, compañeros y compañeras de curso, personas apoderadas y demás involucradas en el proceso educativo (entes colaboradores de aprendizaje). Esta dimensión posibilita una formación inicial del profesorado pensada en la autonomía profesional para gestionar demandas y decisiones en relación con la mejora educativa en diversos contextos; requerimiento de autonomía en las decisiones conjuntas del currículo, la didáctica y la evaluación.

Estos antecedentes develan, por un lado, la incongruencia entre la propuesta del enfoque cultural y comunicativo del MINEDUC que, con una evaluación y currículo homogeneizador, actúa en la realidad nacional coherente con una práctica evaluadora estandarizada, el SIMCE; no obstante, por otro lado, obtiene resultados muy diversos y heterogéneos. Esta problemática, la acentúan Ferrada, Villena y Turra (2015), cuando dicen que:

Los procesos homogeneizados presentes en la formación de profesores de Chile, si bien coinciden con la política educativa de evaluación de resultados de aprendizajes estandarizados a nivel de país, contrasta con la evidencia que arrojan los resultados de aprendizajes altamente heterogéneos por parte del alumnado en edad escolar. Es decir, a mayor homogeneización en la formación del profesorado, nulas mejoras en los resultados de aprendizajes del alumnado... De esta forma, la problemática que vincula la impronta de la estandarización de la evaluación de resultados de aprendizajes encuentra correspondencia con la homogeneización de los modelos de formación. (p. 146)

De esta manera, se observa una brecha discursiva en cuanto el MINEDUC concierne la política educativa separada: por un lado, el diseño de ella y, por otro, su ejecución. Dado esto, existen grandes diferencias de resultados de aprendizajes en la diversidad de territorios en los que se ubica la escuela chilena, debido a que cada uno de ellos se desconoce al ver su rostro reflejado en un espejo que no da su imagen, como las bases curriculares y planes de estudio.

Conclusiones

Se observa que en el caso MINEDUC la construcción curricular se entiende como la generación y promoción de habilidades comunicativas en el estudiantado chileno, cuyos ejes deben ser promovidos por el profesorado de lenguaje y comunicación. Dichas habilidades presentadas tanto en las bases curriculares, planes y programas de estudio, como en los estándares orientadores para docentes de educación media. Estas son direccionadas hacia abajo, es decir, jerarquizadas y homogeneizadoras de las distintas realidades del país.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En función de lo anterior, se concibe una educación basada en la consecución de habilidades predeterminadas, y la lectura como una habilidad base para la decodificación textual y contextual de obras literarias y no literarias, y transversal a otras disciplinas (matemática, filosofía, música, etc.).

Se observa que en el caso PDEM la definición curricular, didáctica y evaluativa dialógica se entiende como la continua construcción de dichas categorías en relación con los contextos donde se trabaja la PDEM, por lo que lectura es una significancia y re-significación de procesos textuales y socio-culturales territorializados y compartidos, porque son levantados desde múltiples voces.

Ambos casos dan respuesta a políticas de formación diferentes: el caso MINEDUC, da respuesta a una formación inicial de profesorado de lenguaje centrada en el qué enseñar y cómo evaluar, con planificaciones, estrategias e instrumentos otorgados por el Estado. En cambio, el caso PDEM promueve una línea de formación inicial centrada en diversidad de territorios, orientada a una comprensión lectora no solo desde el estudiantado hacia los textos, sino desde las personas hacia las realidades.

Referencias

- Alliende, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Arancibia, B. y Henríquez, M. (2008). La lectura de textos no literarios en los textos escolares de lenguaje y comunicación de segundo ciclo básico del sistema escolar chileno: La apreciación de los profesores. *Enunciación*, 13(1), 61-70. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1262/1702>
- Bajtín, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays [La imaginación dialógica: Cuatro ensayos]*. Austin: Univeristy of Texas Press.
- Bajtín, M. M. (2013). *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Berrios, A., Bustos, C., Torres, C., Osorio, A., Oyaneder, M., Merino, M. E., ... Bombal, M. (2010). *Plan nacional de fomento de la lectura*. Guía para las educadoras de párvulos de los niveles de transición. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Educación Parvularia. Recuperado de <http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/estrategia/Plan Nacional Fomento a la lectura MINEDUC.pdf>
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100001>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Centro Microdatos. Universidad de Chile. (2011). *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*. Santiago, Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Chomsky, N. (1985). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use [Conocimiento del lenguaje: Su naturaleza, origen y uso]*. Nueva York: Praeger.
- Condemarín, M. (2006). *Lectura correctiva y remedial*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Del Pino, M. (2007). La enseñanza de comprensión y producción de textos breves mediante los grupos interactivos. *Rexe*, 6(12), 131-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117030008>
- Del Pino, M. (2012). Enfoque dialógico de comprensión. *Rexe*, 11(21), 47-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243124125003.pdf>
- Del Pino, M. (2014). Caracterización teórica del modelo de evaluación comunicativo. En *REVALUE*, 3(1), 1-26. Recupero de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/93/160>
- Del Pino, M., Silva, K., Soto, P. y Toloza, A. (2009). *La enseñanza de comprensión de textos argumentativos mediante la metodología de grupos interactivos* (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Di Marzo, S. E., Fabaro, R., Luque, I., Miño, M. L., Muñoz, L., Palleiro, M. I. y Suárez, M. B.. (2008). El fenómeno comunicativo. En M. I. Palleiro (Coord.), *Formas del discurso. De la teoría de los signos a las prácticas comunicativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Eco, U. (1979). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Estrada, A. M. (2011). *La iniciación a la lectura en alumnos preescolares insertos en un contexto educativo adverso desde el proyecto pedagógico Enlazando mundos y la participación de los distintos colaboradores de aprendizaje que intervienen en él* (Tesis de maestría). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Recuperado de http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/89756/ESTRADA_ANA_MARIA_1984M.pdf?sequence=1
- Ferrada, D. (2008). "Enlazando mundos": Un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. *Revista Rexe*, 7(14), 37-52. Recuperado de <http://www.rexe.cl/14/pdf/143.pdf>
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Revista Estudio Pedagógicos*, 34(1), 41-61. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052008000100003>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Ferrada, D., Bastías, E., Saldaña, D. y Brauchy, J. G. (2009). *Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica, 2007-2008* (Proyecto FONIDE N.º 03/2007). Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción. Recuperado de http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201208211141530
- Ferrada, D., Turra, O. y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200013>
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Chile: Ril editores.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. y Del Pino, M. (Agosto-diciembre, 2014). Investigación dialógica-Kishu Kimkelay Ta Che en educación. *Rexe*, 13(26), 33-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847002>
- Ferrada, D., Villena, A., Turra, O. y Brauchy, J. G. (2013). *Requerimientos profesionales de formación inicial de profesores para un desempeño de calidad en contextos de vulnerabilidad social y económica, 2011-2013* (Proyecto CONICYT-FONDECYT N.º 1110130). Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fuentealba, D. (2014). *Determinación de los niveles del dominio lector y la comprensión lectora en el subsector de lenguaje y comunicación en un segundo año básico* (Tesis de maestría). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Geeregat, O. y Vásquez, O. A. (2008). Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 87-98. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052008000200005>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2011a). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio. Primer año medio*. Santiago. Chile: Autor. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_32.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2011b). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio. Segundo año medio*. Santiago. Chile: Autor. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_32_1.pdf

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/librostandaresvale/libromediafinal.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013a). SIMCE 2013. *Modelo de prueba. Comprensión de lectura. 6° Educación básica*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/03/Modelo-de-Prueba-Lectura-final.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013b). *Lengua y Literatura. Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_17_08.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015a). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio. Cuarto año medio*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_32_3.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015b). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio. Tercer año medio*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_32_2.pdf
- Peronard, M., Gómez, L. A., Parodi, G. y Nuñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052008000200015>
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2, número especial monográfico), 295-309. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-09342010000400003>
- Searle, J. y Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y Crea*. Barcelona: El Roure.
- Sisto, V. (Marzo, 2015). Bajtín y lo social: Hacia la actividad dialógica heteroglósica. *Athena Digital*, 15(1), 3-29. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/viewFile/v15-n1-sisto/957-pdf-es>
- Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Soto, V. (2008). Los profesores en el territorio educativo y su evaluación desde el poder del estado subsidiario. *Rexe*, 7(14), 25-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031002>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavada, P. (s. f.). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de lenguaje y comunicación? Recuperado de <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/Formacion-Inicial-profesores-lenguaje-1.pdf>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 329-339. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200020>



Cómo citar este artículo en APA:

Del Pino-Sepúlveda, M., Del Pino-Sepúlveda, A. y Pincheira-Fuentealba, D. (Setiembre-diciembre, 2016). La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía "Enlazando mundos". *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-21. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

