



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Estudios Pedagógicos

**Oportunidades en las Bases Curriculares de inglés de séptimo a segundo medio en Chile para el uso de la evaluación formativa**

Por

Consuelo Pérez Alarcón

Profesora guía: Jacqueline Gysling C.

Agosto 2020

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas

Científico-Humanistas con mención inglés



## Índice

1. Introducción .....	1
2. Problematización.....	3
1.1. El currículum de inglés en el contexto chileno.....	3
1.2. La evaluación en el contexto chileno.....	5
3. Marco teórico .....	7
3.1 Currículum .....	7
3.2 Evaluación .....	10
3.2.1 Evaluación Sumativa .....	10
3.2.2 Evaluación Formativa.....	11
3.2.3 Evaluación para el aprendizaje.....	14
4. Metodología .....	17
4.1 Con respecto a las bases curriculares .....	18
4.2 Con respecto al decreto 67/2018 .....	18
5. Análisis.....	18
5.1 Análisis de documentos .....	18
5.1.2 Currículum de inglés .....	21
5.1.3 Contexto .....	24
5.1.4 Decreto 67 de Evaluación.....	25
5.1.5 Contexto .....	28
5.2 Lineamientos para la evaluación formativa en la asignatura de inglés.....	29
5.3 Herramientas en pos de la planificación .....	33
5.3.1 Diagnóstico.....	33
5.3.2 Encuesta de intereses .....	33
5.3.3 Notas de campo .....	35
6. Conclusión.....	35

## **Resumen**

El presente trabajo analiza y explora los documentos oficiales tales como las Bases Curriculares de Inglés de séptimo a segundo medio (2015) y el Decreto 67 de evaluación (2018), con el fin de encontrar posibilidades en ambos documentos para el uso de la evaluación formativa de manera integrada, contemplando currículum y evaluación como parte de una misma esfera. En las últimas décadas, la asignatura de inglés se ha fijado como objetivo que estudiantes salgan con un nivel de proficiencia de intermedio a avanzado, sin embargo, los resultados dicen lo contrario. Por lo tanto, vale la pena mirar qué dice el currículum y la evaluación con respecto al aprendizaje del inglés, y cómo se pueden mejorar dichos aprendizajes. En consiguiente, este trabajo revisa la literatura respecto del currículum y la evaluación formativa. El trabajo contempla una metodología cualitativa, principalmente enfocada en el análisis de documentos, literatura al respecto y la experiencia situada de la autora en un colegio particular subvencionado y técnico profesional de administración delegada. El análisis, evidencia el poco conocimiento que se tiene de los documentos oficiales, como el currículum y la evaluación formativa, lo que lleva a concluir en la necesidad de empoderarse de dichos documentos para una mejora en la práctica docente en pos del aprendizaje de cada estudiante y cada una de sus particularidades.

**Palabras claves:** currículum, currículum nacional, evaluación sumativa, evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje, inglés como lengua adicional.

### **1. Introducción**

En las últimas décadas, la evaluación del lenguaje se ha convertido en un asunto de gran importancia en la política educativa alrededor del mundo, levantando preguntas importantes acerca de las funciones, conceptualizaciones, y aplicaciones de la evaluación con respecto al currículum, enseñanza y aprendizaje (Cumming, 2009). En ese contexto, la evaluación formativa ha ido ganando cada vez más espacio durante el último tiempo, y en el caso de Chile, ha tomado el protagonismo tras la reciente promulgación del Decreto 67/2018 de evaluación. En el caso particular de la asignatura de inglés como lengua adicional, la aplicación de la evaluación formativa se mantiene como un campo con un desarrollo incipiente en nuestro país. Además, en términos de instrucción docente “falta mayor formación en evaluación tanto en las instituciones formadoras de profesores de inglés como

en diferentes programas de capacitación. Esta falta de formación impide que algunos profesores utilicen las evaluaciones de manera formativa, de forma que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje.” (López, 2010, p. 1)

Asimismo, el currículum es una pieza fundamental cuando pensamos en evaluación ya que es este el instrumento, que en mayor parte, moldea las decisiones dentro de la sala de clases. Con respecto al currículum, este es un concepto de carácter amplio y complejo, por lo tanto, digno de ser un gran campo de estudio por sí mismo. Bolívar (1999) establece que “el currículum se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar” (p. 27), pensando en que este “ámbito de experiencias” se traducen en relaciones docente-estudiante, contenidos, habilidades, competencias, evaluaciones y un gran etcétera. Por esa razón, mantengo que el currículum y la evaluación conviven en una misma esfera, y que por lo tanto vale la pena mirarlos en su conjunto. Por una parte, el currículum se relaciona con la evaluación, para corroborar que los aprendizajes y contenidos puestos en él hayan sido aprendidos. Por otra parte, la evaluación interfiere en el currículum, ya que es esta, la que muchas veces determinará la manera en que los contenidos serán enseñados y aprendidos, además de que la evaluación tenderá a la jerarquización de dichos contenidos o bien a qué asignaturas les asignemos más valor y tiempo dentro del currículum nacional.

En consiguiente, dentro del contexto actual de crisis en la educación y de constantes reformas durante los últimos años, la Ley de Aseguramiento de la Calidad (2011) ha llevado a posicionar a la evaluación como un fenómeno decidor en materias de educación y financiamiento, se hace relevante enfocarme en las implicancias y relaciones que se dan entre el currículum y la evaluación. Debido a lo anterior, he decidido analizar el reciente Decreto 67 de evaluación (2018), el cual propone de manera explícita que las escuelas trabajen dentro del aula con un enfoque formativo de evaluación, al momento de crear sus propios reglamentos de evaluación. Por otra parte, el decreto hace cambios en la definición de la repitencia y expresa de manera explícita que los y las estudiantes deben tener tiempo libre para realizar otras actividades fuera de lo académico. Adicionalmente, el Decreto 67 tiene como intención la modificación de prácticas evaluativas sumamente arraigadas en las salas de clases, las cuales siguen principalmente los lineamientos de una pedagogía academicista, como parte de una gran tradición en la historia de la educación de nuestro país; a cambio de

proponer actividades y evaluaciones pensadas desde la evaluación formativa y el metaaprendizaje.

En ese sentido, el propósito general de esta investigación es dar cuenta de los aspectos centrales del Decreto 67 de evaluación. Además, analizar el currículum nacional vigente de inglés de séptimo a segundo medio, para concluir en la unión de ambos documentos en la práctica pedagógica. El estudio pretende ser de carácter cualitativo, trabajando con la literatura seleccionada al respecto, y documentos oficiales como las Bases Curriculares (2015) y el Decreto 67 (2018). De esta manera, se espera lograr un análisis de ambos documentos, abriendo espacios en la práctica para utilizarlos de manera integrada. De este modo luego del análisis, espero poder plantear lineamientos desde la asignatura de inglés para poder evaluar de manera formativa, utilizando ejes curriculares, criterios que resguarden dichos ejes y, el propósito formativo en la enseñanza y aprendizaje de cada estudiante. Además, algunas herramientas en pos de la planificación son dadas al final del trabajo.

## **2. Problematización**

### **1.1. El currículum de inglés en el contexto chileno**

La asignatura de inglés ha sido una promesa en las últimas décadas en Chile, en el sentido de que ha intentado que todos los y las estudiantes que son parte del sistema escolar chileno logren comunicarse de manera efectiva al graduarse de su último año escolar; algunas iniciativas de políticas concordantes con este propósito son el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), que desde el año 2004, según el Decreto de Ley 81, ha impulsado “mejorar el nivel de inglés que aprenden los(as) estudiantes de 5° año básico a 4° año medio” (citado en Ministerio de Educación, s.a.), o el nuevo programa English in English que según el Ministerio de Educación (2009) busca “establecer una estrategia de comunicación con principal foco en que las clases de inglés sean en inglés” (citado en Zamorano, 2019). Por su parte, el currículum de inglés de séptimo a segundo medio tiene como propósito que todos los y las estudiantes logren salir con un nivel cercano al B1 de proficiencia en el idioma:

“los y las estudiantes que han logrado los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura Idioma Extranjero: Inglés, al finalizar segundo año de Enseñanza Media, demuestran una actitud confiada y positiva frente al idioma. Usan el inglés para comunicar sus ideas y opiniones en un nivel cercano al intermedio (se espera que al terminar segundo medio las alumnas y los alumnos alcancen

un nivel que se aproxime al B1 o intermedio inferior, de acuerdo al Marco Común Europeo) en situaciones comunicativas básicas y variadas.” (Bases curriculares, 2005).

En la práctica sucede que son muy pocos los y las estudiantes que alcanzan este nivel, y esto varía según el contexto socioeconómico de cada colegio y estudiante, donde por una parte, los colegios con más recursos tienen mejores resultados, versus, colegios de menores recursos que obtienen peores resultados. En esa misma línea, la Agencia de Calidad de la Educación (2017) informa “los resultados por grupo socioeconómico muestran que, en el grupo alto, el 85% de los estudiantes alcanza los niveles básico e intermedio mientras que, en el grupo bajo, lo logra un 9%.”. Lo anterior, se debe a que los y las estudiantes de menores recursos han estado menos expuestos al idioma y a su cultura desde antes de empezar a aprenderlo, no olvidemos que en el sistema público la obligatoriedad del idioma es a partir de quinto básico. Sin embargo, si nos concentramos en el deber ser del currículum, este busca la democratización del contenido, esto se refiere a que todas las escuelas que se rigen por este currículum, deberían conseguir que sus estudiantes aprendan lo mismo sin importar el contexto y la situación socioeconómica tanto de sus estudiantes, y de las escuelas por sí mismas, las cuales presentan bastantes diferencias debido a la administración y el financiamiento que obtienen. Lo anterior, se debe principalmente a nuestro sistema, ya que por mandato de nuestra Constitución Política de la República (1980), se permite la libertad de la enseñanza, y la existencia de establecimientos privados, los cuales a pesar de estar obligados a usar el Currículum Nacional, cuentan con mayores recursos para innovar, agregar y ampliar los contenidos presentes en el mismo currículum. Esto genera fuertes diferencias entre los contenidos enseñados y aprendidos en ambos sectores -público y privado- y así también en la asignatura de inglés, lo que explica en parte la diferencia en los resultados entregados por la Agencia de la Calidad en la Educación durante el año 2017. En consecuencia, como parte de este escrito, podemos darnos cuenta de la importancia de estudiar el currículum de inglés, al revisar cómo este se está llevando a cabo, específicamente en el ámbito de la evaluación formativa, la cual ha demostrado incidir positivamente en los aprendizajes de las y los estudiantes.

Ahora bien, para situarnos es necesario señalar ciertas características que tiene el currículum en Chile, en específico el currículum de inglés y, su lugar en la práctica

pedagógica. Es importante mencionar que las Bases Curriculares se sustentan en la Constitución política de la República (1980); la concepción antropológica y ética de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; y la Ley General de Educación (2009), que define los objetivos por ciclo a los cuales deben orientarse las Bases Curriculares. Por su parte, las Bases Curriculares de séptimo a segundo medio incluyen principalmente: (1) objetivos transversales que todos y todas las estudiantes, independiente del grado que cursen, deben adquirir; (2) las actitudes con respecto a la asignatura -en este caso inglés- transversal a los grados, que los y las estudiantes deben desarrollar y; (3) finalmente los objetivos de aprendizaje, los cuales especifican el contenido que debe ser aprendido al final de cada ciclo, los cuales a su vez tienen una progresión de dificultad entre grados. Es importante destacar, que los puntos anteriores, serán analizados en el capítulo correspondiente de Análisis de documentos.

### **1.2. La evaluación en el contexto chileno**

La evaluación en el contexto chileno actual es una respuesta a una tradición academicista en las formas de enseñar y evaluar. Gysling (2015) identifica seis periodos en la historia de la educación en Chile y particularmente cómo se entendía la evaluación en dichos períodos. Para los propósitos de la presente investigación debo destacar dos momentos evaluativos. El primero va en relación a la oralidad característica y predominante en el siglo XIX y que continuó en cierta medida durante los años 1900 al 1960. Posterior a dichos periodos, el sistema educativo da un salto debido a la masividad en el ingreso de las personas a la educación formal, lo que trajo consigo el uso y consolidación de las pruebas de selección múltiple, facilitando a su vez la corrección de estas pruebas. Hoy en día, las pruebas de selección múltiple siguen siendo las predilectas por profesores y profesoras que concentran una gran cantidad de estudiantes en sus salas. Con los antecedentes anteriores, podríamos suponer que la evaluación y formas de aprender han cambiado debido a estas dos formas de medir el conocimientos de los y las estudiantes, sin embargo, en la realidad es que ambas formas siguen entendiendo, por una parte, el aprendizaje de manera unilateral y, como ya conceptualiza Paulo Freire desde una “educación bancaria” donde la y el estudiante reciben el contenido y lo memorizan sin cuestionarlo, y por otra parte, la evaluación como producto donde la y el estudiante deposita este contenido ya memorizado.



Ahora bien, a pesar de los cambios en materia de evaluación, seguimos reconociendo esta educación academicista en nuestras prácticas pedagógicas y en las evaluaciones a lo largo de nuestra educación, pensando en las pruebas estandarizadas de alta consecuencia SIMCE y PSU que deben enfrentarse todos y todas las estudiantes de nuestro sistema educativo actual, para evaluar su aprendizaje y el desempeño de cada escuela en enseñar dichos aprendizajes (SIMCE) o, bien para evaluar los contenidos necesarios al final del último ciclo escolar y acceder a la educación superior (PSU).

En el caso de la asignatura de inglés, la evaluación no se desmarca de lo expuesto anteriormente, y concentra en la práctica evaluaciones de selección múltiple, completar espacios en blanco, términos pareados, etc., las cuales se enfocan principalmente en la lengua como un sistema de estructuras gramaticales o bien en la adquisición de vocabulario, contenidos que corresponden a una enseñanza academicista y no centrada en el desarrollo de competencias comunicativas, como lo estipula las mismas Bases Curriculares. En el caso de las evaluaciones de alta consecuencia, en el contexto chileno, los y las estudiantes no deben rendir la PSU en la asignatura de inglés, pero si debían rendir el SIMCE de inglés hasta el año 2012, prueba que fue altamente cuestionada debido a que no se alineaba con los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares. Esto, debido a que la prueba era comprada a instituciones extranjeras, y por lo tanto carecía de validez al aplicarla en nuestro contexto. En consiguiente, la prueba SIMCE correspondía a un tipo de evaluación en el aula que no apoyaba el aprendizaje en los términos que señala el currículum.

No obstante, es importante destacar que en la última década, esta mirada ha ido cambiando de a poco, debido a un fuerte cambio generacional, nuevas leyes y reformas en materias de educación, y nueva literatura al respecto. Bajo esta nueva mirada se enmarca el Decreto 67 de evaluación (2018), que dentro de sus principales características enfatiza en una nueva manera de entender la evaluación, de manera formativa, enfocada más en el proceso de aprendizaje y menos en el producto del mismo. De esta manera, el decreto 67 abre una nueva etapa de evaluación en el sistema educativo chileno, tratando de dejar atrás los enfoques academicistas imperantes en la historia de la educación en nuestro país y, por el contrario, optando por un enfoque más constructivista en las salas de clases, con la evaluación formativa como referente y guía de la práctica docente.

Es en ese sentido, que me gustaría recalcar los efectos positivos que se desprenden de una evaluación formativa y para el aprendizaje. Flórez & Sammons (2013), señalan que la mayor parte de la literatura al respecto resalta los efectos positivos que tiene la evaluación para el aprendizaje para las y los estudiantes en diferentes áreas, tales como su rol en la sala de clases, su relación con el aprendizaje y su auto concepto, incentivando a las y los estudiantes a tener mayor agencia en su aprendizaje, a sentirse más confiadas/os en intervenir en clases, incrementando su participación y motivación (pp. 17-18). En el caso de las y los docentes, las autoras señalan que existen cambios positivos en el rol docente, tales como su participación en la clase, desde un proveedor/a de contenidos que tiene un control casi total del aula, a un facilitador/a de aprendizaje que colabora con estudiantes durante la clase, apoyándoles y monitoreando su progreso (p. 18). Es por ese motivo, que considero importante resaltar el uso de la evaluación formativa y para el aprendizaje como un eje central de este trabajo, ya que creo firmemente que puede marcar la diferencia en el rol de educador/a, fortaleciendo el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, y por sobre todo a aquellas/os que tienen más dificultades para lograrlo. Incluyendo, el análisis del currículum de inglés como un documento que permita el uso de las prácticas formativas en las salas de clases.

### **3. Marco teórico**

Para el propósito de la siguiente investigación he decidido enfocarme en los siguientes conceptos, debido a la importancia que tienen para entender la relación entre el currículum nacional y el nuevo decreto 67/2018 de evaluación. En primer lugar, se hace necesario profundizar en el entendimiento del currículum. Posteriormente, en el concepto de evaluación, específicamente, evaluación sumativa, evaluación formativa y evaluación para el aprendizaje.

#### **3.1 Currículum**

El concepto de currículum es bastante amplio, y sugiere múltiples miradas, lo que además lo hace un gran campo de estudio. Como varios autores señalan, es importante mirar su significado en la historia; Gimeno Sacristán (2010) señala que el término *currículum* proviene del latín, de la raíz *cursus* y *currere*, y que en Roma “se hablaba de *cursus honorum*” con el fin de nombrar la suma de honores que un hombre lograba para llegar a cónsul (p. 21). Hoy en día, el término *currículum vitae* es comúnmente utilizado para hablar del camino de

la vida y de los logros que hemos tenido en esta, especialmente al postular a un trabajo. Ahora bien, el *currículum* como lo utilizamos en educación “tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo.” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 21). Esta definición resume a modo general el cómo podemos mirar el currículum, considerando al currículum como un documento organizador de contenidos que deben ser enseñados por el/la docente y aprendido por el/la estudiante. Al mismo tiempo el autor, menciona que currículum cumple con una doble función, ya que busca organizar el contenido para lograr un fin común (un perfil de estudiante que continuará con sus estudios superiores), y a la vez “en él se refuerzan fronteras que delimitan sus componentes” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 22), tales como las asignaturas que van sufriendo una desconexión en la práctica. Asimismo, esta organización de contenidos nos lleva a pensar en la arbitrariedad en la selección de contenidos (tanto en las asignaturas, y en el contenido de cada asignatura), que si bien guía al profesor y profesora en su proceder, interfiere en su autonomía y en los propios intereses de los y las estudiantes, lo que podría considerarse un arma muy potente y de doble filo. En ese sentido, por un lado, a profesores y profesoras les es conveniente una guía a la cual recurrir en su práctica pedagógica, y al mismo tiempo ofrece lineamientos iguales para todas/os quienes forman parte del sistema educativo y, que se rigen por el currículum nacional. Por otro lado, la selección y jerarquización de contenidos y asignaturas presentes en el currículum, amenaza en cierta medida al quehacer docente, en cómo quiere organizar y llevar a cabo su práctica, y a los estudiantes en sus distintas maneras de aprender, conflictos que la evaluación formativa, en parte, se hace cargo, como veremos más adelante.

En la misma línea organizativa del currículum, Masters (2005), hace referencia al enfoque tradicional que tiene el currículum, y en relación a esa característica cómo este currículum entregado en “paquetes” de diferentes grados, interfiere con la multiplicidad de estudiantes que asisten al mismo grado en el sistema escolar, todos y todas con diferentes ritmos de aprendizaje, habilidades, y antecedentes. En ese sentido, cada profesor/a se limita a enseñar el currículum dispuesto para dicho año, pensando en que los y las estudiantes por tener la misma edad, cuentan con herramientas similares para enfrentarse a las mismas habilidades y contenidos del currículum para el grado en el que se encuentran inscritos/as.

Bajo esa tradición, los cursos de estudiantes suelen estar divididos en los/as más “buenos”, “regular” y “malos”, generando una curva de distribución “normal” o de “Gauss” en los resultados de aprendizaje de cada estudiante, donde lo ‘normal’ es que las calificaciones más bajas se encuentren al inicio de la curva, los resultados promedio en la parte más abultada de la curva y, finalmente los resultados más altos al final de la curva, entendiéndose así una evaluación exitosa, ya que contempla la heterogeneidad del grupo evaluado. Sin embargo, esta curva es difícil de superar en los grados superiores, ya que bajo ese sistema, siempre habrá estudiantes que se van quedando atrás. Masters (2005) explica lo anterior como otro aspecto de este enfoque tradicional que tiene el currículum:

“cada nuevo año escolar marca un comienzo nuevo en el aprendizaje infantil. Cada año, los estudiantes avanzan con sus pares de la misma edad a nuevos grados y nuevos profesores. Hay nuevos libros y nuevos materiales. Los éxitos y fracasos del año escolar anterior son ampliamente olvidados a medida que los estudiantes y profesores centran su atención al currículum para el siguiente grado.” (p. 3)

Lo anterior, perjudica un posible seguimiento que se pueda tener de cada estudiante, y es algo que el currículum, por su parte, no ayuda a mejorar, teniendo estudiantes que siempre estarán rezagados u otros adelantados en su nivel. Esto, es especialmente problemático en los saberes acumulativos, como es el caso del inglés, ya que existen una variedad de contenidos y habilidades indispensables antes de pasar a un siguiente nivel, y que por lo tanto, si no son fuertemente aprendidos y reforzados, difícilmente la o el estudiante logrará avanzar en su proceso de aprendizaje.

En ese sentido, la evaluación es fundamental, ya que establece hasta qué punto se han logrado los objetivos de aprendizaje para ese grado, en pos de pasar al siguiente (Masters, 2005, p. 3). Sin embargo, si miramos el aprendizaje como un proceso continuo, la *evaluación formativa y para el aprendizaje* abren una puerta para adentrarnos en un aprendizaje de carácter más significativo y que se preocupe del proceso de aprendizaje de cada estudiante, a modo igualar las condiciones para todos y todas los estudiantes de un mismo grado, debido a que no fija la evaluación en un solo momento, sino que va evaluando a lo largo de todo el proceso, en pos de orientar el aprendizaje en la dirección correcta.

### **3.2 Evaluación**

Como ya mencionaba, en el punto anterior, la evaluación en la escuela cumple la función de medir el aprendizaje de los y las estudiantes, con el fin de saber si los contenidos y habilidades fueron adquiridos de manera efectiva y si es posible pasar a la siguiente etapa de aprendizaje, o bien orientar la enseñanza y aprendizaje en el camino para lograr avanzar. Wiliam (2009) dice que “la evaluación es la única manera de saber si lo que se ha enseñado ha sido aprendido”, y al mismo tiempo “es el puente entre la enseñanza y el aprendizaje” (p. 15). Por otra parte, Black y Wiliam (1998) hablan de que la evaluación es el término general “para referirnos a todas aquellas actividades llevadas a cabo por los docentes -y por los estudiantes cuando se evalúan así mismos- que proveen información” (citado en Wiliam, 2009, p. 20). Sin embargo, en la práctica habitual, la evaluación es vista como un producto donde el encargado/a de chequear dicho producto es el/la docente exclusivamente, y lo que hacemos con ella se limita a aprobar o no un curso o una materia, entonces, vale la pena preguntarse ¿de qué sirve una evaluación que se centra en codificar el conocimiento a un mero número, y que por lo demás no se utiliza para una mejora en el aprendizaje?, para responder dicha pregunta, es necesario estar al tanto de las diferentes evaluaciones que tenemos a nuestro alcance y qué propósitos tiene cada una, como vemos en la siguiente sección.

#### **3.2.1 Evaluación Sumativa**

Pensando en mi época escolar, los y las invito a pensar en cómo estudiaban para las pruebas, cuando hago el ejercicio, me he dado cuenta que tanto en el colegio como la universidad este estudio estaba condicionado a cada asignatura y a cada profesor, ya que cada uno tenía un formato diferente de prueba (y de revisión de la misma), y por lo tanto de estudio, a veces cómodo a mis habilidades y preferencias, a veces no. Por lo tanto, mi participación en la clase, se veía moldeada a lo que podría entrar en la prueba, y por otro lado mi estudio a ‘estudiar para la prueba’. En ese sentido, vale la pena explicar el concepto de evaluación sumativa, evaluación a la cual estamos acostumbrados/as a tener en nuestro paso por la escuela o por la universidad. Gimeno (1995) define la evaluación sumativa en el siguiente párrafo:

“La evaluación sumativa (también conocida como evaluación final o de producto) tiene como propósito determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace referencia al juicio final y global de un proceso que ha

concluido y sobre el que se emite una valoración terminal. Tiene un carácter retrospectivo, sanciona lo que ha ocurrido, viéndolo desde el proceso final. Su preocupación es decir cuánto ha progresado o aprendido el alumno. Considera los productos de aprendizaje y de enseñanza. Su finalidad principal es servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados logrados (citado en Moreno, 2016, p. 60)

La anterior definición de evaluación sumativa, nos lleva a pensar en la poca reflexión que existe sobre los procesos de aprendizaje de cada estudiante. La evaluación como producto, se hace cargo de un momento específico del aprendizaje, y no del proceso que este aprendizaje conlleva. Este “juicio final” deja de lado las medidas que se pueden tomar con la evaluación, por un lado, si la o el estudiante no consigue la nota necesaria para aprobar la evaluación sumativa, pasará a la siguiente etapa a aprender nuevos contenidos sin haber aprendido los anteriores. Si el fallo es prolongado en su grado escolar, tendrá que repetirlo empezando desde cero, ¿dónde quedó lo que aprendió? Por otro lado, el o la docente tomará dichos resultados y ordenará quién alcanzó el nivel de aprendizaje esperado o no, para posteriormente ordenar a los y las estudiantes bajo ese nivel de logro, que por su parte el próximo año no se tomará en cuenta en el nuevo grado a cursar. Por lo tanto, los planteamientos mencionados por Masters (2005) cobran sentido, al no tener un análisis de los resultados en el proceso de aprendizaje de las/os estudiantes, sino que por el contrario, ir avanzando en un ‘borrón y cuenta nueva’, resulta problemático, debido a que el aprendizaje se va construyendo bajo cimientos inestables, donde para el/la estudiante será difícil saber qué he hecho bien o qué debo mejorar en una siguiente etapa.

### **3.2.2 Evaluación Formativa**

La evaluación formativa por otro lado, es una alternativa a la evaluación sumativa imperante en nuestro sistema escolar. Wiliam (2009) la define como “la idea de que la evidencia de los logros de los estudiantes es obtenida e interpretada, y conduce a una acción que resulta en un mejor aprendizaje que aquel que hubiera tenido lugar en la ausencia de tal evidencia” (p. 15). Además, Black y Wiliam (1998) agregan que “la evaluación formativa es aquella que abarca todas las actividades llevadas a cabo por los docentes, y/o por sus estudiantes, las cuales proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje en las que están involucrados.”

(citado en Wiliam, 2009, p. 20). Lo importante de esta definición, es que contempla el concepto de retroalimentación como parte de la evaluación, la cual debe traer un cambio en las prácticas pedagógicas. Ahora bien, los mismos autores señalan que para que una evaluación pase a ser formativa es que sea “efectivamente usada para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos.” (citado en Wiliam, 2009, p. 20), de otra forma no constituye a dicho tipo de evaluación, sino más bien a un diagnóstico de un año escolar o entre años escolares, con el fin de no empezar todo nuevo año desde cero. Por lo tanto, no es solo decirle a los y las estudiantes “esto está bien” o “esto está mal”, sino que la o el docente debe pensar qué hacer para ayudar a los y las estudiantes a mejorar su aprendizaje.

Otros autores, tales como Cowie y Bell (1999) concuerdan con las definiciones antes mencionadas, pero agregan que la evaluación formativa debe ocurrir “durante el aprendizaje”, además de “limitar al término a la evaluación conducida y actuada, mientras el aprendizaje está teniendo lugar” (citado en Wiliam, 2009, p. 20), entendiendo este aprendizaje situado a la sala de clases, sino que además debe preocuparse de orientar el aprendizaje de cada estudiante a modo de conseguir los logros de aprendizaje propuestos.

Es así que posteriormente, autores como Broadfoot, Daugherty, Gardner, Gipps, Harlen, James y Stobart (1999) sostuvieron que la mejora del aprendizaje a través de la evaluación formativa dependía de cinco factores claves, que en resumen comprendían (1) una retroalimentación efectiva a los estudiantes, (2) metaaprendizaje de los mismos/as estudiantes, (3) uso de los resultados de la evaluación para un ajuste de la enseñanza, (4) la evaluación como un eje central en la motivación de los/as estudiantes, y (5) contemplar una auto y coevaluación. Tomando en cuenta dichos “factores claves” de la evaluación formativa, los autores consideraron que el término de evaluación formativa y sus respectivos usos, estaba siendo utilizado de manera amplia para cualquier evaluación utilizada al mismo tiempo de la enseñanza, y a cambio propusieron el uso del término *evaluación para el aprendizaje*. Para comprender en mayor profundidad, estos dos términos de evaluación: formativa y para el aprendizaje, es necesario examinar el uso que ha tenido la evaluación formativa hasta la fecha, y al mismo tiempo las implicancias que ha tenido en pos de este nuevo concepto diferenciado de evaluación para el aprendizaje.

La evaluación formativa nace desde un enfoque conductista de aprendizaje. En esa línea, Martínez Rizo (2012) explica:

“Bloom (en la década del 60) desarrolló el sistema de enseñanza conocido como *Mastery Learning*, que propone el uso sistemático de la evaluación formativa, al final de periodos cortos de instrucción, seguida por instrucción correctiva adaptada individualmente, con lo cual el autor esperaba una reducción sustancial de las brechas que separan a los alumnos más y menos avanzados.” (p. 854)

De la cita anterior, se desprende esta idea central del conductismo: trabajar desde lo que es observable y comprobable, de manera sistemática a través del estímulo y respuesta. Flórez Ochoa (2000) menciona que dentro de un curso o currículum conductista habrá:

“un conjunto de objetivos terminales expresados en forma observable y medible, a los que el estudiante tendrá que llegar desde cierto punto de partida o conducta de entrada, mediante el impulso de ciertas actividades, medios, estímulos y refuerzos secuenciados y meticulosamente programados, se comprende entonces que la enseñanza conductista sea un proceso de evaluación y control permanente, arraigado en la esencia de lo que es un objetivo instruccional” (p.40)

Sin embargo, es necesario preguntarse ¿qué lugar tiene el/la estudiante en este tipo de evaluaciones? y ¿qué procesos lo/la acompañan en su aprendizaje? Si bien, el *Mastery Learning* de Bloom respondía al contexto histórico de la educación del momento, con un gran incremento en pruebas de tipo estandarizadas. La revolución cognitiva de más adelante situaba al estudiante y a sus procesos mentales como protagonistas de una evaluación formativa desde un corte constructivista y socioconstructivista, y que finalmente, hoy en día la evaluación para el aprendizaje persigue. Martínez Rizo (2012) explica que:

“En la medida en que se identifican y exploran los procesos mentales se abren horizontes atractivos para la pedagogía y para las metodologías de evaluación del aprendizaje, en especial las que pretendan servir para propósitos formativos, esto es para dar elementos que sirvan para que maestros y alumnos modifiquen sus acciones en consecuencia, para alcanzar mejores resultados.” (p. 856)

En ese sentido, la mirada constructivista del aprendizaje pone al estudiante como protagonista del mismo, dándole diferentes herramientas para lograrlo, tales como, la auto y co evaluación, la retroalimentación por parte de sus pares y/o de la/el docente. Además, el/la profesor/a, deberán tomar en cuenta el contexto de sus estudiantes como parte significativa de su proceso formativo, además de la información que se desprende de la evaluación para



orientar a la o el estudiante. Flórez Ochoa (2000) se refiere a la perspectiva pedagógica cognitiva (constructivista) como:

“un aprendizaje basado en el descubrimiento (...) La evaluación formativa que realiza el profesor durante el proceso capta sobre todo las posibles desviaciones del alumno del proceso de descubrimiento (...) El objetivo de evaluación consiste en obtener información acerca de los descubrimientos del alumno y su grado de apropiación de la estructura básica de la ciencia al final del proceso.” (p. 44)

La cita anterior, sin duda, demuestra un acercamiento a la evaluación formativa que este trabajo pretende clarificar, sin embargo, al autor le faltaría agregar qué se hace con dicha información que se recoge del proceso, ya que lo que hacemos con esa información definirá el carácter de la evaluación formativa, como una evaluación que utiliza la información recogida para orientar el aprendizaje de los y las estudiantes. De la misma manera, el autor menciona que el/la profesora pretende ser facilitador/a de un aprendizaje significativo, formulando preguntas con respecto al conocimiento previo de las/os estudiantes, relacionando el tema de estudio a sus experiencias personales y, poniendo énfasis en una retroalimentación constante.

En consecuencia, luego de haber visto a grandes rasgos la evolución del concepto de evaluación formativa, desde un enfoque conductista hacia uno de corte constructivista, se hace necesario explicar cuál es el enfoque y qué busca la evaluación para el aprendizaje, como vemos a continuación.

### **3.2.3 Evaluación para el aprendizaje**

La definición dada por el Assessment Reform Group [Grupo para la Reforma de la evaluación] (Broadfoot, Daugherty, Gardner, Harlen, James & Stobart, 2002) es: “la evaluación para el aprendizaje es el proceso de búsqueda e interpretación de evidencias para ser usada por los estudiantes y sus docentes para decidir dónde se encuentran los aprendices en sus procesos de aprendizaje, hacia dónde necesitan dirigirse y cuál es el mejor modo de llegar hasta allí” (citado en Wiliam, 2009, p. 20). Es importante mencionar, que ambos términos *evaluación formativa* y *evaluación para el aprendizaje* son comúnmente usados indistintamente, cuando en realidad se debe entender que la *evaluación para el aprendizaje* es un enfoque para abordar la *evaluación formativa*, y que la primera a su vez es un enfoque para evaluar formativamente, y no una serie de herramientas o pasos a seguir.

Entonces, la evaluación para el aprendizaje se hace cargo del camino que sigue cada estudiante para alcanzar el aprendizaje esperado. Lo anterior, se logra a través de un tipo de evaluación formativa denominada por Wiliam (2009) como *instruccionalmente tratable*, siendo aquellas “las evaluaciones que dan lugar a interpretaciones diagnósticas (que) tienen mayores probabilidades de conducir a mejores decisiones instruccionales que las que simplemente monitorean el logro de los estudiantes” (p. 27). Asimismo, Forster & Masters (2004) mencionan que esta tratabilidad instruccional “involucra una teoría del currículum porque el foco está en “¿ahora qué sigue?” implicando que hay una clara noción de una progresión de aprendizajes: una descripción del “conocimiento, las habilidades, las comprensiones, las actitudes o valores que los estudiantes desarrollan en un área de aprendizaje, en el orden en el cual ellos típicamente los desarrollan” (citado en Wiliam, 2009, p.27). La cita anterior, se ajusta a cómo se estructuran las Bases Curriculares chilenas, abriendo una posibilidad a la utilización de este tipo de evaluaciones dentro del aula y, que se pretende abarcar en la sección correspondiente del análisis.

Por otra parte, el Assessment Reform Group (2002) [Grupo para la Reforma de la evaluación] establece 10 principios basados en la evaluación formativa y traducidos a la práctica, que nos sirven para establecer ciertos lineamientos en la propuesta de evaluación de esta investigación: (1) la evaluación es parte de la planificación efectiva, (2) se centra en cómo los/as estudiantes aprenden, (3) es central en la actividad de aula, (4) es una destreza profesional docente clave, (5) genera impacto emocional, (6) incide en la motivación del aprendiz, (7) promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación, (8) ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar, (9) estimula la autoevaluación, y (10) reconoce todos los logros.

De acuerdo al trabajo de Flórez & Sammons (2013), los tres primeros principios se entienden como un todo, en pocas palabras, se refieren a la necesidad de reconocer la evaluación no como un mero accesorio de la práctica pedagógica, sino como una parte integral de la misma. La evaluación debe ser abordada en todos los momentos del proceso de aprendizaje, por lo tanto, debe ser considerada al momento de planificar. Para que esto ocurra, profesoras/es deben definir de manera clara los objetivos o criterios de aprendizaje, estando dispuestos a compartirlos con las/os estudiantes de manera en que ellas/os puedan comprenderlos. Junto con esto, las/os docentes deberían constantemente recordarles a sus

estudiantes dichos objetivos de aprendizajes durante todo su proceso de aprendizaje, además de la evaluación de sus aprendizajes, la retroalimentación respectiva, para analizar el progreso de las/los estudiantes y tomar decisiones acorde a tal evidencia (p.6). Dichos principios, están sumamente ausentes en la práctica docente, debido a que la evaluación se sigue viendo como algo “secreto” y que al transparentar dichos objetivos o criterios de aprendizaje sería incurrir en trampa, no obstante, compartirlos es fundamental para avanzar en el camino correcto del aprendizaje.

Con respecto a los principios (4), (5) y (6) Flórez & Sammons (2013) describen que están relacionados al impacto que tiene la evaluación en la formación de la motivación de cada estudiante, especialmente en términos de la naturaleza de la retroalimentación que reciben. Las/os profesores deberían ser cuidadosas/os en qué es lo que les comunican a sus estudiantes y, tratar de dar una retroalimentación descriptiva centrada exclusivamente en la calidades del contenido del trabajo de cada estudiante, más que usar términos cargados de valor como “bueno” o “malo”. Docentes deberían, también, sugerir maneras para que sus estudiantes mejoren su trabajo. En el contexto de evaluación para el aprendizaje, no existe solo un único nivel de excelencia que todas y todos deben alcanzar para recibir reconocimiento, cualquier progreso en el aprendizaje de las/os estudiantes en relación a su etapa previa de aprendizaje merece reconocimiento y una retroalimentación positiva (p.6)

En el caso de los principios (7), (8) y (9) las autoras mencionan que el proceso por el cual las/os estudiantes atraviesan debe ser un foco de atención dentro de las prácticas dentro del aula, tanto para profesores/as como para estudiantes. Esto involucra un desarrollo en la conciencia del o la estudiante, acerca de su proceso de aprendizaje y, un incremento en su autonomía a través de las prácticas de co y autoevaluación, a modo de apoyar a las/os estudiantes en el desarrollo de la responsabilidad que tienen de sus aprendizajes, para que esto ocurra objetivos y criterios de aprendizajes deben ser compartidos como se mencionaba en los principios anteriores. Dando retroalimentación a las/os estudiantes en cómo mejorar y, no tan solo en sus errores, también estamos contribuyendo al desarrollo autónomo del pensamiento y aprendizaje. (p.6)

En último lugar, el principio (10) subraya la complejidad involucrada en llevar la evaluación para el aprendizaje a la práctica, ya que esta requiere que profesoras/es aprendan a cómo trabajar desde esta perspectiva y a cómo desarrollar las habilidades necesarias para

hacerlo. El Grupo para la Reforma en el aprendizaje reconoce aquí, la necesidad de programas de desarrollo profesional de buena calidad como un requerimiento fundamental en una implementación exitosa de la evaluación para el aprendizaje en la práctica del aula (p.6)

Es así como la evaluación formativa y para el aprendizaje, terminan siendo un gran aporte al aprendizaje significativo basado en el/la estudiante, que busca reconocer el aprendizaje como un proceso y no un producto, que además, es de la responsabilidad de todos/as los actores y actrices parte del proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, se hace cargo de esta entrega por “paquetes” de grados del currículum, antes mencionado por Masters (2005), que no contempla la heterogeneidad de los/as estudiantes por curso, y propone un trabajo efectivo para incluir a todos/as estudiantes con diferentes ritmos y motivaciones de aprendizaje.

#### **4. Metodología**

El presente trabajo aborda una metodología cualitativa de exploración de bibliografía, en conjunto con documentos oficiales, tales como las Bases Curriculares de inglés de séptimo básico a segundo medio y el decreto 67/2018 de evaluación, a favor de encontrar oportunidades en las Bases Curriculares de inglés de séptimo a segundo medio en Chile para el uso de la evaluación formativa en las salas de clases. Por consiguiente, se espera del presente trabajo una sistematización del análisis de ambos documentos, enfocado por una parte a los objetivos transversales, ejes, actitudes y objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares; y por otra parte, a objetivos e intenciones del Decreto 67/2018 de evaluación, tomando en cuenta también el marco teórico en relación a la evaluación formativa y para el aprendizaje, en conjunto con el entendimiento del currículum.

La presente investigación busca responder las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera se conforman y caracterizan las Bases Curriculares de inglés de séptimo a segundo medio?
2. ¿De qué manera se conforma y caracteriza el Decreto 67 de evaluación?
3. ¿Cuál es el uso que se le da al currículum nacional y a la evaluación en Chile desde la experiencia de la autora?
4. ¿Qué se interpreta de las Bases Curriculares y el Decreto 67 para el uso de la evaluación formativa?

El análisis de documentos se construye a través de los siguientes pasos:

#### **4.1 Con respecto a las bases curriculares**

1. La lectura de las Bases Curriculares destacando los aspectos: (a) organizadores del currículum, (b) relacionados al aprendizaje del inglés, y (c) que contribuyan a utilizar la evaluación formativa.
2. Luego de analizar los principales aspectos de las bases curriculares con respecto a la intención de este trabajo, se pretende hacer una lectura de dichos aspectos en su relación con la práctica docente desde la experiencia de la autora.

#### **4.2 Con respecto al decreto 67/2018**

1. La lectura del Decreto 67 destacando la definición de conceptos relevantes como reglamento, evaluación, calificación y promoción, que su vez tributarán al uso de la evaluación formativa.
2. Luego de recalcar las definiciones más importantes, se enfatiza en la importancia de la creación de un reglamento y en el cambio del entendimiento del concepto de evaluación, para terminar en el vínculo con la práctica docente desde la experiencia de la autora.

Una vez terminado el análisis de documentos oficiales, es necesario canalizar dicho análisis, para crear ciertos lineamientos en la evaluación formativa de la asignatura de inglés y posibles herramientas a utilizar en pos de la planificación.

## **5. Análisis**

### **5.1 Análisis de documentos**

El siguiente análisis corresponde al de documentos oficiales del Ministerio de Educación como lo son las Bases Curriculares de séptimo básico a segundo medio (2015) y el Decreto 67 de Evaluación (2018). Este análisis pretende explicar cómo se estructuran ambos documentos, destacando dichos aspectos que estén relacionados al aprendizaje del inglés y a la evaluación formativa. Además, se espera del mismo, una conexión con las experiencias en la práctica docente.

#### **5.1.1 Bases Curriculares séptimo básico a segundo medio**

Tal como fue mencionado en la problematización del presente escrito, las Bases Curriculares se sustentan por la Ley General de Educación (LGE), además de la Constitución Política de Chile y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En las bases

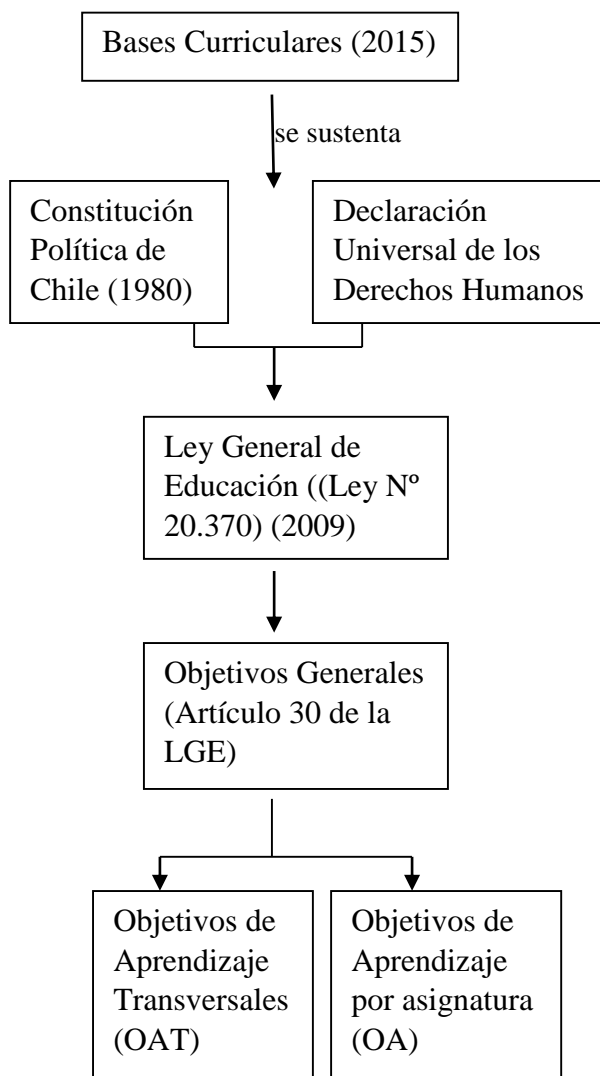
curriculares se explicita los objetivos generales que tiene la educación en Chile, haciendo mención al artículo 30 de la LGE, el cual contiene los objetivos generales para la educación media. En ellos se enfatiza que independiente de cada asignatura, las y los estudiantes deberán desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes con respecto a diferentes ámbitos de la vida; tales como (1) ámbito personal y social, y (2) ámbito del conocimiento y la cultura. En ellos destacan, el trabajo en equipo, desarrollo moral y afectivo, vida saludable, pensar en forma libre y reflexiva, comprender distintos lenguajes, etc. Estos objetivos serán los encargados de ir moldeando el resto del currículum en sus siguientes etapas. (Bases Curriculares, 2015, p.14)

Con respecto, a la definición de las Bases Curriculares, cabe destacar la intención principal -a mi parecer- del documento, el cual “cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta forma, asegura que todos los alumnos y todas las alumnas participen en una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social.”(Bases Curriculares, 2015, p.16). Además, es importante agregar que el foco de las mismas “se sitúa en lo que los y las estudiantes deben aprender, en términos de habilidades, actitudes y conocimientos. Define una progresión de los aprendizajes que son alcanzables para todos y, a la vez, admite profundizar y ampliar los aprendizajes a partir de la base lograda.” (Bases Curriculares, 2015, p.18). Las dos citas anteriores, resumen un poco el objetivo principal de las Bases Curriculares, ya que explicita el carácter regulador y homogeneizador del currículum, que ofrece pisos mínimos para una mayor igualdad en la educación pública. Por otra parte, la segunda cita, hace referencia a las “habilidades, actitudes y conocimientos” que los estudiantes deben aprender de forma progresiva. Es por eso que a continuación, se pasa a explicar los principales componentes estructuradores del currículum como lo son; (1) Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), y (2) Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura.

En primer lugar los OAT son aquellos que derivan de los Objetivos Generales, por dicha razón son de carácter amplio y deben ser desarrollados a lo largo de toda la trayectoria educativa. Es por eso que “su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular.”(Bases Curriculares, 2015, p.22).

En segundo lugar los OA se definen como “objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a *habilidades, actitudes y conocimientos* que buscan favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes.”(Bases Curriculares, 2015, p.22). Las *habilidades* presentes en los OAs “son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad.”(Bases Curriculares, 2015, p.22). Por otra parte, las *actitudes* “son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas.” (Bases Curriculares, 2015, p.22). En último lugar, se encuentran los *contenidos* que se definen como “conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones.” (Bases Curriculares, 2015, p.22). Dichos componentes de los OAs, se plantean desde un uso integrado en la enseñanza y aprendizaje, además, cada asignatura contiene una progresión de dichos objetivos de manera aislada a las otras asignaturas. En la figura 1 se resume cómo se organizan los componentes de las Bases Curriculares.

**Figura 1. Mapa conceptual de los componentes de las Bases Curriculares (2015)**



### **5.1.2 Currículum de inglés**

Con respecto a la asignatura de inglés, el currículum parte destacando su importancia en el mundo globalizado del siglo XXI, donde el inglés es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo y profesional, conocer la visión de mundo de otras culturas y, poder comunicarse en un idioma “común” (Bases Curriculares, 2015, p. 216). En relación al enfoque de la asignatura, las Bases Curriculares se sostienen principalmente en la función comunicativa del lenguaje. Lo anterior, significa que la enseñanza y el aprendizaje del inglés deberán enfocarse en lo siguiente; contexto y cultura de los hablantes, usar elementos organizadores de la lengua (vocabulario, gramática, fonética, ortografía) para expresar significados, etc.



Debido a lo anterior, “al hacer referencia al aprendizaje y la adquisición de un nuevo idioma, diversos autores coinciden en el planteamiento de principios o lineamientos relevantes que deben ser considerados en la implementación de la enseñanza comunicativa” (Bases Curriculares, 2015, p. 218) del inglés. Dentro de estos principios destaco los siguientes; (1) el aprendizaje del idioma depende de la interacción con otros, (2) el desarrollo de la autonomía en los y las estudiantes los hace más conscientes de la forma en que aprenden, (3) para aprender el idioma, estudiantes deben enfrentarse a información conocida por ellas/os mismas/os, (4) las estructuras y formas de la lengua deben ser usadas de apoyo en el aprendizaje, y no como un fin en sí mismas, finalmente (5) al aprender un nuevo idioma, se aprende de la cultura de quienes lo hablan, quienes no necesariamente serán grupos donde el inglés sea su lengua materna. Estos principios, nos serán de mucha ayuda al momento de llegar a los lineamientos de evaluación formativa para la asignatura de inglés.

En conjunto con lo anterior, las Bases Curriculares destacan elementos relevantes para el aprendizaje del idioma; tales como (1) el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, (2) brindar múltiples estrategias de aprendizaje que vayan de acuerdo a los diferentes tipos de aprendizaje de los y las estudiantes, (3) el aprendizaje del idioma por medio de tareas comunicativas (task-based language learning), (4) las conexiones con aprendizajes previos, (5) la cultura y competencia cultural, (6) proceso de escritura, y (7) el uso de TIC y textos multimodales.

Para los motivos del presente escrito, cabe destacar principalmente los elementos (2), (3), (4) y (6); debido a que se relacionan fuertemente con la aplicación de la evaluación formativa, que se verá más adelante. Por una parte, el aprendizaje por medio de tareas es importante de destacar, debido a que es un método que es bastante dejado atrás en la enseñanza del inglés hoy en día en las escuelas, y que resulta ser muy beneficioso para cumplir con la función comunicativa del lenguaje. Además, el uso de múltiples estrategias de enseñanza, la conexión con aprendizajes previos, nos ayudará a hacernos cargo de la multiplicidad de alumnas y alumnos en la sala de clases y de sus diferentes procesos como ya lo señalaba Masters (2005).

Respecto a la organización curricular, las Bases se estructuran a través de *ejes* y *actitudes* con respecto al inglés. Los *ejes* se relacionan con:

“el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita) constituye el aspecto más importante en el aprendizaje del idioma; y en la actualidad, la enseñanza del inglés considera una visión del lenguaje que promueve la interrelación entre ellas.” (Bases Curriculares, 2015, p. 223).

Estos cuatro ejes, por su parte, organizan los Objetivos de Aprendizaje (OA), por lo tanto, dentro de dichos objetivos encontraremos la comunicación oral compuesta por: la comprensión auditiva y la expresión oral (OAs 1 al 8). Además de la comprensión escrita (OAs 9 al 12), y la expresión escrita (OAs 13 al 16).

Las *actitudes* por su parte, derivan de los Objetivos Generales, como ya habíamos mencionado anteriormente, y los OAT. “Las actitudes son Objetivos de Aprendizaje y se deben desarrollar de forma integrada con los conocimientos y habilidades propios de la asignatura.” (Bases Curriculares, 2015, p. 224), estas se dividen en cinco: A, B, C, D y E; y principalmente se refieren a manifestar una actitud positiva frente a su aprendizaje, desarrollar una conciencia cultural, demostrar un interés por el propio aprendizaje, ser responsable y proactivo/a, y finalmente usar de manera efectiva las herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

Para finalizar con el currículum de inglés, es importante señalar que este cuenta con dieciséis Objetivos de Aprendizaje en los cuatro ciclos (séptimo básico a segundo medio), los cuales tienen una progresión de dificultad de ciclo en ciclo (ver Figura 2). Lo anterior, resulta relevante de considerar, debido a que nos ayuda a visualizar el aprendizaje como un proceso, que a su vez es distinto para cada persona, lo que en la práctica resulta positivo al incluir la evaluación formativa en cada etapa de dicha progresión. En consiguiente, es importante tener en cuenta el desarrollo personal de cada estudiante, tanto al inicio de cada año escolar con respecto al anterior, como durante el transcurso del año académico, es en esa línea que los OAs en su carácter progresivo, nos ayudarán.

**Tabla 1. Progresión del Objetivo de Aprendizaje 1 en la asignatura de inglés.**

	7° básico	8°básico	1° medio	2° medio
OA. 1	Demostrar comprensión de ideas generales e información explícita en textos orales adaptados y auténticos simples, literarios y no literarios, en diversos formatos audiovisuales (como exposiciones orales, conversaciones, descripciones, instrucciones, procedimientos, narraciones, rimas, juegos de palabras, canciones), acerca de temas variados (experiencias personales, temas de otras asignaturas, del contexto inmediato, de actualidad e interés global o de otras culturas) y que contienen las funciones del año.	Demostrar comprensión de ideas generales e información explícita en textos orales adaptados y auténticos simples, literarios y no literarios, en diversos formatos audiovisuales (como exposiciones orales, conversaciones, entrevistas, descripciones, instrucciones, procedimientos, anécdotas, narraciones, rimas, juegos de palabras y canciones), acerca de temas variados (experiencias personales, temas de otras asignaturas, del contexto inmediato, de actualidad e interés global o de otras culturas) y que contienen las funciones del año.	Demostrar comprensión de ideas generales e información explícita en textos orales adaptados y auténticos simples, literarios y no literarios, en diversos formatos audiovisuales (como exposiciones orales, conversaciones, descripciones, instrucciones y procedimientos, avisos publicitarios, entrevistas, noticieros, anécdotas, narraciones, canciones), acerca de temas variados (experiencias personales, temas de otras asignaturas, del contexto inmediato, de actualidad e interés global o de otras culturas) y que contienen las funciones del año.	Demostrar comprensión de ideas generales e información explícita en textos orales adaptados y auténticos simples, literarios y no literarios, en diversos formatos audiovisuales (como exposiciones orales, conversaciones, descripciones, instrucciones y procedimientos, discursos y debates breves y simples, avisos publicitarios, entrevistas, noticieros, anécdotas, narraciones, canciones), acerca de temas variados (experiencias personales, temas de otras asignaturas, del contexto inmediato, de actualidad e interés global o de otras culturas) y que contienen las funciones del año.

(Bases Curriculares, 2015)

Todo lo que ha sido mencionado anteriormente con respecto al currículum de inglés, demuestra que en lo prescrito, la mayor parte de sus componentes favorecen al uso de la evaluación formativa. Sin embargo, bajo mi propia experiencia, actualmente el currículum no está siendo leído y analizado por el cuerpo docente, sino que más bien se hace un uso textual de lo que dicen los objetivos en relación al contenido, por sobre habilidades y actitudes como se menciona en la siguiente sección en torno al contexto observado por la autora.

### 5.1.3 Contexto

Para continuar con el análisis, es importante observar cómo se está utilizando el currículum hoy en día en las escuelas. El uso del currículum es de carácter obligatorio en las escuelas que sean reconocidas por él. Sin embargo, en mi experiencia he podido darme cuenta del poco conocimiento que tienen los y las docentes del documento curricular. Lo anterior se traduce en un uso más bien sistemático del documento y fuertemente enfocado a los Objetivos de Aprendizajes de manera segregada de los demás componentes de las Bases Curriculares.

Lo que sucede en la mayoría de las escuelas, es que pasan por alto Objetivos Generales, OATs y Actitudes en las planificaciones. Para ejemplificar, hago mención a dos colegios, Colegio 1 particular subvencionado y Colegio 2 técnico y de administración delegada. En el caso particular del Colegio 1, estudiantes trabajaban con un libro de estudio

que debían comprar cada año, este libro por su parte tenía sus propias unidades temáticas, contenidos gramaticales y de vocabulario, y sus propios objetivos de aprendizaje. Esto no quiere decir que no se abordaran, por ejemplo, todos los ejes temáticos, pero sí constituía a un uso problemático del currículum, en el sentido de generar un piso común para todas/os los y las estudiantes del país, o bien, en la progresión de cada objetivo a lo largo de cada ciclo. En el segundo caso, el Colegio 2 trabaja fuertemente con los programas que ofrece el Ministerio de Educación. Lo anterior es bastante común, ya que ayudan a docentes a ocupar el currículum, restándole tiempo a la planificación, y así disminuyendo la carga laboral. Los programas de curso ofrecen orientaciones y planificaciones didácticas para utilizar las bases curriculares, ofreciendo 4 unidades temáticas (ej. unidad 1: “globalización y comunicación” en segundo medio), una selección de objetivos de aprendizaje y actitudes, pensadas en una planificación de 38 horas pedagógicas por unidad temática. Es importante mencionar, que los programas de curso no son de uso obligatorio, a diferencia de las Bases Curriculares que sí lo son, sin embargo, si las escuelas no cuentan con sus propios programas de curso, deberán usar el propuesto por el Ministerio de Educación. En virtud de lo señalado, el uso de los programas termina siendo muchas veces problemático, ya que el contenido de las planificaciones propuestas por los programas de curso resultan ser presentados de manera desconectada a los intereses de los y las estudiantes, se tiende enseñar contenidos por sobre las habilidades y actitudes presentes en las Bases Curriculares, lo que a su vez, interfiere en la visión que tienen los y las estudiantes de su aprendizaje, quienes en su mayoría reciben el contenido como recipientes, el cual les servirá principalmente para la evaluación de dicho contenido. Lo anterior, nos lleva a la segunda parte del problema ¿cómo se está evaluando en nuestro sistema escolar? y que pretendo explorar en el siguiente punto.

#### **5.1.4 Decreto 67 de Evaluación**

El Decreto 67 se publica en el año 2018 con intenciones de ser implementado durante el 2020, actualmente afectado por la pandemia del Covid-19. El nuevo decreto de evaluación “aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación” (Biblioteca del Congreso Nacional, 2018), además, destaca las siguientes particularidades: (1) reglamento de evaluación por escuela; (2) entendimiento del concepto

de evaluación, calificación, curso y; (3) además establece nuevas miradas de abordar la repitencia de los y las estudiantes.

1. Cada escuela deberá construir un reglamento donde los establecimientos establezcan procedimientos objetivos transparentes para las evaluaciones periódicas de los logros de aprendizaje.
2. La evaluación se entenderá como el conjunto de acciones lideradas por profesionales de la educación, para que puedan interpretar la información sobre el aprendizaje de las/os estudiantes. Por otra parte, se entenderá la calificación como la representación del logro de aprendizaje a través de una evaluación que permita transmitir un significado mediante un número, símbolo o concepto. En último lugar, el curso se mantiene en que es la etapa de un ciclo que compone un nivel, modalidad, formación general o diferenciada, del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla durante una jornada en un año escolar.
3. Finalmente, la promoción se define como la acción mediante, la/el estudiante culmina favorablemente un curso, transitando al curso superior o egresando de educación media. En este punto, es importante recalcar que la repitencia del grado o curso deja de ser automática y, pasa a ser una decisión de última instancia, tomada por directivos, profesores/as y apoderadas/os, que además se respalda bajo el reglamento de evaluación del establecimiento.

Este nuevo decreto, sin duda, trae consigo cambios fundamentales en la forma que toda la comunidad escolar entiende la evaluación, haciendo especial énfasis en el uso de la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de cada estudiante sin distinción. Sin embargo, el decreto no deja de lado la conocida evaluación sumativa a la que estamos acostumbrados en nuestro sistema educativo, por el contrario, trata de usar ambas evaluaciones de manera complementaria. Con respecto a lo anterior, se hace importante explicar qué conlleva este cambio en la cultura evaluativa de la escuela, algunos pasos a seguir serían los siguientes:

(a) *creación de un reglamento de evaluación* de manera colaborativa entre directivos y docentes que contenga la evaluación formativa como foco principal. Esto significa un proceso que puede llegar a ser largo, y que directivos y docentes deben incluir en sus

planificaciones. Lo anterior significa, que profesoras y profesores deben tener una comunicación efectiva entre ellas/ellos y la comunidad escolar, ya que el reglamento debe ser difundido y explicado a la comunidad antes de su aplicación.

El fin del reglamento, es tener un documento oficial, que funcione como guía tanto para docentes y estudiantes. Además, facilita la aplicación del mismo, da instrucciones claras y formales que contribuyen al cumplimiento de metas, que por su parte, respalda el trabajo de todo un año y evita cualquier inconveniente al momento de evaluar de manera positiva o negativa, por lo tanto respalda a docentes y estudiantes.

(b) *cambio en el entendimiento del concepto de evaluación*, esto significa que la evaluación deja de ser este instrumento desconocido del cual los y las estudiantes no tienen ninguna incidencia, más bien pasa a ser un proceso compartido por estudiantes y docentes. El fin de la evaluación considera la importancia de (1) sistematizar la manera de emitir juicios del mérito o valor del aprendizaje para tomar decisiones, (2) comparar los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes con los objetivos previamente planteados, (3) centrar la mirada en el proceso de enseñanza, cómo este se lleva a cabo y no solo en los resultados de aprendizaje y, (4) buscar información que sirva para la toma de decisiones en torno a la enseñanza y así mejorarla.

Se debe recalcar, que cambiar la cultura en este caso evaluativa de una comunidad, requiere bastante tiempo y compromiso por parte de todas/os actores y actrices que forman parte de la escuela. El contexto, además, es encargado de ir moldeando la forma de entender y aplicar el decreto, y que su uso debe estar en constante revisión y dispuesto a recibir modificaciones es pos de mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes de manera primordial a lo largo de todo el proceso.

Con respecto a todo lo mencionado anteriormente, en relación al Decreto 67/2018 cabe señalar que su uso dista de lo que se conoce actualmente en el sistema escolar en torno a la evaluación, principalmente porque son conceptos relativamente nuevos en el contexto chileno, además de ser un decreto recientemente aprobado y con fecha de ser puesto práctica para este año. Es por eso que en la siguiente sección, se presentan experiencias con respecto a la evaluación desde el punto de vista de la autora.

### **5.1.5 Contexto**

Como parte del análisis, es necesario ver cómo se está llevando a cabo la evaluación en el último tiempo. El año 2020, el Ministerio de Educación llama a implementar el Decreto 67 y la evaluación formativa por primera vez, tras su publicación el año 2018. Cabe mencionar, que tras la pandemia del Covid-19 muchas iniciativas se han visto mermadas en su eficiente aplicación, y que los nuevos métodos de enseñanza han ido avanzando por sobre la marcha y través del ensayo y error. Por el mismo motivo, calificar en este contexto ha sido una discusión álgida en la mesa, ya que no todos y todas las estudiantes del país, o sin ir más de lejos, estudiantes de una misma escuela, se encuentran en igualdad de condiciones.

A modo de ejemplificar, hablaré del colegio donde actualmente desarrollo mi práctica profesional en la asignatura de inglés. Este colegio técnico profesional de la comuna de Ñuñoa, empezó el año académico de manera normal, como la mayoría de los establecimientos, hecho que cambió abruptamente por la pandemia, con tan solo una semana de clases presenciales. Por lo tanto, la mayoría de los colegios tuvo que decidir qué medidas se podían tomar para llevar la enseñanza y aprendizaje desde un sistema completamente sincrónico y presencial a uno completamente virtual, enfrentándose a una cruel desigualdad en ámbitos no solamente socioeconómicos y de conexión, sino también emocionales, afectando por completo el año escolar y el aprendizaje de cada estudiante en su totalidad.

Con respecto a la evaluación, el contexto no permitía evaluar de manera regular, ni mucho menos calificar, ya que no todas/os los/as estudiantes asisten a las clases virtuales. Esto significó al Ministerio, hacer un llamado al uso de la evaluación formativa por sobre el uso de evaluaciones sumativas con calificación. Lo anterior, lleva a que el colegio, que tomé previamente de ejemplo, a utilizar la evaluación formativa dentro de sus prácticas. Sin embargo, sucede que en la práctica la evaluación formativa termina siendo una evaluación que no considera la opinión de los y las estudiantes, que sigue una lógica de evaluación sumativa como producto, y lo que se entiende como formativo, es más bien el hecho de no contemplar una calificación, y no con el fin de hacer un seguimiento de cada estudiante y su respectivo aprendizaje.

Ahora bien, parte del problema es que falta un mayor conocimiento sobre cómo aplicar la evaluación formativa en general y sobre todo en el contexto de la actual virtualidad que vivimos. Entender, que bajo las condiciones de desigualdad, no se les está asegurando el aprendizaje a todos y todas las y los estudiantes, y que bajo ese mismo hecho, el fin de la

evaluación formativa se ve profundamente afectado. Sin duda, las formas de solucionar el problema, se escapan de las manos de la o el docente, y lo que podemos hacer, quizás no sea suficiente. No obstante, es importante estar en conocimiento de las herramientas que tenemos a nuestro favor, tales como este decreto y el cambio en el entendimiento de evaluación que trae consigo.

En consiguiente, en la siguiente sección se presenta la propuesta de lineamientos desde lo que dicen las Bases Curriculares de inglés en conjunto con algunos principios en relación a la evaluación formativa que se desprenden del Decreto 67.

## **5.2 Lineamientos para la evaluación formativa en la asignatura de inglés**

La presente sección de lineamientos pretende articular el documento del Decreto 67 con las Bases Curriculares de séptimo a segundo medio, para un uso de la evaluación formativa en la asignatura de inglés. Por lo tanto, como ya mencionaba en el análisis del currículum he decidido tomar dos aspectos fundamentales del currículum de inglés, la función comunicativa del idioma y la metodología de aprendizaje del idioma por medio de tareas comunicativas, que por su parte se alinean con la evaluación formativa. Además, se destacan los principios que se desprenden del Decreto 67 y de la evaluación para el aprendizaje, en conjunto con el rol y la disposición de la y el docente para llevar a cabo la evaluación formativa en todos los niveles.

1. Con respecto a las Bases Curriculares, se destaca la metodología del aprendizaje del idioma por medio de tareas comunicativas (task-based language learning), además del carácter progresivo de cada OA. El “task-based language learning” (TBL), se caracteriza por ser una metodología la cual usa tareas [tasks] comunicativas durante el aprendizaje y las clases. De acuerdo con Willis (1997) una tarea se define como “una actividad comunicativa orientada a objetivos con resultados específicos, donde el énfasis es el intercambio de significados, y no necesariamente la producción específica de formas del lenguaje” (p. 36). Lo anterior, significa que las actividades (tareas) debiesen estar enfocadas a una conversación o escrito basada en el intercambio de significados, por sobre el entendimiento del lenguaje como una estructura (ej. pasar el contenido gramatical a modo de fórmulas).

El TBL se lleva cabo a través de los siguientes pasos dentro de una clase; (a) pre-



tarea [pre-task], (b) ciclo de tareas [task cycle], y (c) foco en el lenguaje [language focus]. En primer lugar, la *pre-tarea* consiste en la introducción del tema y de la tarea, en ese sentido la/el docente provee de expresiones o palabras útiles que ayuden a las y los estudiantes a entender las instrucciones y a preparar la tarea, lo que se podría apoyar con material audiovisual similar a la tarea con la que deben cumplir. En segundo lugar, el *ciclo de tareas* corresponde a los pasos de realización de la misma, donde en primera instancia (task) las y los estudiantes se reúnen en grupo a realizar la tarea y la o el docente les monitorea. Posterior a eso, estudiantes preparan un reporte (planning) a presentar a sus demás compañeras/os de manera oral o escrita, acerca de cómo hicieron la tarea o a qué decisiones y conclusiones llegaron. Luego las y los estudiantes presentan los reportes a la clase (report) o intercambian reportes escritos con los otros grupos para comparar resultados. El o la profesora, en todos los pasos, va monitoreando el proceso dando una constante retroalimentación, para finalmente cumplir con el tercer paso de foco en el lenguaje. En la última etapa de análisis, los y las estudiantes analizan características específicas del resultado de su trabajo (autoevaluación); y la o el docente conduce la práctica de nuevas palabras, frases y patrones presentes en el reporte, durante o después del análisis de los y las estudiantes (retroalimentación). (Willis, 1997, p. 38).

En consecuencia, lo importante de incluir esta metodología dentro de los lineamientos para la evaluación formativa en la asignatura de inglés (aplicable a otra), es que usamos las Bases Curriculares para promover el uso del Decreto 67 y la evaluación formativa dentro del aula, incluyendo la autoevaluación de cada estudiante y la retroalimentación constante por parte de la o el profesor en pos de guiar el aprendizaje de los y las estudiantes, y por lo tanto convirtiéndolo en un aprendizaje efectivo clase a clase.

2. Con respecto al Decreto 67 se desprenden los siguientes principios a utilizar dentro de la sala de clases con el fin de aplicar la evaluación formativa y sumativa de manera justa, lo que se suma a los principios de la evaluación para el aprendizaje antes mencionados en el marco teórico del presente escrito. Estos principios se nombran a través de letras para poder reconocerlos, y entre paréntesis se ubica el número de su equivalente con los 10 principios del Assessment Reform Group (2002) [Grupo para la Reforma de la evaluación] vistos en el marco teórico, en el caso de que tal equivalencia exista:

- Principio A: lo que se evalúa debe ser qué y cómo los y las estudiantes están aprendiendo, lo definido por el currículum nacional.
- Principio B (7): los y las estudiantes deben tener claridad respecto de qué es lo que se espera que aprendan y qué criterios evidenciarán sus progresos, por ende hay que evaluar con criterios preestablecidos y previamente informados a las y los estudiantes.
- Principio C (8): la retroalimentación es parte fundamental de cada proceso evaluativo, a modo de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.
- Principio D (6): los procesos y situaciones de evaluación deben propender a que los y las estudiantes se motiven a seguir aprendiendo.
- Principio E (3): se tiene que poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestran la relevancia o utilidad de ese aprendizaje. Esto puede llevarse a cabo, a través de situaciones reales vinculadas a sus experiencias, para propiciar un aprendizaje significativo.
- Principio F: no toda evaluación debe conducir a una calificación, más aún cuando este tipo de evaluaciones son de uso punitivo o de reconocimiento por méritos (ej. un dulce), ya que distorsiona el propósito y comprensión de la evaluación.
- Principio G: se debe calificar solamente aquello que las y los estudiantes efectivamente han tenido la posibilidad de aprender.
- Principio H (2): se debe procurar a que se utilicen diversas formas de evaluación que consideren las características, ritmos, formas de aprender, necesidades e intereses de cada estudiante.
- Principio I (9): debe haber especial énfasis en que las y los estudiantes tengan una participación activa en los procesos de evaluación, por ejemplo, a través de la co y autoevaluación.
- Principio J (1): las planificaciones y las oportunidades de aprendizaje que se contemplan, deben considerar espacios para evaluar formativamente. Un ejemplo de aquello es preguntarse si estudiantes tienen la posibilidad de conocer la evaluación de su avance durante las actividades de la clase.
- Principio K: la evidencia de los aprendizajes de las y los estudiantes se recoge para analizar continuamente, y ajustar las planificaciones y estrategias pedagógicas.

- Principio L (4): finalmente, las evaluaciones que realicen las y los docentes deben ser de la más alta calidad. Esto puede ser, a través de tablas de especificaciones y el uso de rúbricas para una evaluación válida y confiable.

De los principios mencionados, se destacan principalmente los relacionados a la retroalimentación. Es importante que no toda retroalimentación sirve para llevar a cabo una evaluación formativa. Shute (2007) define la retroalimentación formativa como la que representa la información comunicada al aprendiente, y que tiene como intención modificar el pensamiento o comportamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje. Este tipo de retroalimentación está enfocada en el/la estudiante y de ser efectiva, la retroalimentación debiese permitir la comparación del desempeño actual del estudiante con el desempeño esperado, preferentemente explícito en los criterios de evaluación (pp. 1-2). En consiguiente, existen algunas consideraciones que menciona la autora y que debemos tener en mente; tales como evitar comparaciones entre estudiantes, ser precavidas/os en el hecho de solo entregar calificaciones, no entregar comentarios que puedan afectar la autoestima de la o el estudiante, usar elogios con moderación, no interrumpir al estudiante para entregar la retroalimentación, evitar entregar comentarios que expresen de manera explícita la respuesta correcta, etc. (p. 31). Destacar que la autora en su investigación propone una serie extensa de precauciones con el respecto a la retroalimentación formativa que vale la pena revisar.

En ese sentido se aconseja que en la práctica, en especial dentro de la asignatura de inglés, la o el docente asigne tareas del tipo productivas, como las tareas comunicativas (task-based language learning, juego de roles, presentaciones orales, escritura de ensayos, entre otros. De esa manera, la retroalimentación formativa se trabaja por medio de la observación del desempeño de los y las estudiantes y posterior entrega de comentarios con las consideraciones antes mencionadas.

En resumen, se espera que la evaluación sea clara, que retroalimente a cada estudiante, motive, califique en algunos casos, incluya la participación de ambos actores y actrices del proceso de aprendizaje, planificación, calidad, y por sobre todo aprendizaje.

Finalmente, con respecto al rol y disposición que debe tener la o el docente en el proceso de aprendizaje, debiese ser la o el docente moderador/a de la clase, guiando a cada estudiante en su camino a lograr los aprendizajes esperados, promoviendo la comunicación entre pares, realizando preguntas que provean información para una retroalimentación

constante y que interpelen a la o el estudiante acerca de su propio proceso, analizando su propia práctica para ver que debe ser ajustado o no, motivando a los y las estudiantes a avanzar, reconociendo tanto logros como faltas, siendo consciente de los intereses del curso, y finalmente teniendo un compromiso con la formación de personas a través de su constante reflexión y perfeccionamiento.

### **5.3 Herramientas en pos de la planificación**

A modo de contribuir con el proceso de planificación, se presentan ciertos pasos que se recomiendan seguir antes y durante la planificación de clase, tales como el diagnóstico, una encuesta de intereses y las notas de campo. Dichos pasos, por un lado, dan una imagen inicial, tales como el diagnóstico y la encuesta de intereses para empezar un año escolar, sobre todo con estudiantes a los que no hemos tenido la oportunidad de conocer. Por otra parte, las notas de campo dan una imagen del proceso que día a día se observa en el aula en relación a las interacciones entre docente-estudiantes y enseñanza-aprendizaje.

#### **5.3.1 Diagnóstico**

El diagnóstico tiene como intención recoger todos esos aprendizajes necesarios para empezar un nuevo año académico, esto significa que al inicio de cada año escolar debiéramos indagar en qué paso de su proceso de aprendizaje se encuentra cada estudiante en relación a los Objetivos de Aprendizajes esperados para dicho año. Es importante, tener en consideración que cada estudiante avanza a un ritmo distinto, por lo que es necesario tener una imagen tanto general como particular de los aprendizajes de los y las estudiantes del curso. Asimismo, el uso que le demos al diagnóstico es primordial, ya que debe incidir en nuestra planificación del año, de esa manera se recogen datos necesarios para mejorar el aprendizaje de cada estudiante. El formato del diagnóstico puede variar según el tiempo y disposición de la clase, algunas ideas son: una reflexión en conjunto o en grupo, una prueba sin calificación, una encuesta de percepciones, etc.

#### **5.3.2 Encuesta de intereses**

En el caso de la encuesta de intereses, esta ayudará a conocer y acercarse a las y los estudiantes, además de usar la información para integrarla a la clase, promoviendo un aprendizaje significativo. Una encuesta de intereses nos puede proporcionar información sobre cómo se perciben las y los estudiantes a sí mismas/os o a la asignatura, sus pasatiempos y expectativas con respecto a la clase. Smith, Fisher y Frey (2015) afirman que “pedirle a las y los estudiantes que compartan su conocimiento, las y los valida como individuos” (p. 28),

por lo tanto abre un espacio de confianza, que contribuye a su participación en la clase y en consecuencia a mejorar su aprendizaje. El formato de la encuesta puede variar según la información que se quiere recopilar, sin embargo, se deja como propuesta la encuesta de intereses presentada por Smith, Fisher y Frey (2015).

**Tabla 2. Encuesta de intereses de estudiantes**

Encuesta de intereses de estudiantes
1. Cuando la gente quiere saber de _____, ellas/os te preguntan.
2. Cuando tienes una hora para ti misma/o, y no tienes deberes ni tarea, ¿qué te gusta hacer?
3. Imagina que tienes una semana para viajar gratis a cualquier parte del mundo. ¿Dónde irías, y qué harías mientras estuvieras ahí?
4. Digamos que tienes una máquina del tiempo. ¿A qué tiempo y lugar en la historia viajarías? ¿Por qué?
5. Si tuvieras veinte mil pesos para gastar en cualquier cosa ¿en qué gastarías ese dinero? ¿Por qué?
6. ¿Qué esperas que realicemos este año en clases?
7. Por favor evalúa tu desempeño en una escala del 1 (si necesitas mucha ayuda) al 7 (es algo en lo que soy buena/o. Esto me ayudará a ser un/a mejor profesor/a para ti.
_____ Ortografía
_____ Comprensión de lectura
_____ Gramática
_____ Investigar sobre un tema
_____ Escribir acerca alguna experiencia
_____ Trabajar en grupo
_____ Escribir información
_____ Liderar en un grupo
_____ Escritura argumentativa
_____ Trabajar de manera independiente
_____ Participar de discusiones en clases
_____ Presentaciones

8. Última pregunta: Si alguien escribiera un libro acerca de tu vida ¿Cuál sería el título?

### **5.3.3 Notas de campo**

Las notas de campo serán un recurso que ayuden a cada docente a reflexionar sobre su práctica pedagógica, y el desempeño de los y las estudiantes durante la clase. Hay que tener presente que el tiempo es algo que no acompaña a profesoras y profesores, sin embargo, es necesario tomarse unos minutos para reflexionar qué pasó en la clase, qué intervenciones hicieron las y los estudiantes, qué puedo mejorar y a qué contenidos o habilidades debo ponerle más énfasis en una próxima instancia para mejorar el aprendizaje de cada estudiante, incluso las/os mismas/os estudiantes pueden ayudar a esa reflexión al final de cada clase. El formato de las notas de campo, puede ser el que más acomode al docente, por ejemplo: un diario.

Finalmente, el uso de dichas herramientas nos conectan con lo que está pasando en el aula y nos van situando en el contexto de la escuela y de nuestros y nuestras estudiantes. De esa manera, se trabaja en pos de un aprendizaje significativo, que toma en consideración los procesos e intereses del grupo. Además, nos interpela en nuestra labor docente a modo de ir constantemente mejorando nuestras prácticas.

## **6. Conclusión**

En conclusión, el presente trabajo logra exponer como se caracterizan los documentos oficiales, tales como las Bases Curriculares de inglés de séptimo básico a segundo medio y el Decreto 67 de evaluación de manera en que se puedan encontrar puntos de unión entre ambos documentos para la creación de lineamientos a favor de una evaluación formativa en la asignatura de inglés. Es por eso que lo largo de todo el trabajo, se recurre a la presentación de las definiciones que caracterizan al currículum y a la evaluación, y por sobre todo, a la evaluación formativa y para el aprendizaje. Además, se destaca el uso que tienen los documentos oficiales en el contexto chileno actual, desde la experiencia situada de la autora.

A modo de reflexión, este trabajo sin duda nos lleva a pensar en nuevas formas de enseñar y de aprender, pensando en que la evaluación formativa está aún muy alejada de las prácticas de docentes y estudiantes en Chile. Es por eso, que en primer lugar, este trabajo incluye más allá de contenidos y definiciones primordiales para entender el currículum y la

evaluación, sino que también entrega una lectura del currículum en pos del uso de la evaluación formativa y algunas herramientas para incluir los principios de esta en nuestras planificaciones. De esa manera, el trabajo es una ayuda a profesores y profesoras a acercar prácticas, que hasta ahora han sido incipientemente exploradas en el aula, sobre todo en la educación pública, y hacerlas parte de su propia práctica docente, con el ánimo de mejorar y trabajar en pos de nuestros y nuestras estudiantes para que logren aprender de manera amigable y significativa dentro de sus contextos, y en relación a las diferentes formas en que cada una/o aprende.

En segundo lugar, luego de haber explorado el currículum y el nuevo decreto, creo firmemente en que conocer los documentos oficiales, haciendo un análisis crítico de ellos, nos ayuda a utilizarlos de mejor manera. Es en ese sentido, que hago la invitación a docentes y a directivos que puedan leer este trabajo, a no quedarse con el currículum prescrito, sino más bien a utilizarlo tomando en cuenta por sobre todo su contexto, y el de los y las estudiantes que conforman su escuela. Al conocer Objetivos Generales, Objetivos Transversales, Objetivos de Aprendizaje en conjunto con sus progresiones, podemos incluir ejes temáticos mucho más aterrizados a los intereses de nuestras y nuestros estudiantes, a diferencia de los programas que ofrece el Ministerio. Lo anterior, son ventajas que tenemos a nuestro favor, que contemplan el currículum, pero de manera mucho más significativa, sobre todo en la asignatura de inglés que pretende desarrollar habilidades comunicativas por sobre contenidos, y que por lo tanto nos abre la posibilidad de ocupar una diversidad de ejes temáticos para lograrlo.

En tercer lugar, incluir la evaluación formativa en nuestras prácticas docentes, sin duda, abre una gran puerta para lidiar con los principales problemas que se desprenden del uso prescrito del currículum. El uso de la evaluación formativa y para el aprendizaje considera que cada estudiante tiene una manera diferente de aprender, además de los ritmos con que lo hace. Sabemos que el currículum agrupa a los y las estudiantes de acuerdo a una edad, y que por lo demás entrega los contenidos y habilidades en “paquetes”, y que en la práctica van perdiendo cohesión y conexión entre ellos. Es por eso, que la invitación y la propuesta es a usar la evaluación formativa y para el aprendizaje, a modo de superar este tipo de problemas, de un currículum que no se hace suficientemente cargo de la heterogeneidad de sujetas y sujetos en el aula. Al utilizar este tipo de evaluación, nos hacemos cargo y

comprometemos a todas y todos los actores y actrices a cargo del proceso de aprendizaje a trabajar juntas/os, en pos de conseguir los logros de aprendizaje de cada estudiante, de manera significativa y contextualizada, generando cambios tanto en la disposición del profesor/a en el aula, como en la motivación y agencia de los y las estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

Finalmente, pienso que el próximo gran desafío para que estas iniciativas funcionen, es el trabajo constante en utilizarlas y en explicarlas a directivos, docentes y estudiantes. Es un hecho, que todos estos cambios vienen de entes como el Ministerio de Educación y académicos con un alto conocimiento en estas materias, pero que no llegan al docente que se encuentra en la sala de clases todos los días. Sin duda, falta hacer una bajada de dichos contenidos tanto a profesores como a estudiantes, de manera aterrizada y no tan solo desde el papel. Hoy en día, nos seguimos enfrentando a una cultura evaluativa que entiende la evaluación como un castigo y no como un momento para aprender y mejorar, tanto por parte de los y las estudiantes como los y las docentes. De esa manera, espero que este trabajo sirva para poder mirar evaluación y currículum en su conjunto y cambiar un poco las concepciones y preconcepciones que tenemos de ambos documentos, y que los empecemos a usar a favor de nosotras y nosotros como docentes, y por sobre todo a favor de nuestras y nuestros estudiantes.



## Referencias

- Agencia de Calidad. (2019). Agencia de Calidad entregó los resultados del Estudio Nacional de Inglés - Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado el 24 de Julio de 2019, de <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/agencia-calidad-entrego-los-resultados-del-estudio-nacional-ingles/>
- Assessment Reform group (2002). *Assessment for learning: 10 principles*, The Nuffield Foundation
- Cumming, A. (2009). LANGUAGE ASSESSMENT IN EDUCATION: TESTS, CURRICULA, AND TEACHING. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 90-100. doi:10.1017/S0267190509090084
- DTO-67 31-DIC-2018 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN - Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional. (2020). Recuperado el 24 de Julio 2020, de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127255>
- Fisher, D., Smith, D., & Frey, N. (2015). *Better than Carrots or Sticks: Better than carrots or sticks: Restorative practices for positive classroom management* (1st ed.). Alexandria: ASCD.
- Flórez, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for Learning: Effects and Impact*. Londres: CfBT Education Trust.
- Gimeno Sacristán, José (2010). ¿Qué significa el currículum? En: Gimeno Sacristán, José (comp) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Martinez Rizo, F. (2012). LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE EN EL AULA EN LA BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS Y FRANCÉS. REVISIÓN DE LITERATURA. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, (17), 849-875.

- Masters, G. (2005). *Continuity and growth: Key considerations in educational improvement and accountability* [Ebook] (1st ed.). Victoria: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria. Recuperado de [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=monitoring\\_learning](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=monitoring_learning)
- Ministerio de Educación (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Recuperado el 24 de Julio 2020, de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)
- Ministerio de Educación (s.a.). Antecedentes sobre el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP). Recuperado el 24 de Julio de 2020, de <https://ingles.mineduc.cl/programa-ingles-abre-puertas/>
- Ministerio de Educación (2019). Plan Nacional de Inglés “English in English” [eBook]. Santiago. Recuperado el 24 de Julio de 2020, de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Plan\\_de\\_ingles\\_English\\_in\\_english.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Plan_de_ingles_English_in_english.pdf)
- Moreno Olivos, T., 2016. *Evaluación Del Aprendizaje Y Para El Aprendizaje: Reinventar La Evaluación En El Aula*. 1st ed. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y silencios. *Revista latinoamericana de educación*, 1(2), 111-124.
- Shute, V. (2007). Focus on formative feedback. Princeton, New Jersey. CTS Research Report.
- Wiliam, Dylan; Cols, Estela Beatriz, tr. (2009) Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3 (3) : 15-44. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf)

Willis, J. (1997). *A Framework for Task-Based Learning*. Birmingham: Longman Handbooks for Language Teachers.

Zamorano, D. (2019). *Prácticas docentes en evaluación sumativa y formativa en Clases de Inglés de un Colegio Técnico Profesional y un Colegio particular subvencionado, de Santiago de Chile*. (Tesis de post licenciatura). Universidad de Chile. Santiago.