

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN INGLÉS



**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN ESCRITOS PARA
TERCER AÑO MEDIO EN EL SUBSECTOR DE INGLÉS CON LOS APRENDIZAJES ESPERADOS
PROPUESTOS POR EL MINEDUC EN DOS ESTABLECIMIENTOS DE LA COMUNA DE PENCO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesora Guía:

M. Ed. Marcela Palma Troncoso

Seminaristas:

Eduardo Carrasco Gil

Haxzel Manríquez Canales

Concepción, 2016

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN INGLÉS



**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN ESCRITOS PARA
TERCER AÑO MEDIO EN EL SUBSECTOR DE INGLÉS CON LOS APRENDIZAJES ESPERADOS
PROPUESTOS POR EL MINEDUC EN DOS ESTABLECIMIENTOS DE LA COMUNA DE PENCO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesora Guía:

M. Ed. Marcela Palma Troncoso

Seminaristas:

Eduardo Carrasco Gil

Haxzel Manríquez Canales

Concepción, 2016

AGRADECIMIENTOS

Para comenzar, quisiéramos agradecer a la profesora Marcela Palma por acogernos para la realización de esta investigación, ya que sin su guía probablemente mucho del presente trabajo hubiese sido imposible de realizar. Además, agradecemos profundamente la colaboración de los establecimientos participantes por facilitarnos la muestra que compone el grueso de este estudio. Sin su disposición, difícilmente hubiésemos llegado a término con nuestra idea de realizar una investigación como la siguiente.

Agradecimientos de Eduardo:

En primer lugar, quisiera agradecer a mi familia por su infinita paciencia conmigo, mis aventuras y desventuras. Y por sobre todo por hacer que me levantara por las mañanas para trabajar. Los quiero.

Agradezco a Haxzel, por tener la voluntad de trabar conmigo en esta investigación y sacarla adelante.

Agradezco a todos quienes conocí en estos años de universidad por ayudarme a abrir mi cabeza a otras ideas y ver las cosas desde otra perspectiva.

Agradezco a los que ya no están, por recordarme que algún día las cosas tienen que cambiar, y esos días realmente no están muy lejos.

Agradezco a mis profesores por hacer lo que hacen, por entregar lo que saben para que los que les seguimos entendamos aunque sea un poco más.

Y finalmente agradezco al Flopo, por reírse y ladrarme y correr y lengüetearme la cara por la mañana. Te echo mucho, mucho de menos. Nos veremos de nuevo algún día, pero no aún.

Agradecimientos de Haxzel:

Agradezco a Dios por su amparo.

Estos agradecimientos van con especial dedicación a mi papá Rodrigo Manríquez quién ya no se encuentra físicamente con nosotros sin embargo su alma sigue viviendo en mi corazón, por su perseverancia y humildad valores que dejó plasmados en mí y que me ayudaron a lograr este sueño. Agradezco a mi mamá

Sandra Canales por su amor y bondad inconmensurable, a mi hermano Rodrigo Manríquez por su apoyo constante durante este proceso y a mis sobrinos Ayanais, Lucas y Joseffa Manríquez los cuales iluminan mi caminar día a día. Entrego mi eterno agradecimiento a mi familia por estar y contribuir en mi vida.

Agradezco también a la familia que escogí, mis amigos, por compartir momentos y risas los cuales hicieron más ameno este proceso.

Finalmente, pero no menos importante, agradezco a Eduardo Carrasco mi compañero tesista.



RESUMEN

La presente investigación surge desde la importancia del inglés y los bajos resultados SIMCE. Al observar la evaluación docente es notorio que la evaluación es el área de inglés pero desempeño por consiguiente se convierte en nuestro enfoque. Se utilizan los aprendizajes esperados como eje evaluativo a comparar debido a su nivel de complejidad. De esta manera, el objetivo general de esta investigación es analizar el nivel de congruencia de los aprendizajes esperados en los instrumentos evaluativos escritos para tercer año de enseñanza media en dos establecimientos educacionales de la comuna de Penco y aquellos propuestos en el marco curricular.

Para concretar la investigación se utiliza el método cualitativo de la investigación utilizando 2 niveles de análisis: Primero analizar la congruencia entre lo declarado en las planificaciones para luego analizar dichos resultados con los Aprendizajes Esperados del MINEDUC.

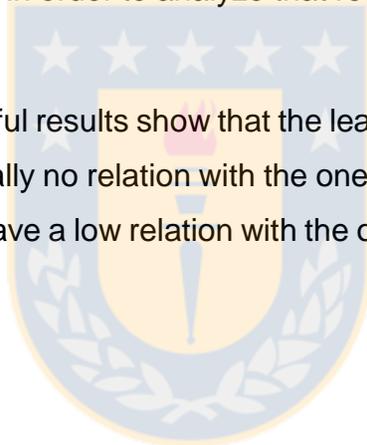
Los hallazgos más significativos demuestran que los aprendizajes evaluados en los instrumentos escritos tienen prácticamente nula relación con los declarados en las planificaciones y, aún más notorio, poseen también una baja relación con aquellos propuestos en el marco curricular.

ABSTRACT

This investigation arises from the importance of the English and the low SIMCE results. It is so that observing the teacher's evaluation shows that assessment is the less proficient area. Therefore, it has become our focus. We used the expected learning outcomes as the focus point to compare due to their level of complexity. In that way, our general objective is to analyze the level of consistency of the learning outcomes in the written tests for Eleventh grade from two high schools from Penco and those proposed by the curriculum.

In order to achieve this objective, we will use the qualitative method using two levels of analysis: First, analyze the consistency level between the declared elements in the plannings in order to analyze that results with the learning outcomes from the MINEDUC.

The most meaningful results show that the learning outcomes assessed in the written tests have practically no relation with the ones declared in the plannings, and what is more notorious, have a low relation with the ones proposed in the curriculum.



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
ÍNDICE.....	5
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Evaluación: Conceptos e Ideas.....	20
2.1.1 Concepto y Definición de Evaluación.....	20
2.1.2 Funciones de la Evaluación.....	22
2.1.3 Diferencias entre Evaluación, Medición y Calificación.....	24
2.2 Raíces disciplinares de la Evaluación y su desarrollo histórico.....	25
2.3 Enfoques en Evaluación Educativa.....	30
2.3.1 Enfoque Psicométrico.....	30
2.3.2 Enfoque por Objetivos.....	32
2.3.3 Evaluación según el Enfoque Cognitivista de Enseñanza.....	34
2.3.4 Evaluación según el Enfoque Constructivista de Enseñanza..	37
2.4 Taxonomías.....	40
2.4.1 Taxonomía de Bloom.....	41
2.4.1.1 El Dominio Cognitivo.....	41
2.4.1.2 El Dominio Afectivo.....	42
2.4.1.3 El Dominio Psicomotor.....	42

2.4.2 Taxonomía de Bloom/Anderson.....	43
2.5 La Didáctica y la Evaluación en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.....	46
2.5.1 El Método de Gramática y Traducción.....	47
2.5.2 El Método Directo o Natural.....	49
2.5.3 El Método Audiolingual.....	51
2.5.4 The Silent Way (Método Silencioso).....	54
2.5.5.Suggestopedia (Sugestopedagogía).....	56
2.5.6 Community Learning (Aprendizaje Comunitario).....	57
2.5.7 Total Physical Response – TPR (Respuesta Física Total).....	59
2.5.8 El Enfoque Comunicativo.....	61
2.6 ¿Qué se Evalúa y Cómo se Evalúa en lenguas Extranjeras?.....	63
2.7 Realidad Nacional: Ministerio de Educación y La Evaluación.....	75
2.7.1 Planificaciones y Evaluación.....	75
2.7.2 Consideraciones para Evaluar.....	76
2.8 Evaluación Docente.....	83
2.9 Criterios Internacionales de Evaluación y Las Pruebas Estandarizadas.....	87
2.9.1 Tests Basados en Referencias Estadounidenses.....	88
2.9.1.1 TOEFL (Test of English as a Foreign Language).....	88
2.9.1.2 TOEIC (Test of English for International Communication).....	88
2.9.2 Test Basados en Referencias Inglesas.....	89

2.9.2.1 IELTS (International English Language Testing System).....	89
2.9.2.2. Certificados Cambridge.....	89
2.9.3 SIMCE.....	89
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	
3.1 Tipo de Investigación.....	91
3.2 Intención del Estudio.....	92
3.3 Objetivos.....	92
3.3.1 Objetivo General del Estudio.....	92
3.3.2 Objetivos Específicos del Estudio.....	93
3.4 Supuestos del Estudio.....	93
3.5 Muestra.....	94
3.6 Procedimiento de Recopilación de Datos.....	94
3.7 Procedimiento de Análisis de Datos.....	95
CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE ANÁLISIS.....	98
4.1 Diario de Campo.....	98
4.2 Análisis Congruencia Planificación – Instrumentos.....	99
4.2.1 Análisis Colegio 1.....	100
4.2.2 Análisis Colegio 2.....	112
4.2.3 Resultados.....	131
4.2.3.1 Colegio 1.....	131
4.2.3.2 Colegio 2.....	135
4.3 Análisis Congruencia Marco Curricular – Instrumentos.....	137

4.3.1 Resultados.....	141
4.3.1.1 Colegio 1.....	141
4.3.1.1.1 Semestre 1.....	141
4.3.1.1.2 Semestre 2.....	142
4.3.1.2 Colegio 2.....	143
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	144
5.1 Análisis Planificación – Instrumentos.....	144
5.2 Análisis Marco Curricular – Instrumentos.....	145
5.3 Análisis Comparativo de Aprendizajes.....	146
5.4 Discusión.....	148
CAPÍTULO 6. BIBLIOGRAFÍA.....	156
CAPÍTULO 7. ANEXOS.....	161
7.1 Colegio 1.....	161
7.1.1 Planificaciones.....	161
7.1.1.1 Planificación Anual.....	161
7.1.1.2 Planificación por Unidad.....	166
7.1.2 Instrumentos.....	174
7.1.2.1 Instrumento 1.....	174
7.1.2.2 Instrumento 2.....	176
7.1.2.3 Instrumento 3.....	178
7.1.2.4 Instrumento 4.....	180
7.1.2.5 Instrumento 5.....	182
7.1.2.6 Instrumento 6.....	184

7.1.2.7 Instrumento 7.....	187
7.2 Colegio 2.....	190
7.2.1 Planificaciones.....	190
7.2.1.1 Planificación Anual.....	190
7.2.2 Instrumentos.....	209
7.2.2.1 Instrumento 1.....	209
7.2.2.2 Instrumento 2.....	210
7.2.2.3 Instrumento 3.....	213
7.2.2.4 Instrumento 4.....	214
7.2.2.5 Instrumento 5.....	215
7.2.2.6 Instrumento 6.....	218



CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Hoy por hoy, en el centro de la discusión respecto de la conformación de una nueva sociedad, encontramos que la educación juega un papel preponderante. En palabras de Juan Carlos Tedesco (1995),

“la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir” (pág. 25).

Es así que, en el marco de esta discusión, los cuestionamientos a las políticas públicas en educación abundan, haciendo énfasis en cómo la educación actualmente se ha enfocado en la adquisición de conocimientos prácticos aplicables a un modelo de sociedad determinado; llámese mundo globalizado o cualquier otro título. Esta situación ilustra cómo se ha quitado importancia al desarrollo holístico del estudiante - como los lamentables casos de reducción de horas en asignaturas humanistas, por ejemplificar desde la memoria reciente. Sin embargo, existen áreas dentro de los programas educativos del estado que se escapan a esta realidad, y con el paso del tiempo van adquiriendo cada vez mayor importancia como herramienta fundamental en la sociedad globalizada actual – siendo el caso específico a analizar en el siguiente estudio el subsector de inglés.

A estas alturas es indiscutible que el inglés se ha convertido en la lengua más estudiada como segunda lengua y lengua extranjera alrededor del mundo; sus hablantes no nativos superan los 500 millones (SIL International, 2015) siendo sólo superada en hablantes totales por el chino mandarín. Además, es el idioma oficial de la comunicación aeronáutica y marítima. El inglés es uno de los cinco idiomas oficiales de las Naciones Unidas y muchas otras organizaciones internacionales, incluido el Comité Olímpico Internacional. Su importancia va más allá que la de cualquier otro idioma actual, tomando el estatus de lengua global y de lengua franca

en la vasta mayoría de los tratados comerciales internacionales. Esta posición de privilegio del inglés hace de primer orden su enseñanza en escuelas y colegios, así como institutos privados y como asignatura incorporada al plan de formación de profesionales en todas las áreas.

El Ministerio de Educación, dentro del Programa de Estudio del subsector de Inglés para tercer año de enseñanza media, plantea que

“(…) el conocimiento del idioma inglés adquiere una relevancia creciente, dado que nuestro país está inserto en el proceso de globalización, lo que hace indispensable su uso en diversos ámbitos, como, por ejemplo, el científico, el comercial, el tecnológico y el académico. En consecuencia, las habilidades para comunicarse en este idioma facilitan la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar los desafíos que trae consigo y beneficiarse con las oportunidades que se abren” (MINEDUC, 2015, pág. 28).

Este párrafo alude a la relevancia del idioma en el desarrollo personal de cada estudiante, y para tal propósito se han determinado contenidos mínimos obligatorios separados en unidades temáticas para su estudio en colegios y escuelas durante los años de formación escolar obligatoria. En el caso del 3er año de enseñanza media, estas unidades corresponden a:

Semestre 1:

- a.** Textos tipos en el mundo del trabajo
- b.** Opiniones, consejos u otros sobre costumbres y tradiciones alrededor del mundo

Semestre 2:

- a.** Léxico especializado sobre la salud y la vida moderna
- b.** Tiempos condicionales sobre el trabajo voluntario y el emprendimiento

(Fuente: Programa de Estudio tercer año de enseñanza media, subsector de Inglés, MINEDUC, 2015.)

Además, en los últimos años se ha determinado el inglés mediante una serie de programas y modificaciones a los planes curriculares, por ejemplo, el Programa Inglés Abre Puertas, empezado en el año 2004 bajo la tutela del entonces ministro Sergio Bitar, y desde 2012 a la fecha con el aumento sistemático del número de horas lectivas de la asignatura a partir de 5to año básico, además del incentivo de parte del ministerio de aumentar la cobertura de la enseñanza del inglés hasta 1ro medio.

Aquí presentamos una representación gráfica de los últimos avances de envergadura en la enseñanza del inglés en Chile, de 2004 en adelante:

Figura n° 1.1: Avances curriculares en el subsector de aprendizaje Inglés



(Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional, recopilación propia.)

Todo lo anterior representa un esfuerzo considerable por parte de las autoridades, pero que sin embargo, según demuestran los resultados de pruebas estandarizadas – específicamente SIMCE - aún no son suficientes.

En el siguiente cuadro se muestran los puntajes obtenidos por los estudiantes del país en la prueba SIMCE Inglés, tercer año medio 2014 (Sección Comprensión lectora, Sección Comprensión auditiva y puntaje total) y su variación respecto de la evaluación 2012:

Tabla n°1.1: Resultados SIMCE inglés 2014

Prueba Simce Inglés	Puntaje nacional 2014	Variación 2014-2012
Sección Comprensión lectora	53	• 5
Sección Comprensión auditiva	50	• 1
Puntaje total	51	• 2

Nota: El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje nacional 2014 respecto de la evaluación anterior es:

- : Similar.
- ↑: Significativamente² más alto.
- ↓: Significativamente más bajo.

(Fuente: Síntesis Resultados de Aprendizaje III Medio 2014, MINEDUC, 2015)

Ahora, las competencias evaluadas en la prueba SIMCE de inglés son las siguientes:

1. Comprensión Lectora:

- Lectura rápida: Comprender e identificar la idea principal en un texto (cartel).
- Lectura cuidadosa: habilidad para identificar vocabulario.
- Lectura cuidadosa: habilidad para comprender la idea principal en una conversación.
- Idea general: habilidad para ordenar ideas de un diálogo.
- Foco en el detalle: habilidad para localizar ideas específicas.
- Foco en el detalle: habilidad para identificar estructuras verbales adecuadas.

2. Comprensión Auditiva:

- Escuchar el detalle: Identificar información clave relacionando con imagen.
- Escuchar el detalle: Identificar información clave necesaria.
- Escuchar el detalle: identificar información clave para responder preguntas.

(Fuente: Manual del profesor de inglés, SIMCE de Inglés III Medio 2014, MINEDUC, 2015)

Dentro del Programa de Estudio de inglés para 3er año de enseñanza media, el MINEDUC propone, además de las competencias a evaluar, una serie de

modelos de actividades y metodologías para enseñar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes por cada uno de los aprendizajes esperados. Estos modelos se incluyen para servir como guía a los docentes para alcanzar los aprendizajes que se consideran fundamentales en este nivel. Para lograr este objetivo,

“Es recomendable utilizar instrumentos y estrategias de diverso tipo (pruebas escritas, guías de trabajo, informes, ensayos, entrevistas, debates, mapas conceptuales, informes de laboratorio e investigaciones, entre otros). En lo posible, se deben presentar situaciones que pueden resolverse de distintas maneras y con diferentes grados de complejidad, para que los diversos estudiantes puedan solucionarlas y así mostrar sus distintos niveles y estilos de aprendizaje.”(MINEDUC, 2015:26.)

La visión que el MINEDUC plantea acerca del proceso evaluativo afirma lo siguiente:

“No se debe usar solo como un medio para controlar qué saben las y los estudiantes, sino que, además, cumple un rol central en la promoción y el desarrollo del aprendizaje. Para que cumpla efectivamente con esta función, debe tener como objetivos:

- > Ser un recurso para medir el progreso en el logro de los aprendizajes.*
- > Proporcionar información que permita conocer las fortalezas y debilidades de las y los estudiantes y, sobre esta base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro del sector.*
- > Ser una herramienta útil para la planificación.*
- > Ser una herramienta que permita la autorregulación de las y los estudiantes.”*

(Fuente: Programa de Estudio tercer año medio, inglés. MINEDUC, 2015:26)

Lo anteriormente expuesto supone una realidad que, si bien se sustenta en incontables trabajos y experiencias previas que definen la evaluación como un proceso en lugar de un punto culmine del proceso de enseñanza – aprendizaje, no

se condice con la realidad inmediata del trabajo docente en las aulas chilenas, debido a factores como el contexto específico de cada establecimiento y/o grupo curso, las necesidades específicas de los estudiantes, etcétera. Para ejemplificar, Pamela Blanco (2008) señala:

“El cómo generamos una educación equitativa para todos y con todos a partir de las diferencias es un problema presente en el día a día en el aula. Las alumnas y alumnos son diferentes entre sí, ya sea a nivel cultural, por la presencia de rasgos étnicos minoritarios o por situación socioeconómica; diferencias de género; diferencias individuales en cuanto a intereses, maneras de relacionarse, etc... Estas diferencias individuales, también se pueden expresar en diversos ritmos y maneras de aprender” (pág.19)

Además, el mismo trabajo reúne una serie de testimonios de profesores en la Región Metropolitana que dan cuenta de las dificultades para lograr un aprendizaje significativo y a su vez utilizar la evaluación como un medio de guía para la regulación y observación de los aprendizajes dentro de un contexto de integración escolar con niños con necesidades educativas especiales:

“...Entonces hee como no están con las ganas, una por tiempo y lo otro porque tienen que ver el trabajo de hacer material de organizarse bien con el curso para que puedan trabajar y todo eso te quita de tu tiempo de tu casa, he aquí en el colegio no tienes tiempo para hacerlo aquí en el colegio estoy todas las horas en clases, no tengo tiempo...” (Entrevista N°3, 10)

“te pilla el SIMCE te pillan las pruebas de la municipalidad para evaluar a los niños como van aprendiendo y todo, se te pasa la hora en otras cosas y a veces a esos niños los dejas de lado.” (Entrevista N° 3, 16)

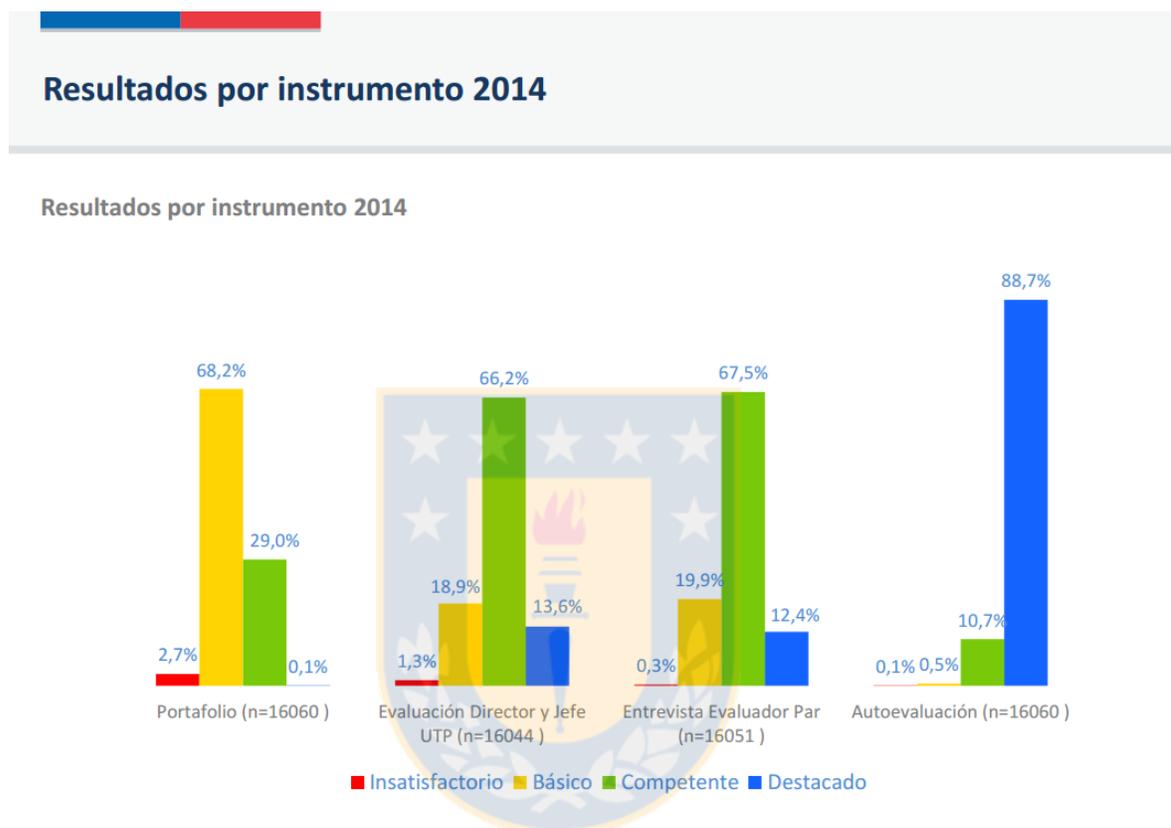
“entonces esto impide que el profesor se haga el tiempo para crear trabajos individuales, fichas y hacer un trabajo personalizado (...)” (Entrevista N°4, 5)

“No existen tiempos adicional de decir haber me voy a dedicar sólo a esto o ventanas que llámanos cuando no tienes clase no existe eso.” (Entrevista N°3, 20)

(Fuente: Blanco, 2008:52-53)

Además, como antecedente, en el proceso de Evaluación Docente 2014 (propuesto por el mismo Ministerio de Educación) se observan tendencias que llaman poderosamente la atención:

Figura nº1.2: resultados Portafolio Evaluación Docente



(Fuente: Resultados Evaluación Docente 2014, MINEDUC.)

Es evidente cómo el instrumento de evaluación docente con el peor rendimiento de las cuatro herramientas utilizadas corresponde al Portafolio, el cual se compone de dos Módulos:

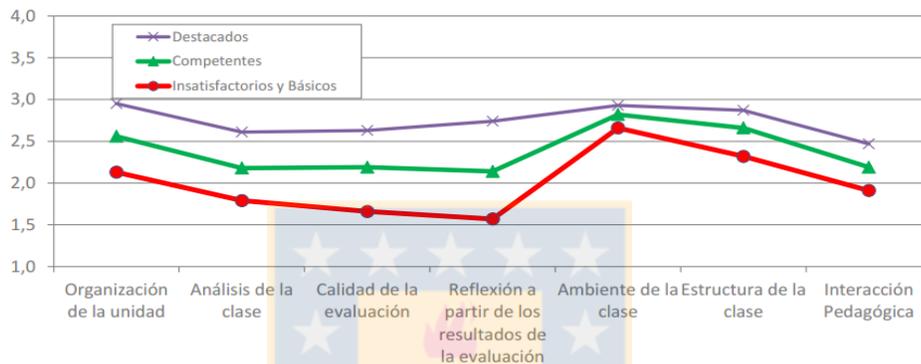
Módulo 1: Realizar y describir una unidad de 8 horas pedagógicas, presentar alguna evaluación que haya realizado en esa unidad y responder preguntas de reflexión sobre su quehacer docente.

Módulo 2: Presentar la grabación de una clase de 40 minutos. Esta clase será grabada por un camarógrafo acreditado por DocenteMás y no tiene ningún costo para el docente.

Aquí se observa un desglose de las competencias docentes evaluadas mediante el uso del portafolio:

Figura nº1.3: Resultados de criterios evaluados en Portafolio Evaluación Docente

Promedio en dimensiones del Portafolio, según nivel de desempeño final en 2014

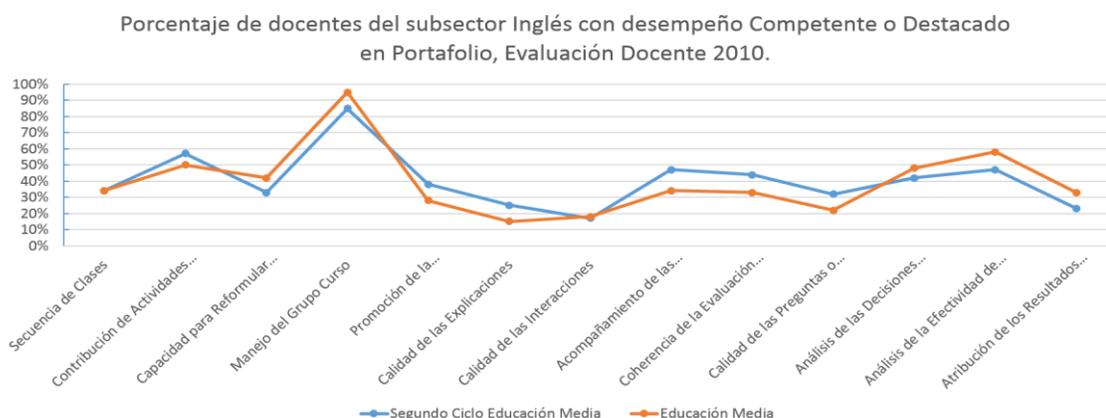


(Fuente: Resultados Evaluación Docente 2014, MINEDUC.)

El cuadro anterior demuestra que la calidad de evaluación y la reflexión a partir de los resultados de la misma son los indicadores menos logrados en el quehacer docente, los cuales incluso son congruentes entre los distintos escalafones dentro de la evaluación; Insatisfactorio, básico, competente y destacado.

En el caso específico de la enseñanza del inglés, los datos acerca de los resultados de la evaluación docente más recientes que hablan en exclusiva del subsector de inglés se remontan al año 2010, recopilados por el Centro MideUC en su publicación *“La Evaluación Docente en Chile”*. En el capítulo dedicado a los resultados, los investigadores clasifican el desempeño de los docentes de diferentes áreas de acuerdo a los 13 indicadores utilizados en la rúbrica evaluativa del portafolio, como lo muestra la figura a continuación:

Figura n°1.4: Porcentaje de docentes del subsector inglés con desempeño Competente o Destacado en Portafolio, Evaluación Docente 2010.



(Fuente: Manzi, González y Sun; “La Evaluación Docente en Chile”, 2011.)

Se observa que aún en docentes calificados como *Competente* o *Destacado*, solo un bajo porcentaje logra un resultado positivo en aspectos relacionados con la calidad de las preguntas y coherencia de la evaluación, así como un puntaje sobresaliente para la mayoría de los profesores en materias relativas al manejo del grupo curso, similar tendencia de los resultados generales del resto del profesorado.

El mismo proceso de evaluación docente también cae en la falta de consideración del contexto donde se realiza la labor docente evaluada (un vicio adjudicable a toda evaluación estandarizada), por lo que se asume que el proceso en sí no está exento de fallos. Sin embargo, considerando los resultados de la prueba estandarizada SIMCE y la evaluación docente como dos momentos en el proceso de enseñanza- aprendizaje – uno como instancia de evaluación final del proceso y el otro como monitoreo de la labor docente en su rol de guía de dicho proceso – nos hace cuestionar:

¿Cuál es el nivel de congruencia entre las evaluaciones, específicamente las pruebas escritas realizadas por los profesores de establecimientos educacionales municipales y los aprendizajes propuestos en el marco curricular nacional para la asignatura de inglés en tercer año de enseñanza media?

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se explora en detalle las teorías, tendencias y perspectivas que sirven como piedra angular del presente trabajo con el fin de definir el punto de vista de la metodología de las observaciones y el proceso de análisis, así como el sustento detrás de las conclusiones obtenidas desde estos procesos.

Para comenzar, definiremos el concepto de evaluación, tocando ideas de variados autores para llegar a una conclusión que permita abarcar el proceso en su conjunto sin dejar de lado ningún factor de peso al momento de desarrollar este proceso. Desde esta posición detallaremos la evolución de las teorías dominantes en evaluación educativa y el planteamiento fundamental de su propósito hasta las perspectivas dominantes.

Luego pasaremos a describir cómo estas tendencias en evaluación se entrelazan con los diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para tal efecto profundizaremos en dichas teorías, incluyendo las formas de evaluación propuestas durante su implementación.

Proseguiremos abarcando la realidad nacional y las propuestas por parte de los organismos estatales encargados del aparato educativo sobre qué debe ser evaluado y cómo debe ser evaluado.

Finalmente, abordaremos las más recientes investigaciones referentes a los métodos de evaluación estandarizados, en específico refiriéndonos a pruebas estandarizadas, tales como el SIMCE de inglés, comprendiendo sus falencias como virtudes, así como los resultados que estos arrojan.

2.1 Evaluación: Conceptos e Ideas

2.1.1. Concepto y definición de Evaluación

La Real Academia de la Lengua Española define la palabra “evaluación” con 2 acepciones que hablan bastante claro de concepciones erróneas acerca de qué significa evaluar:

1. f. Acción y efecto de evaluar.
2. f. Examen escolar. *Hoy tengo la evaluación de matemáticas.*

(Fuente: Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 23er Edición, 2014.)

De estas definiciones, obtenemos que la idea persistente de evaluación la sitúa en un mismo nivel que el acto de otorgar un valor a alguna cosa, sea este valor académico como económico o de alguna otra índole. Es en especial notorio en el ejemplo dado anteriormente cómo la evaluación educativa específicamente se piensa como un momento exacto y cúlmine de un periodo de enseñanza en lugar de un proceso completo y complejo. Claro está, esta definición se encarga más de dar una definición general a nivel netamente lingüístico en lugar de describir el concepto, sin embargo es el ejemplo el que habla de un mito que numerosos autores se han encargado de desmentir, por ejemplo:

- a. “Actividad valorativa e investigadora, que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes... Su finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales y educativas. Su ámbito de aplicación abarca no solo a los alumnos sino también a los profesores y los centros educativos...” (Nieto, 1994:13)
- b. "La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos

definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables." (P. D. Lafourcade, 1972:21)

- c. "El proceso de determinar hasta qué punto se están alcanzando realmente los objetivos educativos." (Ralph Tyler, citado por David Nevo. 1997:21)

Partiendo de las definiciones anteriores, podemos hablar de ciertas similitudes en lo que señalan estos autores. Estos se refieren a la evaluación como un concepto que, a pesar de incorporar elementos de medición y calificación, no se detiene en esos puntos, sino que los utiliza como parte del proceso en lugar de ser el propósito— las diferencias conceptuales entre estos términos serán exploradas en profundidad más adelante. Los autores definen las funciones en que la evaluación hace uso de estos elementos son como instrumentos de recogida de datos para observar el grado de progreso del proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de estos datos tomar decisiones que influyeran la dirección de dicho proceso. Es así que la evaluación educativa es definida como un proceso con duración determinada por el tiempo que tome la enseñanza en sí en lugar de ser definida como un acto determinado.

En vista de lo anterior, consideraremos como concepto de evaluación ***el proceso mediante el cual se observan los avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando diversas técnicas de recolección de datos de forma tal que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, con el propósito de guiar dicho proceso hasta uno o más objetivos determinados por una planificación previamente diseñada.*** Esta definición incorpora la noción de objetivos por cuanto la evaluación requiere, por su naturaleza fiscalizadora, tener un marco referencial sobre el cual comparar y contrastar el proceso a evaluar, además de la noción de una planificación previa que incorpore dichos objetivos bajo un esquema sistemático y organizado.

2.1.2 Funciones de la Evaluación.

Para entender el proceso de la evaluación es menester conocer el propósito por la cual ésta es concebida. Por esta razón, diversos autores agrupan los objetivos de la evaluación en funciones las cuales determinan el objetivo del proceso evaluativo facilitando la obtención y conocimiento a movilizar. A continuación utilizaremos las funciones propuestos por José Cardona debido a su relación con el propósito de nuestra investigación.

- a. **Función Previsora:** Función otorgada a la evaluación previa a la inicial. Esta función permite estimar y visualizar el nivel de conocimientos de los estudiantes de manera de crear un currículo adecuado a las necesidades del alumnado, además facilita la estimación de probabilidades y rendimiento.
- b. **Función Diagnóstica:** Función otorgada a la evaluación inicial. Esta función permite conocer los conocimientos previos de los estudiantes para satisfacer las necesidades que éstos posean e implementar las decisiones pedagógicas pertinentes.
- c. **Función Reguladora:** Función otorgada a la evaluación procesual. Esta función permite regular los aprendizajes entregados y la manera en que éstos son movilizados dependiendo de cada estudiante como individuo o de cada curso como grupo.
- d. **Función de Control:** Función otorgada a la evaluación procesual. Esta función es inherente a la administración y gestión educativa y sus exigencias, entregando las promociones o títulos que demuestran la obtención del saber.
- e. **Función Retroalimentadora:** Función otorgada a la evaluación final. Esta función permite la reflexión posterior a la evaluación para la toma de decisiones pedagógicas de modo de velar por la orientación del alumnado.

(Fuente: Cardona, 1994)

Además se puede observar como también las funciones de la evaluación se son diferenciadas por Castillo y cabrerizo según su finalidad:

- a. **Evaluación Diagnóstica:** Su finalidad es que el docente comience la toma de decisiones pedagógicas según el conocimiento real de los estudiantes. La evaluación diagnóstica se realiza generalmente al inicio del curso de modo de considerar las fortalezas y debilidades del alumnado.
- b. **Evaluación Formativa:** Su finalidad es el control y ajuste de los programas e implementaciones pedagógicas por medio de evaluaciones durante el proceso educativo. La evaluación formativa se encarga de evaluar los procesos educativos y se realiza generalmente durante el transcurso del curso y permite visualizar como realizar modificaciones a los planes pedagógicos para ajustarse a las necesidades de los estudiantes.
- c. **Evaluación Sumativa:** Su finalidad es proveer los resultados de los estudiantes para realizar las posibles reflexiones y retroalimentación correspondiente. La evaluación sumativa se encarga de evaluar los productos de los estudiantes considerando el nivel de logro y se realiza generalmente al finalizar el proceso educativo. Además, tiene una función sancionadora debido a su calidad de promotora de cursos u obtención del saber. Finalmente cabe mencionar que la evaluación sumativa es la puerta para la próxima evaluación diagnóstica de modo de analizar los conocimientos reales de los estudiantes.

(Fuente: Castillo y Cabrerizo, 2010)

A través de estas diferencias, es posible señalar que las funciones de la evaluación se ajustan a las necesidades de proceso evaluativo ajustándose a las necesidades y objetivos que los docentes requieran.

2.1.3. Diferencias entre Evaluación, Medición y Calificación.

Como hemos descrito anteriormente, el concepto de evaluación es intrínsecamente complejo y se compone de varias aristas que son parte del proceso donde se realiza, los cuales se convierten en factores de primera importancia al momento de construir una idea de qué significa evaluar. Es por esto que es pertinente realizar la distinción conceptual de la evaluación con respecto a otros dos conceptos asociados y frecuentemente utilizados equívocamente como sinónimos:

-*Medir* corresponde al acto de cuantificar alguna característica, acto o situación. Es un proceso descriptivo que no emite juicios de valor. Blázquez (2010) señala que el proceso de medición además es restringido en su rango de acción: Se concreta en un rasgo definido y procura determinar el grado o la cantidad en que existe tal rasgo. Además, por su carácter descriptivo, pretender ser objetivo, imparcial e impersonal.

-*Calificar* corresponde a la acción de otorgar un valor a los datos recogidos mediante la medición con respecto a un código determinado. Esta asignación es simbólica respecto de los aprendizajes logrados y sirve para definir la posición de los estudiantes respecto de sus pares. Respecto a esto último, Díaz Barriga (1994) sostiene:

“Es necesario reconocer que las calificaciones no estuvieron ligadas ni a la acción educativa ni a la historia de la educación. Su origen es social y se remonta a la exigencia del Estado nacional de certificar (mediante un diploma) los conocimientos adquiridos en la escuela. [Esto conllevó a que, en el siglo XIX,] el examen se convirtiese en una instancia independiente a posteriori de la cual se deriva una calificación como promoción.” (pág. 131)

De esta clarificación obtenemos que tanto *medir* como *calificar* son procesos que, si bien pueden ejecutarse de forma independiente durante el aprendizaje, no satisfacen las nociones que definimos en nuestra conceptualización del acto evaluativo. Sin embargo, ambos procesos son coincidentes en que por su naturaleza analítica y descriptiva son parte importante del todo que conforma la

evaluación, confiriéndole la capacidad de ilustrar los resultados obtenidos en el proceso en términos tanto cuantitativos como cualitativos que puedan utilizarse en función de perseguir los objetivos del proceso evaluativo.

2.2 Raíces disciplinares de la Evaluación y su desarrollo histórico.

La evaluación como disciplina propiamente tal no fue concebida sino hasta ya entrado el siglo XX con los trabajos de Ralph W. Tyler, llamado el Padre de la Evaluación con propósitos educativos. Sin embargo, esto no significa que el concepto de evaluación comenzó a definirse desde ese mismo momento sino que los preceptos básicos de qué significa evaluar a personas en procesos de aprendizaje venían desarrollándose desde la antigüedad. Por tanto, se definirá este proceso de transformaciones en una serie de periodos bien definidos por sus tendencias dominantes en cada época, como plantea Tomás Escudero en “*Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual*” (2003)

Anterior al desarrollo de la evaluación como campo de investigación ocurrieron una serie de sucesos que definieron la importancia de la misma como forma tanto de clasificar como de medir y verificar diferentes cualidades de las personas. En este ámbito encontramos que Paul McReynolds, en su trabajo “*Advances in Psychological Assessment*” (1975) menciona los *Tetrabiblos* de Ptolomeo, los cuales hablaban de los exámenes de los profesores griegos y romanos, como el tratado más importante en evaluación de la antigüedad.

Ya en la edad media se aplicaban exámenes formales con propósitos educativos – al momento de terminar sus estudios, los postulantes en diferentes universidades rendían un examen oral público frente a un tribunal conformado por docentes y miembros del estamento académico – similar a las actuales defensas de tesis. Ya en el siglo XVII y con la publicación del “*Ratio Studiorum*” de la Compañía de Jesús, se dan las primeras nociones de un plan de estudios acabado y detallado, al punto de incluir, de acuerdo a Eusebio Gil (1992), las primeras normalizaciones de procedimiento de exámenes escritos e individuales.

Llegado el siglo XIX, se comienza la tendencia de otorgar diplomas a modo de recompensa al aprobar exámenes homologados por el estado, así como la especialización de exámenes para abarcar diferentes aptitudes necesarias para determinadas ocupaciones (Barbier, 1993; citando a Max Weber), las cuales surgen como consecuencia de una sociedad que requiere personas cada vez más especializadas, las cuales pasan a ocupar cargos jerárquicos de más alto orden que aquellos nos calificados. El año 1843, Horace Mann viajó a Alemania a conocer el sistema educativo prusiano y como el gobierno alemán había logrado implementarlo además de su funcionamiento actual. De regreso en Estados Unidos en 1845, Mann abogó por la implementación de sistemas similares en el estado Massachusetts y tras conseguirlo se dictaron los primeros exámenes escritos. A pesar de lo innovador del trabajo, Tomás Escudero afirma que “no se trata todavía de una evaluación sustentada en un enfoque teórico, sino más bien, algo que responde a prácticas en buena medida rutinarias y con frecuencia basadas en instrumentos poco fiables” (pág. 12-13).

Finalizando el siglo XIX, aparece la llamada primera investigación formal en evaluación educativa: “*The Futility of the Spelling Grind*”, de Joseph Mayer Rice, en 1897. Esta investigación consistió de una encuesta aplicada a más de 33.000 niños de diferentes escuelas de Estados Unidos de 4to a 8vo grado, clasificados por factores como edad, sexo, nacionalidad, ambiente/contexto social y tipo de escuela. La encuesta se enfocó mayoritariamente en la enseñanza de la ortografía, sin que Rice encontrara conexión alguna entre la cantidad de tiempo usado en ejercicios de ortografía y el desempeño demostrado por dichos estudiantes durante exámenes de ortografía. Este estudio marcaría un precedente metodológico y pedagógico en investigación educativa.

Es en este contexto histórico que se produce un gran interés por la medición científica de las conductas humanas, avivado por la creciente aceptación de corrientes positivistas y empiristas en el estudio del ser humano. Es así que la evaluación, de acuerdo a Tomás Escudero (2003) “se verá condicionada de forma decisiva por diversos factores que confluyen en dicho momento, tales como: El

florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas, que apoyaban a la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero” (pág. 13). Aparece la exigencia del rigor científico y de la objetividad en la medida de la conducta humana (Planchard, 1960) y se potencian las pruebas escritas como medio para combatir la subjetividad de los exámenes orales (Ahman y Cook, 1967), la influencia de las teorías evolucionistas y los trabajos de Darwin, Galton y Cattell, apoyando la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos, el desarrollo de los métodos estadísticos que favorecía decisivamente la orientación métrica de la época (Nunnally, 1978) y el desarrollo de la sociedad industrial que potenciaba la necesidad de encontrar unos mecanismos de acreditación y selección de alumnos, según sus conocimientos.

Durante este periodo, la evaluación se enfoca principalmente en el llamado “testing”, el cual, acorde al espíritu de la época, se define por:

- a.** Medición y Evaluación resultaban términos intercambiables. En la práctica sólo se hablaba de medición. (Escudero, 2003)
- b.** El objetivo era detectar y establecer diferencias individuales, dentro del modelo del rasgo y atributo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época (Fernández Ballesteros, 1981)
- c.** Los tests de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos (Escudero, 2003). Según Guba y Lincoln (1982), la evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares. Los tests informaban algo sobre los alumnos, pero no de los programas con los que se les había formado.

Durante esta época aparecen algunos primeros esfuerzos por crear instrumentos de evaluación distintivos y especializados, tales como las escalas de escritura de Ayres y Freeman, de redacción de Hillegas, de ortografía de Buckingham, de cálculo de Wood, de lectura de Thorndike y McCall y de aritmética de Wood y McCall (Planchard, 1960; Ahman y Cook, 1967; Ebel, 1977). Todos estos esfuerzos

por desarrollar la evaluación educativa con fines de investigación fueron opacados por el creciente aumento de tests psicológicos los cuales encontraron un mayor énfasis con los trabajos realizados por Thorndike (1904); el más preponderante de la época y Stanford-Binet un test acerca de las habilidades cognitivas usado aun en la actualidad. El paso del tiempo y el contexto de aquel periodo continuaron brindando importancia a los tests con el reclutamiento de individuos en la Primera Guerra Mundial donde se usaban los tests psicológicos con fines sociales tales como los tests colectivos de inteligencia general e inventarios de personalidad desarrollados por Phillips en el año 1974. Estos instrumentos estandarizados crean un paralelo con los intereses educativos de la evaluación donde McCall (1920) manifiesta “que los profesores construyan sus propias pruebas objetivas, para no tener que confiar exclusivamente en las propuestas por especialistas externos.” Guba y Lincoln (1989) caracterizan el papel del evaluador en este periodo como un evaluador de corte técnico, meramente proveedor de instrumentos de medición. El fervor por el testing decreció a partir de los años cuarenta e, incluso, empezaron a surgir algunos movimientos críticos con estas prácticas.

Llegado el año 1950, se produce el mayor cambio en la idea de evaluación educacional de la mano de Ralph W. Tyler. Luego de trabajar en numerosos estudios a lo largo del país, Tyler resume sus observaciones e ideas en *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, donde plantea ideas que hasta hoy en día son la base del modelo de currículum utilizado como estándar alrededor del mundo. El libro presenta un esquema de cuatro partes para la evaluación y entrega de instrucción que, con el paso del tiempo, fue bautizado como “Razonamiento Tyleriano”:

- a. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- b. De todas las experiencias educativas que puedan brindarse, ¿Cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
- c. ¿Cómo se pueden organizar de forma eficaz esas experiencias?
- d. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado esos objetivos propuestos?

Este razonamiento para la evaluación y entrega de instrucción presenta métodos para lidiar con estas cuatro interrogantes. Es el mismo Tyler quien en su trabajo *Basic Principles of Curriculum and Instruction (1950)* menciona que “No intenta responderlos, pues las respuestas variarían bastante de acuerdo con los distintos niveles de enseñanza y los diferentes establecimientos”. Los métodos sugeridos para trabajar con el Razonamiento Tyleriano se dividen en *Funciones del Diseño Evolutivo* las cuales son:

- a. Establecer objetivos amplios.
- b. Clarificar objetivos.
- c. Definir objetivos en términos operativos.
- d. Buscar situaciones y condiciones para mostrar el logro de objetivos.
- e. Diseñar y seleccionar técnicas de medida.
- f. Recoger datos del rendimiento.
- g. Comparar los datos con los objetivos operativos

(Fuente: “Ralph Tyler, el Padre de la Evaluación Educativa”, Viviana Toaquiza, *Para el Aula No. 13, Universidad San Francisco de Quito.*)

El modelo de Tyler propone presentar como aportación fundamental el concepto de objetivos, los cuales se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudios pues determinan de una manera u otra el funcionamiento de las otras partes del programa. La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base a los objetivos, cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor/a, del método, del alumno/a y de la información, así como la evaluación, la sociedad, etc. En palabras del propio Tyler, “El estudiante aprende de lo que el propio estudiante hace, no de lo que hace el profesor” (Tyler, 1950). El alcance de las ideas de Tyler es tal que a partir de sus investigaciones se estructura un cambio radical en la forma de concebir el proceso educativo, así como la forma de evaluar dentro del mismo.

2.3 Enfoques en evaluación educativa.

Como describimos anteriormente, la evaluación sufrió una serie de cambios que dieron a lo largo de una evolución larga, constante y sostenida. A partir de la influencia de diversas corrientes en las ciencias sociales, los procesos educativos y evaluativos comenzaron a fundamentarse en diferentes posiciones y paradigmas sobre los que se desarrollaron teorías completas, las cuales muchas veces hacen contraposición a los otros modelos propuestos. La suma de estas influencias da origen a diferentes enfoques acerca del proceso evaluativo, los cuales detallamos a grandes rasgos a continuación.

2.3.1. Enfoque Psicométrico

La psicometría es la rama de la psicología que se encarga de realizar mediciones, con el fin de otorgar resultados cuantificables a las diferentes características psicológicas de una persona. Esto permite determinar medias y grados de características psicológicas y expresarlos numéricamente. Una vez obtenidos estos valores, es posible comparar las características de diferentes individuos entre ellos y con la media. Para obtener estos valores, la psicometría se encarga de diseñar y ejecutar diferentes tareas, las cuales tienen diferentes propósitos y buscan determinar si se manifiestan las diferentes características a medir. Con esto, se vuelve necesaria la estandarización de los instrumentos de medición – todos los sujetos a evaluar deben realizar las mismas tareas para obtener su posición estadística dentro de la población. El proceso de medición necesariamente debe manejar conceptos normados y estandarizados de cada una de las características que pretender medir. Esta necesidad produce una rigidez de los conceptos, lo que la inhabilita de tomar como consideración los diferentes contextos en que se desenvuelven los individuos, así como los diferentes procesos de razonamiento por los que cada individuo alcanza determinadas respuestas.

En el caso del enfoque psicométrico de la evaluación educativa, este toma como punto central los resultados de aprendizaje. Su mayor influencia proviene de las teorías conductistas sobre el aprendizaje, que a su vez confluyen desde el movimiento conductista y positivista que dominó la psicología a principios del siglo

XX, las que se preocupan principalmente de las reacciones y conductas observables en el sujeto. Con el objetivo de lograr la medición de conducta en los estudiantes, el enfoque psicométrico se encarga como primer elemento de los resultados que busca obtener el proceso propiamente tal, identificando y definiéndolos en términos operacionales, vale decir, cuáles son las tareas más apropiadas para alcanzar determinados resultados.

Una vez descrito el propósito de la evaluación, se diseñan los instrumentos a través de los cuales se realizará la evaluación. Los diseños tienen como principal característica su estandarización y homogeneidad tanto en tareas evaluativas como en criterios de corrección, lo cual desliga el proceso de evaluación del proceso de instrucción. Esta separación concentra el foco del proceso evaluativo en los instrumentos en lugar de quienes son evaluados, limitando lo evaluado a sólo lo que es observable a través de los instrumentos. Por ende, al igual que con su contraparte en psicología, este enfoque se encarga de otorgar valores numéricos utilizables en la formulación de juicios alcanzados por la interpretación estadística de los resultados.

Santos Guerra (1998) observa variados puntos cuestionables dentro de este enfoque, mencionando que a pesar de otorgar resultados fácilmente interpretables debido a su naturaleza numérica, su influencia en la rutina dentro del aula es ligeramente superior a nula (Lo cual se replica en la rutina de evaluación misma, la cual es igual de rígida que el proceso). Además, sostiene que este enfoque favorece las funciones de selección, acreditación y jerarquización de la evaluación. En el caso de la selección, el sistema rechaza a quienes no logran aprobar y escoge a quienes superan las pruebas sin establecer una relación entre éxito académico y éxito laboral o social. La función acreditadora se refleja en que la superación de los controles conduce a la acreditación académica y social. Finalmente, bajo este enfoque se denotan las relaciones de poder dentro de la escuela: quienes imponen criterios, pautas y aplican pruebas ostentan una posición jerárquica superior y virtualmente indiscutible, pudiendo los agentes evaluadores incluso negarse a compartir y clarificar los criterios utilizados.

Esta caracterización supone al enfoque psicométrico como aquel más cercano a la concepción que *Evaluar es Medir*, ocupándose sólo en el alcance de los objetivos sin tomar nota de los demás procesos relacionados con la enseñanza-aprendizaje antes del momento evaluativo en cuestión. Esta rigurosidad objetiva, tanto de instrumentos como de resultados, restringen notoriamente el alcance de este enfoque, imposibilitándolo de tomar posición en momentos de la enseñanza fuera del producto final.

2.3.2. Enfoque por Objetivos.

El enfoque de evaluación por objetivos difiere del modelo psicométrico en la formulación de los resultados que espera evaluar durante el proceso. Ya no se centra la mira en obtener resultados cuantificables y comparables con el resto de la población evaluada, sino que se enfoca en la definición operativa de los objetivos del programa, expresados como resultados de aprendizajes observables en comportamientos específicos del alumno. Estos resultados no son puestos a escala con el resto de la población, sino que son comparados con criterios preestablecidos en los objetivos de comportamiento, utilizando la noción de “grados de logro” con respecto a la referencia. En consecuencia, la evaluación consiste en observar en qué grado el estudiantes cumple con los patrones de comportamiento descritos como objetivos del programa.

Gimeno y Pérez (1983:433) citan, además de Tyler (1949), a Mager (1962, 1972) y a Popham (1975) como quienes desarrollaron el modelo proponiendo el uso de criterios para la definición de los objetivos. Estos objetivos deben ser formulados de la forma más clara, precisa y amplia posible, abarcando patrones de comportamiento específicos de los evaluados. Además, la predefinición de los mismos pone un especial énfasis en la relación entre el proceso de enseñanza y el proceso evaluativo, los cuales, a fin de llevar a cabo una evaluación lo más objetiva y propicia posible, deben demostrar congruencia a nivel de objetivos de comportamiento - vale decir, es imposible evaluar aquello que no se ha enseñado. Así es como el diseño de los instrumentos de evaluación se caracteriza por mantener esta relación de congruencia entre enseñanza y evaluación, tomando

como referencia directa para un diseño eficaz los objetivos de las sesiones de enseñanza.

La definición de objetivos trajo consigo la necesidad de tipificar los mismos. Así, si bien los procesos de enseñanza y evaluación tienen un objetivo claro, para lograr su consecución es necesario definir las tareas en términos de objetivos operacionales de menor complejidad que sirvan como fundamentos para alcanzar las metas antes definidas. Con este propósito, se diseñaron sistemas de clasificación de los objetivos en términos de dominios de aprendizaje o bien en la determinación de jerarquías de aprendizaje. Aquí es donde aparecen las taxonomías de objetivos, especialmente la diseñada por Benjamin Bloom (1956) y luego revisada por Anderson y Krathwohl (2001), las cuales serán caracterizadas más adelante.

Este enfoque permite la utilización de la evaluación como diagnóstico de los procesos de enseñanza. Se realiza el acto evaluativo como un examen para comprobar el avance del evaluado en su prosecución de los objetivos determinados en un momento previo a la culminación del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto permite la comparación del aprendizaje del evaluado en dos ámbitos: el criterio utilizado como modelo para la evaluación, además de la influencia del tiempo que le tomó llegar hasta este grado de aprendizaje.

Siendo el enfoque evaluativo más utilizado, no ha estado exento de críticas, las cuales han llevado a su reformulación en numerosas ocasiones. Las críticas de Gimeno (1982) a este modelo se resumen en los siguientes esbozos:

- a.** Los cambios en el comportamiento no pueden medirse de forma suficientemente precisa como para emitir juicios válidos.
- b.** Este tipo de estudios basados en la medida, que implican pre y post test, permiten escasa o nula modificación de los programas durante su desarrollo.
- c.** Se sacrifica la evaluación formativa en favor de la evaluación sumativa.
- d.** Fallan en considerar el organismo de la escuela como un todo, siendo un modelo esencialmente reduccionista.

- e. Los comportamientos observables son frecuentemente indicadores simbólicos de procesos internos y aprendizajes complejos no directa ni mecánicamente deducibles desde las manifestaciones externas.
- f. El énfasis en objetivos preestablecidos provoca olvido e ignorancia intencional de los efectos secundarios de la escuela y de los acontecimientos no previstos.
- g. La audiencia de la evaluación por objetivos son los productores del programa y no los consumidores. Supone entonces un modelo burocrático de evaluación.

De forma similar, Santos Guerra (1996) caracteriza la taxonomización de objetivos como una “simplificación de la comprobación de objetivos, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos” (pág. 8).

Las críticas tanto a este enfoque como al enfoque psicométrico de evaluación sumado a un cambio general de interés en las ciencias condujo al desarrollo de propuestas que, si bien no rechazan totalmente las ideas plasmadas y desarrolladas hasta este punto, toman desde la crítica un nuevo punto de interés central para el proceso evaluativo.

2.3.3. Evaluación según el Enfoque Cognitivista De Enseñanza.

A mediados del siglo XX se empezó a manifestar una fuerte tendencia en la psicología de cambiar el objeto de estudio y análisis. Si bien anteriormente el conductismo se había interesado casi únicamente por las conductas humanas observables y medibles, esta no lograba responder las cuestiones relacionadas a cómo se generaban dichas conductas. Este nuevo modelo pasó a llamarse modelo cognitivista, por cuanto su principal objeto de estudio son los procesos que ocurren en la mente de las personas, específicamente desde 2 perspectivas. La primera es el estudio de cómo las personas entienden el mundo, considerando cómo obtienen esa información, cómo la transforman, sintetizan, almacenan y hacen uso de la misma. La segunda perspectiva de estudio se enfoca en la relación entre cognición y conducta. El interés se pone en la influencia directa de los pensamientos en las

acciones en lugar de influencias subconscientes, como el instinto, emociones o necesidades. En el ámbito educacional, la influencia del enfoque cognitivo movió el foco del proceso educativo desde el grado en que se alcanzan los objetivos determinados hacia la forma en que esos aprendizajes son alcanzados y cuáles son los procesos de razonamiento involucrados en el proceso propiamente tal, considerando las influencias que puedan modificar la ruta entre idea y acción.

Los autores que dan la partida al interés por los procesos cognitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje son, en esencia, tres: Jean Piaget, quién definió que la adquisición de conocimiento pasa por diferentes etapas de desarrollo cognitivo relacionadas con el desarrollo biológico de los individuos; David Ausubel, el que caracterizó las condiciones para que los procesos de asimilación de conocimiento resulten en el llamado aprendizaje significativo; y Jerome Bruner, quien desarrolló la teoría del aprendizaje por descubrimiento, enfatizando la importancia del proceso de racionalización y procesamiento de la información.

El cambio de enfoque desde los objetivos a los procesos cognitivos supuso un cambio estructural profundo en la forma en que se estructuraban los procesos evaluativos. Considerando que se busca entender cómo se llega a determinada conducta, las tareas evaluativas pasaron de buscar los grados de cumplimiento de los objetivos a intentar descubrir las estrategias que utiliza un estudiante con ese propósito. Esto provoca que los datos que la evaluación confiere durante el proceso son de índole cualitativa, inexpresable mediante valores numéricos. Aquí se ve la incorporación de tareas evaluativas de respuesta abierta, las que mediante una mayor libertad de reflexión permiten observar a grandes rasgos cómo operan los procesos de cognición del estudiante.

La necesidad de obtener datos de los procesos cognitivos de aprendizaje vuelve imperativo la utilización de instrumentos evaluativos que cumplan con plasmar el desarrollo de líneas de razonamiento de los estudiantes, diferenciando los procesos de evaluación por el momento y función que realizan durante el transcurso de la enseñanza:

- a. Una evaluación diagnóstica o inicial, que se realiza cuando los estudiantes avanzan de nivel de escolaridad o cambian de contenidos de enseñanza. Su principal propósito es ilustrar el punto de partida básico desde el cual el estudiante realiza labores de análisis de la información que posee, y cómo aplica este proceso en función de conseguir respuestas a tareas evaluativas determinadas. En palabras de Santos Guerra (1996) el diagnóstico:

“Permite saber de qué punto se parte, cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes, qué tipo de concepciones tienen sobre la ciencia, la escuela y el aprendizaje. Este diagnóstico inicial es imprescindible para que el profesor pueda propiciar un aprendizaje que sea relevante y significativo para sus alumnos” (pág. 10)

- b. Una evaluación procesal y realizada de forma continua durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. Con esta se monitorea el proceso mediante un registro preciso de todas las actividades en el aula y fuera de la misma. Dentro del punto de vista cognitivo, Sanmartí (2007) la describe como:

“...Centrada en la comprensión del funcionamiento cognitivo del estudiante frente a la clase de tareas que se le imponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales de los estudiantes y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado.” (pág.29)

Este foco canaliza los resultados esperados hacia la detección de peculiaridades, tales como ciertas dificultades para comprender o razonar ciertos contenidos o tareas y la proposición de métodos para superarlas. Todo esto convierte el proceso de evaluación formativa en el nexo entre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

- c. Una evaluación de resultado o final, la cual se realiza al final del proceso de enseñanza buscando demostrar de forma cuantitativa y calificativa los resultados del mismo. Es en este punto que los resultados de la evaluación son procesados como datos cuantitativos, pero en lugar de poner un enfoque en tareas evaluativas cerradas, se utilizan otra clase de preguntas que permitan clarificar los procesos de cognición que los estudiantes recorrieron para alcanzar determinados resultados. Son utilizados, por ejemplo, instrumentos de evaluación basados en aplicación de conocimientos para la resolución de problemas.

A partir de la investigación de los procesos cognitivos fueron surgiendo inquietudes acerca de la forma en que los mismos eran afectados por diversos factores, y como estos influían en el razonamiento. Estas dudas abrieron paso a una forma de pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje (y, por extensión, la evaluación de los aprendizajes) en relación a la percepción del universo que el estudiante formaba dentro de su mente, los enramados y relaciones que la información recibida genera y como esta perspectiva influenciaba la forma de aprender de los estudiantes.

2.3.4. La Evaluación según el Enfoque Constructivista de Enseñanza.

El constructivismo es una corriente de pensamiento que señala que todo lo que conocemos es en gran parte una interpretación personal de la realidad, negando los intentos de lograr observar el mundo sin ningún sesgo interpretativo, por cuanto los mismo se arraigan en tanto en la forma que nuestros procesos cognitivos analizan la información que nos llega así como las diversas fuentes externas de influencia, como las experiencias previas de los sujetos. Por consiguiente, la visión del mundo para cada individuo es al mismo tiempo una forma de percepción como una forma de construcción de la realidad. En la práctica pedagógica, el enfoque constructivista de enseñanza postula que los estudiantes son capaces de construir su propio conocimiento a través un proceso en el cual se les otorgan las herramientas adecuadas para tal propósito.

Los principales respaldos teóricos del enfoque constructivista coinciden en varios términos con aquellos del modelo cognitivista, por cuanto el interés en los procesos de razonamiento tiene como consecuencia el desarrollo de modelos que describan los resultados de dichos procesos. En este aspecto, se destacan varios autores como Jean Piaget, quién definió en su modelo de estadios de desarrollo cognitivo mecanismos por los cuales los individuos construyen nuevo conocimiento a partir de sus experiencias. Además, Lev Vygostki en los años 30 ya había concebido una idea acerca del desarrollo cognitivo del ser humano a través del concepto de zona de desarrollo próximo, en la que las personas son capaces de desarrollar aprendizajes mediante un apoyo propicio. Es en esta materia donde Vygotski concibe la noción de desarrollo social cultural de los individuos, otorgando a la interacción con los aspectos culturales y sociales de su entorno la primera importancia como factor de construcción de conocimiento.

Esta serie de ideas respecto al aprendizaje de los estudiantes tuvo, consecuentemente, repercusiones importantes en el ámbito de la evaluación educativa. Se volvió imperativo el repensar la manera en que se buscaba registrar los aprendizajes de los alumnos además de los instrumentos y las metodologías utilizadas en el proceso evaluativo hasta el momento. Dentro de los cambios que la evaluación constructivista adoptó, González, Hernández y Hernández (2007:127), citando a Alfaro (2000) y Hernández (2002) señalan:

- a.** La evaluación constructivista no se interesa sólo en los productos observables del aprendizaje, ya que en la evaluación bajo esta perspectiva, son de gran importancia los procesos de construcción que dieron origen a estos productos y la naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones elaboradas.
- b.** El docente debe centrar la actividad evaluativa en cada etapa del proceso de construcción que desarrollan los alumnos, considerando los aspectos iniciales así como los que el alumno utiliza durante el proceso de construcción de los aprendizajes.

- c. No interesan los aprendizajes memorísticos verbalistas, si no que se interesa en promover y valorar aprendizajes significativos.
- d. La evaluación de los aprendizajes, dado que estos pueden ser de distintas naturaleza, exigen procedimientos y técnicas diferentes.

Estos preceptos determinan la forma que en la práctica el enfoque constructivista ha de lidiar con la forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Esto es particularmente importante en la función, momento y definición de las distintas etapas del proceso evaluativo, configurándose en una serie de técnicas que, a juicio de González et al. (2007) pueden variar desde informales (Observación incidental de las actividades), pasando por semiformales (Registros de las actividades de clase y tareas) hasta llegar a fórmulas formales de evaluación, tales como exámenes, mapas conceptuales y otros instrumentos.

Uno de los aspectos más llamativos del enfoque constructivista de la evaluación es su tratamiento del logro y del error. Díaz Barriga (2002: 406-407) señala que “existe un interés por enfatizar y valorar los aciertos o logros que los alumnos van consiguiendo en el proceso de construcción, porque se considera que ello consolida el aprendizaje y le da al alumno la oportunidad de saber qué criterios se están siguiendo para valorar su aprendizaje (criterios que posteriormente podrá internalizarlos y aplicarlos por sus propios medios).” Con respecto al error, un extracto de Astolfi (1999) describe la concepción de los errores desde el punto de vista constructivista:

“Los modelos constructivistas... se esfuerzan... por no eliminar el error y darle un estatus mucho más positivo. Puntualicemos: el objetivo que se persigue es llegar a erradicarlos en las producciones de los alumnos, pero se admite que, como medio de conseguirlo, hay que dejar que aparezcan – incluso provocarlos – si se quiere llegar a tratarlos mejor... En los modelos constructivistas los errores no se consideran faltas condenables ni fallos de programa lamentables: son síntomas interesantes de los alumnos. “Vuestros errores me interesan”, parece pensar el profesor, ya que están en el mismo

centro del proceso de aprendizaje que se quiere conseguir e indican los progresos conceptuales que deben obtenerse” (pág. 14)

Finalmente, la evaluación constructivista busca, como consecuencia del proceso de enseñanza, que los estudiantes sean capaces de autorregular y auto evaluar sus aprendizajes. Asimismo, el aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación; la actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada igualmente relevante, ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autorregulado.

2.4 Taxonomías.

La necesidad de clasificar los objetivos primordiales para la educación llevo a la asociación americana de psicología a establecer un sistema para proveer un currículo y evaluaciones que midan el nivel cognoscitivo alcanzado por los estudiantes. El sistema utilizado para este fin fue la taxonomía:

“Un verdadera taxonomía es una conjunto de clasificaciones que están ordenadas y organizadas por el fundamento de un único principio o en el fundamento de un conjunto de principios consistentes. Es así que aquella verdadera taxonomía puede ser evaluada determinando si esta en acuerdo con la evidencia empírica y/o la forma en que las clasificaciones están ordenadas corresponda a un orden real entre los fenómenos relevantes.” (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964:11).

De esta manera, en el siguiente apartado se desarrollará la taxonomía de Benjamin Bloom: *Taxonomía de objetivos de la educación* (1956) y la posterior revisión de Anderson Y Krathwohl, titulada “*Una taxonomía para aprender, enseñar y evaluar*” (2001); más conocida como la taxonomía de Bloom-Anderson.

2.4.1. Taxonomía de Bloom

La taxonomía de Bloom es un marco de referencia para clasificar los objetivos educacionales esperados a alcanzar por los estudiantes. Bloom advierte que la mayoría de los objetivos propuestos y definidos por los docentes se clasifican en tres categorías o dominios los cuales son: El dominio cognitivo, afectivo y el psicomotor. En palabras de Bloom,

“El dominio cognitivo incluye los objetivos que tratan acerca de recordar o reconocer conocimiento y el desarrollo de las habilidades y capacidades intelectuales, El dominio afectivo describe los cambios en intereses, actitudes, valores y el desarrollo de las apreciaciones y adaptaciones adecuadas y El dominio psicomotor pertenece a las habilidades del área motora y manipulativa.” (Bloom, 1956: 7-8)

2.4.1.1. El dominio cognitivo.

Los objetivos del dominio cognitivo incluyen el desarrollo de las habilidades intelectuales. El dominio cognitivo considera 6 niveles de habilidad organizadas jerárquicamente: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis, Evaluación. Cabe destacar que Bloom utiliza sustantivos para retratar las habilidades, lo que describe un panorama visto desde el profesorado, es decir, las habilidades plantean objetivos propuestos a alcanzar por los estudiantes.

- a. **Conocimiento:** Los estudiantes recuerdan o reconocen información, ideas y principios de una forma aproximada a la manera que lo aprendieron. Para evidenciar esta habilidad los estudiantes deberán conocer, identificar, relacionar, listar, definir, recordar, memorizar, repetir, etc.
- b. **Comprensión:** Los estudiantes comprenden o interpretan información basada en aprendizajes previos. Para evidenciar esta habilidad los estudiantes deberán replantear, informar, explicar, expresar, representar, interpretar, etc.
- c. **Aplicación:** Los estudiantes seleccionan, transfieren y usan información/principios para completar un problema o tarea con una dirección

mínima. Para evidenciar esta habilidad los estudiantes deberán aplicar, operar, reestructurar, emplear, usar, calcular, etc.

- d. **Análisis:** Los estudiantes distinguen, clasifican y relacionan supuestos, hipótesis, evidencia o la estructura de un enunciado o pregunta. Para evidenciar esta habilidad los estudiantes deberán analizar, categorizar, comparar, contrastar, investigar, etc.
- e. **Síntesis:** Los estudiantes originan, integran y combinan ideas para transformarlas en un producto, plan o proposición que es nuevo para ellos. Para evidenciar esta habilidad los estudiantes deberán crear, diseñar, inventar, desarrollar, etc.
- f. **Evaluación:** El estudiante valora, evalúa o critica basado en el fundamento de un criterio o estándar específico. Para evidenciar esta habilidad los estudiantes deberán juzgar, recomendar, criticar, justificar, etc.

2.4.1.2. El dominio afectivo.

Los objetivos del dominio afectivo varían desde la simple atención de fenómenos selectos a complejas pero consistentes cualidades de carácter y conciencia. Además, el dominio afectivo incluye la manera en que nos relacionamos con las cosas emocionalmente, como los sentimientos, valores, motivación y actitudes. El dominio afectivo considera 5 niveles de habilidad: Recepción de fenómenos, Respuesta a los fenómenos, Valoración, Organización, Internalización de valores.

2.4.1.3. El dominio psicomotor.

Los objetivos del dominio psicomotor incluyen el movimiento físico, la coordinación y el uso de las habilidades motoras. El desarrollo de estas habilidades requiere práctica y son medidas en términos de velocidad, precisión, distancia, procedimiento o técnicas de ejecución. Es así, que las habilidades psicomotoras varían desde las tareas manuales como cavar un foso o lavar un auto hasta tareas más complejas como operar sistema mecánico o bailar. El dominio psicomotor considera 7 niveles de habilidad: Percepción, Predisposición, Respuesta guiada, Mecanismo, Respuesta compleja abierta, Adaptación y Creación.

2.4.2. Taxonomía de Bloom/Anderson.

La revisión de Anderson y Krathwohl fue publicada el año 2001 con el fin de mejorar y adaptar la publicación de Bloom de 1956. En esta revisión se encuentran distintas enmiendas a la susodicha predecesora en las cuales se evidencia la necesidad de corregir el antiguo dominio cognitivo. Dentro de las características más destacadas de la revisión podemos encontrar la transformación y modificación de los niveles de habilidad del dominio cognitivo y la adición de un campo dentro de las dimensiones del conocimiento.

Primero, Anderson y Krathwohl transforman los sustantivos utilizados como niveles de habilidad por Bloom a verbos. La intención de fondo yace en el cambio de paradigma de la actualidad el cual promueve la participación activa de los receptores del aprendizaje, vale decir, son ahora los estudiantes los protagonistas de su propio aprendizaje. Los nuevos niveles de habilidad son: **Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear**. Al mismo tiempo los autores cambian el orden los últimos niveles de habilidad de modo que el pensamiento crítico de evaluar baje un nivel y el proceso cognoscitivo abstracto de crear alcance la cúspide. Esta decisión no fue ejecutada debido a que considerarán que crear era un proceso más complejo que evaluar, más bien la idea de fondo era facilitar el uso de la taxonomía a los docentes, promover y evaluar aprendizajes significativos y demostrar que los niveles de habilidad podían superponerse.

Es el mismo Bloom quien advierte esta debilidad en su propia taxonomía de orden jerárquica:

"Aunque la información o el conocimiento son reconocidos como un objetivo importante para la educación, muy pocos profesores estarían satisfechos con considerarlos como un objetivo único o primario. Lo que es necesario para evaluar es alguna evidencia que demuestre que los estudiantes realicen algo con el conocimiento, es decir, que sean capaces de aplicar la información a nuevas situaciones y problemas" (Bloom, 1956:38).

Segundo, Los autores de la posterior revisión modificaron la poco discutida dimensión del conocimiento de manera que fuera una herramienta de real utilidad para el profesorado. Bloom sólo describía la dimensión del conocimiento en tres niveles: El conocimiento de los hechos específicos, El conocimiento conceptual y el conocimiento de procedimientos. Es por esta razón que Anderson y Krathwohl definen cada nivel de la dimensión del conocimiento, agregan el nivel meta cognitivo y crean una tabla taxonómica de manera que la dimensión del proceso cognitivo (el nuevo título otorgado) fuera una herramienta real y útil para clasificar objetivos. A continuación se describirá brevemente la dimensión del proceso cognitivo de Anderson y Krathwohl y se presentará la tabla propuesta.

- a. **Conocimiento de hechos específicos:** Es el conocimiento básico para cada disciplina específica. Esta dimensión se refiere a los hechos esenciales, terminología, los detalles o elementos que los estudiantes deben saber o estar familiarizados para entender una disciplina o resolver problemas dentro de la misma.
- b. **Conocimiento conceptual:** Es el conocimiento de clasificaciones, principios, generalizaciones, teorías, modelos o estructuras pertinentes a un área particular de alguna disciplina.
- c. **El conocimiento de procedimientos:** Es el conocimiento referido a la información que ayuda a los estudiantes a realizar una tarea específica dentro de una disciplina o área de estudio. Además, se refiere a los métodos de investigación, técnicas y metodologías.
- d. **Conocimiento meta cognitivo:** Es la habilidad de estar consciente de la cognición y de los procesos cognitivos propios de los estudiantes. Por otro lado, es el conocimiento reflexivo acerca de cómo resolver problemas, tareas cognitivas e incluir conocimiento contextual y condicional sobre el propio conocimiento.

Tabla 2.1: Representación gráfica de la Taxonomía de Bloom – Anderson -
Krathwohl

La dimensión del proceso cognitivo

Dimensión proceso cognitivo	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
<i>Conocimiento de hechos específicos</i>						
<i>Conocimiento conceptual</i>						
<i>Conocimiento de procedimientos</i>						
<i>Conocimiento meta cognitivo</i>						

(Fuente: David Krathwohl: *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, 2002.*)

Finalmente, es posible destacar la utilidad de la taxonomía de Bloom y la revisión de Anderson y Krathwohl para la clasificación de objetivos educacionales los cuales subrayan la importancia de presentar objetivos claros, concretos, medibles y evaluables en el currículo:

- a. Los objetivos educacionales son importantes para establecer una buena comunicación pedagógica de manera que los estudiantes y los profesores comprendan la utilidad de un aprendizaje significativo.
- b. Organizar objetivos educacionales ayuda a clarificar los aprendizajes a alcanzar por parte de los estudiantes.
- c. Los docentes pueden beneficiarse de este marco de referencia al clasificar los objetivos educacionales de manera que puedan planificar y entregar instrucciones claras, diseñar estrategias e instrumentos evaluativos válidos y asegurar que las instrucciones y evaluaciones sean coherentes con los objetivos propuestos anteriormente.

2.5 La didáctica y la evaluación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El desarrollo del lenguaje ha sido un fenómeno que numerosos teóricos han intentado describir. En especial el surgimiento de la psicología cognitiva y sus estudios del desarrollo del razonamiento en los seres humanos ha arrastrado consigo interrogantes que intentan dar una explicación al desarrollo de la capacidad humana para utilizar un lenguaje no corporal para comunicarnos. Variados especialistas pusieron el desarrollo del lenguaje como una de las piedras angulares para explicar sus modelos de desarrollo cognitivo. Por ejemplo, Lev Vigotsky afirmaba el pensamiento y el lenguaje eran funciones mentales que mantenían una estrecha relación de influencia mutua, implicando que el desarrollo del lenguaje no es un proceso dictado por el desarrollo cognitivo, si no independiente. En cambio, Jean Piaget afirmaba que el lenguaje se desarrolla como parte de un conjunto de habilidades cognitivas dentro de una de las etapas de desarrollo cognitivo que el mismo Piaget define en su modelo. En otras palabras, el desarrollo del lenguaje es dependiente del desarrollo cognitivo.

Esta disociación en la forma de explicar cómo se desarrolla el lenguaje habla fehacientemente de lo complejo que es el proceso del lenguaje humano. Y esta complejidad de proceso se ve magnificada cuando se lleva a escrutinio el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Bajo tal premisa es que autores como Noam Chomsky y Stephen Krashen han elaborado modelos teóricos que intentan explicar cómo el ser humano es capaz de aprender a utilizar lenguas a las cuales no ha tenido la misma exposición o no forman parte de la identidad y cultura propias de los lugares en donde habitamos.

El ámbito de la instrucción, la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras ha sido sujeto de gran interés a lo largo de la historia. Es válido afirmar que el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido una de las disciplinas de mayor importancia desde el comienzo del comercio de intercambio y su masificación en rutas comerciales. La necesidad de comunicarse con miembros de otras culturas con el fin de establecer relaciones de comercio suscitó las bases para el desarrollo de diversas metodologías que apuntaban al entendimiento mutuo más allá del

lenguaje corporal. A esto se suman las políticas expansionistas de los diversos imperios de la antigüedad y la edad media, los cuales utilizaban el lenguaje como un instrumento de homogeneización y dominio requiriendo que los territorios anexados comenzaran a utilizar y propagar la lengua, además de otras motivaciones. Larsen - Freeman (1986) distingue 8 enfoques particulares acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, las cuales se ordenan de acuerdo a su auge histórico. Aquí presentamos las características más llamativas de dichos enfoques:

2.5.1. El Método de Gramática y Traducción:

Alcalde (2011) señala que hasta el siglo XVI y desde un principio la enseñanza de lenguas extranjeras se reducía al Latín, fundamentalmente, y al Griego. Ambas lenguas formaban parte de los ritos canónicos de la Iglesia Católica, además de ser las lenguas originales de muchos de los textos considerados sagrados. El conocimiento en latín y griego dentro del clero permitía la reproducción de los contenidos de dichos textos. Alcalde además señala cómo Christ y Rang (1985) dan cuenta de la falta de formación especializada entre los miembros del clero más allá de la formación teológica. Esto provocaba que la metodología de enseñanza se basara en un estudiante que asistía a clases prácticamente como oyente, con absoluta carencia de participación en la clase, las cuales consistían en la lectura de textos en la lengua objetivo, seguidos de un análisis por parte del profesor (Alcalde, 2011:11).

Este método pasó a ser conocido como el método de gramática y traducción. No se apunta a desarrollar la capacidad de comunicarse de forma oral, sino que se pone un énfasis exclusivo en la lectura, que es justamente la habilidad que debe ser desarrollada junto a la escritura. Se estudian a profundidad las reglas gramaticales de la lengua objetivo, usualmente en un orden que se aproxime a grandes rasgos a las estructuras propias del Latín, y luego se practica manipulando dichas estructuras a través de la traducción directa y/o inversa de pasajes escritos.

La enseñanza se basa mayoritariamente en el uso de estos textos escritos. Una estructura de clase relativamente típico consiste en presentar las reglas gramaticales de una estructura determinada, demostrar su uso incluyéndola

repetidamente en algún texto y practicar su uso a través de la creación de oraciones y la traducción a la lengua nativa de los estudiantes. Este texto es normalmente acompañado por listas de vocabulario, las cuales consisten de los nuevos elementos usados en el texto acompañados por su traducción. Este método de transmisión de elementos lingüísticos enfatiza la precisión en el uso de los elementos de la lengua objetivo por sobre otros enfoques.

Uno de los factores principales que caracteriza este método es que la abrumadora mayoría de la enseñanza se produce en la lengua madre de los estudiantes, vale decir, la enseñanza de la segunda lengua por medio de la primera. Coincidentemente, Alcalde (2011) diferencia “tres pasos esenciales” para el aprendizaje de la lengua objetivo bajo este método:

- a. La memorización previa de un listado de palabras.
- b. El conocimiento de las reglas gramaticales necesarias para unir y relacionar esos vocablos en oraciones concretas.
- c. La realización de ejercicios, básicamente de traducción, tanto directa como inversa.

(Alcalde, 2011:12-13)

Las características de este enfoque lo ubican como un método altamente deductivo, donde los estudiantes se basan en la regla para llegar al ejemplo. La base lingüística es fundamentalmente escrita, por lo que se ignoran aspectos tales como la pronunciación, entonación y comprensión auditiva, lo que consecuentemente excluye toda función comunicativa del lenguaje del proceso de enseñanza.

En cuanto al contexto histórico en que se desarrolló este enfoque de enseñanza, Alcalde (2011) realiza la siguiente reflexión:

“...hay que tener en cuenta que la enseñanza de lenguas extranjeras era, hasta mediados del siglo pasado, un privilegio de la educación superior o de las escuelas “de élite”, en el marco de la enseñanza pública, y, por tanto, el hecho de que el método “de gramática y traducción” fuera considerado como el más adecuado

para aprender lenguas de una forma “culta” era garantía de éxito en tales instituciones. Esta fue también la razón por la que este método dominó la enseñanza de lenguas hasta bien terminada la Segunda Guerra Mundial.” (Alcalde, 2011:13)

Respecto a los aspectos evaluativos del enfoque, la evaluación se realizaba, como es de esperarse, de forma estrictamente escrita. Se realizan exámenes donde se pide a los estudiantes traducir directamente desde una lengua a la otra o que utilicen determinadas estructuras gramaticales en contextos reducidos. Por consiguiente, las prácticas evaluativas no consideran los procesos bajo los cuales los estudiantes razonan las respuestas. No existen tareas evaluativas que busquen dar luz a tales procesos cognitivos, enfocándose firmemente en la dualidad de las respuestas: Correctas o Incorrectas, absolutismo respaldado por la misma estructura de las evaluaciones, las cuales inherentemente se basan en criterios rígidos y bien definidos. Es posible afirmar que este enfoque de enseñanza tuvo una influencia casi nula de los desarrollos en materias de psicología cognitiva hasta bien entrada la década de los 40s, donde nuevas maneras de entender la enseñanza de lenguas se ponían en práctica.

2.5.2. El Método Directo o Natural.

Este método nace como respuesta al método de gramática y traducción, remontándose a orígenes tan antiguos como los de aquél. En estricto rigor, es posible encontrar evidencia de su aplicación incluso de forma anterior a la existencia del método gramatical por cuanto las estrategias naturalistas de aprendizaje se remontan a tiempos como el de la antigua Roma, de lo cual Alcalde (2011) señala que es “tal es el caso, por ejemplo, de los jóvenes romanos, que aprendían griego junto con esclavos procedentes de Grecia” (pág.13).

La misma autora también indica que es durante el siglo XVI que se realizan las primeras aplicaciones formales de este método como procedimiento metodológico definido. Es el caso del ensayista francés Michel de Montaigne, quien contrató tutores para que enseñaran latín a su hijo de la forma más natural posible mediante el uso de la oralidad, pasando a la posteridad como uno de los pioneros en proponer esta manera de aprender una segunda lengua. El método directo es

heredero de este enfoque natural nacido de la separación de la metodología imperante hacia una perspectiva que se enfoca en la lengua “viva”, es decir, la lengua hablada.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se produce un auge en el desarrollo de este método. Como hito de máxima importancia se crea en Estados Unidos el llamado Método Berlitz, precursor de las ideas prácticas del método directo. Su premisa más importante es lograr el aprendizaje de elementos clave de la lengua objetivo mediante el uso casi exclusivo de lenguaje oral. Richards y Rodgers (1999:9-10) destacan los siguientes principios como fundamentales:

- a.** Uso exclusivo de la lengua objetivo.
- b.** Enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano.
- c.** El proceso de enseñanza de las estructuras gramaticales es mayoritariamente inductivo.
- d.** El desarrollo de destrezas de comunicación oral o progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos.
- e.** Los contenidos se introducen de manera oral.
- f.** Uso de la demostración – Objetos y dibujos como introducción a vocabulario concreto y como asociación de ideas del vocabulario abstracto.
- g.** Enseñanza de la expresión y de la comprensión oral.
- h.** Énfasis en la precisión de la expresión oral (pronunciación y entonación) además de las estructuras gramaticales.

Una de las características principales de este método es su búsqueda por equiparar el proceso de aprendizaje de la lengua objetivo con el proceso de adquisición de la lengua materna, muchas veces basándose en técnicas como la imitación de un modelo y la práctica repetitiva de diferentes estructuras. Se hace hincapié en el aprendizaje memorístico, principalmente de pequeños diálogos y frases. A diferencia del modelo gramatical, el rol del profesor no es meramente informativo, sino que requiere de entrenamiento especializado considerando la necesidad que el mismo domine y tenga la fluidez necesaria en la lengua objetivo,

además de la capacidad de generar la interacción necesaria para que se logren los aprendizajes bajo contexto.

En términos de las tareas evaluativas utilizadas bajo este enfoque, Larsen-Freeman (1986) enumera la lectura en voz alta de fragmentos literarios, obras o diálogos; preguntas y respuestas en la lengua objetivo e incluso la utilización de dibujos inducidos por dictado del profesor o de los colegas. Bajo estos preceptos el enfoque directo tampoco presenta interés por la descripción de los procesos cognitivos, si no que se enfoca en comprobar el aprendizaje producido por repetición. A pesar de esto, la evaluación bajo este enfoque permite en determinados casos lograr establecer un criterio más subjetivo de evaluación, dado que por sus características las tareas evaluativas más comunes no se emplazan por completo dentro de un modelo de dualidad.

Hernández (2000) señala respecto de las influencias sobre las que se sustenta este modelo:

“Sobre este método se dice que la pedagogía, la lingüística y la psicología aperceptiva, jugaron en él un papel singular y que el mismo dio origen a múltiples variantes. Pero que fue entre las dos guerras mundiales que se revivieron sus principales principios y se llevaron a cabo estudios de experimentación con los nuevos descubrimientos de la lingüística (Ferdinand de Saussure) y de la psicología (Thorndike). Entonces se puede hablar de la influencia del conductismo ortodoxo y otras psicologías que ayudaron a esclarecer que el aprendizaje de lenguas es una actividad psicológica más que lógica donde existe la necesidad de despertarle y sostener el interés de los estudiantes. Hablamos de conductismo ortodoxo y la presencia de la estimulación como vía para elicitación de una reacción verbal en los aprendices y el cuidado en no formar hábitos incorrectos nos sirven como elementos para confirmar nuestra tesis” (Hernández, 2000:144)

2.5.3. El Método Audiolingual.

Este método se basa en el auge de diferentes investigaciones en el campo de la lingüística y la psicología del aprendizaje que tuvo lugar en los años 30 y 50,

principalmente en los Estados Unidos. Alcalde (2011) describe una fuerte influencia de las teorías de Leonard Bloomfield, quién abandona la idea que el latín es el punto de partida para estudiar una segunda lengua, confiriendo a todas la capacidad de estructurar su propio juego de reglas y características propias lo que permite un análisis único para cada y facilita su estudio. En términos metodológicos, la base de este es el análisis de la lengua hablada (lo que habla de las similitudes de este método con el método directo) y el procedimiento de enseñanza de las estructuras gramaticales es inductivo. El método sigue un patrón dominante de estímulo – respuesta: el contenido es presentado de forma estructurada, siendo presentado en forma de diálogos iniciales, los cuales son aprendidos mediante memorización, imitación y repetición. A partir de ahí se realizan ejercicios para fijar tanto contenidos como vocabulario, los que incluyen mucha repetición y juegos de pregunta y respuesta. Gonçalves de Freitas (2004) sugiere como una innovación que surge con este método el reforzamiento positivo de las respuestas – cada vez que algún estudiante alcanza una respuesta correcta, esta es premiada.

Otro de los aspectos donde este método se diferencia del método directo es la interacción. En el caso del método audio lingual, existe interacción constante entre los estudiantes, especialmente en las sesiones de repetición continua, alternando papeles en los diálogos. Sin embargo, esta interacción aún es guiada por el profesor, quién es modelo del habla a utilizar además de su papel como facilitador del aprendizaje.

El grueso de la investigación y aplicación de este método se posiciona junto a la Segunda Guerra Mundial. Fue la milicia norteamericana quienes, necesitando disponer de hablantes de lenguas extranjeras en poco tiempo por razones de inteligencia, sumaron la mayor parte del fundamento práctico de este enfoque. La idea era crear un método de adquisición de lenguas que fuera lo más eficiente posible. En esta línea, Delgado (2003), citado por Alcalde (2011:14) explica:

“Bloomfield se interesó también por la enseñanza de las lenguas extranjeras y participó en el *“Army Specialized Training Program”* americano, poco antes de la Segunda Guerra Mundial, para la formación de intérpretes para su ejército. El Army

Method abrió grandes esperanzas para la D.L. (Didáctica de la Lengua), pero no dio los resultados esperados. Fueron Charles Fries y Robert Lado los lingüistas “prácticos” que en mayor medida proyectaron las teorías estructuralistas en la enseñanza de idiomas, uniendo tales postulados lingüísticos con las teorías de Skinner sobre el aprendizaje: la adquisición de una lengua supone la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos (patterns) mediante la práctica repetitiva de estructuras (pattern drills) a fin de que el aprendiz logre utilizar la lengua de una manera automática y con el mínimo de errores.”

Larsen - Freeman (1986) destaca las siguientes actividades como las técnicas principales de enseñanza, aprendizaje y evaluación:

- a. Memorización de diálogos.
- b. Conversación en parejas.
- c. Dramatización de diálogos memorizados.
- d. Memorización de frases largas parte por parte.
- e. Juegos de repetición.
- f. Juegos de completar diálogos.
- g. Juegos de construcción de frases a partir de pistas.
- h. Juego de transformación de elementos.
- i. Juegos para diferenciar palabras parecidas.

Dentro de este esquema de actividades, es posible apreciar que el proceso evaluativo bajo este enfoque no difiere mucho del método directo a la hora de realizar la evaluación de los aprendizajes. Las diferencias principales radican en que el enfoque en las habilidades auditivas es total durante la práctica, lo cual limita las formas en que los estudiantes aprenden y son capaces de utilizar la nueva lengua. Considerando las raíces marcadas en el conductismo y la rigidez del modelo de estímulo – respuesta sobre el que opera, no existe interés en entender los procesos de aprendizaje, sino que sólo los resultados.

2.5.4. The Silent Way (Método Silencioso).

Este método se caracteriza fundamentalmente por el silencio del profesor a lo largo del proceso de enseñanza. Esto significa que no hay uso de lengua materna, pero si se utilizan otros artículos y objetos tanto visuales como corpóreos para modelar el lenguaje que será aprendido por los estudiantes tales como gestos, señales, láminas y otros. Gonçalves de Freitas (2004) describe los fundamentos teóricos del método de la siguiente manera:

“La adquisición lingüística es vista aquí como un proceso en el cual las personas, a través del raciocinio, descubren y formulan reglas sobre la lengua aprendida. Este aprendizaje busca la expresión del pensamiento, percepción y sentimiento de los alumnos. Para eso, ellos necesitan desarrollar autoconfianza e independencia. Es el alumno quien construye su aprendizaje, mientras que el profesor puede incitar su percepción, provocar su raciocinio. El ‘silencio’ es una herramienta para ese fin.”

Fue desarrollado por el pedagogo egipcio Caleb Gatteno durante los años 70. Respecto de la función docente, Alcalde (2011:18) señala que ésta se limita a “la organización y dirección del proceso únicamente por medio de gestos, materiales escritos, colores simbólicos y objetos lúdicos, como, por ejemplo, unos palitos de colores.” La poca intervención del profesor supone un estímulo para que los estudiantes reflexionen y sean capaces de ayudarse mutuamente.

Tejada Molina, Pérez Cañado y Luque Agulló (2005) describen el procedimiento típico de una lección bajo este enfoque:

“Tiene un procedimiento muy uniforme en el aula; primero los sonidos, después las palabras y finalmente las oraciones que se enseñan a través de barras coloreadas de diferentes formas, que han sido asociadas previamente con los diferentes elementos lingüísticos. El profesor pronuncia cada elemento y pide su repetición. (...) De este modo, el profesor dirige a la clase pero tiene un papel indirecto, porque él o ella tiene que estar en silencio durante la mayor parte del tiempo, dando un papel activo al estudiante.”(pág. 182)

Las principales técnicas según Larsen-Freeman (1986) son las siguientes:

- a. El silencio del profesor.
- b. Corrección por parejas.
- c. Uso de fichas de colores asociadas a sonidos o palabras.
- d. Autocorrección
- e. Uso de gestos.
- f. Cuadro de palabras.
- g. Evaluación de la lección al final de la clase por los estudiantes.

Es importante señalar algunas de las características del método silencioso, y su vinculación con ideas concernientes al enfoque constructivista. La práctica de este método pone el énfasis en la observación de los procesos que los estudiantes atraviesan para lograr un aprendizaje en lugar de si llegan a una respuesta correcta o no, para lo cual el profesor utiliza los materiales buscan que los estudiantes sean capaces de descubrir sus propios aprendizajes a través de fórmulas como la cooperación. El rol silente del profesor evita la carga de repeticiones de estructuras, por lo que se rompe con el modelo de estímulo – respuesta que siguen otros métodos, y se traduce en un entendimiento del aprendizaje como una rutina de ensayo y error. Estas características encausan la evaluación en el modelo silencioso desde una perspectiva netamente formativa, ya que el profesor puede incluso no dictar ningún examen formal para evaluar resultados.

A pesar de las aparentes ventajas ofrecidas por el modelo silencioso, su aplicación incurre en una serie de problemas prácticos los cuales Tejada Molina, Pérez Cañado y Luque Agulló (2005) enumeran de la siguiente manera:

- a. Hay falta de una preparación específica por parte de los profesores.
- b. No hay material específico.
- c. No presenta una teoría lingüística clara.
- d. Es difícil *dirigir* una clase sin hablar.
- e. Está orientado para ser implantado en adultos.
- f. Potencialmente se descuida el control de la comprensión auditiva y pronunciación.

2.5.5. Suggestiopedia (Sugestopedagogía)

Este método fue desarrollado por el psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov y se basa principalmente en la influencia de las sugerencias sobre los procesos cognitivos, y en general como el factor emocional y el sentido de confianza de los estudiantes les ayuda a lograr mejores aprendizajes. Con este propósito, la sugestopedagogía se vale de variadas técnicas tanto directamente pedagógicas como de otras que sirven para crear un ambiente en el cual los estados positivos de autoestima y confianza en las propias capacidades estén lo más aumentados que sea posible.

Como primer precepto, se necesita que el lugar de estudio sea relajante y confortable, de forma que no existan distracciones durante el aprendizaje. Es vital que el profesor desarrolle confianza con el estudiante, actuando muchas veces como un estudiante más para generar lazos de empatía y seguridad. Gonçalves de Freitas (2004) hace hincapié en el rol pasivo del uso de materiales:

“Pósters con informaciones gramaticales son dispuestos por la sala y cambiados periódicamente para incitar al aprendizaje periférico del alumno, o sea, su capacidad de aprender a través de estímulos externos, por las cosas que lo cercan en el ambiente escolar y que no son a veces objetivamente explicadas en una lección.”

Tejada Molina, Pérez Cañado, Luque Agulló (2005) explican el procedimiento de las clases bajo este método:

“La clase comienza con la relajación de los estudiantes con la música apropiada, las técnicas de respiración, el mobiliario de clase y la voz del profesor. Después, los estudiantes escuchan los textos y representan los diferentes roles usando la L2. La traducción se usa también para fomentar la comprensión. Los estudiantes se inundan con los aportes orales, los cuales tienen que aprender de forma inductiva, y las actividades se diseñan de forma que involucran los intereses de los estudiantes de forma que no provocarán bloqueos mentales. También se emplea la interacción para que los

estudiantes sean capaces de usar lo que han adquirido inconscientemente.”
(pág. 183)

En términos evaluativos, la sugestopedagogía se basa en observaciones y en el trabajo realizado durante las clases, por cuanto evita poner a los estudiantes en un estado de estrés o ansiedad como el que precede a las evaluaciones formales. Es notable como la fundación misma de la idea se caracteriza por demostrar interés en los procesos cognitivos de los estudiantes y el poder de diferentes factores sobre los mismos. Esto conlleva que el proceso evaluativo tome un carácter permanente, incurriendo en la necesidad de observar y monitorear los aprendizajes de los estudiantes en todo momento como una forma de regular tanto las condiciones en que se desarrolla el método como los aprendizajes mismos.

Este método ha sido blanco de numerosas críticas, las cuales abracan desde la comparación con una “pseudo-ciencia” (Scovel, 1979:258&265; citado por Richards y Rodgers, 1999:142&152) pasando por el hecho que el énfasis en el ambiente y la inclusión de elementos para desarrollarlo mueven el foco de la enseñanza, efectivamente entregando conocimiento al estudiante mediante medios auditivos (Baur, 1984) y llegando al cuestionamiento ético de las formas de aprendizaje inconsciente que promulga este método, llevando a los estudiantes a un estado infantil durante las sesiones.

2.5.6 Community Learning (Aprendizaje Comunitario)

Este método fue desarrollado en los años setenta por Charles A. Curran, psicoterapeuta y profesor de Psicología de la Universidad estadounidense de Loyola, en Michigan. En este método se concibe a los estudiantes como “personas por entero” (Larsen - Freeman, 1986:89). Es un método en el cual el trabajo en equipo y la cooperación para alcanzar objetivos son fundamentales. Las relaciones construidas dentro de la comunidad de aprendizaje no se limitan meramente a lo intelectual, sino también corresponden a las respuestas físicas de los estudiantes. La posición del profesor en este método es reducida: se ubica como un facilitador del aprendizaje, tratando de hablar menos utilizar una posición lo menos jerárquica posible para crear un clima de confianza. Esta posición de relajamiento le permite utilizar

la lengua objetivo como la lengua madre durante las sesiones con tal de distender el ambiente. Se busca motivar la no competencia entre estudiantes, por lo que se fomentan actividades donde el grupo completo participe de forma cooperativa. De acuerdo a Larsen - Freeman (1986), estas son algunas de las técnicas utilizadas:

- a. Grabación de la conversación de los estudiantes.
- b. Transcripción de las grabaciones.
- c. Uso de las grabaciones para corregir o reforzar la pronunciación.
- d. Formulación de nuevas frases a partir de las otras ya grabadas.
- e. Tareas en pares o en pequeños grupos.
- f. Reflexión abierta sobre las actividades en sala.

El enfoque del aprendizaje se pone sobre la comunicación y la expresión libre de ideas personales. Los estudiantes son constantemente invitados a explicar cómo se sienten y en qué están pensando, así como sus opiniones acerca de los tópicos de la clase.

Tejada Molina et al. (2005:200) han resumido las desventajas propuestas por Chafe (1998), Richards y Rodgers (1999) y Troncale (2002) en la siguiente lista:

- a. Los profesores podrían usarlo de forma inadecuada, y de este modo, ser inservible en la teoría o en la práctica.
- b. Podrían sentirse excesivamente agobiados a la hora de adaptarse a las nuevas demandas que se les vienen encima y a los nuevos roles que están obligados a asumir.
- c. Los propios estudiantes podrían ser reacios a cooperar.
- d. Los profesores podrían tender a recurrir continuamente a su lengua nativa.
- e. Los *inputs* que perciben podrían estar bastante limitados, algo que podría llevar a la fosilización si no se complejizan.
- f. Se ha encontrado como un método menos efectivo a la hora de incentivar las habilidades relacionadas con la resolución de problemas que en la enseñanza de toda la clase.

- g.** Los estudiantes aventajados podrían recibir menos beneficios de este método que los estudiantes menos aventajados, ayudando a los primeros con incentivos ligeros.

Respecto de las perspectivas del proceso evaluativo sobre este enfoque, tiene la peculiaridad de promover formas de evaluación más allá de los puntos de vista externos, alentando los procesos de evaluación entre pares y autoevaluación. Esto permite obtener una lectura de primera fuente respecto a las opiniones de los estudiantes y cómo se sienten en el proceso de enseñanza. Además, el acto de realizar evaluación entre pares permite la discusión de diferentes puntos de vista sobre el mismo hecho, fomentando la utilización de la lengua para lograr expresar opiniones.

2.5.7. Total Physical Response – TPR (Respuesta Física Total)

Fue desarrollado por James Asher, prestigioso profesor de Psicología de la Universidad estadounidense de San José, en California. La idea principal es que se busca igualar el proceso de aprendizaje de la lengua objetivo con el de adquisición de la lengua materna. Su principal foco está en el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes a través de una batería de ejercicios desarrollados para que los estudiantes respondan con acciones determinadas. Estas características le valen el nombre de “Enfoque Comprensivo”.

El presupuesto teórico en el que se justifica este método se arraiga en *las “observaciones del comportamiento del niño en cuanto a la adquisición de su lengua materna”* (Alcalde, 2011:17): los niños pasan un tiempo determinado escuchando el uso del lenguaje por parte de sus madres hasta que logran utilizar dichas palabras, lo cual coincide con las ideas de Stephen Krashen respecto de la entrada de información comprensible para el niño, el que necesita un adelantamiento en comprensión para aprender a hablar, tal como señala Hernández Reinoso (2000:147).

Gonçalves de Freitas (2004) señala respecto del estímulo en los estudiantes:

“Una de las premisas de este enfoque es el aprendizaje placentero de la lengua. Se espera que el estudiante realmente se sienta feliz mientras aprende. Para eso, se usan muchas actividades divertidas y, el movimiento corporal es un gran recurso para ayudar en la comprensión. Muchas de las estructuras son aprendidas y practicadas a través de comandos. El profesor da una orden, por ejemplo, “hands up”, y muestra el gesto para que los alumnos asimilen la orden y el movimiento correcto. Cuando los alumnos ya repitieron una serie de comandos, ellos entonces pasan a mostrarlo al resto del grupo. Después de tener el dominio de una serie de ellos, los alumnos aprenden a leerlos y escribirlos y, sólo después de una cierta exposición a las nuevas estructuras, es que se comienza a hablar y dar otras órdenes.”

Cerezal Sierra (1996:180) resume las propuestas de Asher (1977):

- a. Se enfatizan más las habilidades de comprensión que las habilidades productivas.
- b. La enseñanza de la producción oral debe ser pospuesta hasta después que se hayan consolidado las habilidades de comprensión auditiva.
- c. Se enfatiza más el significado que la forma.
- d. Se reduce el esfuerzo.

Y es el propio Asher (1977), citado por Álvarez Navarro (2013:20) quien justifica las ventajas de su método:

- a. Es fácil de poner en práctica.
- b. No hay dificultades para los estudiantes más atrasados.
- c. Se enseña a los estudiantes a *reaccionar* al lenguaje, por lo que no tienen que pensar demasiado.
- d. Se reduce la presión y el esfuerzo.

En el apartado evaluativo, este método es particular por cuanto las formas que adopta el proceso de enseñanza y el proceso evaluativo pueden ser radicalmente diferentes. Es interesante cómo un patrón de estímulo – respuesta puede llevar a dilucidar los procesos cognitivos de los estudiantes en un principio,

aunque inevitablemente su utilización derivará en actos reflejos condicionados. Es así que en el aspecto de ejecución de la evaluación bajo este método es necesario una guía constante sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes con tal de observarlo en detalle.

2.5.8. El Enfoque Comunicativo.

Todas las metodologías anteriormente descritas sufren de carencias evidentes, por lo que no es de extrañar que en cualquier proceso de enseñanza el profesor utilice elementos pertenecientes a dos o más de estos enfoques, aunque sus preceptos teóricos estén diametralmente opuestos. Es así que, llegada la década de los 80, se propone cambiar el foco por una perspectiva que permita lograr el aprendizaje más holístico de una lengua, por lo que se desarrollan esquemas donde el objetivo central es la comunicación en la lengua objetivo. Esta idea establece que en el proceso de comunicación “el simple conocimiento de las formas de la lengua meta, su significado y funciones, es insuficiente. Es necesario ser capaz de usar la lengua apropiadamente dentro de un contexto social” (Gonçalves de Freitas, 2004). Este cambio otorga mayor importancia al conocimiento de los factores culturales de los países donde se hablan las lenguas a estudiar para lograr el entendimiento del contexto comunicativo y ser capaz de escoger entre diferentes estructuras la que se adecúe mejor a la situación comunicativa actual. En este nivel “el hablante desarrolla varias formas sutiles para mostrar desagrado, recusar, aceptar, invitar, pedir algo, etc.” (Neves, 1996, p.73).

Alcalde (2011:16) cita a Sánchez Pérez (1992) para resumir las características del enfoque comunicativo de la siguiente manera:

- a.** Expone, como punto de partida, elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.
- b.** Ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas, etc.
- c.** Intenta exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria.

- d.** Da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo.

Una de las características distintivas de este método hace relación con el enfoque bajo el cual se trabajan las actividades. Ya habíamos mencionado que la idea principal acá es buscar el aprendizaje a través de situaciones comunicativas realistas, lo cual se logra mediante el intercambio libre de conocimiento e información entre los estudiantes. Esto separa el método comunicativo de otros métodos, por cuanto se evita el caer en la práctica por repetición que lleva a aprendizajes memorísticos, en las cuales no existe una contextualización ni una situación comunicativa verdadera. La práctica se logra mediante la resolución de problemas, el planteamiento de situaciones contextualizadas, la discusión de ideas y opiniones, entre otros. Otro aspecto destacable es que este método en particular hace uso extendido de materiales auténticos extraídos de la misma realidad de manera que los estudiantes sean capaces de observar en los materiales el uso auténtico de la lengua objetivo.

Las principales técnicas utilizadas en este método, de acuerdo a Larsen - Freeman (1986) son las siguientes:

- a.** Uso de material auténtico.
- b.** Textos con frases desordenadas para que los estudiantes las ordenen.
- c.** Juegos con tarjetas con indicaciones para que los estudiantes formulen preguntas auténticas y obtengan respuestas también personales.
- d.** Uso de figuras en secuencia, sugiriendo historias que los estudiantes intentan prever.
- e.** Dramatización de escenas propuestas por los estudiantes o el profesor.

La evaluación bajo este método se atiende tanto a la corrección de errores como a la capacidad de expresarse con fluidez. Esto supone una perspectiva basada en criterios tanto objetivos como subjetivos dependiendo del aspecto a evaluar. Cabe recordar que este método dispone de una serie de técnicas diferentes e involucra aspectos encontrados en otros modelos; por consiguiente no se puede

realizar un juicio único durante el proceso evaluativo. En este contexto la evaluación no se limita tanto solo al producto, sino que abarca todo el proceso de enseñanza, buscando discernir aquellos elementos que den muestra de los patrones y procesos que los estudiantes siguen durante las situaciones comunicativas presentadas como tareas evaluativas.

Finalmente, Alcalde (2011) reúne críticas surgidas a este modelo:

- a. “Preocupan los inconvenientes que pueden resultar al dar prioridad al uso de la lengua con fines comunicativos, infravalorando en consecuencia el contenido gramatical, y han surgido dudas entre los profesionales de la enseñanza sobre si este enfoque “es aplicable a todos los niveles de enseñanza y a estudiantes de todas las edades; si este enfoque lo pueden seguir docentes cuya lengua materna no es la que enseñan; si se puede evaluar la competencia comunicativa, etc.” (Melero Abadía, 2000:104-105)
- b. “aunque en clase se tratan los contenidos necesarios para la comunicación (noción, funciones, estructuras lingüísticas y léxico), no se llegan a desarrollar procesos de comunicación.” (Melero Abadía, 2000:105)

2.6 ¿Qué se evalúa y cómo se evalúa en lenguas extranjeras?

Anteriormente discutimos a grandes rasgos los aspectos fundamentales de los diferentes enfoques predominantes en la didáctica de lenguas extranjeras, enfatizando su concepción acerca del proceso evaluativo en relación a los enfoques que dominan la práctica evaluativa. Respecto a esta relación, es posible afirmar que los avances en ciencia cognitiva, evaluación y didáctica en lenguas extranjeras han ocurrido manteniendo una estrecha relación entre estos tres componentes.

Es notable, además, que estos cambios graduales llevan a la necesidad de crear nuevos marcos referenciales sobre los cuales se estipule la dirección hacia la cual apunta la enseñanza. Esto es especialmente relevante con la evaluación en lenguas extranjeras, por cuanto las diferencias en el entendimiento del lenguaje y su función conllevan un cambio en los aspectos que la evaluación busca registrar.

Bajo estos preceptos es que el currículum sentó como base de la enseñanza el desarrollar las llamadas *competencias lingüísticas* que, en un principio, se entendían como la suma de tres áreas (Madrid, 1997:262, referenciando a Fries y Fries 1961, Lado 1964, Brooks 1964, Rivers 1964,1981):

- a. La gramática (Morfología y sintaxis)
- b. El vocabulario (Léxico)
- c. La fonética (Fonología)

La renovación de este campo viene de la mano de Noam Chomsky (1965), quien definió las competencias lingüísticas “incluyendo el conocimiento ideal del sistema lingüístico que subyace en cualquier expresión, oración o uso lingüístico y que hemos desarrollado por el hecho de ser nativos y como resultado de la interacción con los demás.” (Madrid, 1997:262). A este se le suma Dell Hymes (1967, 1972) quién amplió el campo de acción y conceptualización de las ideas de Chomsky, incorporando elementos tales como la eficacia comunicativa, la adecuación al contexto, etc. Esta sumatoria de elementos pasó a denominarse *competencia comunicativa*, por cuanto agrega elementos más allá de las funciones netamente cognitivas, sino más bien socioculturales.

Todo lo anterior enmarca el objetivo de la evaluación en lenguas extranjeras como un ejercicio para obtener una lectura acerca del desarrollo de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa de los estudiantes, comprobando la capacidad de los mismos para desenvolverse, tanto de forma oral como escrita, utilizando la lengua estudiada. Madrid (1997) define la idea de evaluación en segundas lenguas en términos de cómo:

“la habilidad o competencia comunicativa del alumnado permite, en mayor o menor grado, crear o interpretar mensajes (competencia discursiva) a través de una interacción comunicativa (oral o escrita), más o menos negociada, a veces entre dos o más individuos, en contextos y situaciones variadas.” (pág.260)

Esta definición es a su vez consistente con los esquemas planteados por los enfoques más recientes en didáctica de segundas lenguas, los cuales como se ha descrito anteriormente promueven la enseñanza como un ejercicio donde el contexto comunicativo y el uso situacional y contextualizado son clave para la formación de un estudiante comunicativamente capaz.

Madrid (1997:13) presenta un resumen que desglosa el concepto de competencia lingüística o comunicativa, describiendo sus elementos constituyentes de acuerdo a lo que autores como Bachman (1990) y Canale y Swain (1980):

Figura 2.1 Componentes de la competencia (habilidad) lingüística y comunicativa de los sujetos.

- | |
|--|
| <p>1. COMPETENCIA COMUNICATIVA (Canale y Swain), LINGÜÍSTICA (Bachman), PRAGMÁTICA (Kohonen), CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO (Bachman y Palmer)</p> <p>1.1. Competencia organizativa (Kohonen, Bachman)</p> <p>1.1.1. Competencia gramatical o lingüística: morfología, sintaxis, vocabulario, ortografía, fonética</p> <p>1.1.2. Competencia discursiva (textual):
 <i>Cohesión</i>: cohesión <i>gramatical</i> (conectores lógicos, relaciones anafóricas, elipsis)
 cohesión <i>léxica</i>: sinónimos, repeticiones
 <i>Coherencia</i>: progresión de significado, paralelismos, contrastes, elementos introductorios y concluyentes</p> <p>1.2. Competencia interactiva (Kohonen), pragmática (Bachman):</p> <p>1.2.1. Competencia sociolingüística (Canale), funcional (Kohonen), ilocutoria (Bachman):
 <i>Funciones lingüísticas</i>: información factual, actitudes intelectuales y emocionales, socialización, etc.</p> <p>1.2.2. Competencia sociocultural (Kohonen): registros, dialectos, referencias culturales</p> <p>2. COMPETENCIA ESTRATÉGICA (Bachman, Bachman y Palmer)
 <i>General (Valcárcel)</i>: afectivas y sociales, de codificación, de automatización, de evaluación, ..
 <i>Aplicadas a los tests (Bachman y Palmer)</i>: <i>goal setting, assessment, planning, ...</i></p> |
|--|

(Fuente: Madrid, 1997, pág. 13)

Ahora, es importante entender que a pesar que estos elementos componen una parte importante de los saberes que se buscan desarrollar en los estudiantes, también son parte de una estructura de orden superior dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. El MINEDUC define el conocimiento disciplinar como uno de tres elementos constitutivos del aprendizaje en conjunto con las habilidades y las aptitudes de los estudiantes.

El Marco Curricular (y por consiguiente los Programas de Estudio) otorga claridad respecto de esta definición señalando que “Se trata de una noción de aprendizaje de acuerdo con la cual los conocimientos, las habilidades y las actitudes se desarrollan de manera integrada y, a la vez, se enriquecen y potencian de forma recíproca.”(MINEDUC, 2015:8). Para tales efectos, a estas piezas del aprendizaje se les otorgan las siguientes definiciones y propósitos en el Programa de Estudio:

a. Conocimientos:

Son los conceptos de las disciplinas o sectores de aprendizaje que enriquecen la comprensión de los y las estudiantes sobre los fenómenos que les toca enfrentar. Les permiten relacionarse con el entorno complementando el saber que han generado por medio del sentido común y la experiencia cotidiana.

b. Habilidades:

Son las capacidades de pensamiento que permiten, entre otros aspectos, usar la información de manera apropiada y rigurosa, examinar críticamente las diversas fuentes de información disponibles, adquirir y generar nuevos conocimientos y aplicarlos de manera pertinente.

c. Actitudes:

Son los aspectos de carácter afectivo y, a la vez, ciertas disposiciones de los estudiantes. Los aprendizajes involucran actitudes como el respeto y la valoración hacia personas e ideas distintas, la solidaridad y el interés por el conocimiento

(Programa de Estudio para Inglés, Tercer Año medio, MINEDUC, 2015, pág.8-10)

Además, la misma definición de aprendizajes dentro del Programa de Estudio señala lo siguiente:

“Se busca que las y los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto del sector de aprendizaje como al desenvolverse en su entorno. Esto supone orientarlos hacia el logro de competencias, entendidas como la movilización

de dichos elementos para realizar de manera efectiva una acción determinada.” (MINEDUC, 2015:8)

Esta última cita da luces acerca de una concepción de **competencia** que concibe los aprendizajes como una plataforma de desarrollo de los constructos cognitivos para orientar la acción determinada. Vale decir, los aprendizajes, en su rol integrador de habilidades, conocimientos y actitudes conforman el soporte teórico de las actividades realizadas, las cuales son las manifestaciones prácticas de las competencias.

En consecuencia, esta perspectiva determina que las prácticas evaluativas se orienten hacia la evaluación de los aprendizajes. Esto resulta en la importancia de establecer técnicas que permitan una evaluación que integre todos los conceptos constituyentes y permita una observación y registro lo más fidedigno posible de los avances en los aprendizajes de los estudiantes.

Ya se ha mencionado anteriormente que la evolución de los diferentes enfoques de enseñanza está en una relación estrecha con la evolución de los enfoques que tomó la evaluación. Esta descripción otorga mayoritariamente presupuestos teóricos detrás de las prácticas evaluativas, pero para contestar la presente interrogante es necesario también enmarcar aspectos más prácticos de la evaluación en lenguas extranjeras.

En el estudio de idiomas se describen cuatro macro-habilidades comunicativas básicas que engloban los procesos a través de los cuales es posible establecer un proceso comunicativo, y cuya práctica continua y fluida supone cierto grado de dominio de una lengua. Dicha separación se utiliza universalmente en forma de sistema de clasificación para las actividades a realizar durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de una nueva lengua, otorgándosele el carácter de herramienta que permita guiar el foco de los aprendizajes durante la planificación. En el caso de Chile esta clasificación constituye el marco referencial sobre el cual se describen los Aprendizajes Esperados estipulados en el Programa de Estudio. Estas habilidades son las siguientes, en orden ascendente de complejidad:

a. Comprensión Auditiva:

Es la capacidad de sentir, de percibir sensorialmente lo que transmite otra persona, comprende el mensaje, este aspecto, exige tomar conciencia de las posibilidades de tergiversación de los mensajes, permitiéndole evaluar la importancia de lo escuchado, respondiéndole acertadamente al interlocutor. La comprensión auditiva es un paso inicial clave en la comunicación y en el aprendizaje de un idioma. Mientras mayor sea la capacidad del estudiante de entender el idioma, mejor será su capacidad para comunicarse y como consecuencia, podrá desarrollar con mayor facilidad el resto de las habilidades lingüísticas. De las *cuatro habilidades*, la habilidad de escuchar es la más utilizada. Escuchar y hablar usualmente se enseñan simultáneamente ya que son un par comunicativo – es decir, ambos funcionan sobre el mismo canal para transmitir el mensaje. En este caso, el canal auditivo no escrito.

b. Expresión Oral:

Se denomina hablar a la capacidad de comunicarse mediante sonidos articulados que tiene el ser humano. Estos sonidos son producidos por el aparato fonador, que incluye lengua, velo del paladar, cuerdas vocales, dientes, etc. Esta propiedad es distintiva en el hombre, ya que si bien está presente en distintas especies del reino animal, es en la naturaleza del hombre en la que alcanza su más alta manifestación, en la medida en que despliega un altísimo grado de complejidad y abstracción en lo referente al contenido. Hablar un idioma es usualmente el objetivo principal de quien decide estudiarlo. El desarrollo de la habilidad de hablar se beneficia del desarrollo de las otras habilidades. Es la suma de las cuatro habilidades lo que dará el mejor resultado ya que al contar con un amplio vocabulario y cultura proveídos por el desarrollo de la lectura y escritura, la comunicación verbal será mucho más eficiente y adecuada.

c. Comprensión Lectora:

La lectura permite el desarrollo de las habilidades restantes y competencias del ser humano. Como realización intelectual, es un bien colectivo indispensable en

cualquier contexto económico y social. Como función cognitiva, permite el acceso a los avances tecnológicos, científicos y de la información. Da la posibilidad de recrear y comprender mejor la realidad. Leer hoy, es ser capaz de dialogar críticamente con el texto, tomar una postura frente a ello y valorarlo integrándolo en el mundo mental propio. La lectura es un componente clave del aprendizaje de un idioma y es sin duda, importante ya que un idioma no consiste únicamente de la palabra hablada. Los dos beneficios principales de la lectura son el desarrollo y entendimiento de la cultura y la ampliación del vocabulario, permitiendo una comunicación oral y escrita más completa. La lectura es una habilidad básica al aprender cualquier idioma.

d. Expresión Escrita:

La expresión escrita representa el más alto nivel de aprendizaje lingüístico, por cuanto en ella se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar y leer) y se ponen en funcionamiento todas las dimensiones del sistema lingüístico (fonológica, morfo-sintáctica, léxica-semántica y pragmática). La escritura es una habilidad compleja, que implica que el escritor tenga conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidad para coordinar múltiples procesos. Escribir es una manera en la que los estudiantes practican sus habilidades de lenguaje ya que al escribir el estudiante se ve obligado a notar la gramática, vocabulario y las estructuras del lenguaje. Asimismo, al trabajar en la escritura, el estudiante practica y asocia las palabras y frases que le serán útiles al comunicarse verbalmente.

Estas habilidades engloban tanto capacidades de comprensión (entendimiento del mensaje) como de expresión (conformación de un mensaje), volviendo imprescindible que la evaluación adopte características que le permitan evaluar tanto el entendimiento como la conformación de mensajes. Bajo esta perspectiva es que variadas fuentes definen un marco de especificidad para la construcción de los instrumentos que se utilizarán durante sus procesos de evaluación, abarcando desde preceptos generales de la práctica evaluativa hasta el diseño concreto y deliberado de instrumentos que permitan registrar determinados aprendizajes o bien partes constituyentes de éstos últimos.

Como primera parte, el Programa de Estudios describe un total de 16 Aprendizajes Esperados, contabilizando uno para cada habilidad y un total de 4 por unidad. A continuación presentaremos aquellos que son relevante con el foco de la investigación, los cuales son los relacionados con las habilidades de comunicación escrita:

Tabla 2.2 Aprendizajes Esperados para la comprensión lectora y la expresión escrita

Aprendizajes esperados para la Comprensión Lectora:
Aprendizaje Esperado 02
<p>Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como anécdotas, currículum vitae, cartas y correos electrónicos, relacionados con el mundo del trabajo. Para ello, deben:</p> <p>02.1 Usar estrategias de lectura rápida y focalizada.</p> <p>02.2 Reconocer vocabulario temático de la unidad, palabras y frases clave.</p> <p>02.3 Identificar información dicha por otros.</p> <p>02.4 Identificar intenciones y propósitos del autor.</p> <p>02.5 Discriminar información relevante de la accesoria.</p> <p>02.6 Reconocer relaciones entre ideas por medio de conectores como although y therefore.</p> <p>02.7 Integrar la expresión oral y/o escrita.</p>
Aprendizaje Esperado 06
<p>Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como reseñas de actividades culturales, itinerarios, entrevistas y correos electrónicos, relacionados con costumbres alrededor del mundo. Para ello, deben:</p>

- 06.1** Usar estrategias de lectura rápida y focalizada.
- 06.2** Reconocer vocabulario temático de la unidad, palabras y frases clave.
- 06.3** Identificar opiniones y consejos.
- 06.4** Identificar expresión de certeza e incertidumbre.
- 06.5** Reconocer cómo solicitar una opinión.
- 06.7** Discriminar información relevante de la accesoria.
- 06.8** Reconocer la relación entre ideas por medio de conectores como although y therefore.
- 06.9** Integrar la expresión oral y/o escrita.

Aprendizaje Esperado 10

Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como entrevistas, catálogos, folletos e informes, relacionados con la salud y la vida moderna. Para ello, deben:

- 10.1** Usar estrategias de lectura rápida y focalizada.
- 10.2** Reconocer vocabulario temático de la unidad, palabras y frases clave.
- 10.3** Identificar acciones pasadas que continúan en el presente.
- 10.4** Identificar descripciones acerca de la forma en que se realizan las acciones.
- 10.5** Reconocer expresiones relacionadas con actitudes personales.
- 10.6** Realizar inferencias sobre la base del contexto y de información explícita.
- 10.7** Reconocer la relación entre ideas por medio de conectores como provided that, as long as.
- 10.8** Integrar la expresión oral y/o escrita.

Aprendizaje Esperado 14

Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como bitácoras, informes y entrevistas, relacionados con el trabajo voluntario y el emprendimiento. Para ello, deben:

14.1 Usar estrategias de lectura rápida y focalizada.

14.2 Reconocer vocabulario temático de la unidad, palabras y frases clave

14.3 Identificar expresiones de condición referidas a posibles eventos presentes o futuros.

14.4 Realizar inferencias sobre la base del contexto y de información explícita.

14.5 Reconocer expresiones para exponer puntos de vista.

14.6 Reconocer la relación entre ideas por medio de conectores como provided that, nevertheless.

14.7 Integrar la expresión oral y/o escrita.

Aprendizajes Esperados para la Expresión Escrita:

Aprendizaje Esperado 04

Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 palabras, como anécdotas y currículum vitae, relacionados con el mundo del trabajo. Para ello, deben:

04.1 Aplicar el vocabulario temático de la unidad.

04.2 Utilizar estructura para informar lo que otros dicen, como he said he would go to the shop.

04.3 Expresar el propósito de acciones, como he bought a picture frame to give it to his boss.

04.4 Dar coherencia a sus ideas mediante el uso de conectores como although.

04.5 Aplicar el uso de elementos ortográficos, tales como signos de interrogación y exclamación, el punto, la coma y la mayúscula.

04.6 Utilizar estrategias variadas en la corrección, cohesión y coherencia de textos escritos, como uso de conectores, identificación de propósito y audiencia y uso de modelos escritos.

Aprendizaje Esperado 08

Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 palabras, como correos electrónicos y reseñas, relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo. Para ello, deben:

08.1 Aplicar el vocabulario temático de la unidad.

08.2 Utilizar pronombres reflexivos para dar énfasis, como the students are able to monitor themselves.

08.3 Usar frases y verbos modales para dar consejo y opinión, como might, should, might want to.

08.4 Dar coherencia a sus ideas mediante el uso de conectores como therefore.

08.5 Aplicar el uso de elementos ortográficos, tales como signos de interrogación y exclamación, el punto, la coma y la mayúscula.

08.6 Utilizar estrategias de corrección, coherencia y cohesión de textos escritos, como uso de conectores, identificación de propósito y audiencia y uso de modelos.

Aprendizaje Esperado 12

Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 palabras, como cartas y reseñas relacionadas con la salud y la vida moderna. Para ello, deben:

12.1 Aplicar el vocabulario temático de la unidad.

12.2 Describir acciones del pasado que continúan en el presente, como she has been feeling tired for two months.

12.3 Caracterizar acciones como they eat well.

12.4 Dar coherencia a sus ideas mediante el uso de conectores como provided that, as long as.

12.5 Aplicar el uso de elementos ortográficos, tales como signos de interrogación y exclamación, el punto, la coma y la mayúscula.

12.6 Utilizar estrategias variadas de corrección, coherencia y cohesión de textos escritos, como uso de conectores, identificación de propósito y audiencia y uso de modelos.

Aprendizaje Esperado 16

Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 palabras, como entrevistas e itinerarios, relacionados con el trabajo voluntario y el emprendimiento. Para ello, deben:

16.1 Aplicar el vocabulario temático de la unidad.

16.2 Utilizar primer condicional para expresar condición sobre un posible evento presente o futuro, como if you help me with the dishes I will help you with the homework.

16.3 Dar coherencia a sus ideas mediante el uso de conectores como provided that, nevertheless.

16.4 Aplicar el uso de elementos ortográficos, tales como signos de interrogación y exclamación, el punto, la coma y la mayúscula.

16.5 Utilizar estrategias variadas de corrección, coherencia y cohesión de textos escritos, como uso de conectores, identificación de propósito y audiencia y uso de modelos escritos.

(Fuente: Programa de Estudio Inglés tercer año medio, MINEDUC, 2015)

2.7 Realidad Nacional: Ministerio de Educación y La Evaluación.

2.7.1. Planificaciones y Evaluación.

La planificación establece objetivos, dirige y guía tanto a los docentes como a los estudiantes para alcanzar las metas propuestas intencionalmente, es por este motivo que la planificación se convierte en la piedra angular de la evaluación; en palabras del propio Ministerio de Educación: “La planificación es un elemento central para promover, dirigir y garantizar los aprendizajes de las y los estudiantes. Permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para lograr los aprendizajes que se deben alcanzar.” (MINEDUC, 2015:20)

Por tales motivos el ministerio promueve el uso de la planificación como un instrumento fundamental en la toma de decisiones pedagógicas y la posterior evaluación. El MINEDUC propone cinco consideraciones generales a trabajar durante la planificación:

- a.** La diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes del curso, lo que implica planificar considerando desafíos para los distintos grupos de estudiantes.
- b.** El tiempo real con que se cuenta, de manera de optimizar el tiempo disponible.
- c.** Las prácticas pedagógicas que han dado resultados satisfactorios.
- d.** Los recursos para el aprendizaje con que se cuenta: textos escolares, materiales didácticos, recursos elaborados por la escuela o aquellos que es necesario diseñar, laboratorio y materiales disponibles en la biblioteca escolar CRA, entre otros.
- e.** En el caso de una actividad que contemple el uso de la biblioteca escolar CRA, sobre todo en actividades de investigación, se recomienda coordinarse anticipadamente con el encargado o coordinador pedagógico de la biblioteca escolar.

(Fuente: Programa de estudio de tercer año medio, inglés, 2015)

Para que la planificación sea efectiva debe centrarse en torno a los objetivos entregando una visión clara de lo que los estudiantes deban y puedan aprender: "de la consideración de un amplio espectro de metas intencionales en el aprendizaje, y mediante la operacionalización de las mismas, se evalúa el programa según el grado en que dichas metas han sido conseguidas durante el proceso de enseñanza aprendizaje" (Escobar Hoyos, 2014). Por esta razón, el MINEDUC (2015) sugiere tres tipos de planificación a realizar: La planificación anual, la planificación de la unidad y la planificación de clase.

- a. La planificación anual considera los aprendizajes esperados desde un punto de vista global tomando en consideración el tiempo real en el cual se deberán alcanzar los objetivos. Divide la asignatura en unidades e identifica en términos generales los tipos de evaluación a ejecutar. Además calendariza tentativamente las actividades a realizar para cada unidad.
- b. La planificación de unidad realiza decisiones pedagógicas más precisas sobre cuáles y de qué modo se realizarán las actividades durante el año lectivo. Especifica los objetivos a alcanzar para cada unidad ajustándose a la planificación anual. Finalmente propone evaluaciones diagnósticas para revelar el nivel del alumnado, evaluaciones formativas y sumativas para medir el progreso de los objetivos y la retroalimentación.
- c. La planificación de clase permite visualizar el aprendizaje a desarrollar durante las horas lectivas. Se ajusta con los requerimientos de la planificación de unidad y considera aspectos como el clima escolar para ejecutar los objetivos en un ambiente propicio para el aprendizaje.

2.7.2. Consideraciones para Evaluar

La evaluación forma parte constitutiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y cumple el rol de herramienta en la promoción escolar. Se considera como un recurso para medir el progreso de los objetivos proporcionando información sobre las posibles fortalezas y debilidades de los estudiantes para la toma de decisiones pedagógicas y posterior retroalimentación. En palabras del MINEDUC, *"La evaluación es un proceso permanente, cuyo objetivo es*

proporcionar información al profesor (a) para apoyar a los/as estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de objetivos educacionales propios de cada nivel” (MINEDUC, s.f.)

La evaluación constituye un elemento de vital importancia en el desarrollo de los aprendizajes y la posterior retroalimentación, por lo tanto el MINEDUC propone cuatro elementos a considerar durante el proceso de la evaluación.

- a. Informar a las y los estudiantes sobre los aprendizajes que se evaluarán. Esto facilita que puedan orientar su actividad hacia el logro de los aprendizajes que deben lograr.
- b. Elaborar juicios sobre el grado en que se logran los aprendizajes que se busca alcanzar, fundados en el análisis de los desempeños de las y los estudiantes. Las evaluaciones entregan información para conocer sus fortalezas y debilidades. El análisis de esta información permite tomar decisiones para mejorar los resultados alcanzados.
- c. Promover la autoevaluación entre las y los estudiantes.
- d. Retroalimentar a las y los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades. Compartir esta información con ellas y ellos permite orientarlos acerca de los pasos que deben seguir para avanzar. También les da la posibilidad de desarrollar procesos meta cognitivos y reflexivos destinados a favorecer sus propios aprendizajes, lo que, a su vez, facilita que se involucren y comprometan con estos.

(Extraído del Programa de Estudio tercer año medio, Inglés. MINEDUC, 2015.)

Estas consideraciones permiten reconocer entonces ciertos componentes inherentes y constantes dentro del proceso de la evaluación. Estos componentes están ligados a la evaluación y permiten que la misma se ejecute de forma eficaz. Dichos componentes observables son la **Búsqueda de indicios, Formas de registro y análisis, Criterios, Juicios de valor y Toma de decisiones.** (MINEDUC, 2006)

El Programa de Estudios incluye además un apartado relativo al diseño de las evaluaciones:

¿Cómo diseñar la Evaluación?

La evaluación debe diseñarse a partir de los Aprendizajes Esperados, con el objeto de observar en qué grado se alcanzan. Para lograrlo, se recomienda diseñar la evaluación junto con la planificación considerando lo siguiente:

¿Cuáles son los Aprendizajes Esperados del programa que abarcará la evaluación?

Si debe priorizar, considere aquellos aprendizajes que serán duraderos y prerrequisitos para desarrollar otros aprendizajes. Para esto, los Mapas de Progreso pueden ser de especial utilidad.

¿Qué evidencia necesitarían exhibir sus estudiantes para demostrar que dominan los Aprendizajes Esperados?

Se recomienda utilizar como apoyo los Indicadores de Evaluación que presenta el programa.

¿Qué método empleará para evaluar?

Es recomendable utilizar instrumentos y estrategias de diverso tipo (pruebas escritas, guías de trabajo, informes, ensayos, entrevistas, debates, mapas conceptuales, informes de laboratorio e investigaciones, entre otros).

En lo posible, se deben presentar situaciones que pueden resolverse de distintas maneras y con diferentes grados de complejidad, para que los diversos estudiantes puedan solucionarlas y así mostrar sus distintos niveles y estilos de aprendizaje.

¿Qué preguntas incluirá en la evaluación?

Se deben formular preguntas rigurosas y alineadas con los Aprendizajes Esperados, que permitan demostrar la real comprensión del contenido evaluado.

¿Cuáles son los criterios de éxito? ¿Cuáles son las características de una respuesta de alta calidad?

Esto se puede responder con distintas estrategias. Por ejemplo:

- a. Comparar las respuestas de sus estudiantes con las mejores respuestas de otros estudiantes de edad similar. Se pueden usar los ejemplos presentados en los Mapas de Progreso.
- b. Identificar respuestas de evaluaciones previamente realizadas que expresen el nivel de desempeño esperado y utilizarlas como modelo para otras evaluaciones aplicadas en torno al mismo aprendizaje.
- c. Desarrollar rúbricas que indiquen los resultados explícitos para un desempeño específico y que muestren los diferentes niveles de calidad para dicho desempeño.

(Fuente: Programa de Estudio tercer año medio, inglés, MINEDUC, 2015).

De todo lo anterior se desprende que, en su punto más básico, la distinción entre las habilidades y el enfoque hacia la evaluación de los aprendizajes exige que dentro de los instrumentos se desglose una especificación cuyos criterios contemplen la clase de técnicas utilizadas durante la evaluación. Al respecto, Bachman y Palmer (1996:45-48) señalan los siguientes factores como imprescindibles:

- I. **Características del contexto donde se va a aplicar el test:** características físicas del lugar, tipo de participantes, horario, etc.
- II. **Características formales del test:** enunciado de las instrucciones de las tareas que se plantean, lengua en la que se redactan (¿L1 o L2?), número de ítems y presentación de los mismos, tiempo para cada tarea, criterios de corrección y de puntuación, etc.
- III. **Características de contenido y del "input":**
 - a. Formato: oral o escrito, con apoyo visual, proporción y extensión en el uso de la L1 y L2, extensión y nivel de dificultad de los ítems, velocidad del "input" de las pruebas orales, etc.

- b. Modelo subyacente de competencia: las características del "input" varían considerablemente si se opta por un modelo unitario o indivisible (Oller 1979) o por un modelo multicomponencial. Si se opta por un modelo unitario, holístico o integral habrá que determinar qué técnicas de evaluación se van a emplear (e.g. dictados, composiciones y ensayos, entrevistas, "cloze test", etc.). Si se opta por un modelo pluricomponencial habrá que determinar el número y el tipo de tareas que se van a incluir para evaluar de forma interrelacionada, cada una de las subcompetencias que integran la competencia/habilidad comunicativa: la competencia gramatical, discursiva o textual, sociolingüística o ilocutoria, sociocultural y estratégica, que opera sobre todas las demás.

IV. Características de las respuestas del alumnado:

- a. Formato que se ofrece para las respuestas, lengua en que deberán responder, velocidad y ritmo al dar las respuestas.
- b. Valoración de las respuestas en función del tipo de competencia que se desea evaluar y de los criterios específicos de valoración. Por ejemplo, a la hora de valorar las respuestas que informan sobre el grado de comprensión oral del alumnado, los errores ortográficos son irrelevantes si no afectan a la comprensión del mensaje.

V. Relación entre las preguntas/tareas propuestas y las respuestas de los

alumnos: en esta fase conviene revisar si determinadas respuestas están relacionadas con aspectos que se han preguntado con anterioridad o que se preguntan con posterioridad. También habría que estudiar si la respuesta se relaciona con lo que se ha estudiado en clase y se pregunta en el ítem o si el alumnado ha recurrido al conocimiento del mundo real y a sus experiencias personales para resolver la tarea.

(Fuente: Bachman y Palmer, 1996, pág. 45 - 58)

Finalmente, Madrid (1997) señala que la construcción de los ítems utilizados en los instrumentos evaluativos está fuertemente influenciada por el enfoque de enseñanza sobre el cual se cimienta lo que se busca evaluar - un proceso de

enseñanza basado en un enfoque que disponga de la comunicación como punto central no puede pretender que la evaluación que le acompañe sólo se encargue de los puntos gramaticales de lo aprendido. Esta situación da paso a la discusión acerca de tres características importantes que se deben considerar al diseñar una evaluación:

- a. **La validez:** “Demostrar que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen” (Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, 2001:177).
- b. **La fiabilidad:** “El grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación” (Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, 2001:177).
- c. **La viabilidad:** “Los procedimientos para llevar a cabo la evaluación no deben ser excesivamente complicados y sí eficientes. Han de garantizar que la evaluación se lleve a cabo de un modo realista, prudente y diplomático, que se hayan ponderado todos los puntos y tenido en cuenta los costes” (Joint Committee on Standards for Educational Evaluations, 1994:63).

En un esfuerzo por evaluar de manera equitativa y contextualizada, el MINEDUC dispone que las habilidades o ejes sean evaluadas bajo el Marco Común Europeo de Referencias (Common European Framework of Reference, CEFR) de manera de entregar una descripción clara y precisa sobre el nivel en el que se encuentra el alumno. El marco común europeo de referencias proporciona una base común para planificar, ejecutar y evaluar el estudio de las lenguas y define los niveles de dominio de la lengua para comprobar el progreso del estudiante.

A continuación se presentarán los niveles de referencia establecidos dentro del Marco, describiendo las características que determinan cada nivel de dominio de las lenguas:

A. Usuario Básico.

A.1. Nivel A1: Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

A.2. Nivel A2: Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

B. Usuario Independiente (Intermedio)

B.1. Nivel B1: Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

B.2. Nivel B2: Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.

Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

C. Usuario Avanzado

C.1. Nivel C1: Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

C.2. Nivel C2: Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

(Fuente: Marco Común de Referencia para las Lenguas, Traducido por Instituto Cervantes, 2002.)

Basándose en estos niveles de referencia, el MINEDUC propone en sus bases curriculares que los estudiantes de octavo básico deben alcanzar el **nivel A2** mientras que los alumnos de cuarto medio el **nivel B1**.

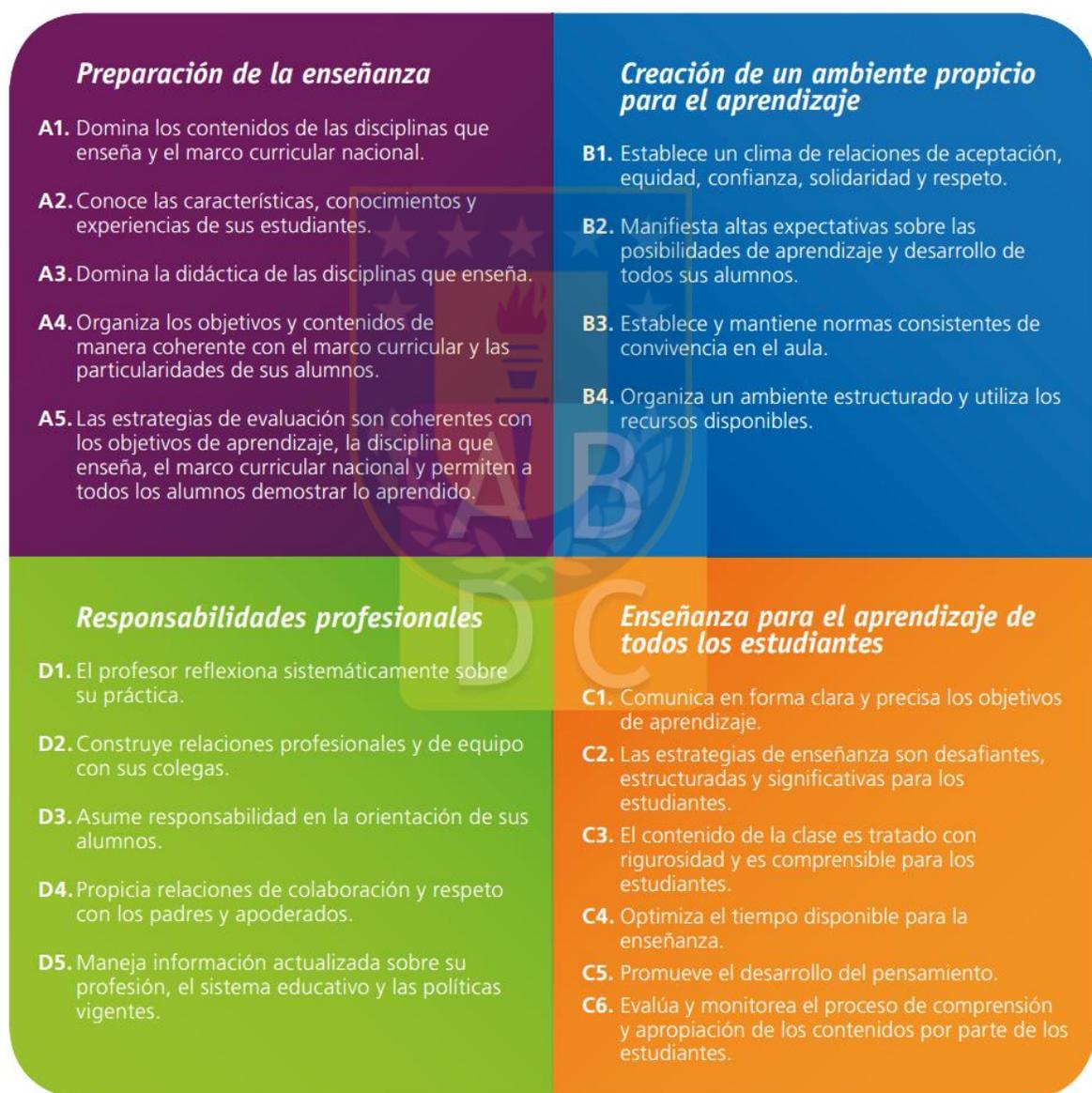
2.8 Evaluación Docente.

El sistema de evaluación del desempeño profesional docente consiste en un proceso de acreditación profesional destinado a los profesores del sector público chileno. El objetivo principal de la evaluación docente es fortalecer las prácticas docentes con el fin de contribuir en la formación profesional de los mismos asegurando la calidad y equidad del aprendizaje. Este proceso es de carácter

formativo y consigna una oportunidad única a los docentes de visualizar sus fortalezas y debilidades profesionales.

La evaluación docente se rige por los estándares propuestos en el Marco para la Buena Enseñanza por parte del MINEDUC. Dichos estándares velan por el cumplimiento de los aspectos más relevantes en el proceso educativo y son divididos en cuatro dominios los cuales a su vez subyacen en distintos criterios.

Fig. 2.2: Dominios y Criterios del Marco para la Buena Enseñanza.



(Fuente: Manzi et al., 2011:28)

El sistema de evaluación docente recoge las evidencias profesionales a evaluar por medio de cuatro instrumentos: El portafolio de desempeño pedagógico, la autoevaluación, la entrevista por un evaluador par y el informe de referencia por terceros los cuales se desprenden y son inherentes al marco para la buena enseñanza. Estos instrumentos tienen el fin de evaluar el desempeño profesional docente mediante las aristas primordiales en el proceso educativo donde participan los actores involucrados en movilizar conocimiento: profesores, unidad técnico pedagógica de los establecimientos, directores, etc. Cada instrumento cumple un rol y una función en esta instancia evaluativa las cuales se desglosarán a continuación:

- a. El portafolio de desempeño pedagógico:** Se encarga de recoger evidencia verificable a través de estatutos sobre el desempeño administrativo y pedagógico de los docentes. El portafolio advierte los productos e instrumentos construidos por el profesor con el fin de validar su quehacer pedagógico.
- b. La autoevaluación:** Se encarga de entregar una visualización propia por parte del docente reconociendo sus propias fortalezas y debilidades a mejorar. A su vez permite la autorreflexión pedagógica para lograr una posible adaptación a las nuevas necesidades por parte de los estudiantes.
- c. La entrevista por un evaluador par:** Se encarga de evaluar el desempeño profesional docente mediante el punto de vista de un colega que se desempeña su labor en condiciones similares al evaluado. Consiste en una entrevista estructurada la cual es posteriormente evaluada por una rúbrica.
- d. Informe de referencia de terceros:** Se encarga de evaluar el desempeño profesional docente mediante el punto de vista del director y el jefe de la unidad técnico-pedagógica del establecimiento educacional en el cual el profesor se encuentra inserto. Consiste en una pauta estructurada la cual analiza el quehacer pedagógico y deberá ser evaluada por los actores mencionados anteriormente de manera separada.

El sistema de evaluación docente es implementado por tres entes estatales los cuales mantienen distintas responsabilidades en la implementación, ejecución y la evaluación propiamente tal. El centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP) se encarga de coordinar el proceso evaluativo, el centro de medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (MIDEUC) se encarga de la ejecución del proceso mientras que las coordinaciones comunales de evaluación se encargan de los procesos administrativos.

Cabe destacar que el sistema de evaluación del desempeño profesional docente no se encuentra exento de controversias. Existen distintas opiniones referentes a la evaluación docente. Un estudio llevado a cabo por Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano (2008) sostiene:

"Los tres programas de certificación (Evaluación docente, Asignación de Excelencia Pedagógica y la Asignación variable de Desempeño Individual) son exitosos en identificar a los docentes más efectivos entre quienes postulan o participan. Los docentes certificados o bien evaluados permiten que sus alumnos tengan los mejores resultados en las pruebas estandarizadas."(pág. 21)

Por el contrario, Barrios, Brito y Contardo (2006) citan a Beltrán (2002) quién sostiene:

"una evaluación total sólo podría pretenderse desde supuestos técnicos y por referencia a objetos que pueden soportar sin variaciones el proceso... en este caso implicaría que los objetos ya producidos permanecen inalterables o que los nuevos cursos de acción son perfectamente predecibles. No es ese el caso de alguna actividad como la enseñanza, que se va desarrollando de una manera progresiva de tal modo que siempre supone modificaciones de los estados anteriores." (pág. 26-27)

Para finalizar, Hanushek (1992) explica y anticipa esta disparidad de opiniones relacionadas con la evaluación del profesorado de mejor manera:

"El análisis de los efectos que provocan los docentes en el desempeño de sus estudiantes provee un número de nuevos resultados. Específicamente, no hay duda de que los docentes varían dramáticamente en efectividad... Adicionalmente, las características medidas en los docentes no captan las diferencias de habilidad muy bien, corroborando los análisis de la inconsistencia general de resultados de las características individuales de los docentes." (pág. 113).

2.9 Criterios internacionales de Evaluación y Las pruebas estandarizadas.

Benavides (2011) describe las evaluaciones estandarizadas como "Una evaluación o medición estandarizada de tipo educativo la cual es un intento formal por determinar el nivel de competencia de una persona con respecto a variables lingüísticas específicas como el conocimiento, y el uso" (pág. 24). Bajo esta perspectiva, el propio autor sugiere diferenciar la evaluación informal (referida al trabajo en clases que realiza continuamente un profesor) de la evaluación formal, la cual en sus palabras "persigue información del sistema o subsistema de enseñanza y aprendizaje en tanto habilidades, conocimientos o aptitudes de una persona, en forma válida y confiable." (Benavides, 2011: 24).

La evaluación estandarizada en el área de la educación, y en específico del área de idiomas extranjeros, es de carácter formal. Esta busca determinar el nivel de competencia adquirida de un individuo por medio de un mecanismo de evaluación y medición previamente determinado donde los resultados obtenidos por el individuo se comparan con un grupo de sujetos los cuales constituyen la denominada "norma". La prueba estandarizada se administra bajo condiciones controladas; vale decir se evalúa y/o mide en forma consistente. Por otro lado, es necesario mencionar que su diseño es desarrollado, supervisado y mejorado a través de los resultados de miles de individuos evaluados anteriormente y la gran acumulación de información obtenida de aquellas evaluaciones.

El caso del estudio del inglés es bastante particular, por cuanto es probablemente uno de los idiomas más hablados por no nativos, derivando en una cantidad también abultada de tipos de certificación internacional de dominio. El

CEFR otorga una referencia sobre la cual los exámenes pueden confiarse para definir el grado de este dominio.

Dicho esto, aquí se explican a grandes rasgos las características de los principales exámenes internacionales que certifican el nivel de dominio del idioma inglés.

2.9.1. Tests basados en referencias estadounidenses:

2.9.1.1. TOEFL (Test of English as a Foreign Language)

Este examen tiene una validez de dos años, y está orientado a gente que necesita este título para acceder a alguna universidad o colegio extranjero, o simplemente solicitar alguna beca, principalmente en los Estados Unidos.

Existen tres tipos de formato de exámenes TOEFL. El formato de examen dependerá del centro donde se realice el test:

- a. TOEFL IBT (Internet Based TOEFL)**, realizado en un ordenador a través de internet. La mayoría de tests son realizados a día de hoy en este formato.
- b. TOEFL PBT (Paper Based TOEFL)** es un examen de formato tradicional, realizado en papel. Se ofrece seis veces al año en centros donde no se ha implantado la tipología de exámenes TOEFL IBT.
- c. TOEFL CBT (Computer based TOEFL)** fue el segundo en aparecer y su realización se hace en un equipo informático con un CD. En 2005 fue sustituido por TOEFL IBT.

2.9.1.2. TOEIC (Test of English for International Communication)

Evalúa el nivel de habilidad en inglés en un entorno laboral y a nivel internacional. Es un examen orientado únicamente a inglés empresarial y profesional.

Al igual que el TOEFL, tan sólo tiene dos años de validez. Es aceptado por más de ocho mil empresas, entidades gubernamentales e instituciones educativas mundialmente.

2.9.2. Tests basados en referencias inglesas:

2.9.2.1. IELTS (International English Language Testing System)

Esta prueba está gestionada por la Universidad de Cambridge, el British Council e IDP Education Australia. Este es el examen utilizado como referencia de nivel para ingresar a los programas internacionales de las universidades británicas, australianas, neozelandesas o de cualquier otra parte del mundo. Es requerido incluso en universidades americanas, que históricamente siempre han preferido el TOEFL. Al igual que éste, tiene una duración de dos años. También está siendo usado como herramienta de selección de personal.

Existen dos versiones: *Academic*, orientado a inglés académico, y *General Training*, orientado a inglés profesional. El examen tiene la misma estructura, con la diferencia en la especialización de las partes de *Writing* y *Reading*.

2.9.2.2. Certificados Cambridge.

Son certificados válidos de por vida. De carácter académico y con gran reconocimiento, son ideales para darle solidez internacional a tu Currículum Vitae. Entre ellos se encuentran diversos títulos de inglés general y académico ordenados por niveles (de menor a mayor):

- a. KET: Key English Test
- b. PET: Preliminary English Test
- c. FCE: First Certificate of English
- d. CAE: Certificate in Advanced English
- e. CPE: Certificate of Proficiency in English

2.9.3. SIMCE

El sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) es un conjunto de exámenes estandarizados externos de carácter psicométrico. Data de los años 60, donde comenzaban a rendirse las primeras pruebas nacionales con el fin de medir el aprendizaje de los estudiantes chilenos y con el ministerio de educación a cargo. A través de los años ha sufrido distintas modificaciones hasta el año 1988

donde se funda el SIMCE propiamente tal, sin embargo no es hasta el 2012 que el ministerio de educación entrega la responsabilidad a la agencia de la de calidad de la educación escolar transformando el SIMCE en un examen externo evaluando el logro de contenidos y habilidades en el currículo vigente.

El objetivo del SIMCE es contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación e informar a las entidades relacionadas y a la comunidad escolar sobre el desempeño y el desempeño de sus estudiantes. El examen es utilizado como una herramienta para evaluativa en busca de acciones de mejora a través de tres métodos: Observar, Relacionar e Identificar.

En primer lugar se observa el cumplimiento del currículo vigente para realizar las comparaciones sugeridas de modo de alcanzar los estándares de aprendizaje propuestos, luego relaciona los resultados de los distintos establecimientos educacionales para reconocer los distintos tipos de aprendizajes y metodologías para finalmente identificar los factores internos de cada establecimiento que pudiesen modificarse de modo de mejorar el nivel de logro de cada aprendizaje.

Las asignaturas que evalúa actualmente el SIMCE corresponden a lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y ciencias sociales e inglés aplicadas a estudiantes de enseñanza básica de segundo, cuarto, sexto y octavo y a los estudiantes de enseñanza media de segundo y tercero siendo este último el único curso donde se ejecuta el examen de inglés.

El sistema de medición de la calidad de la educación agregó la asignatura de inglés en el año 2010. En esta se evalúa el dominio de las habilidades lectoras y auditivas; en la sección de comprensión lectora los alumnos deberán leer textos breves y auténticos como artículos, carteles, entre otros mientras que en la sección de comprensión auditiva los estudiantes deberán oír conversaciones breves entre hablantes nativos y/o no nativos en situaciones reales para luego responder las preguntas presentadas. Finalmente, el SIMCE de inglés utiliza el marco común europeo de referencias para las lenguas como estándar para evaluar donde los estudiantes que obtienen A2 y B1 son reconocidos con una certificación de conocimiento del idioma.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de Investigación:

La presente investigación consiste en un estudio comparativo de carácter descriptivo, abordando elementos de carácter cualitativo, los cuales son sometidos a un análisis interpretativo. El propósito de esta investigación es analizar el nivel de congruencia de los aprendizajes esperados propuestos en el marco curricular y aquellos evaluados en los instrumentos evaluativos escritos del 3er año de enseñanza media de dos establecimientos educacionales de la comuna de Penco. La presente investigación se basa en el modelo de Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1999) quienes sostienen que la investigación cualitativa es un proceso "con una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación" (1999:63). Este modelo de investigación cualitativa se fundamenta en cuatro fases: Preparatoria, Trabajo de Campo, Analítica e Informativa. A continuación se presentará una breve descripción de aquellas fases:

- a. La Fase Preparatoria:** Es la fase inicial de la investigación cualitativa y se subdivide en dos etapas: la etapa reflexiva y el diseño. En la etapa reflexiva se observa la propia formación, conocimientos y experiencias para establecer el marco conceptual de la investigación. Luego, en la etapa del diseño se planifican las actividades a implementar de modo de alcanzar el objetivo de la investigación.
- b. El Trabajo de Campo:** La fase del trabajo de campo se encarga de implementar las actividades propuestas en la fase preparatoria para recoger los datos necesarios para la investigación. Esta fase también se subdivide en dos etapas: El acceso al campo donde se solicitan los permisos y/o colaboración para conseguir los datos necesarios y La recogida productiva de datos donde se realiza la recolección de información y datos propiamente tal.

- c. La Fase Analítica:** La fase analítica se encarga de analizar los datos recogidos con anterioridad para obtener las conclusiones necesarias de manera de alcanzar los objetivos de la investigación. A diferencia de las fases anteriores, la fase analítica se divide en cuatro tareas a realizar las cuales son la reducción de datos en la cual se escogen sólo los datos pertinentes a la investigación, la disposición y transformación de datos donde se analizan los datos, la obtención de resultados en donde se exponen los hallazgos inherentes a la investigación y la verificación de conclusiones donde se analizan los resultados para obtener las apreciaciones finales para la conclusión y respuesta al objetivo de la investigación.
- d. La Fase Informativa:** La fase informativa es la etapa final de la investigación cualitativa y se encarga de la presentación y difusión de las conclusiones obtenidas a través de la investigación.

(Fuente: Rodríguez, Gil y García, "Metodología de la Investigación Cualitativa", 1999, pag.63).

3.2.- Intención del estudio:

Esta investigación se basa en la necesidad de elaborar una referencia de las diferencias observadas en la enseñanza del inglés en dos establecimientos educacionales más allá de los resultados obtenidos por dichos establecimientos en pruebas estandarizadas como SIMCE.

3.3. Objetivos:

3.3.1. Objetivo general del estudio:

Analizar el nivel de congruencia entre las pruebas escritas de inglés de dos establecimientos educacionales de Penco y los aprendizajes esperados propuestos en el marco curricular nacional para la asignatura de inglés en tercer año de enseñanza media.

3.3.2. Objetivos específicos del estudio:

- a.** Identificar los Aprendizajes Esperados específicos que se evalúan en los instrumentos de evaluación y planificaciones utilizadas en tercer año medio, subsector de inglés, de los dos establecimientos.
- b.** Establecer las habilidades de dominio cognitivos de la Taxonomía de Bloom evaluados en los instrumentos escritos de evaluación utilizados en tercer año medio, subsector de inglés, de los establecimientos.
- c.** Comparar y contrastar los conjuntos de ítems presentes en los instrumentos de evaluación con los aprendizajes esperados propuestos en el Programa de estudio del subsector de inglés para tercer año medio publicado por el MINEDUC.
- d.** Analizar la relación entre los aprendizajes evaluados por los instrumentos de evaluación de cada establecimiento y los aprendizajes esperados propuestos en el Programa de estudio del subsector de inglés para tercer año medio publicado por el MINEDUC.

3.4. Supuestos del estudio:

- a.** Existe una diferencia importante entre los aprendizajes evaluados por los instrumentos escritos utilizados en los establecimientos y los aprendizajes esperados propuestos a evaluar por el ministerio de educación en el subsector de inglés.
- b.** Existen diferencias importantes entre los aprendizajes evaluados a través de instrumentos escritos en los establecimientos científico-humanistas y los establecimientos técnico-profesionales en la asignatura de inglés.
- c.** Existen diferencias entre los aprendizajes evaluados en los instrumentos evaluativos escritos de inglés utilizados por establecimientos con diferente contexto socioeconómico.
- d.** Las diferencias en los aprendizajes evaluados por instrumentos escritos en los dos establecimientos reflejan una disparidad en los resultados de la prueba SIMCE de Inglés, favoreciendo a establecimientos con mayor

cantidad de horas lectivas especializadas y contexto socioeconómico de orden más alto según la clasificación GSE.

3.5 Muestra:

La investigación contempla analizar datos provenientes de dos establecimientos educacionales, uno de orientación científico-humanista y otro de orientación técnico-profesional. De estos liceos, nos enfocaremos totalmente en los cursos correspondientes al 3° (tercer) año de Enseñanza Media, por las siguientes razones:

- a. Tercer año medio es el año en el cual los establecimientos educacionales separan a los estudiantes en diferentes áreas de estudio, por lo cual los planes de estudio de inglés también son, en cierta medida, diferentes.
- b. Tercer año medio es el nivel que rinde la prueba SIMCE de Inglés, la cual otorga referencias acerca del nivel promedio de la lengua de los estudiantes, así como las diferencias existentes entre colegios de diferentes características y contextos.

En específico, los datos serán obtenidos de la totalidad de las evaluaciones escritas, rendidas por los terceros años de enseñanza media durante el año lectivo 2015 en los establecimientos escogidos para esta investigación.

Las **unidades de análisis** corresponderán a la totalidad de los conjuntos de ítems encontrados dentro de los instrumentos de evaluación escrita, en específico de expresión escrita y comprensión de lectura. Esto nos da un total de 13 evaluaciones: 7 correspondientes al liceo científico humanista y 6 correspondientes al liceo técnico profesional.

3.6 Procedimiento de recopilación de datos.

En primer lugar, se visitaron los distintos establecimientos educacionales para exponer los objetivos y la metodología de esta investigación a sus respectivos coordinadores de U.T.P. y profesores de inglés encargados del nivel de tercero en enseñanza media con el fin de obtener su consentimiento y acceso a las planificaciones y evaluaciones.

En segundo lugar, se requirió analizar aprendizajes esperados propuestos en el marco curricular para poder establecer los ítems a analizar y contrastar asumiendo que hubiese diferencia.

Finalmente, se acudió directamente a los docentes de dichos establecimientos para la recogida de evaluaciones y planificaciones para comenzar con el análisis de datos, donde se utilizará la totalidad de los instrumentos facilitados por los profesores, totalizando 13 pruebas escritas y 3 tipos de planificaciones.

3.7. Procedimiento de análisis de datos.

Para comenzar, determinamos que para lograr abarcar en su totalidad los objetivos propuestos en el diseño investigativo es necesario establecer dos niveles de análisis:

- a. Un primer nivel se encargará de analizar y describir las características de los instrumentos evaluativos además de revisar su pertinencia con las planificaciones, con el fin de crear una referencia.
- b. Un segundo nivel de análisis, donde observar directamente los datos obtenidos del análisis en el primer nivel, estableciendo la relación entre el Marco Curricular y los instrumentos evaluativos analizados.

El proceso de análisis documental lo fundamentaremos en la metodología descrita por A. Quintana y W. Montgomery en *Psicología: Tópicos de actualidad* (2006). Este proceso contempla 4 pasos para el análisis:

- a. Rastrear e inventariar los documentos existentes y disponibles; y clasificar los documentos identificados.
- b. Seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- c. Leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo.

- d. Leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total.

Esta metodología nos permite abarcar los procesos necesarios para completar ambas etapas de análisis manteniendo los datos obtenidos para utilizarlos como referencia dentro del marco general de la investigación.

Una vez definidas las etapas de análisis, pasamos a construir las categorías sobre las cuales sustentaremos nuestro trabajo investigativo.

En primer lugar determinamos como base del análisis los **Aprendizajes Esperados** propuestos en el marco curricular por el Ministerio de Educación. Esto nos otorga un marco referencial completo sobre el cual llevar a cabo el análisis comparativo de los datos obtenidos de la muestra, sentándose como el eje principal en ambos niveles de análisis.

En segundo lugar, para completar la construcción de un análisis pertinente y completo de los instrumentos, determinamos que las características que nos ocupamos de describir dentro de las unidades de análisis son las siguientes:

- a. Aprendizajes Esperados
- b. Indicadores de Evaluación
- c. Habilidades Cognitivas
- d. Contenidos de Aprendizaje

Optamos por estas cuatro características por cuanto son datos que por diseño deben estar ya descritos y declarados en las planificaciones, facilitándonos el proceso de descripción y comparación de los instrumentos, tanto en relación a las planificaciones como al Marco Curricular.

A continuación de haber establecido los ejes de análisis, se procedió a revisar cada instrumento en base a estas características ya definidas, estableciendo principalmente qué elementos de cada característica ya definida se evaluaba en cada conjunto de ítems.

Luego, se realizó una comparación y contraste de estas características con lo declarado en las planificaciones. Los descubrimientos de este ejercicio fueron tabulados mediante el siguiente cuadro:

Tabla 3.1: Diseño tabla de análisis

Conjuntos de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores de Evaluación	Niveles de Habilidad	Contenidos de Aprendizajes
1.-				
2.-				

Una vez obtenidos estos datos, se procedió a realizar una comparación y contraste de los datos obtenidos del análisis de los instrumentos en materia de Aprendizajes Esperados con aquellos propuestos en el Programa de Estudio de la asignatura. Con el fin de representar gráficamente este ejercicio, se diseñó una matriz comparativa que permitiese ilustrar los resultados de forma detallada. Dicho diseño de matriz comparativa se observa a continuación:

Tabla 3.2: Diseño matriz comparativa

		Ministerio	Unidad 1	
			Comprensión Lectora	Expresión Escrita
Colegio		Ítems	AE2	AE4
Unidad 1		Conjunto 1		
	Σ	Conjunto 2		

Finalmente, a partir de todos los datos extraídos en ambas partes del análisis, pasamos a elaborar nuestras conclusiones en términos de los objetivos del estudio.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE ANÁLISIS

4.1. Diario de Campo.

En un primer momento, definimos dentro de nuestra investigación la necesidad de abarcar el máximo posible de la realidad de la docencia en lenguas extranjeras en la zona. Para tal efecto, decidimos dentro del diseño de la investigación recopilar información de cuatro establecimientos diferentes. Esto tiene varias razones:

- a. Nos permite tomar muestras de datos de realidades socioeconómicas diferentes, separadas en 2 grupos: grupo socioeconómico bajo/medio bajo/medio y el grupo socioeconómico medio alto/alto. Esto nos permitiría observar si existen diferencias en las prácticas evaluativas que tengan raíz en el nivel del grupo socioeconómico.
- b. Además, podemos abarcar tanto el área científico-humanista como el área técnico-profesional, y observar nuevamente si esta división tiene influencia sobre las prácticas evaluativas.

En total, esto significa que, en específico, la clasificación de los establecimientos de los que obtendríamos la muestra sería la siguiente:

Tabla 4.1. Representación gráfica muestra inicial

	Área científico-humanista	Área técnico-profesional
Grupo socioeconómico superior	Colegio 1	Colegio 2
Grupo socioeconómico inferior	Colegio 3	Colegio 4

Sin embargo, esta planificación no pudo concretarse por varios motivos. Esto los explicamos a continuación:

- a. En la zona no existen suficientes colegios técnico profesionales de orden socioeconómico alto, por lo tanto tuvimos que modificar la división de grupo socioeconómico por consiguiente se transfirió el grupo medio al orden superior.
- b. Varios de los establecimientos consultados para solicitar su ayuda entregaron una respuesta negativa por diferentes aprehensiones.

Finalmente, resolvimos desarrollar esta investigación en base a la siguiente muestra:

Tabla 4.2. Representación gráfica muestra final.

	Área científico-humanista	Área técnico-profesional
Grupo socioeconómico superior	Colegio 1	No se encuentra
Grupo socioeconómico inferior	No se encuentra	Colegio 2

Como se puede observar, tuvimos que reducir el tamaño de la muestra a tan solo dos establecimientos, lo cual en un primer momento nos forzó a abandonar la idea de la división socioeconómica. Afortunadamente, logramos conseguir el respaldo de colegios de grupos socioeconómicos y áreas distintas, por lo que, si bien el tamaño de la muestra se vio dramáticamente afectado, el diseño original se mantuvo intacto en su mayor parte.

4.2. Análisis congruencia Planificación – Evaluaciones.

En el siguiente apartado realizaremos un análisis para determinar el grado de congruencia entre las planificaciones y los instrumentos evaluativos que nos fueron facilitados por los profesores a cargo. Este análisis se basará en los cuatro ejes ya definidos:

- a. Aprendizajes Esperados**, declarados en las planificaciones, los cuales se busca revisar si coinciden con aquellos evaluados en los instrumentos analizados;
- b. Indicadores de Evaluación**, declarados en las planificaciones, los cuales se busca revisar si son coincidentes con los encontrados en los instrumentos analizados;
- c. Habilidades**, basadas en los dominios cognitivos descritos en la Taxonomía de Bloom-Anderson-Krathwohl; y
- d. Contenidos de aprendizaje**, revisados de acuerdo a los contenidos definidos en las planificaciones.

4.2.1 Análisis Colegio 1.

El Colegio 1 corresponde al establecimiento del área científico-humanista y nivel socioeconómico medio. El colegio es de tipo particular subvencionado que comprende los niveles desde kínder hasta cuarto medio. El colegio mantiene solo a un profesor de inglés encargado de los distintos cursos.

Ficha de Establecimiento:

Colegio Científico Humanista – Particular Subvencionado 1

Descripción general planificación de instrumentos.

- a.** Estructura de planificación: Por unidad – Anual.
- b.** Tipos de Instrumento: Pruebas escritas.
- c.** Estructura Instrumentos: Estructura simples, aumentando la complejidad de las habilidades con cada ítem.
- d.** Cantidad de Instrumentos: 7 Pruebas Escritas.

Respecto de la estructura de las planificaciones, nos parece pertinente mencionar que no incluyen nombres para las unidades en la planificación anual ni en los instrumentos evaluativos. Sólo aparecen en la planificación por unidad, sin embargo no guardan ninguna relación con los instrumentos respectivos, por lo que las evaluaciones son tituladas respecto a los contenidos que estas evalúan.

a. Unidad 1

a.1. Instrumento 1:

a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita

b. Valoración: Coeficiente 2

c. Contenidos:

- Future
- Transport
- Vacations
- Expressions of Time

d. Número total de ítems: 24 ítems agrupados en 4 conjuntos:

- Completar oraciones: 5 ítems, 2 puntos c/u.
- Completar oraciones: 8 ítems, 2 puntos c/u
- Completar oraciones con alternativas múltiples: 6 ítems, 1 punto c/u
- Identificar vocabulario con Imágenes: 5 ítems, 1 punto c/u

Tabla 4.3. Instrumento 1 - Colegio 1:

Conjunto de ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Completar Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Comprender	Estructura gramatical: "Futuro"
Conjunto 2: Completar Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Conjugar Verbos
Conjunto 3: Completar Oraciones con alternativas múltiples	No se encuentran	No se encuentran	Comprender	Vocabulario "Vacaciones"
Conjunto 4: Identificar Vocabulario con imágenes.	No se encuentran	No se encuentran	Recordar	Vocabulario "Medios de transporte"

a.2. Instrumento 2.

- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b. Valoración: Coeficiente 2
- c. Contenidos:
 - o Past Simple.
 - o Present Simple.
- d. Número total de ítems: 27 ítems agrupados en 4 conjuntos:
 - o Completar oraciones: 8 ítems, 2 puntos c/u.
 - o Completar oraciones: 8 ítems, 2 puntos c/u.
 - o Completar oraciones con alternativas múltiples: 8 ítems, 1 punto c/u.
 - o Transformar oraciones: 3 ítems, 3 puntos cada uno.

Tabla 4.4. Instrumento 2 – Colegio 1:

Conjunto de ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Completar Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura Gramatical “Pasado Simple”
Conjunto 2: Completar Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura Gramatical “Presente Simple”
Conjunto 3: Completar Oraciones con alternativas Múltiples	No se encuentran	No se encuentran	Comprender	Tiempos verbales: “Presente Simple” - “Pasado Simple”
Conjunto 4: Transformar Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura Gramatical “Pasado Simple”

b. Unidad 2

b.1. Instrumento 3:

- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b. Valoración: Coeficiente 1
- c. Contenidos:
 - Present Perfect Continuous.
 - Expressions of Time.
- d. Número total de ítems: 29 ítems agrupados en 4 conjuntos:
 - Completar oraciones con alternativas múltiples: 8 ítems, 2 puntos c/u.
 - Completar oraciones: 8 ítems, 2 puntos c/u
 - Completar oraciones: 10 ítems, 2 puntos c/u.
 - Escribir oraciones: 3 ítems, 3 puntos c/u.

Tabla 4.5. Instrumento 3 – Colegio 1:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Completar Oraciones con alternativas múltiples	No se encuentran	Reconociendo las estructuras gramaticales.	Aplicar	Estructura Gramatical “Present Perfect Continuous” – Expresiones de tiempo (since – for)
Conjunto 2: Completar Oraciones	No se encuentran	Reconociendo las estructuras gramaticales.	Aplicar	Estructura Gramatical “Present perfect Continuous”
Conjunto 3: Completar Oraciones	No se encuentran	Reconociendo las estructuras gramaticales.	Aplicar	Tiempos verbales: “Presente Perfecto Continuo” -

				“Presente Perfecto Simple”
Conjunto 4: Crear Oraciones	No se encuentran	Reconociendo estructuras gramaticales. Ejemplificando con usos del tiempo verbal Escribiendo un texto breve usando <i>Presente Perfecto Continuo</i> y <i>Expresiones de tiempo</i> .	Crear	Tiempos verbales: “Presente Perfecto Continuo” - “Presente Perfecto Simple”



c. Unidad 3

c.1. Instrumento 4:

- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b. Valoración: Coeficiente 1
- c. Contenidos:
 - Adverbs of Manner.
 - Technology.
- d. Número total de ítems: 40 ítems agrupados en 5 conjuntos:
 - Transformar adjetivos: 10 ítems, 1 punto c/u.
 - Completar oraciones con alternativas/Transformas adjetivos: 10 ítems, 2 puntos c/u.
 - Crear oraciones: 5 ítems, 2 puntos c/u.
 - Completar oraciones con alternativas múltiples: 5 ítems, 1 punto c/u.
 - Términos pareados: 10 ítems, 1 punto c/u.

Tabla 4.6. Instrumento 4 – Colegio 1:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Transformar Adjetivos	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Adverbios de Modo
Conjunto 2: Completar Oraciones con alternativas múltiples	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Adverbios de Modo
Conjunto 3: Crear Oraciones	No se encuentran	Reconocer y utilizar vocabulario correctamente.	Crear	Vocabulario “tecnología”

Conjunto 4: Completar Oraciones con alternativas Múltiples	No se encuentran	Reconocer y utilizar vocabulario correctamente.	Comprender	Vocabulario “Problemas de Salud”
Conjunto 5: Términos Pareados	No se encuentran	Reconocer y utilizar vocabulario correctamente.	Recordar	Vocabulario “tecnología”



c.2. Instrumento 5:

- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b. Valoración: Coeficiente 2
- c. Contenidos:
 - o Infinitive of Purpose.
- d. Número total de ítems: 30 ítems agrupados en 4 conjuntos:
 - o Términos pareados: 12 ítems, 1 punto c/u.
 - o Completar oraciones con alternativas múltiples: 7 ítems, 2 puntos c/u.
 - o Completar oraciones con alternativas múltiples: 8 ítems, 2 puntos c/u.
 - o Crear oraciones: 3 ítems, 3 puntos c/u.

Tabla 4.7. Instrumento 5 – Colegio 1:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Términos Pareados	No se encuentran	Reconocer y utilizar vocabulario correctamente.	Recordar	Vocabulario “Expectativas de vida”
Conjunto 2: Completar oraciones con alternativas múltiples	No se encuentran	Reconocer y utilizar vocabulario correctamente.	Aplicar	Vocabulario “Expectativas de vida”
Conjunto 3: Completar oraciones con alternativas Múltiples	No se encuentran	Reconocer y utilizar vocabulario correctamente.	Aplicar	Gramática “Infinitivo de Propósito”
Conjunto 4: Crear oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Crear	Gramática “Infinitivo de Propósito”

d. Unidad 4

d.1. Instrumento 6:

- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b. Valoración: Coeficiente 1
- c. Contenidos:
 - o Zero and First Conditional.
 - o Volunteer Work.
- d. Número total de ítems: 39 ítems agrupados en 6 conjuntos:
 - o Términos pareados: 6 ítems, 1 punto c/u.
 - o Completar oraciones con alternativas múltiples: 5 ítems, 1 punto c/u.
 - o Completar oraciones con alternativas múltiples: 10 ítems, 2 puntos c/u.
 - o Crear oraciones: 3 ítems, 3 puntos c/u.
 - o Crear oraciones: 5 ítems, 3 puntos c/u.
 - o Completar crucigrama: 10 ítems, 1 punto c/u.

Tabla 4.8. Instrumento 6 – Colegio 1:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Términos Pareados	No se encuentran	Reconocen expresiones de condición presente o futura, por ejemplo: <i>I'll help you if you promise to make an effort; she will go as long as she finds some help.</i>	Recordar	Estructura gramatical "Condicional 0"

Conjunto 2: Completar oraciones con alternativas múltiples	No se encuentran	Reconocen expresiones de condición presente o futura, por ejemplo: <i>I'll help you if you promise to make an effort; she will go as long as she finds some help.</i>	Comprender	Estructura gramatical "Primer condicional"
Conjunto 3: Completar oraciones con alternativas múltiples	No se encuentran	Reconocen expresiones de condición presente o future: <i>I'll help you if you promise to make an effort; she will go as long as she finds some help.</i>	Aplicar	Estructura gramatical "Cero y primer condicional"
Conjunto 4: Crear oraciones	No se encuentran	Reconocen expresiones de condición presente o futura, por ejemplo: <i>I'll help you if you promise to make an effort; she will go as long as she finds some help.</i> Identifican expresiones de condición referida a situaciones presentes o futuras, por ejemplo: <i>She will not come unless we call her; she doesn't come when it rains.</i>	Crear	Estructura gramatical "Condicional 0"
Conjunto 5: Crear oraciones	No se encuentran	Reconocen expresiones de condición presente o futura, por ejemplo: <i>I'll help you if you promise to make an effort; she will go as long</i>	Crear	Estructura gramatical "Primer condicional"

		<p><i>as she finds some help.</i> Identifican expresiones de condición referida a situación presentes o futuras, por ejemplo: <i>She will not come unless we call her; she doesn't come when it rains.</i></p>		
<p>Conjunto 6: Completar Crucigrama</p>	<p>No se encuentran</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocen palabras, expresiones y frases de vocabulario relacionadas con el trabajo voluntario y el emprendimiento, en los textos leídos. - Infieren el significado de palabras y expresiones sobre la base del contexto y sus aprendizajes previos, como léxico, conocimientos del tema, experiencias personales, etc. 	<p>Recordar</p>	<p>Vocabulario “Trabajos voluntarios”</p>

d.2. Instrumento 7:

- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b. Valoración: Coeficiente 2
- c. Contenidos:
 - o Passive Voice.
- d. Número total de ítems: 30 ítems agrupados en 6 conjuntos:
 - o Identificar estructuras gramaticales: 5 ítems, 1 punto c/u.
 - o Ordenar elementos: 5 ítems, 2 puntos c/u.
 - o Componer oraciones: 5 ítems, 2 puntos c/u.
 - o Transformar oraciones: 5 ítems, 2 puntos c/u.
 - o Transformar oraciones: 5 ítems, 2 puntos c/u.
 - o Crear oraciones: 5 ítems, 3 puntos c/u.

Tabla 4.9. Instrumento 7 – Colegio 1:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Identificar Estructuras Gramaticales	No se encuentran	No se encuentran	Recordar	Estructura gramatical “voz pasiva”
Conjunto 2: Ordenar Elementos	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura gramatical “voz pasiva”
Conjunto 3: Crear Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura gramatical “voz pasiva”
Conjunto 4: Transformar Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura gramatical “voz pasiva”
Conjunto 5: Transformar Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura gramatical “voz pasiva”
Conjunto 6: Crear Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Crear	Estructura gramatical “voz pasiva”

4.2.2. Análisis Colegio 2.

El Colegio 2 corresponde al establecimiento del área Técnico-Profesional y nivel socioeconómico bajo. El colegio es de tipo municipal que comprende los niveles desde kínder hasta cuarto medio. El colegio mantiene a 2 profesores de inglés encargados de los distintos cursos.

Ficha de Establecimiento:

Colegio Técnico Profesional – Municipal 2

Descripción general planificación de instrumentos.

- a.** Estructura de planificación: Anual.
- b.** Tipos de Instrumento: Pruebas escritas.
- c.** Estructura Instrumentos: Estructura simples, aumentando la complejidad de las habilidades con cada ítem.
- d.** Cantidad de Instrumentos: 6 Pruebas Escritas.

A diferencia de las planificaciones del Colegio 1, esta sí incluye nombres para cada unidad, los cuales constituyen una presentación al eje temático de los contenidos que la unidad incluyó y, por consiguiente, las pruebas se encargan de evaluar. Sin embargo, la planificación que se nos fue facilitada no pudo ser terminada, lo cual se refleja en las evaluaciones, las cuales concluyen con un examen global a mediados de la unidad 3. Esta situación se gatilla a raíz del extenso paro de profesores durante el año 2015, del cual este establecimiento fue parte activa.

- a. Unidad 1: “Two of the elements”**
- a.1. Instrumento 1: Quiz.**
- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
 - b. Valoración: Coeficiente 1
 - c. Contenidos:
 - o Past Simple
 - o Vocabulario “Desastres Naturales”
 - d. Número total de ítems: 10 ítems agrupados en 2 conjuntos:
 - o Transformar oraciones: 6 ítems, 1 punto c/u.
 - o Crear oraciones: 4 ítems, 2 puntos c/u

Tabla 4.10. Instrumento 1 – Colegio 2:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Transformar Oraciones	Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos acerca de asuntos medio ambientales y de desastres naturales, para resolver problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas.	No se encuentran	Aplicar	Estructura Gramatical “Pasado Simple”
Conjunto 2: Crear Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Crear	Vocabulario “Desastres naturales” Estructura Gramatical “Pasado Simple”

a.2. Instrumento 2: Test.

- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b. Valoración: Coeficiente 1
- c. Contenidos:
 - o Past Simple: Irregular and Regular Verbs
 - o Vocabulario “Desastres Naturales”
 - o Numbers
- d. Número total de ítems: 30 ítems agrupados en 6 conjuntos:
 - o Clasificar elementos de un texto: 14 ítems, 0,5 puntos c/u.
 - o Responder preguntas a partir de un texto: 7 ítems, 2 puntos c/u.
 - o Alternativas múltiples a partir de un texto: 4 ítems, 1 punto c/u.
 - o Identificar elementos/Transformar oraciones: 4 ítems, 3 puntos c/u.
 - o Traducir palabras del Inglés al Español: 10 ítems, 0,5 puntos c/u.
 - o Crear Oraciones: 4 ítems, 2 puntos c/u.

Tabla 4.11. Instrumento 2 – Colegio 2:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Clasificar elementos de un texto	No se encuentran	No se encuentran	Comprender	Estructura Gramatical “Pasado Simple” Verbos Irregulares
Conjunto 2: Responder preguntas a partir de un texto	Aplica estrategias y técnicas apropiadas para: a) localizar la información pertinente, b) establecer relaciones espacio-temporales y lógicas c) sintetizar la	No se encuentran	Comprender	Estructura Gramatical “Pasado Simple”

	información d) extraer conclusiones.			
Conjunto 3: Alternativas Múltiples a partir de un texto oral	AE6 Recurre a los conocimientos temáticos y lingüísticos, a los patrones sintácticos y de entonación y aplica estrategias para interpretar literal o inferencialmente los discursos orales.	No se encuentran	Comprender	Números
Conjunto 4: Identificar elementos/ Transformar oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura Gramatical "Pasado Simple"
Conjunto 5: Traducir palabras en Inglés al Español	AE9 Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos acerca de asuntos medio ambientales y de desastres naturales , para resolver problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados	No se encuentran	Recordar	Vocabulario "Desastres naturales"
Conjunto 6: Crear Oraciones	AE8 Produce textos breves coherentes de no más de 6 oraciones en respuesta a tareas de localización, reporte y	No se encuentran	Crear	Vocabulario "Desastres naturales" Estructura Gramatical

	<p>síntesis de la información. AE9 Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos acerca de asuntos medio ambientales y de desastres naturales, para resolver problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados</p>		<p>“Pasado Simple”</p>
--	--	--	------------------------



b. Unidad 2: “Professions”

b.1. Instrumento 3: Quiz.

- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b. Valoración: Coeficiente 1
- c. Contenidos:
 - o Vocabulario “Professions and Jobs.”
- d. Número total de ítems: 20 ítems agrupados en 2 conjuntos:
 - o Identificar Imágenes: 10 ítems, 1 punto c/u.
 - o Crear oraciones: 10 ítems, 1 puntos c/u

Tabla 4.12. Instrumento 3 – Colegio 2:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Identificar Imágenes	<p>AE9 Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos de temáticas acerca de profesiones y ocupaciones, para resolver problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados</p>	No se encuentran	Recordar	Vocabulario “Profesiones y trabajos”

<p>Conjunto 2 : Crear Oraciones</p>	<p>AE8 Produce textos breves coherentes de no más de 6 oraciones en respuesta</p> <p>a tareas de localización, reporte y síntesis de la información <u>acerca de profesiones y ocupaciones.</u></p>	<p>No se encuentran</p>	<p>Crear</p>	<p>Vocabulario o “Profesiones y trabajos”</p>
---	---	-------------------------	--------------	---



b.2. Instrumento 4: Quiz.

- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b. Valoración: Coeficiente 1
- c. Contenidos:
 - o Vocabulario “Professions and Jobs.”
- d. Número total de ítems: 30 ítems agrupados en 1 conjunto:
 - o Describir conceptos: 6 ítems, 5 puntos c/u.

Tabla 4.13. Instrumento 4 – Colegio 2:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Describir Conceptos	<p>AE9 Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos de temáticas acerca de profesiones y ocupaciones.</p> <p>problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados</p> <p>AE8 Produce textos breves</p>	No se encuentran	Crear	Vocabulario “Profesiones y trabajos”

	coherentes de no más de 6 oraciones en respuesta a tareas de localización, reporte y síntesis de la información <u>acerca de profesiones y ocupaciones.</u>			
--	--	--	--	--



b.3. Instrumento 5: Test.

- a. Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b. Valoración: Coeficiente 1
- c. Contenidos:
 - o Present Simple.
 - o Vocabulario “Profesiones y trabajos”
- d. Número total de ítems: 27 ítems agrupados en 6 conjuntos:
 - o Responder preguntas a partir de un texto: no se encuentra.
 - o Términos Pareados: no se encuentra.
 - o Completar oraciones: no se encuentra.
 - o Completar oraciones: no se encuentra.
 - o Identificar imágenes – responder preguntas no se encuentra.
 - o Redactar un párrafo: no se encuentra.

Tabla 4.14. Instrumento 5 – Colegio 2:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Responder preguntas a partir de un texto escrito	AE1 Demuestra comprensión global de la información en textos escritos auténticos acerca de ocupaciones y profesiones; de complejidad conceptual y lingüística mayor, de una extensión que no supere 3 páginas, respondiendo preguntas o resolviendo tareas en forma	No se encuentran	Comprender	Estructura gramatical “Presente simple”

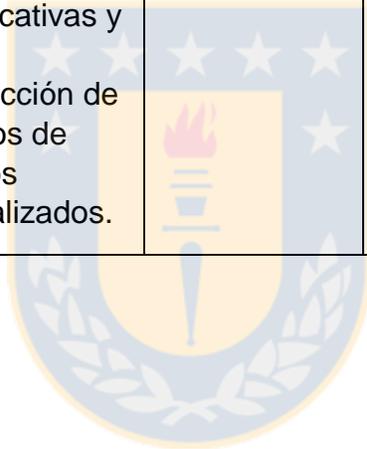
	oral y escrita, en inglés o castellano de acuerdo a la complejidad temática o dificultad lingüística del texto.			
Conjunto 2: Términos Pareados	<p>AE9 Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos de temáticas acerca de profesiones y ocupaciones, para resolver problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados.</p>	No se encuentran	Recordar	Vocabulario relacionado con profesiones/ocupaciones y su rubro laboral

<p>Conjunto 3: Completar Oraciones</p>	<p>AE9 Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos acerca de <u>profesiones y ocupaciones</u>, para resolver problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados.</p>	<p>No se encuentran</p>	<p>Recordar</p>	<p>Vocabulario relacionado con profesiones/ocupaciones y su rubro laboral</p>
<p>Conjunto 4: Completar Oraciones</p>	<p>AE8 Produce textos breves coherentes de no más de 6 oraciones en respuesta a tareas de localización, reporte y síntesis de la información acerca de <u>profesiones y</u></p>	<p>No se encuentran</p>	<p>Recordar</p>	<p>Estructura gramatical “Presente simple” Vocabulario relacionado con profesiones/ocupaciones y su rubro laboral</p>

	<p><u>ocupaciones.</u> AE9 Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos de temáticas <u>acerca de profesiones y ocupaciones,</u> para resolver problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados.</p>			
<p>Conjunto 5: Identificar Imágenes – Responder Preguntas</p>	<p>AE8 Produce textos breves en respuesta a tareas de localización, reporte y síntesis de la información <u>acerca de profesiones y ocupaciones.</u> AE9 Reconoce un léxico general y</p>	<p>No se encuentra</p>	<p>Comprender</p>	<p>Estructura gramatical “Presente simple” Vocabulario relacionado con profesiones/ocupaciones y</p>

	<p>especializado en una variedad de textos auténticos de temáticas <u>acerca de profesiones y ocupaciones</u>, para resolver problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados.</p>			su rubro laboral
<p>Conjunto 6: Redactar un párrafo</p>	<p>AE8 Produce textos breves coherentes de no más de 6 oraciones en respuesta a tareas de localización, reporte y síntesis de la información <u>acerca de profesiones y ocupaciones</u>.</p> <p>AE9 Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos de</p>	<p>No se encuentran</p>	<p>Crear</p>	<p>Estructura gramatical "Presente simple" Vocabulario descriptivo Vocabulario relacionado con profesiones/ocupaciones y su rubro laboral</p>

	<p>temáticas <u>acerca de profesiones y ocupaciones</u>, para resolver problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados.</p>			
--	--	--	--	--



c. Unidad 3

c.1. Instrumento 6: "Final Exam".

- a.** Tipo de Evaluación: Prueba Escrita
- b.** Valoración: Coeficiente 1
- c.** Contenidos:
 - Vocabulario “Profesiones y trabajos”
 - Present Simple
 - Giving Directions
- d.** Número total de ítems: 25 ítems agrupados en 4 conjuntos:
 - Términos Pareados: 7 ítems, 1 punto c/u.
 - Identificar imágenes – responder preguntas: 4 ítems, 5 puntos c/u.
 - Completar oraciones a partir de un texto: 11 ítems, 1 puntos c/u.
 - Responder preguntas dando instrucciones: 3 ítems, 4 puntos c/u.

Tabla 4.15. Instrumento 6 – Colegio 2:

Conjunto de Ítems	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Términos Pareados	AE9 Reconoce un léxico general y especializado en una variedad de textos auténticos de temáticas acerca de <u>profesiones y ocupaciones</u> , para resolver problemas de comprensión auditiva y	No se encuentran	Recordar	Vocabulario relacionado con profesiones/ocupaciones y su rubro laboral.

	<p>lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados .</p>			
<p>Conjunto 2: Identificar Imágenes/Responder Preguntas</p>	<p>AE8 Produce textos breves coherentes de no más de 6 oraciones en respuesta a tareas de localización, reporte y síntesis de la información <u>acerca de profesiones y ocupaciones.</u></p> <p>AE9 Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos de temáticas <u>acerca de profesiones y</u></p>	<p>No se encuentran</p>	<p>Comprender</p>	<p>Estructura gramatical “Presente simple” Vocabulario relacionado con profesiones/ocupaciones y su rubro laboral</p>

	<p><u>ocupaciones</u>, para resolver problemas de comprensión auditiva y lectora y es capaz de reutilizar términos o expresiones claves en nuevas situaciones comunicativas y en la construcción de glosarios de términos especializados</p>			
<p>Conjunto 3: Completar Oraciones a partir de un texto oral</p>	<p>AE4 Demuestra comprensión global y/o detallada de una variedad de textos orales auténticos <u>acerca de lugares para dar direcciones</u>, de una duración no mayor a tres minutos.</p>	<p>No se encuentran</p>	<p>Comprender</p>	<p>Vocabulario relacionado con dar indicaciones.</p>
<p>Conjunto 4: Responder preguntas</p>	<p>AE8 Produce textos breves coherentes de no más de 6</p>	<p>No se encuentra</p>	<p>Aplicar</p>	<p>Vocabulario relacionado con dar indicaciones.</p>

dando instrucciones.	oraciones en respuesta a tareas de localización, reporte y síntesis de la información <u>acerca de lugares dentro de la ciudad y acciones para dar direcciones.</u>			
----------------------	--	--	--	--



4.2.3 Resultados.

En este punto nos dedicaremos a describir los resultados de los análisis previamente expuestos, clasificándolos por establecimiento y a su vez por los focos de los análisis realizados.

4.2.3.1. Colegio 1:

- a. Los aprendizajes esperados declarados en las planificaciones no están presentes en ninguna de las evaluaciones facilitadas por el profesor. En el caso específico de este colegio, las planificaciones, a pesar de no ser coincidentes en términos de los temas de unidad con la planificación propuesta en el programa de estudio del MINEDUC, poseen similitudes en su diseño y en su definición de los conceptos que abarcan. La inconsistencia ocurre en la relación entre las evaluaciones que nos fueron facilitadas y los puntos temáticos de la planificación presentada por el colegio. Los aprendizajes presentados en las planificaciones son lo suficientemente generalizados en su declaración que pierden toda conexión con los temas tratados en las evaluaciones. Esta situación es extrapolable además a gran parte de los indicadores.
- b. De los 21 indicadores de evaluación declarados en la planificación que son observables en las evaluaciones, 20 indicadores (un sorprendente 95%) se refieren sólo a reconocer elementos tanto gramaticales (13 indicadores, 62%) como léxicos (7 indicadores, 33%). Esto aparta tan solo un indicador (5%) concerniente a la aplicación de contenidos léxicos. Aún así, este indicador también se relaciona estrechamente al contexto gramatical. Esto demuestra un sesgo hacia la evaluación de la gramática por sobre otros contenidos u otras habilidades.
- c. En términos de las habilidades descritas en la Taxonomía de Bloom, las evaluaciones presentan una tendencia a evaluar habilidades relacionadas con la categoría de Aplicar (15 conjuntos de 33, 45,5%) , estando presente hasta en 4 conjuntos diferentes en el último instrumento analizado. Le siguen Recordar y Crear, con un 18,2% de presencia cada uno. Esto entrega

señales de un aprendizaje del estilo deductivo el cual sienta sus bases a partir de la ilustración de la regla de una estructura determinada para luego establecer ejemplo de la aplicación de la misma. Este proceso de enseñanza también explicaría la tendencia de las tareas evaluativas hacia las habilidades categorizadas en recordar y crear, por cuanto estos procesos sirven a la idea de reconocer la regla en primer lugar y además ser capaz de recontextualizar la regla en nuevos ejemplos.

- d. Respecto de las tareas evaluativas presentes en las pruebas, se evidencia una correlación entre los tipos de tareas evaluativas y las habilidades que éstas evalúan. La correlación establecida muestra que las tareas referidas a la completación de oraciones tienen un porcentaje de prevalencia cercana a la categoría Aplicar, con algunos ítems dentro de la categoría Comprender. En la misma línea, la creación de oraciones presenta una prevalencia coincidente a la categoría crear con solo una de las tareas enfocándose en la competencia lingüística y la categoría Aplicar. Esto viene a reforzar la idea de la estructuración deductiva de las clases anteriores. Además, presenta un sesgo notable hacia la evaluación de la competencia lingüística de los estudiantes, principalmente la competencia gramatical, mediante tareas que se enfocan en la memorización o aplicación de las reglas gramaticales del inglés.

Un ejemplo conciso es que uno de los instrumentos facilitados se encarga de evaluar únicamente contenidos relacionados con la estructura gramatical de la voz pasiva, a pesar de la aparente diversidad de tareas evaluativas presentes:

Tabla 4.16: Ejemplo de instrumentos no relacionados

Item	Aprendizajes Esperados	Indicadores	Habilidad (Taxonomía de Bloom)	Contenidos
Conjunto 1: Identificar Estructuras Gramaticales	No se encuentran	No se encuentran	Recordar	Estructura gramatical “voz pasiva”

Conjunto 2: Ordenar Elementos	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura gramatical "voz pasiva"
Conjunto 3: Crear Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura gramatical "voz pasiva"
Conjunto 4: Transformar Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura gramatical "voz pasiva"
Conjunto 5: Transformar Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Aplicar	Estructura gramatical "voz pasiva"
Conjunto 6: Crear Oraciones	No se encuentran	No se encuentran	Crear	Estructura gramatical "voz pasiva"

- e. Los contenidos responden en su gran mayoría a estructuras gramaticales o de vocabulario, aunque este también es evaluado en términos de su relación con la estructura gramatical dominante en cada instrumento. Se observa una ausencia de tareas en que se evalúen las habilidades auditivas de los estudiantes, en especial la comprensión. La diferencia es abismal: 26 conjuntos de 33 (78,8%) apuntan a elementos gramaticales, mientras que tan solo 9 (21,2%) evalúan los conocimientos de vocabulario de los estudiantes. Esto nos indica que, además de una estructura basada en la ilustración de una regla, los contenidos abordados en clase no pasaron más allá de el estudio de la misma, careciendo así en gran parte de contextualización para relacionar el uso de esta regla con alguna situación comunicativa o, en su defecto, algún texto que forme parte de material auténtico.
- f. Los puntajes asignados a los diferentes conjuntos de tareas evaluativas están en estrecha relación con el nivel de complejidad de las habilidades evaluadas en ellos, de acuerdo a la clasificación de la taxonomía de Bloom. Vale decir, a aquellas tareas donde los estudiantes deben crear se les asignan un mayor

puntaje por tarea, mientras que a aquellas donde sólo deben recordar algún elemento, ya sea gramatical o léxico, se les asigna el mínimo posible por tarea.

g. Finalmente, en términos de los los aprendizajes evaluados en los instrumentos, estos sufren ciertos cambios entre el primer y segundo semestre del año lectivo. A saber:

I. Durante el primer semestre, el cual contempla las primeras dos unidades temáticas y las primeras tres evaluaciones escritas, los aprendizajes evaluados gravitan hacia la capacidad de los estudiantes de reconocer y aplicar estructuras gramaticales utilizadas para expresar los diferentes tiempos verbales del inglés (10 conjuntos de 12, 83,3%), además de reconocer vocabulario relacionado a los temas de cada unidad (2 conjuntos de 12, 16,7%). Dentro de estas tareas tan solo una evalúa cómo los estudiantes son capaces de redactar textos breves (en este caso, oraciones) utilizando expresiones aprendidas con anterioridad. En estos casos, los aprendizajes no se condicen con lo propuesto en las planificaciones (como se explica en el punto a) a excepción de determinados indicadores en el tercer instrumento.

II. Durante el segundo semestre, el cual incluye las unidades temáticas tres y cuatro contabilizando cuatro instrumentos, los cambios más significativos ocurren en términos de la congruencia entre indicadores de evaluación y los conjuntos de tareas evaluativas presentes en los instrumentos. Los aprendizajes evaluados durante este semestre confluyen, en un principio, en la capacidad de los estudiantes de reconocer y aplicar vocabulario temático de la unidad (6 conjuntos de 21, 28,6%) para luego concentrarse en el reconocimiento y utilización de partículas léxicas con carga gramatical y sus estructuras pertinentes (15 conjuntos de 21, 71,4%). Nuevamente, existe una única excepción a esta progresión, la cual se encuentra en el instrumento seis con un conjunto que evalúa únicamente el reconocer vocabulario temático de la unidad. Como muestran estos números, a pesar que pone un mayor

énfasis en evaluar aprendizajes de orden léxico, se sostiene la tendencia a la evaluación de elementos morfosintácticos.

4.2.3.2. Colegio 2:

- a. En el caso de este colegio, los elementos declarados en la planificación aparecen en su totalidad en los instrumentos facilitados, respetando el orden de las unidades temáticas. El aparatado de indicadores de evaluación se encuentra en blanco por cuanto no se declaran en la planificación. La incongruencia se presenta entre las unidades temáticas y sus contenidos, encontrándose diferencias notables entre lo propuesto por el MINEDUC y lo resuelto por el establecimiento. Como excepción, la primera unidad temática propuesta en el programa ministerial se cubre en la tercera unidad presente en la planificación del colegio.
- b. A diferencia del Colegio 1, los conjuntos de tareas evaluativas gravitan hacia evaluar contenidos relacionados únicamente a componentes léxicos y de vocabulario (12 conjuntos de un total de 21, 57,2%). Le siguen aquellas tareas donde se evalúan solo los contenidos gramaticales (5 de 21, 23,8%) y aquellas con requerimientos tanto de conocimientos gramaticales como léxicos y de vocabulario (4 de 21, 19%). Cabe destacar que dentro de estos conjuntos no existen tareas evaluativas donde se integren ambos contenidos, sino que se evalúan diferenciadamente.
- c. Respecto de las habilidades evaluadas en los instrumentos, nos encontramos que existe una concentración entre los conjuntos de tareas evaluativas hacia evaluar habilidades categorizadas dentro de Comprender (7 conjuntos de 21, 33,3%), Recordar (6 de 21, 28,6%) y Crear (5 de 21, 23,8%). El resto de los conjuntos (3 de 21, 14,3%) corresponden a la categoría de aplicar. Sumando esta distribución a lo descrito en el punto anterior respecto a los contenidos, podemos observar que en el caso de este colegio se mueve el foco desde la repetición de reglas y su correspondiente análisis y observación hacia un estilo de enseñanza donde los elementos gramaticales por si solos se demuestran como parte de la presentación de

nuevos elementos de vocabulario, de forma inductiva, sin precisar separarlos o descontextualizarlos.

- d.** Existe una diversidad en cuanto a los tipos de tareas evaluativas, contabilizando un total de 13 tipos diferentes. Estas se concentran en Responder preguntas a partir de un texto, Completar Oraciones y Crear Oraciones, sumando tres conjuntos de 21 (14,3%) cada una, totalizando el 42,9% de los conjuntos. Le siguen Términos Pareados e Identificar Imágenes para Responder Preguntas con dos conjuntos cada uno (9,5% cada uno) sumando el 19% del total. A pesar que las diferencias no son abultadas nos entregan indicios, al igual que la distribución de los otros elementos, de un estilo de enseñanza basado en la presentación de elementos léxicos por sobre la enseñanza basada en reglas gramaticales. Sin embargo, el hecho que completar oraciones sea una de las tareas de mayor frecuencia implica cierto grado de aprendizaje memorístico, aunque diferente del colegio 1, ésta memorización consiste mayoritariamente en elementos de vocabulario.
- e.** Similar al caso del colegio 1, los puntajes asignados a las distintas tareas evaluativas se mantienen en estrecha relación con el nivel de complejidad de la habilidad evaluada. Sin embargo, existe un caso puntual en el instrumento tres de la unidad dos donde los puntajes no están definidos dificultando la valoración de cada conjunto de tareas evaluativas.
- f.** En último lugar, los aprendizajes que se evaluaron en este establecimiento se refieren principalmente a tareas relacionadas a vocabulario. En específico, se evalúa el reconocer vocabulario relacionado al tema de la unidad en 10 conjuntos de 21 (47,6%) seguido por la evaluación de aprendizajes integrados entre reconocer y utilizar el vocabulario (6 conjuntos, 28,6%). El producir textos utilizando el vocabulario de la unidad solo concentra 2 conjuntos, sumando un 9,5% del total. Notablemente, los 3 conjuntos restantes (14,3%) no se relacionan con ningún aprendizaje propuesto en la planificación por cuanto sus contenidos son exclusivamente gramaticales. Ergo, la planificación del colegio contempla exclusivamente aprendizajes en los estudiantes reconozcan y apliquen vocabulario en diferentes contextos.

4.3. Análisis congruencia Marco Curricular – Instrumentos.

En los siguientes apartados exploraremos las diferencias y/o similitudes existentes entre los instrumentos evaluativos y el programa de estudio publicado por el MINEDUC para tercer año medio, subsector de inglés. Esta comparación se basará en los aprendizajes esperados evaluados en los instrumentos y aquellos propuestos en el marco curricular. Para tal efecto nos serviremos de una matriz comparativa diseñada específicamente para este propósito.

Cabe mencionar que los aprendizajes propuestos en el programa de estudio están subdivididos por unidades temáticas, división que se verá reflejada en la matriz con fin de ilustrar el ordenamiento cronológico de los mismos en la práctica docente dentro de cada establecimiento. Además, es necesario clarificar que cada aprendizaje esperado propuesto en el marco curricular está compuesto por descriptores. La cantidad de descriptores abarcados en cada instrumento será señalada en la matriz, especificando en cuáles conjuntos de tareas evaluativas se hacen presente.

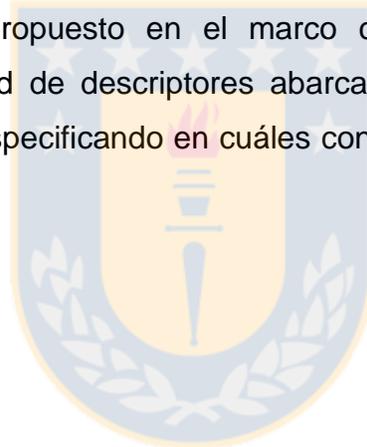
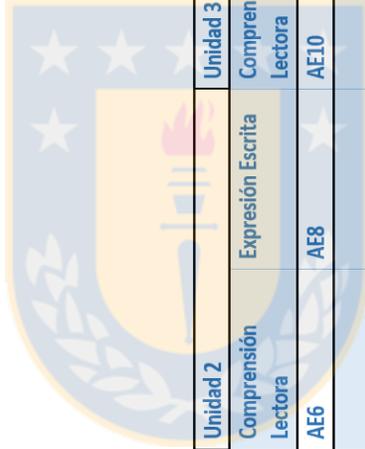


Tabla 4.17: Matriz 1: Colegio 1 – Semestre 1

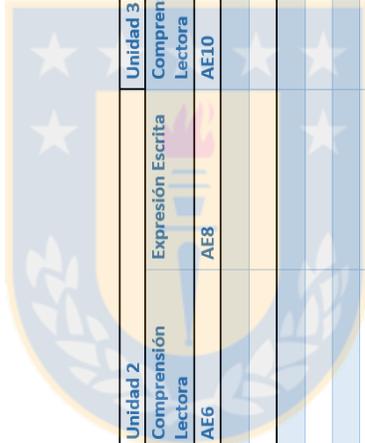


	Ministerio	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4	
		Comprensión Lectora	Expresión Escrita						
Colegio	Ítemes	AE2	AE4	AE6	AE8	AE10	AE12	A14	AE16
Unidad 1	Conjunto 1								
	Conjunto 2								
	Conjunto 3			X = 1					
	Conjunto 4			X = 1					
	Conjunto 1								
	Conjunto 2								
	Conjunto 3								
	Conjunto 4								
Unidad 2	Conjunto 1						X = 1		
	Conjunto 2						X = 1		
	Conjunto 3						X = 1		
	Conjunto 4						X = 1		

Tabla 4.18: Matriz 2: Colegio 1 – Semestre 2

Colegio	Ministerio	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4	
		Comprensión Lectora	Expresión Escrita						
Unidad 3	Ítemes	AE2	AE4	AE6	AE8	AE10	AE12	AE14	AE16
	Conjunto 1								
	Conjunto 2								
	Conjunto 3						X = 1		
	Conjunto 4						X = 1		
	Conjunto 5						X = 1		
	Conjunto 1							X = 2	
	Conjunto 2							X = 1	X = 1
	Conjunto 3		X = 1						
	Conjunto 4		X = 1						
Unidad 4	Conjunto 1							X = 2	
	Conjunto 2							X = 2	
	Conjunto 3								X = 2
	Conjunto 4								X = 1
	Conjunto 5								X = 1
	Conjunto 6							X = 2	
	Conjunto 1								
	Conjunto 2								
	Conjunto 3								
	Conjunto 4								
Conjunto 5									
Conjunto 6									

Tabla 4.19: Matriz 3: Colegio 2



Colegio	Ministerio	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4	
		Comprensión Lectora	Expresión Escrita						
Unidad 1	Ítemes	AE2	AE4	AE6	AE8	AE10	AE12	A14	AE16
	Conjunto 1								
	Conjunto 2								
	Conjunto 1								
	Conjunto 2	X=2							
	Conjunto 3								
Unidad 2	Conjunto 4								
	Conjunto 5								
	Conjunto 6								
	Conjunto 1	X=1							
	Conjunto 2		X=1						
	Conjunto 1		X=1						
Unidad 3	Conjunto 1	X=1							
	Conjunto 2	X=1							
	Conjunto 3	X=1							
	Conjunto 4		X=1						
	Conjunto 5		X=1						
	Conjunto 6		X=1						
Unidad 4	Conjunto 1	X=1							
	Conjunto 2		X=1						
	Conjunto 3								
	Conjunto 4								

4.3.1 Resultados de Análisis

4.3.1.1. Colegio 1:

Previo a presentar los resultados de los análisis según son observados en las matrices comparativas consideramos necesario destacar que este colegio presenta diferencias cuantificables en los resultados de análisis en cada semestre. Por consiguiente, los resultados serán descritos a partir de esta división.

4.3.1.1.1 Semestre 1:

- a.** Los contenidos temáticos de las unidades son completamente diferentes a los propuestos por el ministerio de educación en el programa de estudio. Por lo tanto, los aprendizajes esperados que se evalúan en los instrumentos no se relacionan con los propuestos en el marco curricular. Sin embargo, nos encontramos con que ciertos descriptores generales relacionados a contenidos de la unidad sí se corresponden con algunos conjuntos de ítems presentes específicamente en el instrumento 1 y el instrumento 3.
- b.** En el caso del instrumento 1, podemos observar que no existe correspondencia en términos de aprendizajes evaluados con sus similares del marco curricular. No obstante, si aparece una coincidencia mínima con el AE 6 correspondiente al apartado de comprensión lectora de la unidad 2 del ministerio. Esta relación es observable tan solo en el conjunto de ítems 3 y 4 en los cuales se evalúa el vocabulario temático de dicha unidad.
- c.** El instrumento 2 no presentó relación alguna entre los aprendizajes esperados evaluados y aquellos propuestos por el MINEDUC. Este fenómeno se condice con la nula relación de sus ejes temáticos.
- d.** Respecto al instrumento 3, es en el cual se concentra la mayor relación entre los aprendizajes evaluados en un instrumento y los aprendizajes sugeridos por el marco curricular. En este caso específico, se trata del AE 12 correspondiente al apartado de expresión escrita de la unidad 3. A pesar de esto, la relación sigue

siendo no realmente significativa puesto que se limita a un solo descriptor el cual se repite en todos los conjuntos de tareas evaluativas desarrollados en la evaluación.

4.3.1.1.2. Semestre 2:

- a. Los contenidos temáticos de las unidades, a diferencia del semestre 1, presentan una visible relación con los propuestos por el ministerio de educación en el programa de estudio. No obstante, el instrumento 7 presenta solo tareas evaluativas con carga gramatical y sin apuntar a algún aprendizaje esperado, lo cual difiere de los instrumentos 4, 5 y 6 donde se evalúa una diversidad de ítems.
- b. En el caso del instrumento 4, observamos que se evalúa el AE 12 de expresión escrita correspondiente a la unidad tres donde existe relación entre los contenidos temáticos de la unidad y aquellos evaluados en el instrumento.
- c. Respecto al instrumento 5, encontramos que se evalúan el AE 4 de la unidad uno y los AE 14 Y 16 de la unidad cuatro. Cabe destacar que este instrumento mantiene una relación con los contenidos temáticos y los aprendizajes esperados de la unidad uno y cuatro lo cual manifiesta un desorden a nivel cronológico.
- d. El instrumento 6 contempla la mayor concentración de aprendizajes esperados evaluados. Este instrumento evalúa los AE 14 y 16 respecto a la unidad cuatro manteniendo la correlación con los contenidos temáticos.
- e. A diferencia del instrumento 6, el instrumento 7 no presentó relación alguna entre los aprendizajes esperados evaluados y aquellos propuestos por el MINEDUC.

4.3.1.2. Colegio 2:

A diferencia del colegio 1, el colegio 2 presenta solo tres unidades por las razones previamente mencionadas. Por consiguiente, no se realizará una división por semestre para presentar los resultados del análisis.

- a. Los contenidos temáticos de las unidades abarcan solamente aquellos relacionados a la unidad uno. Por consiguiente, la totalidad de los instrumentos analizados presentan una tendencia a evaluar contenidos y aprendizajes provenientes de la unidad uno lo cual manifiesta un claro desorden de nivel cronológico al momento de evaluar.
- b. El instrumento 1 no presentó relación alguna entre los aprendizajes esperados evaluados y aquellos propuestos por el MINEDUC.
- c. Respecto al instrumento 2, encontramos que evalúa el AE 2 de comprensión lectora correspondiente a la unidad uno. Sin embargo, cabe destacar que esta relación solo está presente en el conjunto de ítems 2 el cual evalúa la comprensión lectora de un texto breve sobre el tema de la unidad.
- d. El instrumento 3 contempla los AE 2 y 4 de la unidad uno, mientras que el instrumento 4 evalúa el AE 4 de la unidad uno.
- e. Respecto al instrumento 5, observamos que concentra la mayor cantidad de aprendizajes esperados evaluados, manteniendo una estrecha relación con los AE 2 y 4. Sin embargo, continúa inclinándose la evaluación de aquellos aprendizajes relacionados con los contenidos temáticos de la unidad 1.
- f. Sin manifestar cambio alguno, el instrumento 6 también contempla los AE 2 y 4 manifestando el apego a evaluar aquellos aprendizajes esperados relacionados con el vocabulario temático de la unidad uno.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En este capítulo presentaremos el corolario de nuestra investigación destacando las conclusiones a las que arribamos después de realizar el análisis de los antecedentes que nos fueron facilitados en términos de los objetivos específicos definidos como propósito de nuestra investigación. Luego utilizaremos dichas conclusiones como fundamento para responder a la interrogante fundamental planteada durante el transcurso del presente trabajo. En este apartado nos referiremos a los Aprendizajes Esperados bajo la sigla AE.

5.1 Análisis Planificación - Instrumentos.

En cuanto a los instrumentos y planificaciones, nos encontramos que en ambos colegios existe una disociación entre aquello declarado en la planificación y lo evaluado en los instrumentos mostrándose en grados visibles entre los establecimientos. En el caso del **colegio 1** nos encontramos con que esta disociación es prácticamente total. Sin embargo al momento de analizar la planificación para revisar en que dirección apuntaba, nos encontramos con que la planificación misma no declara aprendizajes además de no estar organizada por unidades temáticas volviéndose confusa y ciertamente perdiendo todo valor como instrumento guía para los aprendizajes con la excepción de ciertos contenidos netamente gramaticales. Con respecto a los instrumentos evaluativos en este colegio existe un cisma entre el primer y segundo semestre. Durante el primer semestre nuestro análisis afirma que todos los vicios encontrados en la planificación se ven fielmente reflejados en los instrumentos siendo éstos carentes de conjuntos de tareas evaluativas cuyo foco apunte a algún aprendizaje esperado propuesto por el ministerio. Esta situación si bien es en cierto grado constante a lo largo del año lectivo, durante el segundo semestre son observables mejorías considerables en los instrumentos. Especialmente, se observan conjuntos de ítems cuyo propósito está más allá de lo morfosintáctico incorporando elementos léxicos a las tareas evaluativas. Esta mejoría demuestra con mayor claridad lo incompleto de la composición de la planificación y como ésta no guarda relación aparente con los instrumentos evaluativos.

En el caso del **colegio 2**, al analizar las planificaciones es posible observar que su composición incluye elementos variados siendo llamativo que el único apartado faltante es aquel de los indicadores de evaluación considerando que dentro de la planificación existe un énfasis equilibrado entre los aprendizajes evaluables en instrumentos escritos y aquellos que se evalúan mediante otras técnicas tales como la oralidad. Aún así, este diseño de la planificación es lo suficientemente completo como para servir de guía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del año lectivo. Es especialmente destacable que esta planificación incluye una matriz en la cual se disponen los tiempos de forma gráfica que abarcará cada unidad temática. Estas unidades han sido divididas en base a temas específicos que otorgan contexto y autenticidad a los contenidos abarcados. Esta contextualización que entrega la planificación resuena en el foco de los contenidos declarados cargándose más hacia el desarrollo de competencias lingüísticas relacionadas al uso de vocabulario y otros elementos léxicos lo cual ubica la planificación de este colegio en una posición diametralmente distinta a la del **colegio 1**. Acerca de los instrumentos, se observa que el foco hacia al vocabulario de la planificación demuestra su influencia sobre lo evaluado en los conjuntos de ítems. Los contenidos declarados en la planificación tienen un alto grado de concordancia con aquellos encontrados en los instrumentos. En éstos también se observan un gran variedad de tareas evaluativas entre las cuales se encuentran aquellas que incluyen apoyo de recursos audiovisuales tales como imágenes. Estas características son constantes a lo largo del semestre, sin percibirse grandes cambios a lo largo del año lectivo.

5.2 Análisis Marco Curricular - Instrumentos.

Respecto del **colegio 1**, la no relación entre las evaluaciones y la planificación se extiende hacia la relación de los instrumentos con los aprendizajes esperados declarados en el programa de estudio. Como señalamos anteriormente, existen diferencias notables entre los instrumentos del Semestre 1 y aquellos del Semestre 2. En el primer caso los conjuntos de ítems no conservan relación alguna con los AEs, con ciertas notables excepciones en el instrumento 1 y 3. Estas

excepciones son considerablemente mínimas, pues tan solo reflejan el uso de determinado vocabulario. Como es observable en la matriz comparativa 1, esta relación se sostiene en base a un solo descriptor de este aprendizaje, el cual es general y se repite en todas las descripciones de los AEs. El caso del segundo semestre demuestra un cambio brusco de panorama, configurándose los instrumentos 5 y 6 como bastante cercanos. Variados conjuntos dentro de estos instrumentos se condicen con descriptores específicos de diferentes AEs, siendo el instrumento 6 una anomalía dentro de lo observado en los instrumentos de este colegio por cuanto todos sus conjuntos de tareas evaluativas están relacionadas con AEs descritos dentro de la unidad temática 4 del programa de estudios.

En el **colegio 2**, encontramos que en la primera unidad no existe ninguna relación entre los AEs propuesto en el programa estudio y aquellos evaluados que nos fueron facilitados la única excepción a esto está en el instrumento 2 el cual posee un conjunto que coincide con el AE 2 referido a comprensión lectora. El resto de las evaluaciones posee conjuntos de tareas evaluativas las cuales mayoritariamente guardan relación con los Aes determinados por el ministerio. Lo llamativo de esta situación es que esta relación se establece únicamente con la unidad temática 1 propuesta en el programa de estudio sin que se observe relación a alguna otra área temática. Este fenómeno de baja congruencia se condice con la misma situación encontrada en el análisis, donde observamos que los contenidos de las planificaciones de este colegio no guardan relación alguna en cuanto a contenidos temáticos respecto de las unidades temáticas del programa de estudio. En términos simples se puede afirmar que en el caso específico de este colegio existe un grado de congruencia bajo aunque de todas formas sigue siendo superior al encontrado en el caso del **colegio 1**.

5.3. Análisis comparativo de aprendizajes.

En el caso del **colegio 1**, se puede observar que los AEs evaluados en los instrumentos de evaluación tienen una carga directa hacia las competencias gramaticales de los estudiantes. Esta realidad es directamente observable en que la gran mayoría de los conjuntos que componen estos instrumentos se basan en la

completación de oraciones u otras estructuras, la gran mayoría del tiempo siendo las respuestas obtenidas a partir de la aplicación de determinadas reglas gramaticales. Como ejemplo extremo se puede apuntar al instrumento 7 cuya estructura en su totalidad se compone de tareas evaluativas destinadas a evaluar el conocimiento de los estudiantes respecto del uso de la voz pasiva de la lengua inglesa, sin alterar en ningún caso este patrón. Otros instrumentos de este mismo colegio incluyen tímidamente un máximo de dos conjuntos cuyos AEs evaluados se relacionan hacia el conocimiento de vocabulario, sin embargo ni siquiera a través de estas tareas se puede observar que el uso esté contextualizado sino que se trata más bien de una evaluación cargada hacia el aprendizaje memorístico de ciertos elementos de vocabulario. Llama la atención el hecho de que los cambios que notamos en los otros puntos de análisis respecto al semestre 1 y semestre 2 no son tan pronunciados en este punto. A pesar de que existe un cierto cambio de foco a partir del instrumento 5 junto con el instrumento 6 en los cuales el vocabulario componía una proporción mayor de tareas evaluativas comparado con el resto de los instrumentos. Comparativamente, en los instrumentos 5 y 6 de este colegio tienen una mayor coincidencia con los AEs encontrados en el programa de estudio que ningún otro instrumento analizado en este colegio.

Respecto al **colegio 2**, nos encontramos con que la gran mayoría de las tareas evaluativas apuntan hacia la evaluación de competencias lingüísticas relacionadas al uso de vocabulario lo cual es un patrón que se sostiene a lo largo del año lectivo otorgando las competencias gramaticales un carácter secundario. Pudimos notar que estas evaluaciones también incluyen tareas más allá de los AEs relacionados a las habilidades escritas, encontrándose tareas relativas a la comprensión auditiva en variados instrumentos. A pesar que este foco en vocabulario temático es ciertamente similar al foco de los AEs determinados en el programa de estudio, la relación entre estos temas es prácticamente nula, repitiéndose la coincidencia de aprendizajes entre todos los instrumentos con los AEs de la unidad 1 del programa de estudio. Es especialmente notable el caso del instrumento 5 el cual responde en su relación con el programa de estudio en cada uno de los conjuntos de tareas evaluativas, aún si esta relación es baja. En contraste

el programa de estudio incluye muchas veces descriptores dentro del aprendizaje que son generalizables y no refieren a ningún tema en específico más allá a las habilidades que refieran. Esta situación se repite en bastante menor medida en el caso de los instrumentos de este colegio los cuales si hacen una separación entre cada una de las unidades temáticas respecto de sus AEs.

A modo general, de ambas tareas de análisis realizadas durante el transcurso de esta investigación podemos concluir que la relación entre los instrumentos de evaluación analizados y el Programa de Estudios, en términos de Aprendizajes Esperados evaluados, es considerablemente baja. Esta situación se extiende por cada constituyente de los aprendizajes, siendo en especial llamativo el caso de los contenidos, los cuales son en pocos casos coincidentes con lo planteado por el MINEDUC. Sumándose a esto, nos encontramos que los casos donde la congruencia es más notoria, esto se debe a aspectos generales dentro del planteamiento ministerial, y no se condice con los aspectos relativos a los temas propiamente tales. Además, esta situación no se restringe únicamente a la relación entre instrumentos y documentos oficiales, sino que llamativamente se advierte una baja congruencia entre las planificaciones realizadas y los instrumentos mismos, causando confusión en el propósito de las primeras y la pertinencia de los segundos en el contexto del proceso de enseñanza/aprendizaje donde estos documentos son utilizados.

5.4 Discusión.

En este apartado pasaremos a interpretar de forma más abierta y subjetiva los aspectos más relevantes hallados en los resultados y expuestos en las conclusiones de manera de guiar las investigaciones futuras a partir del presente trabajo y buscar indicios para llegar a las respuestas de interrogantes surgidas durante el transcurso de la misma.

Tal como señalamos en variadas oportunidades, el objetivo de nuestra investigación es analizar el nivel de congruencia en las evaluaciones escritas de dos liceos de la comuna de Penco con los aprendizajes esperados propuestos por el MINEDUC en el subsector de inglés para tercer año de enseñanza media. Con tal

motivo establecimos como muestra los instrumentos de evaluación escritos de dos establecimientos de la comuna de Penco, divididos por su orientación, uno correspondiente al área científico humanista y el otro de área técnico profesional que a su vez fueron subdivididos por el grupo de orden socioeconómico (utilizando los grupos definidos en la Agencia de la Calidad de la Educación donde se promedian los ingresos de todos los padres y apoderados de los distintos establecimientos educacionales). Esta muestra no fue la inicial debida que al comienzo se contempló un total de cuatro liceos con la intención de abarcar una realidad más global. Por otro lado cabe destacar que utilizamos ambas divisiones; tanto por orientación como por orden socioeconómico, debido a nuestros supuestos de estudio en los cuales intentamos apreciar las diferencias observadas en los resultados con el punto inicial de referencia, en este caso el SIMCE. Finalmente estas diferencias no se vieron reflejadas en nuestros resultados por ende no fueron mencionadas en las conclusiones.

En términos generales, los resultados arrojaron variadas situaciones que si bien esperábamos no concebimos en un primer momento como los aspectos más visibles que arrojó el estudio. Notablemente, ambos niveles de análisis mostraron incongruencias entre los instrumentos y tanto las planificaciones propias del establecimiento como las sugerencias del MINEDUC en cuanto al proceso evaluativo. Específicamente el caso del caso del Colegio 1 Llama poderosamente la atención la nula presencia de Aprendizajes Esperados en la planificación, aunque su presencia (de acuerdo a los demás elementos de las planificaciones) no hubiese tenido mucha incidencia en la relación entre instrumentos y planificaciones. Caso aparte merecen las grandes diferencias encontradas entre los instrumentos evaluativos del primer y segundo semestre en cuanto a dirección de contenidos, estilística y formato, conjuntos de actividades y relación con las sugerencias del MINEDUC. Estas diferencias sugieren a simple vista que esta irregularidad se basa en un cambio de profesor entre ambos periodos. Esto contestaría nuestras interrogantes, y por consiguiente supondría una influencia mayúscula en los resultados de nuestros análisis.

Esta suposición se enmarca en variada evidencia encontrada en los documentos que componen la muestra. Además de dicho viraje en materia de instrumentos evaluativos, encontramos que en el colegio 1 que el balance de las habilidades en sus instrumentos se carga hacia evaluar, en primer lugar, la capacidad de Aplicar de los estudiantes, seguida por Recordar y Crear. Como referimos en el apartado de presentación de resultados, esta situación entrega indicios del estilo de aprendizaje que el profesor utilizó durante el periodo lectivo. En efecto, que se busque evaluar la capacidad de Aplicar por sobre otras entrega luces de un aprendizaje deductivo, en el cual el profesor se encarga de presentar una regla (en este caso, como es demostrado por el primer nivel de análisis, eminentemente gramatical en su naturaleza) para luego demostrar ejemplos de su aplicación, sin considerar como prioridad la contextualización de dicho ejercicio. Como evidencia para dicho argumento podemos nombrar que, al menos durante el transcurso del primer semestre, los contenidos evaluados son marcadamente gramaticales, siendo recién diferentes durante porciones reducidas del segundo semestre, alineándose así con la hipótesis del cambio de profesor entre ambos periodos del año lectivo.

Probablemente una de las situaciones más llamativas respecto de los resultados de análisis se refiere a las diferencias entre los resultados de ambos colegios. Como se menciona en los párrafos anteriores, el caso del colegio 1 demuestra una serie de irregularidades respecto de la ejecución de las tareas evaluativas, desde su concepción mediante la planificación hasta su construcción tácita y consecuentemente su aplicación. Tal caso no se replica en la situación del colegio 2. Ambos niveles de análisis reportan consistencia visible en el ejercicio de la evaluación durante el año, sin contar ciertos sobresaltos detallados a continuación.

En primer lugar, considerando las suposiciones que planteamos en un principio, esperábamos encontrarnos con una realidad similar o quizás aún más extrema en cuanto a resultados. Finalmente no fue así, por cuanto este colegio demostró una mayor congruencia entre planificaciones e instrumentos, detallando

todo ámbito que las mismas abordaron e incluyendo elementos que en el caso del colegio 1 fueron los grandes ausentes: los Aprendizajes Esperados. La planificación analizada además incluyó los tiempos que el profesor estima como pertinentes, a pesar que la misma venía siendo usada durante ya un par de años, sin variar aspectos notables durante este periodo. Los instrumentos demuestran mayoritariamente una carga hacia evaluar la capacidad de Comprender de los estudiantes, distinguiéndose de lo observado en los resultados del colegio 1. Esto plantea una hipótesis diametralmente distinta a aquella propuesta como explicación de las prácticas evaluativas de dicho establecimiento: La labor docente se basó, según aparenta de acuerdo a nuestras reducidas evidencias, en un aprendizaje de tipo inductivo donde el contexto es el aspecto más importante al momento de introducir nuevos elementos, dejando la explicación del funcionamiento de reglas y elementos estructurales de la lengua como incidentales durante el transcurso del periodo lectivo.

Como antecedente a este planteamiento cabe señalar además que en el caso de los contenidos este colegio demuestra un sesgo aparente alineándose el uso de vocabulario principalmente contextualizado bajo las temáticas designadas bajo cada unidad definida en la planificación, fenómeno que es consistente con la regularidad observada en los aspectos analizados dentro de los instrumentos particulares de este establecimiento. Esta estilización en la construcción de los instrumentos evaluativos es constante, encontrándose presente en todos los documentos constituyentes de la muestra respectiva, situando a este colegio en el polo opuesto de los resultados durante el primer nivel de análisis.

Al momento de plantear un análisis dividido en dos niveles nos encontramos con un principio llamativo a la luz de la materia analizada en esta investigación. Y es que dada la naturaleza de la muestra y el hilo conductor de ambas tareas de investigación, esperamos que los resultados de análisis del primer nivel no necesariamente deben ser predictores de los hallazgos del segundo nivel. Es igual de llamativo que hasta cierto punto se observa correlación entre lo encontrado en un primer momento. El caso del colegio 1 deja a la vista una muy reducida relación

entre los instrumentos y las sugerencias ministeriales, al menos durante el primer semestre. El supuesto cambio de docente a cargo y consecuente cambio en la estilística y diseño de las evaluaciones tiene un influencia perceptible que se extrapola desde el primer nivel de análisis hasta el segundo, demostrándose que los instrumentos del segundo semestre guardan una relación de congruencia mucho más cercana con el plan de estudios propuesto por el MINEDUC, especialmente en los instrumentos 5 y 6. Por otra parte, el colegio 2 sostiene una relación constante, al igual que ocurre en el primer nivel de análisis, con las sugerencias ministeriales albergando características relacionadas a las directrices otorgadas por el estado en la gran mayoría de sus instrumentos. Es destacable en este punto que el caso del colegio 2 si bien mantiene una relación más estrecha con el programa de estudios, es aún limitada. Existe multitud de factores que podrían alterar la disposición de las evaluaciones desarrolladas en cada establecimiento, siendo dos las que resaltan: primero, es probable que la baja congruencia entre los Aprendizajes Esperados de los instrumentos y plan de estudios pase por el desorden cronológico de abarcamiento de contenidos entre las unidades presentes en planificaciones y aquellas presentes en las sugerencias ministeriales. En segundo lugar, esta situación podría ser una manifestación de la necesidad prevalente de los docentes por adecuar sus contenidos y los objetivos de enseñanza a la realidad de sus grupos curso. El problema con la segunda interpretación recae principalmente en la falta de evidencia que este análisis particular provee para dichas aseveraciones, siendo necesario desarrollar otra clase de metodología para encontrar puntos de información que permitan desarrollar tal hipótesis en profundidad (abriendo al mismo tiempo nuevas áreas de investigación, como mencionaremos más adelante), además que la evidencia, al menos en el caso particular del colegio 1, apunta en una dirección diferente.

Los párrafos anteriores dejan en evidencia ciertas prácticas encontradas bajo evidencia, por reducida que esta sea, de la configuración de las prácticas evaluativas en ambos establecimientos. Bajo lo establecido dentro de nuestra propia definición de evaluación y resto de marco teórico sustento de la investigación, es pertinente distinguir los casos de ambos colegios como singularidades,

considerando que los procesos llevados a cabo en cada uno son alterados por contexto y la necesidad de sostener la pertinencia en la aplicación de los instrumentos, por lo que sostendremos nuestras ideas por separado. Dicho esto, haciendo referencia al tema central de análisis, nos encontramos que muchos de los instrumentos demuestran que la práctica evaluativa dentro de los establecimientos es, distintivamente en el caso del colegio 1, encasillada dentro del proceso de medición y posterior calificación como producto. De los documentos componentes de la muestra (especialmente en el transcurso del primer semestre) se observan patrones en cuanto a la estilística y el diseño de los instrumentos que ciertamente dejan evidencia de las tendencias en los aprendizajes de los estudiantes, pero es la falta de hilo conductor en los mismos y la nula contextualización en muchos casos un factor que puede tener una influencia en la función que sirve el proceso mismo, evidenciando esta falta el descarte de la utilización de las evaluaciones como fundamentación para tomar decisiones a lo largo del periodo lectivo. Es preciso señalar que queda de manifiesto bajo esta interpretación que surgen variadas dudas respecto de cómo se vincularon contenidos estrictamente gramaticales (como los observados tomando papel principal en las evaluaciones escritas) con otras metodologías de evaluación que apuntasen a las habilidades de comunicación oral durante este periodo. A pesar de los cambios durante el segundo semestre, las evaluaciones siguen demostrando una tendencia relativamente fuerte a cumplir su función calificadora, configurándose así una concepción del proceso evaluativo en su conjunto que se enfoca mayormente en la valoración cualitativa de los resultados que en los demás aspectos propios de la evaluación.

El caso del colegio 2 representa un acercamiento bajo nuestra definición a una concepción de evaluación que cumple con todos los roles y funciones que determinamos como trascendentales. Los instrumentos de este establecimiento incluyen no sólo pruebas escritas, sino también evaluaciones cursadas en mitad del proceso de enseñanza cuyo propósito aparenta ser el obtener información previa respecto del avance de los estudiantes. Se puede esgrimir que en cada unidad temática existe un hilo conductor entre las evaluaciones aplicadas, lo que

fundamenta el juicio realizado anteriormente y permite al agente evaluador utilizar información previa para dictaminar el camino a seguir para lograr los aprendizajes y cómo este proceso en pleno debe ser evaluado al final del recorrido. En general, el caso de este colegio representa un sentido de la evaluación orientado hacia la conceptualización de un proceso con variadas etapas de intervención, lo cual sitúa estos descubrimientos en una dimensión separada de lo encontrado en el estudio del colegio 1.

Debemos destacar que todas estas interpretaciones están sujetas a la evidencia encontrada durante el transcurso de la investigación, la cual es a su vez un avance en la manera de estudiar en su totalidad la enseñanza de lenguas extranjeras. Nos llama poderosamente la atención la imposibilidad de encontrar referencias similares durante la construcción de nuestro marco referencial, exceptuando trabajos con metodología similar pero cuyo foco se enmarca en otras disciplinas dentro del currículo. Esta distinción es más notable en los procesos sobre los cuales se basa el análisis de dichos autores, por cuanto la metodología propia de los procesos evaluativos de cada disciplina es variable en gran medida, requiriéndose la elaboración de diseños investigativos nuevos por área para lograr un estudio acabado en cada una de ellas. Esta situación sitúa esta investigación como puntapié para el desarrollo de estudios similares acerca de los procesos evaluativos en la enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales posean su propio fundamento teórico y permitan fundamentar la labor evaluativa docente y propiciar mejores aprendizajes.

Finalmente, hay dos elementos a discusión que son importantes de destacar. El primero se refiere a que los resultados, interpretación, metodología y diseño general de investigación son referentes, dada la naturaleza de los mismos, en exclusiva a los casos estudiados. Es de primer orden considerar la influencia de contexto en que se desarrolla cada investigación, conlleve esta intervención en los procesos observados o no. Habiendo mencionado esto, definimos los resultados de nuestra investigación como singulares, no generalizables y válidos únicamente para el objetivo y la muestra estudiada en cuestión. Luego, nos gustaría hacer especial

hincapié en que si bien esta investigación puede ser iniciativa en el caso puntual del foco escogido, esto no quita mérito de su importancia y eventual impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje y, por consiguiente, los procesos evaluativos involucrados en los mismos. Es imperativo, tanto para docentes como para los llamados expertos en el área, una revisión constante de las metodologías y sugerencias implantadas para llevar a cabo los procesos ya descritos anteriormente. Es de vital importancia entender como punto focal que los parámetros referenciales otorgados por los organismos estatales presentan determinada utilidad pero no están exentos de limitantes relativas a la realidad de cada comunidad, además de ser descritos por los propios agentes como excesivos (véase Introducción) cuando son llevados a su eventual aplicación, o en su defecto, intento de aplicación. Dicho esto, se hace el llamado a continuar la línea que presenta esta investigación con el propósito de desarrollar maneras y métodos propicios para la evaluación de lenguas extranjeras en cada realidad local, otorgándose la capacidad de realizar intervenciones a los procesos y sus lineamientos que permitan un desarrollo abultado y sistemático de la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras en el plano nacional, mejorando el rendimiento y acercándonos a formas de lograr aprendizajes que permitan el desarrollo integro de los estudiantes.

CAPÍTULO 6. BIBLIOGRAFÍA

- ❖ Ahman, & Cook. (1967). ***Evaluating Pupil Growth. Principles of Tests Measurement.*** Boston: Allyn and Bacon.
- ❖ Alcalde, N. (2011). **Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjera en Alemania.** *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 9-24.
- ❖ Álvarez Navarro, M. (2013). ***Análisis de las metodologías para la enseñanza de la lengua inglesa en la educación secundaria*** (Tesis para optar al grado de Master en Profesorado de educación secundaria). Universidad de Almería.
- ❖ Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). ***A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.*** Boston: Allyn & Bacon.
- ❖ Astolfi, J. P. (1999). ***El "Error", un medio para enseñar.*** Sevilla: Diada.
- ❖ Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). ***Language testing in practice: Designing and developing useful language tests.*** Oxford: Oxford University Press.
- ❖ Ballesteros, R. F. (1981). ***Perspectivas históricas de la evaluación conductual.*** Madrid: Ediciones Pirámide.
- ❖ Barbier, J. M. (1993). ***La evaluación en los procesos de formación.*** Madrid: Paidós-MEC.
- ❖ Barrios, P., Brito, C., & Contardo, C. (2006). ***¿Qué refleja el actual sistema de evaluación docente, como política educativa, de la educación chilena?*** Talca. Obtenido de <http://dspace.otalca.cl/bitstream/1950/2592/2/PBarriosD.pdf>
- ❖ Baur, R. S. (1984). **Die Psychopädische Variante der Suggestopädie (Psychopädie).** *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache.*, 291-326.
- ❖ Benavides, J. E. (2011). **Las pruebas estandarizadas como forma de medición del nivel de inglés en la educación colombiana.** En J. Bastidas, & G. Muñoz (eds.), *Fundamentos para la formación profesional de los profesores de inglés.* (págs. 19-38). San Juan del Pasto: Graficolor.
- ❖ Biblioteca del Congreso Nacional. (14 de Junio de 2004). **LeyChile.** Obtenido de <http://bcn.cl/1m08y>
- ❖ Biblioteca del Congreso Nacional. (19 de Agosto de 2009). **LeyChile.** Obtenido de <http://bcn.cl/1m085>

- ❖ Blanco, P. (2008). ***La diversidad en el aula: Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana.*** (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa). Santiago: Editorial Universidad de Chile.
- ❖ Blázquez, D. (2010). ***Evaluar en Educación Física.*** Madrid: INDE.
- ❖ Bloom, B. (1956). ***Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.*** New York: Longman.
- ❖ Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (Julio de 2008). ***La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile.*** Obtenido de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Jorge%20Manzi/La-relacin-entre-la-evaluacion-docente-y-el-rendimiento-de-los-alumnos.pdf>
- ❖ Cardona Andújar, J. (1994). ***Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*** . Madrid: Sanz y Torres.
- ❖ Castillo, S & Cabrerizo, D. (2010). ***Evaluación educativa de los aprendizajes y competencias.*** Madrid: Pearson Educación, S.A.
- ❖ Cerezal Sierra, F. (1996). ***Foreign language teaching methods.*** En N. McLaren, & M. D. (eds.), *A handbook for TEFL* (págs. 161-185). Alicante: Marfil.
- ❖ Consejo de Europa. (2002). ***Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.*** Madrid: Anaya.
- ❖ Díaz Barriga, Á. (1994). ***Docente y programa: Lo institucional y lo didáctico.*** Buenos Aires: Aique.
- ❖ Díaz Barriga, F. (2002). ***Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.*** México: McGraw-Hill.
- ❖ Ebel, R. (1977). ***Fundamentos de la medición educacional.*** Buenos Aires: Guadalupe.
- ❖ EducarChile. (24 de Marzo de 2011). ***Resultados SIMCE Inglés 2010.*** Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=208390>.
- ❖ Escobar Hoyos, G. (2014). ***La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral.*** Manizales: Universidad Católica de Manizales.

- ❖ Escudero, T. (27 de Febrero de 2003). **Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación.** Obtenido de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf
- ❖ Gil, E. (1992). **El sistema educativo de la Compañía de Jesús.** Madrid: UPCO.
- ❖ Gonçalves de Freitas, L. (29 de Septiembre de 2004). **Metodologías de ensino de Língua Estrangeira.** Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones.VisualizaArticuloSeccionIU.visualiza&proyecto_id=361&articuloSeccion_id=4919
- ❖ González, M., Hernández, A. I., & Hernández, A. I. (2006). **El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal.** *Investigación Arbitrada*, 123-135.
- ❖ Guba, & Lincoln. (1982). **Effective Evaluation.** San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- ❖ Hanushek, E. A. (1992). **The trade-off between child quantity and quality.** *The journal of political economy*, Volume 100, Issue 1, 84-117.
- ❖ Hernández, F. (1999-2000). **Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje.** *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 141-153.
- ❖ Joint Committee on Standards for Educational Evaluations. (1994). **The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs.** Newbury Park: Sage.
- ❖ Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1964). **Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, handbook II: Affective domain.** Nueva York: David McKay Company, Inc.
- ❖ Lafourcade, P. D. (1977). **Evaluación de los Aprendizajes.** Madrid: Cincel.
- ❖ Larsen-Freeman, D. (1986). **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press.
- ❖ Madrid, D. (1997). **La evaluación del área curricular de la lengua extranjera.** En H. S. (ed.), *Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento.* (págs. 252-290). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ❖ Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). **La Evaluación Docente en Chile.** Santiago: MIDEUC, Centro de Medición.

- ❖ McCall, W. (Enero de 1920). **A new kind of school examination.** *Journal of Educational Research.*
- ❖ McReynolds, P. (1975). **Advances in Psychological Assessment.** San Francisco: Josey-Bass.
- ❖ Melero Abadía, P. (2000). **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa.
- ❖ MINEDUC. (2006). **Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor.** Santiago de Chile: MINEDUC.
- ❖ MINEDUC. (2012). **Ministro de Educación de Chile anunció un aumento de 800 horas en matemática y lenguaje.** Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-255404.html>
- ❖ MINEDUC. (2014). **Modelos de Prueba y el Manual del Profesor SIMCE Inglés 2014, Agencia Nacional de la Educación.** Obtenido de https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Inglés/Manual_del_profesor_Ingles_Simce_2014.pdf
- ❖ MINEDUC. (2015). **Programa de Estudio, subsector de Inglés, 3er año medio.** Santiago: Editorial MINEDUC.
- ❖ MINEDUC. (Junio de 2015). **Resultados Evaluación Docente 2014 - DocenteMás.** Obtenido de http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2014.pdf
- ❖ MINEDUC. (23 de Junio de 2015). **Resultados SIMCE, Agencia Nacional de la Educación.** Obtenido de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis_Resultados_IIM_2014.pdf
- ❖ MINEDUC. (s.f.). **Consultas - Normativas de Evaluación y Promoción.** Obtenido de <https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/df9e7f66-e32c-e211-8986-00505694af53>
- ❖ Neves, M. S. (1996). **Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula.** *Ensino de lingua inglesa: reflexões e experiências.*, 69-80.
- ❖ Nevo, D. (1997). **Evaluación basada en el Centro: Un diálogo para la mejora educativa.** Bilbao: Mensajero.
- ❖ Nieto, J. M. (1994). **La Autoevaluación del Profesor: Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente.** Madrid: Escuela Española.

- ❖ Nunnally, J. (1978). ***Psychometric Theory***. New York: McGraw Hill.
- ❖ Planchard, E. (1960). ***La investigación pedagógica***. Madrid: Ediciones Fas.
- ❖ Quintana, A. (2006). **Metodología de Investigación Científica Cualitativa**. En A. Quintana y W. Montgomery (eds.), *Psicología: Tópicos de Actualidad* (págs. 47-84). Lima: UNMSM.
- ❖ Real Academia de la Lengua Española. (2014). ***Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 23er Edición***. Madrid: Espasa.
- ❖ Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). ***Approaches and methods in language teaching***. Cambridge: Cambridge University Press.
- ❖ Sacristán, J. G. (1982). ***La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la eficiencia***. Madrid: Morata.
- ❖ Sánchez Pérez, A. (1992). ***Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera***. Madrid: SGEL.
- ❖ Sanmartí, N. (2007). ***10 Ideas clave: Evaluar para Aprender***. Barcelona: Graó.
- ❖ Santos Guerra, M. Á. (1996). **Evaluar es Comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica**. *Investigación en la Escuela*, 6-13.
- ❖ SIL International. (10 de Noviembre de 2015). ***Ethnologue: Languages of the World***. Obtenido de <http://www.ethnologue.com/language/eng>
- ❖ Tedesco, J. C. (1995). ***El Nuevo Pacto Educativo***. Madrid: Grupo Anaya.
- ❖ Tejada, G., Pérez Cañado, M. L., & Luque, G. (2005). **Current approaches and teaching methods**. *TEFL in Secondary education*, 155-209.
- ❖ Thorndike, E. (1904). ***An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements***. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- ❖ Toaquiza, V. (2015). **Ralph Tyler: El padre de la Evaluación Educativa**. *Para el Aula N°13*, 52.
- ❖ Tyler, R. W. (1950). ***Basic Principles of Curriculum and Instruction***. Chicago: University of Chicago Press.

CAPÍTULO 7. ANEXOS

7.1 Colegio 1.

7.1.1 Planificaciones

7.1.1.1 Planificación Anual.

Unidad	Unidad 1
N° de horas de la Unidad	24
Fechas estimadas	Abril - Mayo
Aprendizajes Esperados - AE	<p>Comprensión lectora: Leer y deducir la(s) idea(s) principales, integrando información relevante de distintas partes del texto, en textos simples relacionados con los temas del nivel.</p> <p>Comprensión auditiva: Escuchar y discriminar información explícita y demostrar comprensión de los puntos principales en textos simples relacionados con el nivel.</p> <p>Expresión oral: Expresarse oralmente en situaciones comunicativas de uso frecuente relacionadas con los temas del nivel, utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y series de oraciones conectadas entre sí y una pronunciación inteligible.</p> <p>Expresión escrita: Escribir textos breves que siguen un desarrollo lineal, con fines descriptivos y narrativos relacionados con los temas del nivel.</p>
Indicadores	<p>-Observando ilustraciones acerca del texto que leerán, para predecir el contenido del texto. -Dando ideas en una lluvia de ideas con los verbos mencionados, para describir las acciones en las imágenes. -Leyendo un texto relacionado con las rutinas de un día, de diferentes personajes matemáticos. -Extrayendo información específica de cada personaje del texto para completar un cuadro de datos.-Escribiendo un breve texto, señalando las rutinas realizadas por el alumno en un día a su elección. El texto debe ser escrito en Presente Simple.- identificando expresiones de tiempo presentes en el texto, relacionadas con Presente Simple.</p> <p>-Leyendo una breve biografía de un cantante popular. Nombrando canciones que conocen de este intérprete. Identificando verbos en diferentes tiempos verbales. Clasificando los verbos en regulares e irregulares. Escuchando una canción. Ordenando las frases en el orden en que aparecen, a medida que escuchan la canción. Haciendo un poster utilizando palabras claves de la canción, en parejas. Redactando un párrafo acerca de lo que entendieron de la canción. (en español o inglés).</p> <p>-Creando oraciones simples relacionadas con rutinas, utilizando</p>

	<p>Presente Simple y sus correspondientes expresiones de tiempo. Escribiendo un breve e-mail, contando a un amigo(a) qué actividades realizará en sus próximas vacaciones. Creando un poster relacionado con el cuidado del medio ambiente.</p> <p>-Creando una entrevista, simulando roles de entrevistador y entrevistado. Elaborando preguntas y respuestas en diferentes tiempos verbales. Grabando la entrevista y presentándola como un programa de televisión o presentando la entrevista en frente de sus compañeros.</p>
<p>Actitudes a desarrollar</p>	<p>Respetar a los compañeros expositores.</p>



Unidad	Unidad 2
N° de horas de la Unidad	30
Fechas estimadas	Junio – Julio - Agosto
Aprendizajes Esperados - AE	<p><u>Comprensión lectora:</u> Leer y deducir la(s) idea(s) principales, integrando información relevante de distintas partes del texto, en textos simples relacionados con los temas del nivel.</p> <p><u>Comprensión auditiva:</u> Escuchar y discriminar información explícita y demostrar comprensión de los puntos principales en textos simples relacionados con el nivel.</p> <p><u>Expresión escrita:</u> Escribir textos breves que siguen un desarrollo lineal, con fines descriptivos y narrativos relacionados con los temas del nivel.</p>
Indicadores	<p>-Observando imágenes y discriminando acciones buenas y malas para la salud, Ej: Fumar, hacer ejercicios, etc. Nombrando las acciones en Inglés. Conociendo los verbos modales a través de ejemplos entregados por el profesor. Escribiendo un consejo para cada imagen. Ej: You shouldn't smoke or You must go to the doctor. Leyendo un texto en el cuál los personajes presentan un problema que los aqueja. Eligiendo el consejo más apropiado para cada persona, de una lista dada por el profesor. Escribiendo un párrafo explicando un problema de índole personal. Intercambiando sus párrafos dentro del grupo. Dando consejos en forma oral a sus pares. Escribiendo consejos para cuidar el medio ambiente, considerando los problemas medio-ambientales que aquejan al planeta.</p> <p>-Entregando información acerca de enfermedades que les han aquejado en el último tiempo y qué han hecho para aliviarlas. Observando material audiovisual relacionado con la salud. Discriminando y clasificando vocabulario orientado a la salud (síntomas, enfermedades, consejos) Anotando consejos que aparecen en el video. Completando cuadro y relacionando cada problema de salud con su tratamiento mostradas en el material audiovisual.</p> <p>-Reconociendo las estructuras gramaticales. Ejemplificando con los usos del tiempo verbal y los modales. Escribiendo un texto breve relacionado con experiencias personales, usando Presente Perfecto Continuo y Expresiones de tiempo</p>
Actitudes a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar a sus pares al trabajar en silencio. - Demostrar empatía por los problemas de salud de sus semejantes. - Gestionar acciones proactivas dirigidas a la resolución de problemas.

Unidad	Unidad 3
N° de horas de la Unidad	24
Fechas estimadas	Septiembre - Octubre
Aprendizajes Esperados - AE	<p>Comprensión lectora: LEER Y DEDUCIR LA(S) IDEA(S) PRINCIPALES, INTEGRANDO INFORMACIÓN RELEVANTE DE DISTINTAS PARTES DEL TEXTO, EN TEXTOS SIMPLES RELACIONADOS CON LOS TEMAS DEL NIVEL.</p> <p>Comprensión auditiva: ESCUCHAR Y DESCRIMINAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA Y DEMOSTRAR COMPRENSIÓN DE LOS PUNTOS PRINCIPALES EN TEXTOS SIMPLES RELACIONADOS CON EL NIVEL.</p> <p>Expresión escrita: ESCRIBIR TEXTOS BREVES QUE SIGUEN UN DESARROLLO LINEAL, CON FINES DESCRIPTIVOS Y NARRATIVOS RELACIONADOS CON LOS TEMAS DEL NIVEL.</p>
Indicadores	<p>- Infiriendo el uso del infinitivo presente en oraciones señaladas por el/ la profesor(a). Leyendo un texto. Identificando las oraciones en infinitivo que estén siendo usadas para expresar propósitos. Dando una mirada general al texto para encontrar información específica y contestar preguntas. Creando oraciones usando el infinitivo para expresar propósitos; utilizando los ejemplos subrayados en el texto.</p> <p>-Identificando conectores. Subrayando e infiriendo sus usos y significados según el contexto. Escuchando y reconociendo conectores presentes en una conversación. Completando la conversación en una guía de trabajo. Seleccionando los conectores correctos de una lista dada. Completando oraciones, eligiendo el conector correcto, según tabla dada. Elaborando un diálogo de 10 intercambios, que contenga conectores y el infinitivo para indicar propósito.</p> <p>- Utilizando como base una sinopsis escrita de una película, el alumno elabora un resumen que contenga al menos 2 infinitivos indicando propósito, y los conectores vistos en clase. El resumen debe contener introducción, desarrollo y cierre y no debe exceder las 150 palabras.</p>
Actitudes a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> -Respetar a sus pares al trabajar en silencio. -Ser responsable. -Seguir instrucciones. -Entregar trabajo limpio y en orden. -Mantener la sala de clases o laboratorio limpio y ordenado.

Unidad	Unidad 4
N° de horas de la Unidad	21
Fechas estimadas	Noviembre - Diciembre
Aprendizajes Esperados - AE	<p><u>Comprensión lectora:</u> LEER Y DEDUCIR LA O LAS IDEAS PRINCIPALES, INTEGRANDO INFORMACIÓN RELEVANTE DE DISTINTAS PARTES DEL TEXTO, EN TEXTOS SIMPLES RELACIONADOS CON LOS TEMAS DEL NIVEL.</p> <p><u>Comprensión auditiva:</u> ESCUCHAR Y DESCRIMINAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA Y DEMOSTRAR COMPREENSIÓN DE LOS PUNTOS PRINCIPALES EN TEXTOS SIMPLES RELACIONADOS CON EL NIVEL.</p> <p><u>Expresión escrita:</u> ESCRIBIR TEXTOS BREVES QUE SIGUEN UN DESARROLLO LINEAL, CON FINES DESCRIPTIVOS Y NARRATIVOS RELACIONADOS CON LOS TEMAS DEL NIVEL.</p>
Indicadores	<p>-Deduciendo en qué situaciones se puede usar el 1st Conditional. Leyendo un texto relacionado e identificado las oraciones en que esta forma gramatical está presente, subrayándolas. Completando los espacios en blanco en los inicios de cada párrafo, con frases dadas de 1st Conditional. Comprobando comprensión del texto, realizando ejercicios de verdadero y falso, respondiendo preguntas abiertas respecto al texto.</p> <p>-Clasificando en una tabla, en Hecho u Opinión. Revisando el trabajo hecho y dando las razones para las respuestas correctas. Escuchando distintas opiniones y hechos hablados por distintas personas y clasificando en dos categorías. Escribiendo una oración que exprese su opinión acerca de cada tema. Ejemplo: incendios forestales y reforestación, cuidado del agua, calentamiento global, etc. Escribiendo oraciones relacionadas con la opinión de cada estudiante, usando el 1st Conditional.</p> <p>- Escribiendo un texto de a lo menos 150 palabras, expresando su opinión acerca del tema medioambiental.</p>
Actitudes a desarrollar	<p>-Ser consciente del cuidado medio ambiental.</p> <p>-Respetar a sus pares al trabajar en silencio.</p>

7.1.1.2 Planificación por Unidad.

Nombre de la Unidad: Unidad 1	Fecha: Abril
--------------------------------------	---------------------

Actitudes a desarrollar	-Respetar a sus compañeros y trabajar de forma silenciosa. -Seguir instrucciones.	
Contenidos	-Simple Past -Simple Present	Habilidades
		Identificar - Clasificar Comprender – Inferir Crear – Aplicar
Aprendizaje Esperado	<p>Leer y deducir la(s) idea(s) principales, integrando información relevante de distintas partes del texto, en textos simples relacionados con los temas del nivel.</p> <p>Escuchar y discriminar información explícita y demostrar comprensión de los puntos principales en textos simples relacionados con el nivel.</p> <p>Escribir textos breves que siguen un desarrollo lineal, con fines descriptivos y narrativos relacionados con los temas del nivel.</p> <p>Expresarse oralmente en situaciones comunicativas de uso frecuente relacionadas con los temas del nivel, utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y series de oraciones conectadas entre sí y una pronunciación inteligible.</p>	
Indicadores	<p>-Leyendo un texto relacionado con las rutinas de un día, de diferentes personajes. -Identificando expresiones de tiempo presentes en el texto, relacionadas con Presente Simple.</p> <p>-Ordenando las frases en el orden en que aparecen, a medida que escuchan la canción.</p> <p>-Creando oraciones simples relacionadas con rutinas, utilizando Presente Simple y sus correspondientes expresiones de tiempo.</p> <p>- Creando una entrevista, simulando roles de entrevistador y entrevistado.</p>	
Instrumentos de evaluación	Prueba escrita - Rubrica	

Nombre de la Unidad 2: Dame un consejo	Fecha: Junio – Julio
---	-----------------------------

Actitudes a desarrollar	-Respetar a sus compañeros y trabajar de forma silenciosa. -Seguir instrucciones.	
Contenidos	Presente Perfecto Continuo Estructura de la oración usando modales. Verbos modales (consejos) Expresiones de tiempo (recently, lately, since, for) Expresiones y palabras relacionadas con la salud.	Habilidades
		Identificar - Clasificar Comprender – Inferir Crear – Aplicar
Aprendizaje Esperado	Leer y deducir la(s) idea(s) principales, integrando información relevante de distintas partes del texto, en textos simples relacionados con los temas del nivel. Escuchar y discriminar información explícita y demostrar comprensión de los puntos principales en textos simples relacionados con el nivel. Escribir textos breves que siguen un desarrollo lineal, con fines descriptivos y narrativos relacionados con los temas del nivel. Expresarse oralmente en situaciones comunicativas de uso frecuente relacionadas con los temas del nivel, utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y series de oraciones conectadas entre sí y una pronunciación inteligible.	
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Conociendo los verbos modales a través de ejemplos entregados por el profesor. - Escribiendo un consejo para cada imagen. Ej: You shouldn't smoke or You must go to the doctor. - Observando imágenes y discriminando acciones buenas y malas para la salud, Ej: Fumar, hacer ejercicios, etc. - Discriminando y clasificando vocabulario orientado a la salud (síntomas, enfermedades, consejos) - Completando cuadro y relacionando cada problema de salud con su tratamiento mostradas en el material audiovisual. - Reconociendo las estructuras gramaticales. - Ejemplificando con los usos del tiempo verbal y los modales. - Escribiendo un texto relacionado con experiencias personales, usando <i>Presente Perfecto Continuo</i> y <i>Expresiones de tiempo</i>. 	
Instrumentos de evaluación	Prueba escrita - Rubrica	

Nombre de la Unidad 3: ¿PARA QUÉ HACER **Tiempo:** Agosto - Septiembre

Objetivos Fundamental Transversal	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Respetar a sus pares al trabajar en silencio.</i> - <i>Ser responsable.</i> - <i>Seguir instrucciones.</i> - <i>Entregar trabajo limpio y en orden.</i> - <i>Mantener la sala de clases o laboratorio limpio y ordenado.</i> - <i>Respeto por la diversidad de opiniones.</i> - <i>Ser consciente del cuidado medio ambiental.</i> 	
Actitudes a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Puntualidad - Hábito de estudio - Atención 	
Contenidos	<p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Infinitivos (para indicar propósitos)</i> <p>Vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conectores: therefore, as long as, provided that.</i> - <i>Expectativas educacionales y laborales.</i> 	
Indicadores	<p>Expresión Escrita (AE3):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Reconocer y utilizar vocabulario correctamente.</i> - <i>Asociar conocimientos previos con nuevos contenidos.</i> - <i>Leer y resumir un texto.</i> - <p>Comprensión Lectora (AE2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Leer comprensivamente</i> - <i>Extraer información específica de un texto.</i> - <i>Escribir de forma inteligible.</i> 	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar – Clasificar – Inferir – Crear – Reconocer - Asociar – Relacionar – Aplicar

	<p>Comprensión auditiva (AE1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar y extraer información específica. - Identificar información correcta de incorrecta. - Comparar información. - Producir un diálogo en forma oral y escrita. 	
Aprendizaje esperado	<p>(AE 1)Comprensión auditiva:ESCUCHAR Y DESCRIMINAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA Y DEMOSTRAR COMPRENSIÓN DE LOS PUNTOS PRINCIPALES EN TEXTOS SIMPLES RELACIONADOS CON EL NIVEL.</p> <p>(AE 2)Comprensión lectora:LEER Y DEDUCIR LA(S) IDEA(S) PRINCIPALES, INTEGRANDO INFORMACIÓN RELEVANTE DE DISTINTAS PARTES DEL TEXTO</p> <p>(AE 3)Expresión escrita:ESCRIBIR TEXTOS BREVES QUE SIGUEN UN DESARROLLO LINEAL, CON FINES DESCRIPTIVOS Y NARRATIVOS RELACIONADOS CON LOS TEMAS DEL NIVEL.</p>	
Instrumentos de evaluación	Prueba escrita – Presentación oral	
Tipos de evaluación	Formativa – Sumativa	

Nombre de la Unidad 4: Trabajo Voluntario y Emprendimiento

Tiempo: Octubre–Noviembre

<p>Objetivos Fundamental Transversal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar a sus pares al trabajar en silencio. - Ser responsable. - Seguir instrucciones. - Entregar trabajo limpio y en orden. - Mantener la sala de clases o laboratorio limpio y ordenado. - Respeto por la diversidad de opiniones. - Ser consciente del cuidado medio ambiental. 	
<p>Actitudes a desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Puntualidad - Hábito de estudio - Atención 	
<p>Contenidos</p>	<p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conectores (<i>Provided that, Nevertheless</i>). - Condicionales: <i>Zero conditional & First conditional</i>. <p>Vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palabras relacionadas con trabajo voluntario: (<i>help, sing up, count on, at all cost, community, fundraising, generous, join, improve, motivate, effort, elderly, people in need, orphans, homeless people, volunteer, etc.</i>) - Palabras relacionadas con emprendimiento: - (<i>entrepreneur, business, company, work hard, etc</i>) 	
<p>Indicadores</p>	<p>Expresión Escrita (AE3):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responden preguntas sobre el tema, utilizando conocimientos previos para anticipar el mensaje. - Reconocen palabras, expresiones y frases hechas relacionadas con el trabajo voluntario y el emprendimiento y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad. - Identifican ideas principales e información explícita. - Registran información específica, como nombres, datos y cifras. - Responden, en forma oral y/o escrita, preguntas relacionadas con información explícita y específica del texto escuchado. 	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar – Clasificar – Inferir – Crear – Reconocer - Asociar – Relacionar – Aplicar

	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminan información explícita, constatando su relevancia. - Identifican expresiones de condición referida a situaciones presentes o futuras, por ejemplo: <i>She will not come unless we call her; she doesn't come when it rains.</i> - Identifican actitudes de los hablantes frente a situaciones, por ejemplo: <i>Luckily, she came to help us.</i> - Reconocen relaciones entre ideas unidas por conectores como <i>provided that nevertheless</i>; por ejemplo: <i>he continued working, provided that he finished the research on time.</i> - Identifican, algunas veces, la pronunciación característica de sonidos que interfieren con la comprensión del texto. - Identifican, algunas veces, sonidos /z/, /s/ en palabras como <i>zero, sad.</i> <p>Comprenden el mensaje y responden coherentemente con gestos o claves no verbales.</p> <p>Comprensión Lectora (AE2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocen palabras, expresiones y frases de vocabulario relacionadas con el trabajo voluntario y el emprendimiento, en los textos leídos. - Identifican idea principal y detalles en textos variados. - Infieren el significado de palabras y expresiones sobre la base del contexto y sus aprendizajes previos, como léxico, conocimientos del tema, experiencias personales, etc. - Resuelven preguntas con información explícita del texto leído. - Reconocen expresiones de condición presente o futura, por ejemplo: <i>I'll help you if you promise to make an effort; she will go as long as she finds some help.</i> - Reconocen género y propósito de los textos leídos, haciendo referencia a lo leído y sus conocimientos previos. - Reconocen relaciones entre ideas por medio de los conectores <i>provided that,</i> 	
--	--	--

	<p><i>nevertheless</i>; por ejemplo: <i>You can go provided that you first sign in.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecen conexiones entre lo leído y sus propias experiencias y/o su conocimiento de mundo y de otros textos en forma oral o escrita. <p>Comprensión Oral (AE1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresan ideas sobre el trabajo voluntario y el emprendimiento por medio de monólogos y diálogos breves y simples. - Expresan ideas usando frases hechas y expresiones idiomáticas, como: <i>help out, sign up, count on, at all costs.</i> - Expresan condiciones sobre el presente y futuro, utilizando estructuras como: <i>if I volunteer you volunteer too, I will not go unless you go, he will sign up when you are there.</i> - Interactúan, por medio de diálogos o monólogos, utilizando vocabulario temático como: <i>community, fundraising, generous, join, improve, motivate, effort, elderly.</i> - Unen ideas por medio de conectores como <i>in provided that</i>; por ejemplo: <i>You can go provided that you signed up.</i> - Pronuncian en forma inteligible sonidos como /z/, /s/ en palabras como: <i>zero, sad.</i> - Dan señales de autocorrección parafraseando una idea entregada, por ejemplo: <i>if I go you went... no sorry/I mean if I go you will go too.</i> 	
<p>Aprendizaje esperado</p>	<p>(AE 1) Comprensión Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que los y las estudiantes se comuniquen oralmente en intercambios con sus docentes o sus pares durante la clase por medio de diálogos o monólogos, usando una pronunciación inteligible y estrategias variadas. - Se espera que los estudiantes expresen opiniones e ideas sobre el trabajo voluntario, incorporando las estructuras y el vocabulario de la unidad, y que relacionen sus oraciones en forma coherente, usando conectores. 	

	<p>(AE 2)Comprensión lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que los y las estudiantes lean comprensivamente ideas principales e información explícita en textos descriptivos, expositivos, informativos y narrativos simples relacionados con el tema de la unidad. - Asimismo, se pretende que reconozcan el vocabulario temático, expresiones referidas al trabajo voluntario, y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión de los textos. También se busca que apliquen estrategias variadas e integren la expresión oral y escrita para comunicar sus ideas acerca de lo leído. <p>(AE 3)Expresión escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que los y las estudiantes se comuniquen en forma escrita por medio de oraciones y textos breves y simples, descriptivos y narrativos, relacionados con el trabajo voluntario. - Se busca que apliquen las estructuras y el vocabulario de la unidad, y que utilicen elementos ortográficos del nivel. Se pretende, también, que den coherencia y cohesión a sus textos por medio del uso de conectores aprendidos y otras estrategias.
Instrumentos de evaluación	Prueba escrita
Tipos de evaluación	Formativa – Sumativa

7.1.2 Instrumentos Evaluativos.

7.1.2.1 Instrumento 1: Unidad 1

Evaluación coeficiente 2 “Future – Transport vacations – E. of Time ”

Name: _____ Date:

Grade: 3° Medio

Row : B

I) Complete with “Will or Going to” (10 pts.)

1. I think Peter _____ forget the meeting. (*without evidence*)
2. We need some more ink for the printer. I _____ go to the shop and get some. (*at the moment of speaking*)
3. Where are you going? I _____ visit a customer. (*before the moment of speaking*)
4. Did you phone Michael? I'm sorry. I completely forgot it. I _____ do it now. (*at the moment of speaking*)
5. The traffic is terrible. We _____ to miss our flight. (*with evidence*)

II) Write the correct tense of the verbs according to the expression. (16 pts)

1. I _____ (go) to supermarket yesterday.
2. I _____ (buy) a new computer soon.
3. Tomorrow we _____ (visit) my uncle Tom.
4. Now people _____ (buy) everything online.
5. I _____ (go) to supermarket yesterday.
6. My brother _____ (travel) to Seoul next week.
7. Lucy _____ (run) a lot an hour ago.
8. Now people _____ (buy) everything online

III) Write the words according to their definitions. (6 pts)

Suitcase – airport – passport – tourist – campsite – map

1. Look at this to help you find places. With this you won't get lost!

2. A place to go with your tent or caravan.

3. A person who is on holiday.

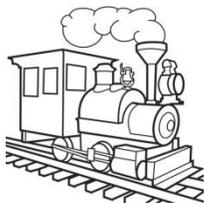
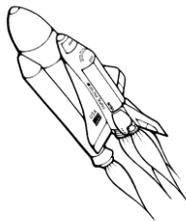
4. An official document with your photo. You need it to go to a different country.

5. You put your clothes and things in this when you go on holiday.

6. The place where you go to take a plane.

IV) Write the words according to the picture. (5 pts)

caravan – pickup truck – space shuttle – train - van



7.1.2.2 Instrumento 2: Unidad 1

Evaluación coeficiente 2 "Past and Present Simple"

Name: _____

Date: _____

Grade: 3° Medio

Row : B

I) Complete the sentences with "SIMPLE PAST". (16 pts.)

1. We _____ (dance) in the summer.
2. Last year we _____ (spend) our holiday in Japan.
3. The cars _____ (not be) in the garage.
4. My cat _____ (not climb) over the fence.
5. In the mornings we usually _____ (go) to a pub.
6. They _____ (be) very angry with me last night.
7. I _____ (not be) in New York last week.
8. It _____ cold yesterday.

II) Use the correct form of the verbs in brackets. "SIMPLE PRESENT" (16 pts.)

1. The sun _____ (rise) in the east.
2. Ducks _____ (love) water.
3. Uncle Joe _____ (wear) glasses.
4. Ana _____ (not watch) TV.
5. Luis Miguel _____ (not read) magazines.
6. Peter _____ (not study) French.
7. Javi _____ (watch) TV.
8. Antonio _____ (play) computer games.

7.1.2.3 Instrumento 3: Unidad 2

Evaluación coeficiente 1 “Present perfect continuous – Expression of time”

Name: _____

Date: _____

Grade: 3° Medio

Row : A

I. Choose the correct form: have or has and since or for. (16 pts)

1. My sister _____ been learning German _____ five years.
2. My parents _____ been living here _____ 1984.
3. I _____ been waiting for my girlfriend _____ 30 minutes.
4. Rose and Mathew _____ been travelling around Japan _____ six weeks.
5. Claudia _____ been exercising in the gym _____ 6 o'clock.
6. Susan _____ been saving her money _____ many years.
7. We _____ been working hard on it _____ ages.
8. He _____ been working here _____ 2001.

II. Put the verbs into the correct form (present perfect progressive). (16 pts)

- 1) You _____ (sleep) for twelve hours.
- 2) I _____ (not/work) today.
- 3) They _____ (learn) English for two years.
- 4) They _____ (not/watch) TV much recently,
- 5) He _____ (play) football, so he's tired.
- 6) We _____ (not/exercise) enough.
- 7) You _____ (not/eat) well recently.
- 8) I _____ (cook) so I'm really hot.

III. Use the verbs in Present Perfect Progressive, if possible. If it is not possible, use the Present Perfect Simple. (20 pts)

1. They (know) _____ us for 7 years.
2. You (watch) _____ TV for 2 hours.
3. Peter (have) _____ this computer for 3 years.
4. We (work) _____ for 7 hours without a break.
5. How long (you / read) _____ that book?
6. Mr Smith (be) _____ in hospital for 5 days.
7. Karl (hear) _____ the rain all night.
8. (you / see) _____ this movie?
9. She (prepare) _____ dinner for two hours.
10. Students (have) _____ lunch for 15 minutes.

IV. Write 3 sentences in present perfect continuous, if possible. If it is not possible, use the Present Perfect Simple. (9 pts)

1. _____ (eat)
2. _____ (think)
3. _____ (walk)

7.1.2.4 Instrumento 4: Unidad 3

Evaluación coeficiente 1 "Adverbs of manners, Technology "

Name: _____

Date: _____

Grade: 3° Medio.

Row A

I. Change the adjectives to adverbs. (10 pts)

- 1) Patient = _____
- 2) Fast = _____
- 3) Extreme = _____
- 4) Late = _____
- 5) Happy = _____
- 6) Quick = _____
- 7) Angry = _____
- 8) Good = _____
- 9) Hard = _____
- 10) Complete = _____

II. Fill the blanks with the right adverb of manner. Choose the right adjective from the chart and change it into adverb. (20 pts)

Slow	Polite	Good	Noisy	Careful
Bad	Easv	Patient	Secret	Friend

- 1) Old people drive their cars _____.
- 2) Sam parents treated me very _____.
- 3) Sara speaks German _____.
- 4) Johan speaks _____.
- 5) The doctor had a _____ look. He give me more confident.
- 6) Jon painted the house _____.
- 7) Susan finished the homework _____.
- 8) Patrick waited _____ his turn.
- 9) Drive _____ because it is raining.
- 10) Jim _____ hide john´s cellphone.

III. Create 5 sentences using adverbs of manner and technological inventions. (10 pts)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

IV. Use words in context.(5 pts)

Obesity	Deafness	Headache	Addiction
	Insomnia		

- 1) _____ is a disease in which you eat a lot and you are extremely fat.
- 2) I have a _____. My head is killing me.
- 3) You should not hear music so loud, it could cause you _____.
- 4) Video games cause _____ problems.
- 5) It is not recommended to watch television until too late. You can have _____.

V.- Write the number in the correspondent blank space. You will have to find the explanation of each invention. (10pts)

- 1) Speaker** _____ (Usually Discs). They contain games and you have to play them in a console.
- 2) Digital watch** _____ It is an object used to do digital works. You can also connect it to internet and search for information in different webpages.
- 3) Flash drive** _____ It is used to watch the time. People use it in their wrist.
- 4) Computer** _____ It an object that is used to go to different places. It has two wheels.
- 5) Video Camera** _____ It is a type of technology which you can use by touching it with your finger.
- 6) Radio** _____ It is used to expand the sound. It is used for the sound to be heard from far places.
- 7) Touch Technology** _____ It is an object used to save information. You usually connect it to computers.
- 8) Motorcycle** _____ It is an object in which you hear music, information, etc. but you can't see who is speaking or singing.
- 9) Video game** _____ It is an object used to make calls. It has a wireless system.
- 10) Cellphone** _____ It is used to record videos.

7.1.2.5 Instrumento 5: Unidad 3

Evaluación coeficiente 2 “Infinitive of purpose”

Name: _____

Date: _____

Grade: 3° Medio.

I. Match the words with its correspondent definition. (12 pts)

Words

Definitions

Professional	What you expect to reach in life/school/ university/etc.
Go to University	To have good grades or grades enough to qualify.
Finisheschool/highschool investigation, etc.)	The use of mind to gain knowledge. (by reading,
Study	The feeling of being comfortable and not tense.
To be Relax	To get less than the passing marks in a test/ subject/class.
Chances	The place or institution for teaching people.
Become a professional	The opportunities you have or are given to you.
Goals classes.	To be accepted at university and assist regularly to
Pass class/subject/test.	Related to a profession. The person who has an occupation. It require a great deal of education or specialized training.
Failclass/subject/test.	To complete or finish school, university, etc.
School / University	The end of your school or high school life.
To Graduate	To finish the educational training and get a major.

II. In context: Use the words of the previous exercise to fill the blanks. (14pts)

1. I have to finish high schoolbefore going to University.
2. Peter failed_____ the exam with a 3.8 mark.
3. Jessica and Julia want to go to University to become professionals_____.
4. We want to go to Universityin order to have a job in the future.
5. Peter want to combine studies_____ with social life to be relaxed_____.
7. Scotty wants to learn English to have more chances_____ of a better job.

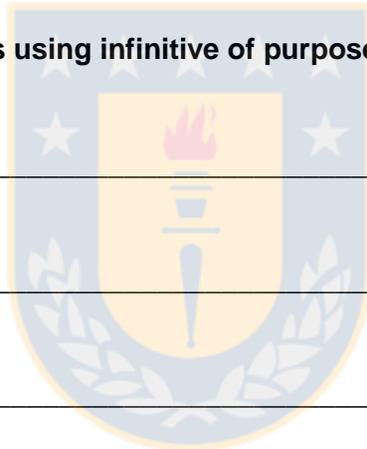
III. Fill the blanks choosing a verb from the chart to complete the sentence. (16 pts)

Watch x2 Give Help Pay Find Write Be

1. I will go to the cinema _____ the last Brad Pitt's movie.
2. I want to play a sport _____ part of a group.
3. Peter bought a gift _____ to Peter in his birthday.
4. Mark and his brother traveled to the desert _____ gold.
5. Sam needs to be at 9 at home _____ the news.
6. Sue will go to your house _____ you with your homework.
7. Many students work the weekend _____ University.
8. My classmate borrowed me my English book _____ my notes.

IV. Create three sentences using infinitive of purpose. (9 pts)

1. _____.
2. _____.
3. _____.



7.1.2.6 Instrumento 6: Unidad 4

Evaluación coeficiente 1 "Zero & First conditional, Volunteer work"

Name: _____

Date: _____

Grade: 3° Medio.

Row A

I. Match the beginning of the sentences to the correct endings. (0Conditional) (6 pts)

- | | |
|--|---------------------|
| 1) If you mix black and white,____ | a. it melts. |
| 2) If you don't water flowers, ____ | b. it turns to ice. |
| 3) When you heat ice,____ | c. we always do it. |
| 4) If you freeze water,____ | d. they die. |
| 5) When the teacher gives us homework,____ | e. it floats. |
| 6) If you pour oil on water,____ | f. you get grey. |

II. Choose the correct answer.(1st Conditional) (5 pts)

- 1) You _____ better if you turn on the lamp.
 - a. Are able to see
 - b. Will be able to see
 - c. Were able to see
- 2) If a rabbit _____ into your garden, it _____ all your plants.
 - a. Gets / will eat
 - b. Will get / eats
 - c. Will gets / eat
- 3) If you _____ an apple every day, you'll be very healthy.
 - a. Will eat
 - b. Eats
 - c. eat
- 4) If we don't protect the elephant, it _____ extinct.
 - a. Will became
 - b. Will become
 - c. become
- 5) You _____ heart disease if you eat too much meat.
 - a. Will gets
 - b. get
 - c. Will get

III. Complete the sentences using “Zero or first conditional”. (20 pts)

- 1) If my husband _____ (eat) too much French fries, he _____ (get) fat.
- 2) When I _____ (sell) my motorbike, I _____ (buy) a boat.
- 3) Unless ice _____ (warm) up, it _____ (not melt).
- 4) If I _____ (learn) this lesson, I _____ (pass) my exam.
- 5) Jacob _____ (pick) you up, if it _____ (rains).
- 6) If John _____ (fail) his English exam, he _____ (not go) to the party.
- 7) When it _____ (rain), shops _____ (sell) more umbrellas.
- 8) If Virginia _____ (be) late, George _____ (get) angry.
- 9) If my team _____ (win) the championship, we _____ (celebrate).
- 10) If I _____ (not clean), nobody _____ (do).

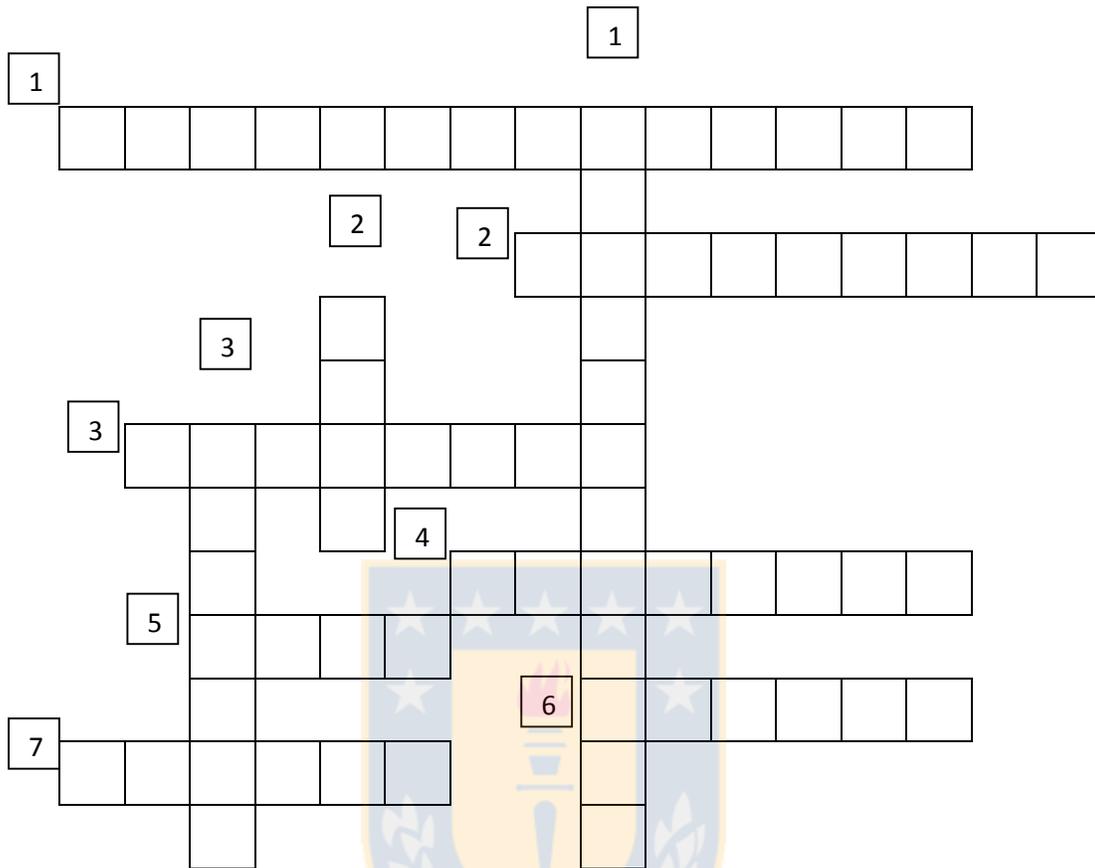
IV. Create 3 sentences by yourself using Zero Conditional. (9 pts)

- 1) _____ . (+)
- 2) _____ . (+)
- 3) _____ . (-)

V. Create 5 sentences by yourself using First Conditional. Replace the “If” clause with the conjunction in parenthesis (X)(15 pts)

- 1) _____ .(when)
- 2) _____ .(before)
- 3) _____ .(after)
- 4) _____ .(as soon as)
- 5) _____ .(until)

VI. Complete the following crossword. (10pts)



Across 

- 1) People who have nowhere to live, or live in the streets.
- 2) A group of people who live in a specific location, share government, and often have a common cultural and historical heritage.
- 3) To give an incentive to...
- 4) To give and share unselfishly.
- 5) To assist, give or provide what is necessary to accomplish a task or satisfy a need.
- 6) The use of physical or mental power to do something by hard work.
- 7) To join an organization or a group.

Down 

- 1) Children who have lost both parents.
- 2) To become a member of a specific organization or group.
- 3) People in a difficult situation who have lack of something wanted or necessary.

7.1.2.7 Instrumento 7: Unidad 4

Evaluación coeficiente 2 “Passive voice”

Name: _____

Date: _____

Grade: 3° Medio.

Row A

I. Identify if the sentences are passive or active. (5 pts)

- 1) I close the window. _____
- 2) The boat was sailed by me. _____
- 3) The flour was cut. _____
- 4) She use my sunglasses. _____
- 5) The perfume was made by channel. _____

II. Rewrite the following passive voice sentences. (10 pts)

1) Was / by Josh./ drunk / The beer

2) The shoes / bought /were / by me.

3) stolen./ was / I

4) caught/ was/ by the police./ The thief

5) by the bus. / The house / destroyed/ was

III. Use the information provided to write a passive voice sentence. The tense will be given in parenthesis.(X) (10 pts)

- 1) The girl / observe (present)

- 2) The homework / not / do (past)

- 3) The book / destroy(present)

- 4) The letter / not / find (past)

- 5) The hat / hide / by my mother (past)

IV. Change the sentences from active to passive. Add the Agent (10 pts)

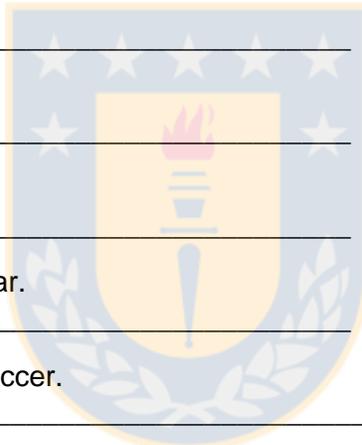
- 1) I teach math.

- 2) They stole the tv.

- 3) I use the hammer.

- 4) Nobody drives the car.

- 5) Sam and I played soccer.



V. Change the sentences from active to passive. (10 pts)

- 1) The man was controlled by the machine.

- 2) The information was known by Sam.

- 3) The bills were paid.

- 4) She was sentenced to death.

- 5) Patrick was hit by Josh.

V. write 5 sentences in passive voice.(15 pts)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____



7.2 Colegio 2

7.2.1 Planificaciones

7.2.1.1 Planificación Anual.

UNIDAD DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS	APRENDIZAJES ESPERADOS	MARZO			ABRIL			MAYO			JUNIO			JULIO					
			S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			
UNIDAD DE APRENDIZAJE RETROALIMENTACIÓN Y NIVELACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Instrucciones Comparativas - Presentes simples - Expresiones de rutina y frecuencia - Vocabulario relacionado con tecnología, deportes, vida saludable y la familia - Posesivos 	<p>COMPRESIÓN LECTORA AE1 Demuestra comprensión global y detallada de la información en textos escritos auténticos, de complejidad conceptual y lingüística mayor, de una extensión que no supere 3 páginas, respondiendo preguntas o resolviendo tareas en forma oral y escrita, en inglés o castellano de acuerdo a la complejidad temática o dificultad lingüística del texto.</p> <p>AE2 Aplica estrategias y técnicas apropiadas para: a) localizar la información pertinente, b) establecer relaciones espacio-temporales y lógicas (causa-efecto; condición-resultado), c) sintetizar la información más relevante y d) extraer conclusiones.</p> <p>AE3 Utiliza la organización del texto, los indicios contextuales y las claves lingüísticas para reconocer o inferir la función comunicativa de textos complementarios de su interés, de naturaleza variada y de mayor complejidad.</p>	X																	
			X																	

UNIDAD DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS	APRENDIZAJES ESPERADOS	AGOSTO			SEPTIEMBRE			OCTUBRE			NOVIEMBRE			DICIEMBRE		
			S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
UNIDAD 2			X	X	X	X	X	X									
UNIDAD 3 "GIVING DIRECTIONS"	<ul style="list-style-type: none"> - Presente simple - Vocabulario descriptivo - Expresiones de opinión - Wh-questions / pronombres relativos - Estructura imperativa - Presente continuo - Formato de recomendaciones - Vocabulario relacionado con profesiones/ocupaciones y su rubro laboral 	<p>COMPRESIÓN LECTORA AE1 Demuestra comprensión global y detallada de la información en textos escritos auténticos acerca de lugares dentro de la ciudad y acciones para dar direcciones, de complejidad conceptual y lingüística mayor, de una extensión que no supere 3 páginas, respondiendo preguntas o resolviendo tareas en forma oral y escrita, en inglés o castellano de acuerdo a la complejidad temática o dificultad lingüística del texto.</p> <p>AE2 Aplica estrategias y técnicas apropiadas para: a) localizar la información pertinente, b) establecer relaciones espaciales temporales y lógicas (causa-efecto; condición-resultado), c) sintetizar la información más relevante y d) extraer conclusiones.</p>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

	<p>orales controlados o espontáneos en la lengua extranjera solicitando o dando información, ejemplificando, enumerando, expresando preferencias, emitiendo opiniones, solicitando ayuda o consejo, y/o interpellando a su interlocutor con propiedad.</p> <p>Prepara y expone, de acuerdo a modelos dados por el docente, informes breves de textos trabajados en clase acerca de situaciones y acuerdos por teléfono y correo electrónico</p> <p>AE8 Produce textos breves coherentes de no más de 6 oraciones en respuesta a tareas de localización, reporte y síntesis de la información acerca de situaciones y acuerdos por teléfono y correo electrónico</p> <p>Completa formatos de cartas y avisos comerciales, escribe mensajes para correo electrónico, y/o faxes, usando de preferencia herramientas computacionales.</p> <p>Prepara, siguiendo modelos proporcionados por el profesor o profesora, una breve síntesis del contenido informativo de proyectos realizados.</p> <p>LEXICO</p> <p>AE9 Reconoce un léxico general y especializado de hasta 1.600 palabras, en una variedad de textos auténticos de temáticas acerca de situaciones y acuerdos por teléfono y correo electrónico, para</p>	<p>E</p> <p>V</p>
	X	X
	X	X
	X	X
	X	X

7.2.2 Instrumentos Evaluativos.

7.2.2.1 Instrumento 1: ENGLISH QUIZ UNIT 1 "TWO OF THE ELEMENTS"

CONTENT: VERBS IN PAST

NAME:

ESTIMATED TIME: 20 MINUTES

DATE:

TOTAL SCORE: 20 PTS

I. INSTRUCTIONS: READ THE SENTENCES AND TRANSFORM INTO NEGATIVE AND INTERROGATIVE AS IT CORRESPONDS (1 PT EACH)

- a. The Bolivian government **sent** help to people in the north
(-) _____
(¿) _____
- b. The tsunami **affected** thousands of people
(-) _____
(¿) _____
- c. A 9-year old boy **died** in New Orleans
(-) _____
(¿) _____
- d. The tsunami **hit** the city at 8 o'clock
(-) _____
(¿) _____
- e. My family **lived** in the coast
(-) _____
(¿) _____
- f. A boy **became** a hero during the landslide
(-) _____
(¿) _____

II. INSTRUCTIONS: WITH THE FOLLOWING VERBS, INVENT AND WRITE 4 SENTENCES ABOUT COPIAPÓ'S LANDSLIDE (2 PTS EACH)

- a. *DIE*: _____
- b. *AFFECT*: _____
- c. *DEVASTATE*: _____
- d. *HELP*: _____

7.2.2.2 Instrumento 2: TEST OF ENGLISH UNIT 1: TWO OF THE ELEMENTS!

GENERAL INSTRUCTIONS

Use pen or pencil, avoid liquid paper, and turn your cell phones off. You are not allowed to stand up, to speak, to eat and to go to the bathroom during and after the test

Name:	
Date:	
Grade:	Ideal Score: / 50 PTS

SECTION I: READING: READ THE TEXT AND ANSWER THE QUESTIONS (21 pts)

Spain: Earthquake rocks Lorca, Murcia, killing 10

At least ten people **died** after a magnitude-5.2 earthquake **took place** in southern Spain near the town of Lorca, officials say.

The event **hit** at a depth of just 1km (0.6 miles), some 120km south-west of Alicante, at 6.47 in the evening, the US Geological Survey reported.

Lines of cars **crashed** and police officers **evacuated** the hospital as precaution. The quake **followed** a 4.4-magnitude tremor about two hours earlier. The earthquake left dozens of injured.



Spanish TV **captured** dramatic images the event. Shocked residents and workers **left** the buildings and **met** in squares, parks and open spaces. The earthquake **damaged** old buildings. "The earthquake **damaged** the centre of the city," a delegate from the regional government of Murcia told national radio. "There **were** thousands of very disorientated people." A doctor **told** the online edition of *El País* that she and her colleagues **went** to the streets and **treated** people with serious injuries, many of them "unconscious".

1. Instructions: Read the text and classify the verbs in bold into REGULAR or IRREGULAR (7 pts)

REGULAR	IRREGULAR

2. Instructions: Read the text and answer the following questions. Full answer (subject, verb (in past) and complement (14 pts)

a. How many people **did** the earthquake **kill**?

b. What time **did** the earthquake **hit** Spain?

c. What **happened** with police officers?

d. What **did** TV reporters **capture**?

e. Who **reported** "El País" newspaper about disoriented people?

f. What **did** the earthquake **destroy**?

g. Where **did** people **meet**?

SECTION II – LISTENING

Instructions: Listen to the teacher and circle the correct number as you hear (4 pts)

- a. **1,450 / 145 / 1.450** people were affected
- b. The event took place on September 17th, **1999 / 1990 / 1919**
- c. The government sent **200 / 2,000 / 220** gallons of water to the north
- d. Officials said **23 / 230 / 2,300** people evacuated

SECTION III – GRAMMAR:

Instructions: Read the sentences and: **1. Divide** them into SUBJECT, VERB and COMPLEMENT;

2: Transform into NEGATIVE and INTERROGATIVE sentences. (12 PTS)

Example: **S V C**
She / travelled / to Perú

- a. Ten people died after the earthquake
(-) _____
(¿) _____

b. An earthquake hit the south of Spain

(-) _____

(¿) _____

c. A woman was inside the house

(-) _____

(¿) _____

d. The students were in danger

(-) _____

(¿) _____

SECTION IV – VOCABULARY

Instructions: Write the meaning in Spanish of the following words (5 pts)

a. Flood:

b. Landslide:

c. How many:

d. Storm:

e. Why:

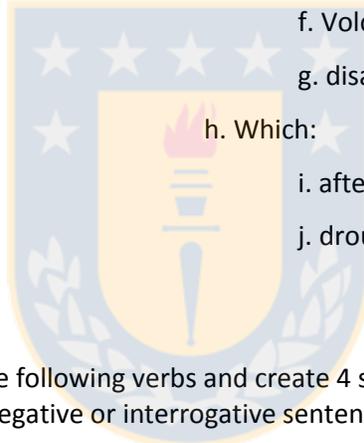
f. Volcanic eruption

g. disaster:

h. Which:

i. aftershock:

j. drought:



SECTION V – WRITING

Instructions: Choose any of the following verbs and create 4 sentences about ANY disaster, in PAST TENSE. It can be affirmative, negative or interrogative sentences (8 PTS)

SEND – HELP – DESTROY – DEVASTATE – BE – TELL – BECOME – PUT – DRIVE – EVACUATE -
LEAVE

A.

B.

C.

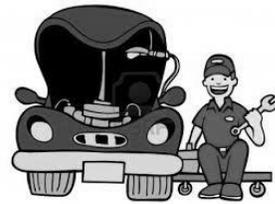
D.

7.2.2.3 Instrumento 3: ENGLISH QUIZ UNIT 3 "PROFESSIONS"

NAME:

DATE:

- I. **INSTRUCTIONS:** LOOK AT THE PICTURES AND WRITE DOWN THE CORRESPONDING PROFESSION/OCCUPATION



- II. **INSTRUCTIONS:** WRITE DOWN SENTENCES ABOUT THE PLACE WHERE THESE PEOPLE WORK:

- a. TEACHER:
- b. DOCTOR:
- c. NURSE:
- d. FIRE FIGHTER:
- e. COOK:
- f. TAXI DRIVER:
- g. CARPENTER:
- h. HOUSEWIFE:
- i. ENGINEER:
- j. SALESPERSON:

7.2.2.4 Instrumento 4: TEST OF ENGLISH

UNIT 3 "PROFESSIONS"

Name:	
Date:	
Grade:	Ideal Score: / 30 POINTS

1. WRITE A SHORT DESCRIPTION EXPLAINING EACH JOB (1. WHAT IS IT? 2. WHERE DO THEY WORK? 3. WHAT DO THEY DO? 4. WHO DO THEY WORK WITH? 5. DO YOU LIKE HIS OR HER JOB? WHY?) EXPLAIN IN 2 to 3 LINES. (5 pts each)

FISHERMAN

SOCCER PLAYER

LAWYER

BUILDER

WAITRESS:

BUSINESS PERSON

7.2.2.5 Instrumento 5: TEST OF ENGLISH – 3rd grade “Professions”

- Usar lápiz grafito o lapicera. Si no tiene corrector o goma, solo tarje la respuesta errónea y reescribala a un costado. No se permite el uso del celular ni antes, ni durante ni después de la evaluación. No hay permiso para conversar, salir al baño o estar de pie durante ni después de la evaluación.

I. INSTRUCTIONS. FROM THE TEXT “TAXI DRIVER”, ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS (full answer)

- What is the name of the bus driver?
 - Where does she work?
 - What is her “shift”? (What time?)
 - How old is she?
 - When did she start as a bus driver?
 - Mention 2 good experiences she has in the bus
 - Mention 2 bad experiences she has in the bus
 - Write 5 affirmative sentences in present simple that summarize the text, in your words
(example “she meets all kinds of people)
- -
 -
 -
 -

II. INSTRUCTIONS: MATCH EACH OCCUPATION WITH THE CORRESPONDING FUNCTION

a. A teacher	<input type="checkbox"/> uses water <input type="checkbox"/> takes notes on a copybook <input type="checkbox"/> works with patients
b. A doctor	<input type="checkbox"/> pays attention to the lesson <input type="checkbox"/> puts out fire <input type="checkbox"/> flies planes
c. A student	<input type="checkbox"/> teaches students <input type="checkbox"/> doesn't work <input type="checkbox"/> uses a hose
d. A fireman	<input type="checkbox"/> cures sick people

III. INSTRUCTIONS: READ THE FUNCTION AND WRITE THE OCCUPATION

- a. A _____ works at a hospital and helps the doctor
- b. A _____ serves the tables
- c. A _____ transports people by car
- d. A _____ works in schools, universities and institutes
- e. A _____ works in a barber shop

IV. INSTRUCTIONS: READ THE OCCUPATIONS AND COMPLETE THE SENTENCES WITH THE CORRECT FUNCTION AND WORKPLACE FOR EACH PERSON



A. A photographer _____



B. A nurse _____



C. A Secretary _____

V. INSTRUCTIONS: LOOK AT THE PICTURES AND ANSWER THE QUESTIONS FOR EACH:

- a. *What is he/she?*
- b. *Where does he/she work?*
- c. *What does he/she do?*



VI. INSTRUCTIONS IN WRITING: THINK OF ANY OCCUPATION/PROFESSION THAT IS NOT IN THE TEST. WRITE A DESCRIPTION OF THE OCCUPATION/PROFESSION INDICATING MINIMUM 4 FUNCTIONS.

BE CAREFUL THE OCCUPATION/PROFESSION YOU DESCRIBE IS NOT IN THE TEST!!!



7.2.2.6 Instrumento 6: ENGLISH EXAM – 3rd grade “A”

GENERAL INSTRUCTIONS

Use pen or pencil, do not use liquid paper, Turn your cell phones off. You are not allowed to stand up, to

Name	
Date:	
Grade:	Ideal Score: / 50pts

speak, to eat and to go to the bathroom during and after the test.

Unit 2 Professions and Occupations

2. INSTRUCTIONS: MATCH THE PROFESSIONS IN COLUMN A WITH THE DEFINITION IN COLUMN B (7 pts)

COLUMN A	COLUMN B
1. Hairdresser	_____ a person who works designing buildings and houses
2. Baker	_____ a person who works taking care of children
3. Policeman	_____ a person who works protecting people from crime
4. Nurse	_____ a person who works making bread and cakes
5. Architect	_____ a person who works for a sports team
6. Soccer player	_____ a person who works in a barber shop
7. Nanny	_____ a person who works with sick people in hospitals

3. INSTRUCTIONS: LOOK AT THE PICTURES AND ANSWER THE QUESTIONS FOR EACH (20 PTS)

d. What is he/she? , Where does he/she work? , What does he/she do?, what are his/her elements?, what is his/her schedule?

Unit 3 – Giving Directions

4. INSTRUCTIONS: LISTENING SECTION: LISTEN TO THE RECORDINGS AND COMPLETE THE CONVERSATIONS. THERE ARE EXTRA EXPRESSION AND SOME EXPRESSIONS CAN BE USED **TWICE**. YOU ARE GOING TO LISTEN **3 TIMES (11 PTS)**

OPPOSITE - TURN LEFT – MUSEUM – DRUGSTORE – HOTEL - GO ALONG –
RESTAURANT –
ON THE RIGHT – GO BACK – NEAR - BOOK SHOP - ON THE LEFT - ON THE CORNER –
HOSTAL –
IN FRONT OF – IN THE CROSSROADS - BUS STOP – THEATER – FAR – NEXT TO -
SQUARE

CONVERSATION 1

KATHERINE: JULIA?

JULIA: HI KATHERINE, WHERE ARE YOU?

KATHERINE: I'M _____ OF MUSEUM ROAD ON THE HIGH STREET.
THERE'S A _____ OPPOSITE

JULIA: RIGHT...I'M _____ THE CAFÉ, _____ OF THE TABLES
OUTSIDE

KATHERINE: MMM, OK, JUST A MINUTE...YES! I CAN SEE YOU

.....

CONVERSATION 2

ANA: BORIS, WHERE ARE YOU?

BORIS: I'M AT THE _____, IN FRONT OF A
_____...EH, CALLED "THE SANDS"

ANA: AHHH...IS THAT THE ONE ON THE SEA FRONT?

BORIS: YES, THAT'S RIGHT

ANA: I'M ON THE SAME ROAD, JUST _____ THE CONFERENCE
CENTER, THE OTHER SIDE OF MUSEUM ROAD

BORIS: OK! I CAN SEE YOU

.....

CONVERSATION 3

DIANA: VINCENT, IT'S DIANA. I'M ON THE HIGH STREET, _____
OF THE BIG STEPS, OUTSIDE THE _____

VINCENT: AH, RIGHT. I'M IN A _____. IT'S NEAR THE SEA
FRONT

DIANA: IS THAT THE CHINESE RESTAURANT? ON THE HIGH STREET?

VINCENT: NO, IT'S _____ THE BOOK SHOP, ON SEA FRONT ROAD

DIANA: OK, I'LL COME AND FIND YOU

5. INSTRUCTIONS: LOOK AT THE MAP AND WRITE THE **EXACT DIRECTION AND POSITION (12 pts)**

no. 1: Cinema
no. 15: Concert hall

no. 12: Art gallery

no. 4: Train station

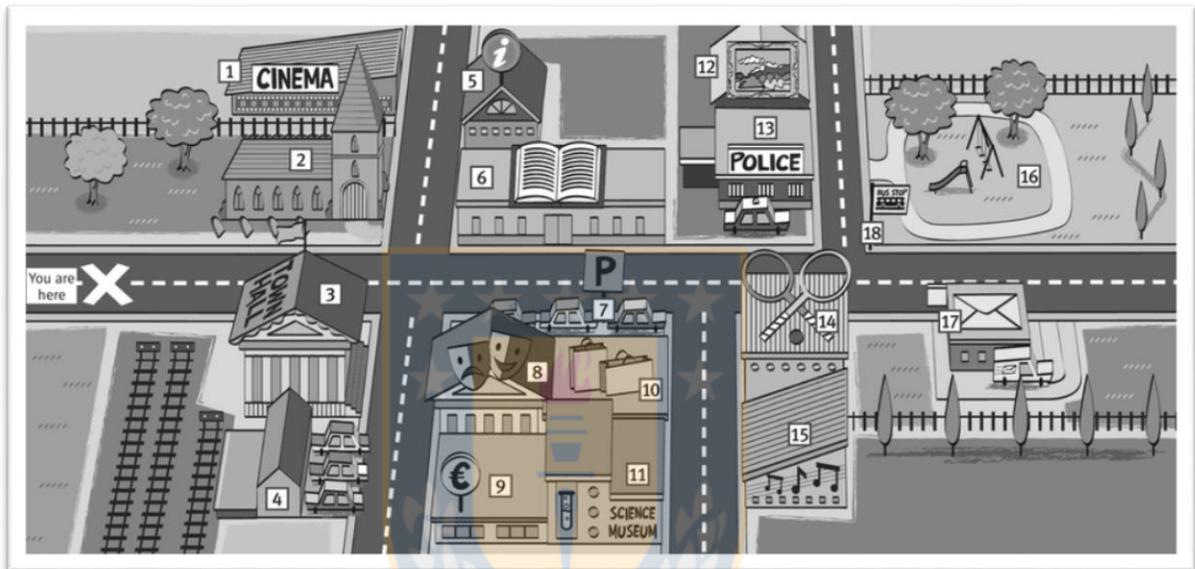
no. 15: Concert hall

no. 9: Bank

no. 13: Police

Scores:

Spelling: 2



Expressions: 2

- Can you direct me from the CINEMA to the CONCERT HALL?
- Can you direct me from ART GALLERY to the BANK?
- Can you direct me from the TRAIN STATION to the POLICE STATION?