



ESTUDIO DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN LA
APLICACIÓN DE PRUEBAS DE MEDICIÓN Y/O
CERTIFICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DE INGLÉS
Y RECOMENDACIONES PARA CHILE

INFORME FINAL

Santiago, 10 de diciembre de 2008



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| ÍNDICE | 1 |
| 1. PRESENTACIÓN..... | 4 |
| 2. ENFOQUE DEL ESTUDIO | 5 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 8 |
| 3.1 Procedimiento de recolección de datos de experiencias internacionales | 8 |
| 3.1.1 Metodología de la selección muestral..... | 8 |
| 3.2 Procedimiento de recolección de datos del contexto nacional | 13 |
| 3.3 Descripción y funcionamiento del panel de expertos. | 14 |
| 3.3.1 Composición del panel de expertos. | 14 |
| 3.3.2. Funcionamiento del panel de expertos. | 16 |
| 3.4 Articulación de los procedimientos de recolección de datos y panel de expertos...17 | |
| 4. PRIORIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN CHILE..... | 19 |
| 4.1 Introducción | 19 |
| 4.2 Políticas educacionales para la enseñanza del inglés en Chile | 20 |
| 4.2.1 Planes y Programas de estudio para el inglés como idioma extranjero en la Reforma Educativa de 1965..... | 21 |
| 4.2.1.1 <i>Antecedentes generales</i> | 21 |
| 4.2.1.2 <i>Planes y programas de estudio de Idioma Extranjero (1965-1970)</i> | 22 |
| 4.2.2 Planes y programas de estudio de idioma extranjero inglés (1971-1973) .. | 26 |
| 4.2.3 Planes y programas de estudio de idioma extranjero inglés (1974-1989) .. | 27 |
| 4.2.4 Planes y programas de estudio de idioma extranjero inglés (1990-2010) .. | 31 |
| 4.3 Programa Inglés Abre Puertas como herramienta de la política educacional..... | 39 |

5. COMPARACIÓN DE CHILE CON OTROS PAÍSES RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE INGLÉS. 45

| | | |
|-----|---|----|
| 5.1 | Propósitos de la enseñanza del inglés..... | 45 |
| 5.2 | Programas de estado..... | 47 |
| 5.3 | Obligatoriedad y voluntariedad del idioma inglés en los sistemas educativos, y su relación con la tradición lingüística de cada país..... | 50 |
| 5.4 | Estándares Internacionales..... | 51 |
| 5.5 | Habilidades enseñadas o priorizadas en el curriculum | 52 |
| 5.6 | Ciclos en que se enseña inglés | 53 |
| 5.7 | Horas de enseñanza. | 55 |
| 5.8 | Síntesis..... | 57 |

6. COMPARACIÓN ENTRE SISTEMAS DE MEDICIÓN DE INGLÉS Y CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO CHILENO..... 59

| | | |
|-------|--|----|
| 6.1 | Introducción | 59 |
| 6.2 | Comparación entre sistemas de evaluación..... | 59 |
| 6.2.1 | Cultura evaluativa..... | 59 |
| 6.2.2 | Objetivos y habilidades evaluadas en los sistemas de medición..... | 61 |
| 6.2.3 | Uso de descriptores y estándares..... | 63 |
| 6.2.4 | Diseño de instrumentos de medición del inglés..... | 64 |
| 6.2.5 | Validez y confiabilidad | 66 |
| 6.2.6 | Formato de entrega de resultados y usos de la información..... | 66 |
| 6.2.7 | Entidades a cargo del diseño e implementación de mediciones del inglés | 67 |
| 6.3 | Síntesis..... | 68 |

7. HACIA UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE INGLÉS 70

| | | |
|-------|---|----|
| 7.1 | Introducción | 70 |
| 7.2 | Consideraciones en torno a la realización de diagnósticos de inglés en Chile..... | 70 |
| 7.2.1 | Síntesis..... | 73 |
| 7.3 | Consideraciones sobre SIMCE..... | 74 |

| | | |
|-------|--|----|
| 7.3.1 | Diseño del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación | 75 |
| 7.3.2 | Aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación | 78 |
| 7.3.3 | Difusión de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación | 80 |
| 7.3.4 | Uso de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación | 84 |
| 7.3.5 | Síntesis | 87 |

8. RECOMENDACIONES Y PROPUESTA FINAL DEL ESTUDIO..... 88

| | | |
|---------|---|-----------|
| 8.1 | Sobre las finalidades de un sistema de medición en inglés | 88 |
| 8.2 | Tipos de pruebas..... | 90 |
| 8.2.1 | Estudiantes | 90 |
| 8.2.2 | Docentes | 91 |
| 8.3 | Ciclo o cohorte a evaluar..... | 92 |
| 8.3.1 | Medición de 8º año básico..... | 92 |
| 8.3.2 | Medición de 4º año medio | 93 |
| 8.3.2.1 | <i>Consideraciones respecto a PSU y medición de inglés.....</i> | <i>93</i> |
| 8.3.2.2 | <i>Características de la prueba propuesta para 4º año medio</i> | <i>95</i> |
| 8.3.3 | 2º año medio: medición de valor agregado..... | 96 |
| 8.4 | Habilidades a medir y estándares de desempeño | 96 |
| 8.4.1 | Habilidades a evaluar | 97 |
| 8.4.2 | Estándares de desempeño..... | 98 |
| 8.5 | Institucionalidad del sistema de medición | 99 |
| 8.6 | Consideraciones del proceso de implementación | 100 |
| 8.6.1 | Respecto a la evaluación de estudiantes | 100 |
| 8.6.2 | Diseño de instrumentos..... | 101 |
| 8.6.3 | Uso de resultados | 102 |
| 8.6.4 | Propuesta de calendarización..... | 103 |

9. Referencias Generales..... 105

10. Referencias Capítulo 7 110

1. PRESENTACIÓN

El presente estudio fue encargado a MIDE UC por el Programa Inglés Abre Puertas, en el marco de los múltiples esfuerzos que ha desplegado ese programa para mejorar los niveles de inglés como idioma extranjero en la educación formal chilena.

MIDE UC presentó una propuesta de 7 etapas, las que se desarrollaron entre junio y diciembre del 2008, que consideró momentos de indagación y de juicio de expertos, de manera de poder presentar recomendaciones fundadas para Chile sobre medición de conocimientos de inglés.

Para producir una mejor interacción entre los diversos momentos del estudio, se diseñaron actividades para tres procesos paralelos, estos son: recopilación de antecedentes internos de Chile; recopilación de datos de experiencias internacionales; e intervenciones de un panel de expertos en medición, educación y enseñanza del inglés.

Se constituyó un equipo del área Educación de MIDE UC, a cargo de la gerente Paulina Flotts y la jefa de proyecto Sofía Retamal. Se constituyeron además equipos de trabajo compuestos por investigadores y gestores para dar mayor eficiencia, quedando los siguientes cargos:

Recopilación de antecedentes internos de Chile

Investigadora responsable: Marcela Ruiz

Recopilación de datos de experiencias internacionales

Investigadora y coordinadora: Rosario Carrasco

Investigadoras: Ana María Hojas, Rocío Veloso

Intervenciones del panel de expertos

Expertos: Jorge Manzi, Mauricio Veliz, Erika Himmel.

Gestores: Sofía Retamal, Paulina Flotts

Síntesis del análisis y redacción del informe final

Encargado: Renato Moretti.

2. ENFOQUE DEL ESTUDIO

Este proyecto surge de la necesidad de contar con un estudio que dé sustento a una prioridad educacional como es la medición de la calidad educacional para el subsector de Inglés. Éste cuenta actualmente con el Programa de Inglés Abre Puertas, el que ha impulsado de manera sistemática acciones tendientes a mejorar el nivel de la enseñanza en este ámbito.

Ha habido diversos planteamientos respecto a la temática de la evaluación educacional de los estudiantes. En particular, el director de PIAP ha manifestado su intención de incorporar mediciones de conocimientos de inglés, se han impulsado diagnósticos locales sobre el nivel de inglés en que se ubican los estudiantes chilenos, y también ha habido pronunciamientos como el de la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, que recomendó la incorporación esporádica de mediciones de Inglés y Educación Tecnológica, con el propósito de promover una implementación más amplia del currículum por parte de los establecimientos (Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003, p.15). A su vez, MIDE UC desarrolló un estudio el año 2005 que recomendó un conjunto de agencias que podrían desarrollar pruebas de inglés con determinadas características que deben ser tenidas en cuenta.

El estudio que se presenta a continuación tuvo como objeto revisar las mejores prácticas internacionales de medición de Inglés a estudiantes, con el objeto de recomendar, de manera fundada, los factores que debieran considerarse para el desarrollo de una evaluación de Inglés en Chile.

Para lo anterior, el plan de trabajo se organizó, por una parte, sobre la indagación de experiencias extranjeras en países que han aplicado mediciones de inglés y que ilustran prácticas exitosas, y por otra, sobre la discusión de un equipo de expertos convocados por contar con experiencia en el sistema educacional en distintos ámbitos: medición, política educacional y enseñanza del inglés.

El "estudio de buenas prácticas", como se sabe, sirve principalmente para transferencia, esto es, los casos, estudiados como un todo -prácticas en contexto-, sirven principalmente frente a desafíos de innovación. Donde se quiere innovar para el contexto interno, sirve conocer buenas prácticas del contexto externo, los que analizados de manera correcta, pueden servir a la especulación fundada o a la proyección del futuro.

Ahora bien, el conocimiento de buenas prácticas no es útil por sí mismo, debiendo someterse las buenas experiencias al análisis de contexto, el cual permite agregar realismo y practicidad al enfoque. Este aspecto es aportado por el trabajo del equipo de expertos, el que debe entenderse como la manifestación de un proceso deliberativo y estratégico que considera diferentes variables, y que se sirve de los casos de estudio levantados en la indagación previa. En ese proceso los expertos hacen propuestas tentativas desde las diferentes experiencias y manifiestan preocupaciones, y de este modo formulan recomendaciones que sirven al desafío de proyección contextualizada y realista de una evaluación de Inglés, tomando en consideración la revisión histórica y actual de la situación del Inglés y las mediciones en Chile.

En el enfoque de este la unidad de análisis es el sistema de medición y no una prueba aislada con determinadas características. Al considerar las pruebas como un aspecto de un sistema de medición, se integran y articulan de mejor forma sus propósitos y otros esfuerzos de política educacional. Este enfoque surgió desde las primeras revisiones, y fue contrastado y aceptado por la contraparte, considerando su interés por conocer la formación docente, los programas gubernamentales de los países estudiados, y otros aspectos agregados a la medición.

En síntesis, frente a la pregunta "¿es pertinente la medición educacional del Inglés en Chile, y, cómo se puede implementar ésta?", el presente estudio genera una respuesta sobre la base de experiencias comparadas y del análisis de la situación chilena con sus características internas. Se describen propósitos, características y una visión estratégica que considera componentes para la implementación. Esto, pues como indica Ferrer, "Los modelos y sistemas de medición y evaluación del desempeño académico de los estudiantes deben

diseñarse sobre la base de las condiciones políticas y de las capacidades técnicas y operativas, actuales y potenciales, de cada país". (Ferrer, 2006, p.19).

3. METODOLOGÍA

En esta sección se presenta el método general del estudio. Por una parte, se describe brevemente el proceso de recolección de datos durante la investigación de experiencias internacionales. Por otro lado, se señalan los procedimientos de recolección de datos para el contexto nacional. Además, se presenta el modo de funcionamiento del panel de expertos y su articulación con las otras instancias del estudio.

3.1 Procedimiento de recolección de datos de experiencias internacionales

3.1.1 Metodología de la selección muestral

En primer lugar, se determinó una muestra de países por medio de revisiones indagatorias y de la sanción con expertos y la contraparte sobre su pertinencia.

Se optó por estudiar un conjunto de países presentados en la propuesta inicial de MIDE UC para este estudio, los que fueron seleccionados por ser buenos representantes de 3 conjuntos continentales. Éstos son:

- Europa: España, Italia, Suecia
- Latinoamérica: Argentina, Colombia, Costa Rica, México
- Asia y Medio Oriente: Corea del Sur, Malasia, Tailandia, Taiwán

En segundo lugar, se revisaron pruebas de agencias internacionales de dominio de inglés. Las pruebas que se sometieron a revisión fueron las siguientes:

- Key English Test-KET

- Preliminary English Test-PET
- Certificates in English Language Skills-CELS
- Junior English Test 2-JET
- Junior English Test 3
- Junior English Test 4
- Prueba Internacional ESOL Preliminary A1
- Prueba Internacional ESOL Access A2
- Prueba Internacional ESOL Achiever B1
- English Placement Test-EPT
- Secondary Level English Proficiency-SLEP

Se realizó un proceso de de revisión secuencial de datos, en que se actualizó la información del estudio de MIDE UC de 2005 (MIDE, 2005) y se buscó información nueva. Se concluyó en una muestra de países con sistemas de medición y en la desestimación de revisar pruebas de agencias internacionales de manera aislada. A continuación se explicitan estos alcances.

- **Certificaciones:** La indagación de certificaciones muestra que no existen datos confiables de las agencias que elaboran instrumentos, en cuanto a su participación en políticas educativas de medición de países. Además, el marco de trabajo de las agencias resulta inadecuado para un estudio que tiene por objeto indagar sobre buenas experiencias que resulten parte de una política educacional de país. Por ello, se desestimó continuar con la indagación de agencias e instrumentos de elaboración. Se consideró pertinentes indagar en casos de países que hubieran solicitado pruebas a estas agencias para usos ministeriales.
- **Sistemas de medición de países:** Se indagó en cada país de la muestra en base a la finalidad y características de las mediciones aplicadas, chequeándose el conjunto de pruebas con que contaba cada país y si éstas correspondían a (a) Diagnóstico de la Calidad de la Educación, (b) Acceso a Estudios Superiores, o (c) Certificación.

Además de haber razones específicas para la inclusión de cada país en la muestra, se indican a continuación los criterios generales utilizados para ello.

- Presencia de al menos un tipo de medición diferente al de certificación.
- Avances registrados desde la revisión en el año 2005 del estudio "Asesoría para la evaluación de pruebas de medición del dominio del inglés como lengua extranjera para alumnos de un rango entre 8º básico y 4º medio", de MIDE UC, privilegiándose el caso de países con cambios registrados durante este período.
- Presencia de evaluaciones a nivel nacional en vez de evaluaciones regionales.
- Permanencia de las evaluaciones a través del tiempo.

Se concluyó una muestra de países compuesto por: Colombia, Costa Rica, España (a petición de los expertos participantes del estudio), Suecia, Finlandia (a petición de la contraparte), Malasia y Corea del Sur.

Luego de realizar una búsqueda de sitios web con información acerca de los sistemas de medición de los países seleccionados, se consideró que una estrategia para complementar y validar la información previamente recolectada sería a través del contacto con personal de las embajadas de los países abordados en el estudio. Se consideró que la colaboración de estas entidades podía ser de gran utilidad, especialmente teniendo en cuenta que la información previamente recabada en los sitios web no necesariamente estaba actualizada o completa.

De esta manera, a principios de octubre se envió una carta informativa a cada una de las siete embajadas, la cual incluía una pequeña descripción del estudio y solicitud de colaboración.

Dado que hubo dificultades en conseguir respuestas de las embajadas en los plazos estimados, se recurrió en segundo término a contactos de actores claves de los países, otorgados por informantes nacionales o ubicados a través de sitios web de universidades, principalmente de los departamentos de educación en inglés. Tales actores validaron la información que se les hizo llegar o la completaron a través de una ficha de registro construida por el equipo de investigación.

Esta última fase permitió profundizar en aspectos muy relevantes, como el uso de estándares internacionales, caracterización de los instrumentos de medición -aspectos psicométricos,

estimación de costos de adquisición y aplicación, entre otros-, uso de la información, formación docente y cultura evaluativa.

Se presenta a continuación el listado de informantes claves con quienes se logró contacto durante esta fase de indagación.

Tabla 1: Informantes clave por país investigado.

| País | Nombre del contacto | Rol que ocupa | Cómo fue contactado |
|-------------------|------------------------|--|---|
| Colombia | Julián Patricio Mariño | Subdirector Académico Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Colombia (ICFES) | Búsqueda libre en Internet. |
| | Juan Carlos Grimaldo | Director Programa Nacional de Bilingüismo | Contacto obtenido a través de Adriana Buchelli, encargada cultural de la Embajada de Colombia en Chile, quien entregó el contacto de Juan Carlos Puyana, de la Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Éste último recomendó contactar a Juan Carlos Grimaldo y a Raúl García, miembro de su equipo. |
| | Raúl García | Profesional Programa Nacional de Bilingüismo | |
| Costa Rica | Marta Blanco | Directora Ejecutiva Costa Rica Multilingüe | Recomendado por Rodrigo Fábrega. |
| | Isabel Quesada | Equipo Costa Rica Multilingüe | |
| | Gaudy Vargas | Equipo Costa Rica Multilingüe | |
| | Doreen Walters | Ministerio de Educación Pública | Contacto asignado por la Viceministra Académica del MEP, luego de insistir en la Embajada y escribir varios mails a distintas |

| | | | |
|----------------------|--------------------|--|---|
| | | | personas del MEP ¹ . |
| España | Isabel Alabau | Miembro del equipo del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia. | Búsqueda libre en internet de Instituto de Evaluación de España. |
| Corea del Sur | Oryang Kwon | Académico, Departamento de Educación de Inglés, Universidad Nacional de Seúl | Búsqueda libre en internet de Departamento de Lenguas Modernas en universidades del país. |
| Finlandia | Sauli Takala | Presidente EALTA | Recomendado por Gudrun Erickson |
| | Tuula Murros | Miembro auxiliar del Matriculation Examination Board | Recomendada por Rodrigo Fábrega. |
| | Ari Hunta | Investigador del Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä, Finland | Búsqueda libre y contacto en Internet. |
| | Anna Hatva-Jokinen | Examination Secretary Matriculation Examination Board Office | Búsqueda libre y contacto en Internet. |
| Suecia | Gudrun Erickson | Secretaria EALTA | Recomendada por Bo Lundhal (quien fue recomendado, a su vez, por Mauricio Véliz). |
| | Christina Stage | Scientific supervisor, SweSAT Department of Educational Measurement, Umeå University | Búsqueda libre en Internet: se la contactó consultando al equipo de SweSAT en dicha universidad. |
| | Roger Persson | National Agency for Education | Informante que respondió consultas, contactado por Caroline Liberg, contacto sugerido por María Eugenia Zilliani. |

¹ Dado que fue la misma persona quien contactó al equipo, no hay claridad de esto se logró por el contacto del Embajador, o por los múltiples correos que se enviaron. Lo más probable es que sea por lo primero, contacto de Alexander Peñaranda.

| | | | |
|----------------|------------------------|----------------------|--|
| Malasia | Abdullah Faiz Zain | Embajador de Malasia | Carta enviada por equipo de estudio a Embajada |
| | Anil Fahriza Adenan | Segundo Secretario | Carta enviada por equipo de estudio a Embajada |

3.2 Procedimiento de recolección de datos del contexto nacional

La investigación bibliográfica, en que revisaron documentos como insumos para el tratamiento del contexto nacional, se organizó en torno a los siguientes ejes: marco curricular y planes y programas de estudio, formación inicial y desarrollo docente. De este modo, se pretendió establecer un mapa de la trayectoria adoptada por las políticas educacionales en torno al inglés, identificando sus principales transformaciones e hitos en el transcurso de periodo histórico comprendido entre 1965-2010.

En la pesquisa bibliográfica se emplearon como motores de búsqueda los ejes señalados, que fueron aplicados a las siguientes bases de datos. En el contexto nacional, se revisaron los documentos oficiales de MINEDUC (PIAP, SIMCE), las tablas de contenidos de las Revista de Educación desde 1965 a 2007, la biblioteca digital de MINEDUC, la biblioteca de la Pontificia Universidad Católica de Chile, los archivos de publicaciones de EXPANSIVA, CIEPLAN, PIIE, así como el catálogo de la Biblioteca CPEIP, específicamente, para recabar información del periodo comprendido entre 1965 y 1989. En el contexto internacional, se sondearon las bases de datos de PREAL, UNESCO, OEI y las tablas de contenido de la Revista PRELAC.

Por otra parte, se realizó una entrevista a un informante clave -Gloria Salazar- para profundizar aspectos relativos al marco curricular vigente y a la labor del PIAP.

3.3 Descripción y funcionamiento del panel de expertos.

La instancia identificada como *panel de expertos* se puede definir, según la Comunidad Europea, como:

"Un grupo de especialistas independientes y reputados en al menos uno de los campos concernidos por el programa que se va a evaluar, el que se reúne para que emita un juicio colectivo y consensuado sobre dicho programa. Según se les solicite, el juicio emitido puede hacer referencia a la puesta en práctica o a los efectos del conjunto o de una parte del programa. Este grupo de trabajo, que se constituye especialmente para la evaluación de acuerdo con una serie de procedimientos estándar, sigue un método de trabajo concreto para celebrar sus reuniones y elaborar su juicio."

(http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/examples/too_pan_res_es.pdf)

En concordancia con esta idea, se implementó el panel de expertos participantes del presente estudio. El panel estuvo constituido por actores con amplia experiencia en el campo de la evaluación educativa y la enseñanza-aprendizaje de inglés, y tuvo por objetivo entregar orientaciones al proceso investigativo, valorar los hallazgos de la indagación en experiencias internacionales y, a la luz de la situación educativa nacional en inglés, hacer una propuesta de recomendaciones para la eventual implementación de un sistema de medición de inglés para Chile.

A continuación se presenta la composición del panel de expertos, junto con una breve descripción de su proceso de trabajo.

3.3.1 Composición del panel de expertos.

Jorge Manzi Astudillo: Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile; doctor en Psicología, Universidad de California, Los Ángeles (Estados Unidos). Cuenta con experiencia relevante en el desarrollo de instrumentos de medición en el campo educacional

(Docentemás, AEP, SIMCE, Montegrande, Proyecto SIES, entre otros) y en el ámbito organizacional (evaluación de desempeño y liderazgo). Pertenece a varias sociedades científicas, como la Psychometric Society y cuenta con numerosas publicaciones en medios especializados nacionales e internacionales. Durante 2006 participó en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Actualmente integra el Comité Técnico Asesor de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), es profesor titular de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica y Director del Centro de Medición MIDE UC

Erika Himmel König: Profesora de Estado de Matemática, Master of Arts en Medición y Evaluación, Columbia University. Vicedecana de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pertenece al equipo de diseño y gestión de sistemas nacionales de evaluación como la PAA, PER, y SIMCE. Miembro del Consejo Superior de Educación, en el que desempeñó el cargo de Vicepresidente. Consultora del Banco Mundial y UNESCO. Ha participado en diversas comisiones nacionales relacionadas con la educación y sistemas de evaluación, siendo la última Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Autora de artículos en publicaciones periódicas especializadas y libros. Le fue concedida la Orden al Mérito Docente y Cultural "Gabriela Mistral", en su grado de Comendador.

Mauricio Véliz Campos: Profesor de inglés, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Magíster en Lingüística Anglosajona, Universidad De Santiago de Chile. Actualmente se desempeña como Coordinador Académico de Pedagogía en Inglés de la Universidad Cardenal Silva Henríquez. Participa activamente en redes académicas afines a la profesión y orientación académica, por ejemplo: SONAPLES, TESOL, IATEFL, PG (Phonetics Group), entre otras. Participa activamente en programas y cursos de perfeccionamiento a nivel nacional e internacional en Queen's University, Irlanda del Norte; Lancaster University, Inglaterra; Penn State University, EEUU; Illinois State University, EEUU; Colorado State University, EEUU, entre otras. Sus líneas de interés y de desarrollo académico incluyen la fonética y fonología inglesas y desarrollo profesional docente. Cuenta con importante experiencia en gestión académica, gestión de proyectos y vinculación con el medio. Académico con experiencia docente en UMCE, USACH, UCSH, entre otras casas de estudio.

Mauricio Véliz participa como experto dada su experiencia en procesos de enseñanza del inglés y formación de docentes de la especialidad. Erika Himmel participa como experta y asesora sobre el sistema educativo chileno. Jorge Manzi participa del panel como experto en medición educacional.

3.3.2. Funcionamiento del panel de expertos.

La metodología de trabajo del panel de expertos privilegió la elaboración de conjunto, es decir, el desarrollo de opiniones consensuadas durante el trabajo realizado en diálogo cara a cara. Ciertamente se ha advertido en el panel la tendencia a desarrollar soluciones consensuales por sobre la manifestación de disensos entre expertos. Por ello, también se habilitaron espacios individuales de trabajo para cada experto.

El trabajo del panel de expertos se diseñó en base a cuatro etapas sucesivas, dependientes de los informes que las investigadoras fueron entregando para plantear las bases de la discusión del panel.

La etapa 1, de orientación, tuvo por objetivo orientar la búsqueda de información y sancionar la muestra de países seleccionados en la indagación sobre experiencias internacionales. Este panel tuvo por fecha el día 9 de octubre de 2008, y operó sobre la base de respuestas individuales formuladas ante preguntas presentadas en una minuta de trabajo construida para tales efectos. Así, se envió esta minuta por correo electrónico a cada integrante del panel, y se recibieron sus respuestas por la misma vía. El material enviado a los expertos contuvo una revisión de los antecedentes de la política educacional chilena y una revisión preliminar de los sistemas de medición de los países a seleccionar en la muestra.

La etapa 2, de juicio, tuvo por objetivo construir una valoración de las experiencias internacionales pesquisadas. Esta sesión tuvo por fecha el día 20 de octubre de 2008, y operó como una discusión abierta y presencial de los expertos, con participación de

representantes del equipo de investigación. En este trabajo se contó con una síntesis de los resultados de la fase previa del panel, junto con una presentación de los sistemas de medición de los países considerados en el estudio.

La etapa 3, de recomendaciones, tuvo por objetivo la elaboración de recomendaciones por parte de los expertos para el desarrollo de un sistema medición educacional en inglés. Esta sesión tuvo por fecha el día 17 de noviembre, y operó como una discusión abierta y presencial, con participación de representantes del equipo de investigación. En este trabajo se contó con una síntesis de las propuestas emitidas en las fases previas del panel, junto con fichas de sistematización de las experiencias internacionales y nacionales de medición.

Por último, una etapa de cierre se realizó entre los días 28 de noviembre y 5 de diciembre de 2008, la que tuvo por objetivo la sanción definitiva de las recomendaciones y valoraciones de los expertos. En esta fase se trabajó por medio de entrevistas individuales y focalizadas en las recomendaciones finales del estudio. Como insumo se utilizó una síntesis de las recomendaciones finales del estudio, en un formato preliminar.

Dada esta breve presentación del funcionamiento del panel y de su composición, se puede señalar que éste aportó orientando la búsqueda de datos, efectuando juicios respecto a los sistemas de medición y la pertinencia de la aplicación de éstos en Chile, y formulando recomendaciones para el desarrollo de un sistema de medición en Inglés, todo en consideración de los insumos generados por la recolección y sistematización producida por el equipo de investigación.

3.4 Articulación de los procedimientos de recolección de datos y panel de expertos.

El funcionamiento de las diferentes instancias del estudio debe ser observado desde el punto de vista de sus coordinaciones mutuas. Así, el panel de expertos debe ser considerado en su

articulación con el trabajo del equipo de investigadores. En ese sentido, las fases de trabajo del estudio fueron sucesivas y articuladas entre el trabajo de los expertos y de las investigadoras, realizándose así una retroalimentación mutua entre el proceso de indagación en experiencias internacionales y la reflexión y discusión del panel. Esto permitió realizar las modificaciones necesarias durante el proceso de estudio previamente diseñado.

La articulación entre la investigación de experiencias y el panel de expertos buscaba integrar la voz de estos últimos dentro del curso vivo de investigación, tratándose de evitar que el panel se posicionara con una instancia ajena al estudio. Con ello, la función del panel no sólo se remitió a la sanción, sino también a la proposición de pasos a seguir en la indagación en experiencias internacionales. Por otro lado, la investigación en experiencias internacionales, al contar con el panel de expertos como un agente evaluador y propositivo, se vio enriquecida durante su realización al poder dirigirse de manera más eficiente hacia fuentes de información confiables y pesquisando con mayor precisión en aspectos relevantes para los fines del estudio.

En este informe se trata de dar cuenta del efecto sinérgico producido por la relación entre la investigación y el panel de expertos. Es por ello que el punto de vista de los expertos se integra, toda vez que resulta apropiado, con la exposición de resultados de la investigación. A su vez, el juicio de los expertos expresado en el panel será presentado en este texto con la fundamentación complementaria originada en la investigación de experiencias internacionales y de datos del contexto chileno.

4. PRIORIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN CHILE.

4.1 Introducción

Los procesos de globalización económicos, tecnológicos y culturales, sin duda, han impactado en la forma de vida de los países. Una de sus consecuencias ha sido la creciente circulación de bienes y servicios entre las naciones del orbe; este hecho ha implicado el aumento de la diversidad cultural y lingüística en diferentes ámbitos de la vida, principalmente, en el comercio internacional. En definitiva, dichas transformaciones han relevado la importancia de que los ciudadanos cuenten con herramientas verbales, específicamente, que dominen un idioma extranjero, como el inglés, que les permita insertarse y comunicarse adecuadamente en este escenario mundial.

Al respecto, Chile no es una excepción, puesto que también ha experimentado los efectos de la sociedad globalizada. De esta manera, la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés se establece como una respuesta frente a las demandas tecnológicas, económicas y culturales derivadas de la mundialización. Por consiguiente, el dominio del inglés como idioma extranjero permitiría a los estudiantes no sólo desarrollar su capacidad para comprender e interactuar con otras culturas, sino también mejorar sus condiciones de empleabilidad y oportunidades laborales que les permitirían desenvolverse mejor en el mercado del trabajo. De esta manera, el desarrollo de esta competencia instrumental contribuiría al desarrollo del país a través del fortalecimiento de la formación del capital humano.

La necesidad de la enseñanza del inglés, en este sentido, se presenta como prioritaria. Por esto, en lo que sigue, se plantean antecedentes de la política educacional nacional que permiten dimensionar la situación por la que transita Chile en el contexto internacional, y evaluar la posición que podría ocupar una evaluación del inglés.

En primer lugar, se presenta el desarrollo histórico de las políticas educacionales relacionadas con la enseñanza de inglés en Chile especificando los aspectos curriculares de la enseñanza. En segundo lugar, se señala la labor del Programa de Inglés Abre Puertas, en el contexto actual de la educación nacional en inglés.

4.2 Políticas educacionales para la enseñanza del inglés en Chile

Este apartado tiene por objetivo contextualizar el desarrollo histórico de las políticas educacionales adoptadas en torno a la enseñanza del inglés como idioma extranjero, con el fin de colaborar con la reflexión en torno a las acciones educativas y las condiciones que enmarcarían la implementación de una medición de este idioma extranjero en el país. Para ello se expondrán los principales antecedentes históricos en relación con las transformaciones del marco curricular de inglés desde 1965 hasta la actualidad.

Los lineamientos de las políticas educativas de una nación se concretizan en el currículum prescrito, donde se señalan qué campos de conocimientos, habilidades y actitudes son considerados valiosos y pertinentes para la sociedad en un momento determinado. Dichas selecciones educativas, en definitiva, constituyen una respuesta, enmarcada en sus propias coyunturas sociales, económicas, jurídicas y políticas entre otras, para abordar los requerimientos provenientes del proyecto de nación y/o del diagnóstico de las prioridades del país. De este modo, la revisión de los Marcos Curriculares y por extensión de los Planes y Programas de Estudio permitirá identificar la importancia otorgada a la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en cada periodo gubernamental, así como observar su trayectoria histórica hasta la actualidad.

4.2.1 Planes y Programas de estudio para el inglés como idioma extranjero en la Reforma Educativa de 1965

4.2.1.1 Antecedentes generales

En términos generales, desde 1950 se observa que el crecimiento demográfico en Chile ha implicado el aumento de la matrícula escolar² a través de la incorporación de sectores sociales -principalmente campesinos y obreros- que participaban en ciclos escolares iniciales solamente. Junto a ello, fuertes demandas de amplios grupos sociales exigen que el sistema escolar se adecue a las necesidades de desarrollo económico y los avances tecnológicos del momento. De igual modo, actúan iniciativas del contexto internacional de la época, siendo especialmente visible la *Alianza para el Progreso*, promovida por los Estados Unidos, y que incitaba a los estados latinoamericanos para que estos realizaran reformas estructurales y así mejorar las condiciones de vida de su población, disminuyendo de ese modo el potencial de conflictos sociales. Entre las áreas de intervención social requeridas para alcanzar el desarrollo se encuentra el sistema educativo (PIIE, 1984; Soto, 2004).

Así, la Reforma Educativa implementada a partir de 1965 bajo el mandato de la presidencia de Eduardo Frei Montalva, se transformó en una respuesta para abordar los procesos sociales de la época. Sus propósitos fueron no sólo ampliar la cobertura y proporcionar igualdad de oportunidades educativas a la población, sino también mejorar y actualizar las prácticas pedagógicas, y adecuar las metas del sistema escolar a las transformaciones sociales, económicas y políticas que experimentaba el país en la época (PIIE, 1984).

² Al respecto se entregan los siguientes antecedentes. Desde 1940 hasta 1957, la educación primaria crece un 68%, la educación secundaria aumenta en 157%. De igual modo, la enseñanza profesional se incrementa en un 143%, mientras que la educación universitaria se expande en 226,5%. En términos generales, la tasa de escolaridad de la población comprendida entre los 7 y 18 años en 1940 se situaba en un 40.3%, en cambio en 1956 representa un 56.2%. En términos generales, la tasa de escolarización de la población de 7 a 18 años sube de 40,3°/o en 1940, a 56,2°/o en 1956 (PIIE, 1984). Sin embargo, la tasa de deserción es considerable, siendo un 68% en la educación primaria y de un 75% aproximadamente para la educación secundaria (Soto, 2004).

Como modo de enfrentar las demandas socioeconómicas del país, uno de los cambios implementados consistió en la reestructuración de los niveles del sistema escolar. Entonces, los seis años de la Educación Primaria fueron reemplazados por la Educación General Básica, compuesta por ocho grados. Asimismo, la Educación Secundaria se sustituyó por la Educación Media, la que queda constituida por la formación científico-humanista y técnico-profesional, extendiéndose ambas por cuatro años y permitiendo a su término el ingreso a la Educación Superior, tras la rendición de la Prueba de Bachillerato. Esta prueba fue sustituida en 1967 por la Prueba de Aptitud Académica (PAA) (Donoso & Hawes, 2000; PIIE, 1984; Schiefelbein & Schiefelbein, 2008).

A esta modificación, se agregó la renovación de las prácticas pedagógicas que se concretizó a través de la formulación de nuevos programas de estudio, que dejaban de lado el enfoque enciclopedista anterior. La implementación de tales programas, inspirados en los trabajos de B. Bloom y R. Tyler, requería de un cuerpo docente capacitado, además del desarrollo de la investigación educativa, por lo que en 1967 se creó el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), con el fin de contribuir tanto a la profesionalización del cuerpo docente, como a promover la indagación e innovación en el ámbito educativo (PIIE, 1984).

4.2.1.2 Planes y programas de estudio de Idioma Extranjero (1965-1970)

Una vez expuestos los principales antecedentes de la Reforma Educativa de 1965, a continuación, conforme al foco de interés de este informe, se abordarán en los planes y programas de estudio los aspectos relativos a la enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero inglés.

En primer lugar, en 1965 junto a la creación de la Enseñanza General Básica, se establecieron programas de estudio con una nueva matriz de asignaturas para este nivel, compuesta por Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Históricas e Idioma Extranjero, entre otras. Particularmente, antes de esta transformación, la enseñanza de los idiomas extranjeros se impartía exclusivamente en los establecimientos educacionales

secundarios, cuya oferta contemplaban las siguientes alternativas de enseñanza: inglés o alemán, francés o italiano, latín o portugués.

En 1966, esta situación cambió al reducirse a dos los idiomas extranjeros: francés e inglés para los recientemente creados 7º y 8º año básico. Además, su enseñanza se transformó en obligatoria para estos cursos de Educación Básica, bajo ciertas restricciones que estableció el Ministerio de Educación Pública en el artículo 5 del Decreto 13.451, el cual indica que "sólo en los establecimientos en que, con anterioridad a la vigencia del presente decreto, se impartía la enseñanza de dos idiomas extranjeros en segundo año del nivel medio, se podrán ofrecer en 8º año básico tres horas semanales del segundo idioma extranjero; en tal caso éste será obligatorio para los alumnos".

Esta norma dejó supeditada la obligatoriedad y cobertura de la enseñanza del idioma extranjero inglés para los últimos grados del nivel primario, a las condiciones contextuales de los establecimientos mencionadas. Al respecto, es relevante notar que la extensión de esta norma también fue afectada por la calidad de la oferta docente de la época, es decir, la implementación de este reforma curricular estuvo enmarcada por fuertes críticas a la deficiente formación normalista de docentes de primaria que no los habilitaba adecuadamente para los nuevos desafíos, debido a su escasa especialización y requisitos de ingreso (Núñez, 2002).

En cuanto a los planes de estudio de Educación Básica, se destinaron 96 horas anuales a la asignatura de idioma extranjero (inglés y francés), correspondientes a 3 horas de un conjunto de 26 horas lectivas semanales, lo que representaba el 11,5% del trabajo escolar semanal. Esta cantidad de horas semanales era equivalente a la asignada a Ciencias Naturales y Ciencias Sociales e Históricas, mientras que para Castellano y Matemáticas se estipularon 5 horas semanales (Ministerio de Educación Pública, 1966).

Con respecto a la Educación Media se establecieron nuevas asignaturas, a saber: Castellano, Matemáticas, Idioma Extranjero (francés, inglés, alemán), Ciencias Sociales e Históricas, Ciencias Naturales, Educación Física, Artes Manuales, Artes Plásticas, Educación Musical,

Orientación de Grupo y Religión, este último optativo. En la siguiente tabla se observa la asignación de horas pedagógicas para el Idioma Extranjero en la Reforma Educativa de 1965.

Tabla 2: Horas pedagógicas destinadas al Idioma Extranjero (1965-1970)

| Planes de estudio para Idioma Extranjero | Curso | Horas pedagógicas semanales al Idioma Extranjero | Horas pedagógicas semanales todas las asignaturas | % de horas pedagógicas semanales al Idioma Extranjero |
|---|----------------|--|---|---|
| Presidencia de Eduardo Frei Montalva 1965-1970 | 7° y 8° básico | 3 | 26 | 11,5% |
| | 1 año medio | 4 hp | 27 hp | 14,8% |
| | 2 año medio | 4 hp | 24 hp | 16,7% |
| | 3 año medio | 4 hp | 27 hp | 14,8% |
| | 4 año medio | 4 hp | 28 hp | 14,3% |

Para la asignatura Idioma Extranjero (francés, inglés, alemán), en 1º año medio se establecieron 4 horas semanales de un total de 27 horas de trabajo semanal para todas las asignaturas; en 2º año medio se asignaron 4 horas semanales de un conjunto de 24 horas; en 3º medio se destinaron 4 horas de un universo de 27 horas y, finalmente, en 4º cuarto medio se destinaron 4 horas de trabajo semanal de un total de 28 horas. De esta manera, en los planes de estudio el tiempo asignado semanalmente al idioma extranjero fluctuó entre un 14.3% y 16.7% del conjunto destinado al trabajo semanal (Ministerio de Educación Pública, 1966).

Para la Enseñanza Media, los programas de estudio para el idioma extranjero inglés fueron promulgados entre 1968 y 1970, es decir, en los dos últimos años del período de Frei Montalva. Por lo tanto, sobre las dificultades, efectividad e impacto de su implementación se carece de antecedentes, así como de su continuidad durante el Gobierno de Salvador Allende (1971-1973).

Al caracterizar los programas de estudio, se encuentra que éstos se organizaron en torno a objetivos educacionales generales y específicos que poseían dos dimensiones: por un lado, contenidos de materia y actividades, y por otro, conductas como procesos integrados. Para la Enseñanza Media -tanto para los establecimientos Científico-Humanistas, como para los Técnicos-Profesionales- inglés fue concebido como un medio interacción en situaciones reales de carácter social y económico, cuya prioridad era el desarrollo de habilidades orales³ -"lo más importante es la formación de hábitos de empleo oral del lenguaje" (MINEDUC, 1968, p.12)- y, en segundo término, el desarrollo de la escritura y la lectura en la medida en que permiten reconocer y ejercitar la expresión oral.

Además, tales programas quedaron estructurados alrededor de contenidos fonológicos, morfosintácticos y lexicológicos sobre inglés, recibiendo mayor atención aquellos vinculados a la expresión oral como la pronunciación y la entonación. Dichos conocimientos sobre el inglés, a su vez, se articularon con ejes temáticos integradores para 1º año medio, tales como la vida escolar y familiar, los deportes, tiempo libres, entre otros (MINEDUC, 1968). En 2º año se proponía como tema central la vida de un alumno chileno en un país de habla inglesa (MINEDUC, 1969a), mientras que en 3º año medio se estableció como eje temático el adolescente frente a la vida (MINEDUC, 1969b). Por último, en 4º año medio el tema a desarrollar fue el adolescente y la sociedad (MINEDUC, 1970).

En síntesis, durante el gobierno de Frei Montalva (1965-1970) se observa una reforma que apunta, básicamente, a la reestructuración del sistema educativo, motivada por factores internos, tal como el aumento sostenido de la matrícula y las demandas de formar capital humano en consonancia con los procesos productivos del país en ese periodo, y por factores externos encabezados por la constitución de la Alianza para el Progreso, la que buscaba aminorar las condiciones sociales susceptibles de provocar conflictos sociales en el Cono Sur.

Sin duda, las transformaciones educacionales implementadas tenían como núcleo la reestructuración de los niveles del sistema escolar, entre cuyos cambios se encontraba la incorporación de la obligatoriedad del idioma inglés a partir de los dos últimos grados de

³ Ver en anexos tabla 1 con los objetivos generales para la Enseñanza Media propuestos para la Reforma educativa de 1965.

Educación Básica, con una asignación temporal de 3 horas semanales, que correspondía a un 11,5% de las horas lectivas semanales para el nivel primario, y alrededor de un 15% de las horas pedagógicas semanales para el nivel secundario.

Estos datos evidencian la importancia asignada en el currículum al idioma extranjero inglés en tanto herramienta de comunicación social, académica y cultural. Sin embargo, su implementación efectiva se enfrentó a dificultades, especialmente en el nivel primario, puesto que la extensión de su obligatoriedad estuvo limitada a establecimientos que impartían previamente inglés como idioma extranjero en el nivel secundario. A ello se añadió el problema de contar con profesores normalistas insuficientemente preparados para realizar esta labor. En consecuencia, la cobertura del inglés pudo abarcar mayoritariamente los cursos de educación media y sólo minoritariamente los recién creados 7º y 8º básicos.

4.2.2 Planes y programas de estudio de idioma extranjero inglés (1971-1973)

En 1971 asume la Presidencia Salvador Allende, que entre sus planes de transformación social incluía la creación de la Escuela Nacional Unificada (ENU). Este proyecto intentaba ampliar el acceso de la población al sistema escolar, centralizar la administración educativa, promover el desarrollo científico-tecnológico y fortalecer la formación técnico-profesional entre otras metas. Después de un proceso de participación ciudadana, entre 1973 y 1974 se establecería una nueva estructura curricular, junto a la formulación de programas de estudio que reemplazarían a los promulgados durante el mandato de Frei Montalva (MINEDUC, 1972). Sin embargo, el Golpe de Estado realizado por las Fuerzas Armadas de Chile derrocó al gobierno de la Unidad Popular y clausuró sus proyectos educacionales. Por consiguiente, en este periodo no se consignan antecedentes en torno a la formulación de planes y programas de estudio.

4.2.3 Planes y programas de estudio de idioma extranjero inglés (1974-1989)

Desde 1974 hasta 1989, la Dictadura Militar realizó una serie de cambios que afectarían al sistema educativo, tales como la descentralización de la gestión de la educación pública mediante el proceso de municipalización y la disminución sostenida de la inversión en el sistema educativo a pesar del sostenido aumento de la población escolar, acompañados de un proceso de deterioro de la profesión docente y de la infraestructura educacional (Arellano, 2000; Cox, 1997).

En 1980, se decretaron los programas de estudio para la Educación General Básica, cuyo perfil de egreso apuntaba hacia el dominio de competencias verbales orales y escritas en la lengua materna, el conocimiento de cuatro operaciones aritméticas, el conocimiento profundo de la Historia y Geografía de Chile, y la práctica de los deberes ciudadanos conforme al pensamiento y restricciones impuestas desde el gobierno (MINEDUC, 1980a).

En este período, desde el punto de vista curricular, en general, se mantuvo la cantidad y nombre de las asignaturas, así como los niveles educativos propuestos por la Reforma de 1965 para Educación Básica y Media. En el caso de Idiomas Extranjeros se contempló la enseñanza de alemán, francés e inglés como alternativas para el nivel secundario.

Ahora bien, los programas quedaron establecidos en un nuevo marco, dada la flexibilidad curricular que quedaba establecida: "i) en la facultad de los directores de las escuelas de educación básica para eliminar algunas disciplinas y reasignar horarios; ii) en la posibilidad de que los alumnos de los últimos dos años de enseñanza secundaria pudieran elegir asignaturas al interior del "plan electivo" (que se diferencia del "plan común"); y iii) al no explicitarse en los planes y programas las actividades y metodologías de enseñanza, se buscó generar oportunidades para que los profesores crearan nuevas metodologías o adaptasen las antiguas según las características de sus alumnos" (Espínola & de Moura, 1990, p.7).

La flexibilidad curricular fue aplicada al área de expresión verbal, específicamente, al establecer en el artículo 15 del Decreto 4002 que "La asignatura de Idioma Extranjero se

impartirá en 5° y 6° año de Educación General Básica cuando la escuela cuente con docentes idóneos y con los materiales adecuados. En 7° y 8° año de Educación General Básica el Idioma Extranjero es obligatorio y se le asignará 3 clases semanales, salvo que no se cuente con docentes idóneos, en cuyo caso se seguirá la regla anterior” (MINEDUC, 1980a, p.6).

Conforme a esta norma, la obligatoriedad del Idioma Extranjero fue relativa, pues quedó supeditada a la disponibilidad de cuerpo docente capacitado y a la infraestructura didáctica con la que contase cada establecimiento. En consecuencia, aquellos establecimientos con más recursos económicos se encontraban en mejores condiciones para implementar la obligatoriedad del un idioma extranjero, mientras que aquellos que carecían de los recursos necesarios podían prescindir de la enseñanza de éste.

En cuanto al programa de estudio de Educación Básica formulado para el Idioma Extranjero inglés, este siguió los lineamientos principales de los programas pertenecientes a la Reforma Educativa de 1965. Por consiguiente, también postuló que los estudiantes debían utilizar el inglés como instrumento de comunicación, adquiriendo especial importancia el desarrollo de las habilidades orales y, en segundo término, las habilidades de comprensión lectora.

Las variaciones de este programa se apreciaron en la descripción de los aprendizajes esperados al finalizar el 8° año básico tanto en expresión oral⁴, como en comprensión de lectura⁵. Asimismo, éste se organizó exclusivamente en torno a los contenidos fonológicos, enfatizando el aprendizaje de la entonación y pronunciación. También se asignaron 3 horas pedagógicas semanales a la enseñanza del inglés, de un total de 30 horas pedagógicas, representando el idioma extranjero inglés un 10% de los planes de estudio (MINEDUC;1980b).

⁴ En cuanto a la expresión oral el programa señala que “Al final de 8° Año de Educación General Básica, los alumnos serán capaces de expresar deseos y emociones; requerir y dar información e intercambiar ideas en forma oral, interactuando diálogos en situaciones que digan relación con las funciones básica del idioma inglés”(MINEDUC, 1980b,p.46).

⁵ Para la comprensión del idioma escrito apunta a que “Al final del 8°año de Educación General Básica, los alumnos serán capaces de comprender textos escritos en inglés que digan relación con sus intereses y necesidades, realizando actividades orales y escritas que no impliquen traducción” (MINEDUC, 1980b,p.46).

En la tabla 3, se exponen las horas pedagógicas destinadas a la enseñanza del idioma extranjero inglés en el nivel primario y secundario del sistema escolar de acuerdo a la normativa de la época (MINEDUC, 1980a, 1985).

Tabla 3: Horas pedagógicas para Idioma Extranjero Inglés (1974-1989)

| Planes de estudio para Idioma Extranjero | Curso | Horas pedagógicas semanales Idioma Extranjero | al | Horas pedagógicas semanales todas las asignaturas | % de horas pedagógicas semanales al Idioma Extranjero |
|---|--------------------|--|-----------|--|--|
| Dictadura Militar (1974-1989) | 5° y 6° año básico | 3 hp | | 30 hp | 10,3% |
| | 7 y 8 año básico | 3 hp | | 30 hp | 10,3% |
| | 1 año medio | 4 hp | | 30 hp | 13,3% |
| | 2 año medio | 4 hp | | 30 hp | 13,3% |
| | 3 año medio | 3 hp (H-C) | | 21 hp(H-C) | 14,3%(H-C) |
| | 4 año medio | 3 hp (H-C) | | 21 hp(H-C) | 14,3%(H-C) |

En cuanto al nivel secundario, en 1981 se dictaron los Planes y Programas de Estudio para la Enseñanza Media. Para 1° y 2° año de Educación Media General se destinaron 4 horas pedagógicas para la asignatura Idioma Extranjero de un total de 30 horas pedagógicas semanales. En este marco, el inglés representó un 13,3% del tiempo total. Por otro lado, en el Plan Común de 3° y 4° año medio, a inglés se le asignaron 3 horas pedagógicas de un conjunto de 21 horas pedagógicas semanales, correspondiendo la enseñanza de esta lengua a un 14.3% del tiempo total de trabajo semanal (MINEDUC, 1985).

Con respecto a la promulgación de los programas de estudios para la educación media, en 1985 se estableció la enseñanza del alemán, francés e inglés como parte de los Idiomas Extranjeros, pertenecientes al área de Expresión Verbal. Particularmente, para la enseñanza del idioma extranjero inglés adquirió relevancia el logro de los objetivos educativos vinculados a la comprensión lectora, pues se consideró una herramienta prioritaria para proseguir con los estudios superiores. Aunque no se formularon objetivos para la expresión

escrita, ésta se incluyó para apoyar la comprensión lectora y auditiva de este idioma (MINEDUC, 1985). La primacía dada a la comprensión lectora es una diferencia en relación con el énfasis dado al desarrollo de las habilidades orales en los programas del periodo de Frei Montalva.

A lo anterior se sumó la organización de los programas de Enseñanza Media hecha sobre el diseño de objetivos generales⁶ y específicos para el idioma extranjero inglés, pero esta vez no se encontraron asociados a contenidos fonológicos, morfosintácticos o lexicológicos, ni a ejes temáticos como sucedía en los programas que datan de la Reforma Educacional de 1965.

En los últimos años de la Enseñanza Media, los estudiantes combinaban el Plan Común de Estudios con un Plan Electivo en la modalidad Científico Humanista. El Plan Electivo estaba compuesto por 3 asignaturas con 3 horas pedagógicas semanales cada una. Entre las posibles asignaturas para el Plan Electivo se contemplaban las siguientes posibilidades para el idioma extranjero 1: Inglés y Francés Avanzado en el Laboratorio de Idiomas, Alemán Avanzado, Comprensión de Lectura (inglés, francés y alemán), Comprensión del Idioma Oral (inglés, francés y alemán). Si el Plan Electivo consideraba un segundo idioma extranjero entre los tres mencionados, se ofrecían los siguientes cursos: Comprensión del lenguaje oral y escrito, Comprensión y producción del idioma escrito (MINEDUC, 1985).

La elección y combinación del Plan Electivo para los dos últimos años de Enseñanza Media de formación Científico-Humanística, según el artículo 4 del Decreto 330 de 1981, señala que cada establecimiento “desarrollará un proceso de planificación en el que considerará preferentemente los intereses de los alumnos, las opiniones de los padres y apoderados, sin perjuicio de considerar las necesidades del país y de la zona y de los recursos humanos, materiales y de infraestructura disponibles” (MINEDUC, 1985, p. 4).

En resumen, durante el periodo comprendido entre 1974 y 1989, se constata que los planes de estudios, tanto del Segundo Ciclo de Educación Básica, como los de Educación Media no

⁶ Ver en la sección anexos, tabla 2 el detalle de los objetivos generales para la asignatura de idiomas extranjeros de Educación Media.

presentaron una variación sustantiva en cuando a la cantidad de horas asignadas de la jornada escolar para la enseñanza de inglés en relación con el período anterior (1965-1970), manteniéndose para 7° y 8° básico 3 horas pedagógicas semanales; asimismo para Educación Media las horas lectivas semanales fluctuaron entre 3 y 4 horas pedagógicas.

Respecto a los objetivos y contenidos de aprendizaje de los programas de estudio, en el segundo ciclo del nivel primario se observa la prolongación del énfasis del periodo anterior en cuanto al desarrollo de las habilidades orales. Sin embargo, se verifican variaciones relacionadas con los aprendizajes esperados, articulados entonces exclusivamente en torno a contenidos fonológicos, tales como entonación y pronunciación; por consiguiente se produce un empobrecimiento de los objetivos educacionales para la Educación Básica al dejar de lado, por ejemplo, otros componentes de la gramática y conocimientos culturales.

En cambio, en los objetivos educacionales formulados para la Educación Media, se advierte un giro en relación con los programas de estudio previos (1965-1070). Específicamente, la importancia otorgada al desarrollo de las habilidades orales fue reemplazada por el acento dado al desarrollo de la comprensión lectora, puesto que fue considerada una competencia instrumental necesaria para continuar en la educación superior.

En consecuencia, la orientación del dominio del inglés como idioma extranjero transitó desde una herramienta de interacción social, que permitiría a los estudiantes desenvolverse en contextos sociales empleando el inglés, hacia una herramienta académica que contribuiría a acceder y ampliar las fuentes de conocimientos en la futura educación superior.

4.2.4 Planes y programas de estudio de idioma extranjero inglés (1990-2010)

Tras el retorno a la democracia, el Gobierno del Presidente Patricio Aylwin (1990-1994) se enfrentaba a un sistema educativo en dificultades. Tras un diagnóstico de la realidad educativa y asumiendo los desafíos de una nueva economía del conocimiento y de los procesos de mundialización, la educación se transformó en un área prioritaria para el

desarrollo económico y democrático del país para los gobiernos de la Concertación de los Partidos por la Democracia (Arellano, 2000; Cox, 1997; MINEDUC, 2004b).

En términos generales, las principales políticas educacionales implementadas a comienzos de la década de los noventa (1990-1995) estuvieron orientadas, por un lado, hacia las transformaciones financiero-administrativas, tales como el aumento sostenido del gasto fiscal en el sector y cambios legislativos relativos a la profesión docente. Por otro lado, hacia el fortalecimiento de la calidad y equidad de la educación a través de la ejecución de Programas de Mejoramiento Educativo, por ejemplo: las Escuelas Focalizadas (P-900), la Red Enlaces, el PME (Proyectos de Mejoramiento Educativo) para el aprendizaje de competencias fundamentales, entre otras iniciativas (Cox, 1997, 2004; Donoso, 2005). Tales programas tenían como preocupación básica mejorar las competencias básicas de lecto-escritura y matemáticas y el acceso a las tecnologías educativa. Sin embargo, el currículo vigente desde la década de los ochenta no sufrió alteraciones.

Se produjo un punto de inflexión en el sistema escolar chileno al decretarse un nuevo marco curricular para la Educación Básica en 1996, para la Educación Media en 1998 y Educación Parvularia en 2000. En esta nueva organización curricular para el sistema escolar se observan algunas modificaciones significativas en relación con el currículum heredado de la Dictadura, a saber: la incorporación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) vinculados al desarrollo personal, del pensamiento y formación ética, así como la incorporación de los Objetivos Transversales de Informática que buscan promover la participación adecuada de los estudiantes en el mundo digital (Cox, 2001). También se inserta un nuevo sector de aprendizaje -Educación Tecnológica- que sustituye a la Educación Técnico-Manual. Por último, la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero -francés o inglés- es obligatoria desde el inicio del segundo ciclo de Educación Básica, aumentando su cobertura en dos años en relación con el currículum previo (1980) que comenzaba en 7º año básico.

A pesar que el nuevo marco curricular no exige optar por el inglés como idioma extranjero, hasta 2001 únicamente se contaba con programas de estudio para este subsector de aprendizaje tanto para la Educación Básica como para Media. Sólo en 2002 se aprueban los programas de estudio para el subsector de idioma extranjero francés desde 5º año básico

hasta 4º año medio. De acuerdo a lo anterior los establecimientos educacionales pueden determinar cuál es el idioma extranjero obligatorio y cuál es el idioma extranjero opcional que implementan.

Con respecto a los planes de estudio vigentes para el idioma extranjero inglés, en 1998 se estableció la obligatoriedad de la enseñanza del inglés desde 5º año de Educación Básica hasta 4º año de la Educación Media en los establecimientos educacionales del país. En la actualidad, no se establece ninguna indicación en la normativa que relativice la obligación de enseñar inglés en los establecimientos educacionales. Este hecho marca una diferencia con la flexibilidad curricular que afectaba al inglés en la época del régimen militar.

Para la enseñanza del inglés, en 5º y 6º año básico se destinaron 2 horas pedagógicas de las 30⁷ contempladas para el desarrollo semanal de todos subsectores de aprendizaje. Así, en NB3 y NB4 del total de las horas semanales de trabajo escolar, el inglés corresponde a 6.6%. En cambio en 7º y 8º año básico, las horas destinadas a inglés corresponden a 3 horas pedagógicas, de un total de 33⁸, representando este idioma extranjero 9% de la totalidad del tiempo lectivo semanal. En el Segundo Ciclo de Educación Básica se constata un incremento de 2.4% de las horas lectivas destinada al inglés.

En las Tablas 4 y 5 se exponen los datos correspondientes a los periodos anteriores, con el fin de obtener una visión retrospectiva en relación con los planes de estudios del idioma extranjero inglés para el nivel primario y secundario.

⁷ Las 30 horas pedagógicas no consideran las 8 horas de libre disposición con que cuentan los establecimientos con Jornada Escolar Completa.

⁸ Las 33 horas pedagógicas no consideran las 5 horas de libre disposición con que cuentan los establecimientos con Jornada Escolar Completa.

Tabla 4: Horas pedagógicas para Idioma Extranjero en Educación Básica (1965-2010)

| Planes de estudio para Idioma Extranjero | Curso | Horas pedagógicas semanales al Idioma extranjero | Horas pedagógicas semanales todas las asignaturas | % de horas pedagógicas semanales al Idioma Extranjero |
|--|----------------|--|---|---|
| 1965-1970 | 7° y 8° básico | 3 hp | 26 hp | 11,5% |
| 1974-1989 | 7° y 8° básico | 3 hp | 30 hp | 10,3% |
| | 5° y 6° básico | 3 hp | 30 hp | 10,3% |
| 1990-2010 | 7° y 8° básico | 3 hp | 33 hp | 9% |
| | 5° y 6° básico | 2 hp | 30 hp | 6,6% |

En la Enseñanza Media, los planes de estudio proponen la enseñanza-aprendizaje del inglés como un componente obligatorio en la Formación General, tanto para la modalidad Humanístico-Científica como para la Técnico-Profesional, desde 1º hasta 4º año medio.

En relación con el nivel secundario, en el marco de la Formación General en 1 año medio, se asignan al inglés 4 horas pedagógicas de un total de 33⁹, constituyendo un 12,1%, del universo de horas lectiva. En 2º año medio se mantienen 4 horas pedagógicas tanto en la modalidad Humanístico-Científica como en la Técnico-Profesional aunque la primera modalidad tiene un total de 33 horas pedagógicas¹⁰ y la segunda, 31¹¹. En la primera modalidad el inglés representa 12,1% y en la segunda modalidad, un 12,9%.

⁹ Las 33 horas pedagógicas no consideran las 9 horas de libre disposición con que cuentan los establecimientos con Jornada Escolar Completa

¹⁰ Las 33 horas pedagógicas no consideran las 9 horas de libre disposición con que cuentan los establecimientos con Jornada Escolar Completa

¹¹ Las 31 horas pedagógicas no consideran las 11 horas de libre disposición con que cuentan los establecimientos con Jornada Escolar Completa.

Tabla 5: Horas pedagógicas para Idioma Extranjero en Educación Media (1965-2010)

| Planes de estudio para Idioma Extranjero | Curso | Horas pedagógicas semanales al Idioma Extranjero | Horas pedagógicas semanales todas las asignaturas | % de horas pedagógicas semanales al Idioma Extranjero |
|--|--------------|--|---|---|
| 1965-1970 | 1º año medio | 4 hp | 27 hp | 14,8% |
| | 2º año medio | 4 hp | 24 hp | 16,7% |
| | 3º año medio | 4 hp | 27 hp | 14,8% |
| | 4º año medio | 4 hp | 28 hp | 14,3% |
| 1974-1989 | 1º año medio | 4 hp | 30 hp | 13,3% |
| | 2º año medio | 4 hp | 30 hp | 13,3% |
| | 3º año medio | 3 hp (H-C) | 21 hp (H-C) | 14,3% (H-C) |
| | 4º año medio | 3 hp (H-C) | 21 hp (H-C) | 14,3% (H-C) |
| 1990-2010 | 1º año medio | 4 hp | 33 hp. | 12,1% |
| | 2º año medio | 4 hp | 33 hp (H-C) | 12,1% (H-C) |
| | 3º año medio | 3 hp (H-C) | 27 hp (H-C) | 11,1% (H-C) |
| | 4º año medio | 3 hp (H-C) | 27 hp (H-C) | 11,1% (H-C) |

En la actualidad, en relación con los dos últimos años de Enseñanza Media, por un lado, la modalidad Humanístico-Científica posee 27 horas pedagógicas¹² para el desarrollo de los subsectores pertenecientes a la Formación General (Lengua Castellana y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales e Idioma Extranjero). Para el subsector de Idioma Extranjero se contemplan 3 horas pedagógicas, que representan un 11,1% del tiempo semanal de clases. Por otro lado, en la modalidad Técnico-Profesional, para la Formación General se establece un mínimo de 12 horas pedagógicas¹³ semanales para implementar los subsectores mencionados anteriormente, de las cuales 2 son asignadas al subsector Idioma Extranjero. Las 2 horas pedagógicas señaladas constituyen un 16,7% del conjunto de horas semanales enmarcadas en la Formación General.

Por consiguiente, en una visión retrospectiva se observa que la distribución de las horas pedagógicas asignadas al inglés en la Educación Media no presenta variación desde 1974

¹² Las 27 horas pedagógicas no consideran las 9 horas de Formación Diferenciada, ni las 6 horas de libre disposición con que cuentan los establecimientos con Jornada Escolar Completa.

¹³ Las 12 horas pedagógicas no considera las 26 horas de Formación Diferenciada, ni las 4 horas de libre disposición con que cuentan los establecimientos con Jornada Escolar Completa.

hasta la fecha, puesto que la disminución de una hora en los dos últimos años del nivel secundario se produjo bajo el Gobierno Militar.

En cuanto a la Formación Diferenciada Humanístico-Científica, que se desarrolla para 3º y 4º año de Enseñanza Media, la oferta curricular del inglés se diversifica al ofrecer los siguientes módulos de especialización junto a sus respectivos programas de estudio: inglés científico-tecnológico, inglés vocacional, inglés literario-cultural e inglés social-comunicativo (MINEDUC, 2005).

En este punto, se ha producido un cambio en relación con la etapa precedente (1974-1989), ya que, por un lado, en la Formación Diferenciada Humanístico-Científica la oferta de programas de estudio para los idiomas extranjeros se ha reducido de tres (inglés, francés, alemán) a uno: inglés. Por otro lado, la orientación de tales programas ha cambiado, modificándose el acento dado al desarrollo de la expresión oral y de la comprensión lectora. En la actualidad, los módulos de especialización para la Formación Diferenciada están organizados según los propósitos específicos de cada ámbito de acción propuesto, en los que se combinan las habilidades de comprensión y producción oral y escrita. Así, el inglés científico-tecnológico subraya las habilidades de comprensión lectora y de producción escrita de textos especializados de mundo de la ciencia y la tecnología (MINEDUC, 2004k); el inglés vocacional opera en torno a documentos escritos auténticos que dan cuenta tanto de diversos aspectos del mundo del trabajo, como de las posibles alternativas en el mundo laboral; así mismo enfatiza el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de producción escrita (MINEDUC; 2004l); por su parte, el inglés literario cultural se concentra en el conocimiento tanto de las obras literarias, como de sus características textuales y contextuales; y de igual modo, desarrolla habilidades de comprensión y producción oral y escrita (MINEDUC; 2004m); por último, el inglés social-comunicativo permite la integración de las cuatro habilidades en variadas situaciones de comunicación que responda a los intereses específicos y necesidades de las regiones (MINEDUC; 2004n).

Desde el punto de vista de los niveles de desempeño y habilidades que persigue la enseñanza-aprendizaje del inglés en el sistema escolar, se detectan los siguientes objetivos

en los programas de estudio vigentes. De acuerdo con los Programas de Estudio¹⁴, específicamente, en la formulación de los Objetivos Fundamentales verticales, pertenecientes al Segundo Ciclo de Educación General Básica, se constata que en 5º y 6º año básico el acento está puesto en el desarrollo de las habilidades receptivas -comprensión lectora y auditiva-; mientras que las habilidades de producción están enfocadas más en la reproducción de textos, destacándose los intercambios orales altamente estructurados y guiados. Esta tendencia se reitera en 7º año y 8º año básico en relación con la primacía dada a la comprensión de textos escritos y orales (MINEDUC, 2004g, 2004h, 2004i, 2004j).

En términos comparativos, en los objetivos educacionales del período 1974-1989 para Educación Básica es posible detectar que se mantiene la atención concedida a la comprensión lectora y expresión verbal; mientras que a partir de 1990 se introduce la comprensión auditiva y la expresión escrita en el nivel primario. En otras palabras, se adopta un enfoque cuyo núcleo es el desarrollo e integración de las cuatro habilidades (escuchar, leer, hablar, escribir). Es relevante destacar que los contenidos no se restringen a aspectos fonológicos (entonación y pronunciación) como en el periodo anterior, sino que se consideran contenidos discursivos-textuales, morfosintácticos, léxicos y de comunicación intercultural, los que se integran en unidades temática relativas al idioma inglés y a la cultura anglosajona (MINEDUC, 2004c, 2004d, 2004e, 2004f).

En cuanto a los Objetivos Fundamentales propuestos para el subsector de inglés como idioma extranjero, en los Programas de Estudio de Enseñanza Media de Formación General es posible distinguir, por un lado, que se continua priorizando el desarrollo de la comprensión lectora y auditiva, pero asociada esta vez a textos más complejos y a operaciones lingüístico-cognitivas superiores, como búsqueda de información explícita e implícita, al establecimiento de relaciones conceptuales y deducciones, incremento del léxico, entre otras. Por otro lado, la producción oral y escrita, aunque con menor presencia, se complejiza en relación con los Objetivos Fundamentales propuestos para Educación Básica. De este modo, se promueve la realización de interacciones verbales que permitan el intercambio de información básica de

¹⁴ Ver en la sección anexos, la tabla 2 que resume estos antecedentes.

manera comprensible de acuerdo a las necesidades de los contextos educacionales y laborales.

Durante el proceso de implementación del Marco Curricular de la Reforma, este subsector ha sido objeto de modificaciones, con el fin de mejorar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, dada la importancia que ha adquirido en la sociedad actual el dominio de un idioma extranjero para participar de la globalización de la economía, cultura y saberes. En efecto, la enseñanza-aprendizaje del inglés se encuentra dentro de las prioridades educativas establecidas por el Foro de Cooperación Económica de Asia Pacífico (APEC) en el 2004; y se transforma en uno de los ejes estratégicos de las políticas educativas 2003-2006 (MINEDUC, 2004a, 2004b).

En esta lógica, en 2008 se articula la Propuesta de Ajuste Curricular para el Idioma Extranjero inglés, que entre sus actualizaciones pretende definir Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), de modo que posean mayor consonancia con los estándares internacionales descritos en ALTE (Association of Language Testers of Europe) y MCER (Marco Común Europeo para las Lenguas). También se pretende dar más coherencia a la articulación entre los OF-CMO de Enseñanza Básica y Media a través de la integración de las cuatro habilidades en situaciones de aprendizaje. Asimismo, se postula relevar la habilidad de expresión oral y conceder más atención al desarrollo del vocabulario (MINEDUC, 2008b).

En cuanto a las fechas de implementación de dichas transformaciones, para el Segundo Ciclo de Educación Básica se ha establecido el año 2010; mientras que para la Educación Media de Formación General se ha determinado como plazo el año 2011 para 1º y 2º año, el 2012 para 3º año medio y para 4º año medio se ha señalado el 2013 (MINEDUC, 2008c).

También es relevante mencionar que con el propósito de determinar con mayor precisión los aprendizajes esperados (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) y su evolución en el aula, así como complementar los OF-CMO de cada subsector de aprendizaje, se han diseñado Mapas de Progreso del Aprendizaje. Éstos, además de explicitar la secuencia de progresión de los aprendizajes de los estudiantes en una escala de 7 niveles, entregan ejemplos de desempeño de los mismos para un determinado nivel. Con esta herramienta, los

docentes pueden monitorear y evaluar el avance de sus estudiantes en el aula. Particularmente, en la actualidad para el inglés se cuenta con un Mapa de Progreso de Lectura¹⁵, donde son descritos los estándares de contenidos esperados desde 5º año básico hasta 4 año medio (MINEDUC, 2006; MINEDUC/UCE, 2007).

El equipo de expertos consideró que una medición educacional debe ser consistente con el currículum vigente, por lo que valoró como sustancial considerar las modificaciones del Ajuste Curricular (OF y CMO), el que indica los énfasis curriculares y por ende orienta las habilidades a medir. Asimismo, las fechas previstas para la implementación de este ajuste suponen también considerar un cronograma de implementación de eventuales mediciones que reconozca sus hitos, pues es condición de una medición de calidad el que se estándares, pudiendo guiarse por los estándares de contenido de los Mapas de Progreso del Aprendizaje en relación con audición, escritura y expresión oral.

En síntesis, la etapa actual, desde el punto de vista del currículum, se caracteriza por la inestabilidad que se inicia con el proceso de *Ajuste Curricular*. Cualquier decisión respecto a la medición del inglés debe considerar esta condición, y organizarse en función de ello. Se estimó que los efectos de dichos cambios se extenderán por una década al menos.

4.3 Programa Inglés Abre Puertas como herramienta de la política educacional.

En este apartado, se analizará el rol del Programa Inglés Abre Puertas, como iniciativa que articula las políticas educacionales en torno a la enseñanza de inglés en el ámbito nacional. La gestación de este programa es una respuesta directa a las demandas de manejo del idioma inglés que promueve el contexto de cambios mundiales en los que participa nuestro país.

¹⁵ Para más detalles sobre la descripción de los niveles de progresión ver Unidad de Currículum. (2007). Mapas de progreso del aprendizaje. Sector de Lenguaje y Comunicación. Subsector idioma extranjero Inglés. Mapa de progreso de lectura. Santiago: Ministerio de Educación.

A partir del año 2003 se establecen estrategias focalizadas explícitamente en la promoción del idioma extranjero inglés. Ello en virtud de las políticas educativas establecidas para el período 2003-2006, cuyas prioridades son "i) ampliar las oportunidades educacionales y distribuirlas con equidad; ii) fortalecer el capital humano del país" (MINEDUC, 2004b, p.17). Específicamente, con respecto a la calidad de la educación, se postula no sólo incrementar el nivel de conocimientos y habilidades de base, es decir, lecto-escritura, matemáticas y ciencias, sino también impulsar las competencias instrumentales, tales como el dominio de un idioma extranjero, la alfabetización digital y la formación técnica. De este modo, en el sistema escolar se consolida un desafío instrumental dirigido, al asumirse que "En el futuro serán analfabetos quienes no puedan utilizar una segunda lengua y quienes no sean capaces de comunicarse, escribir o realizar operaciones a través de un computador" (MINEDUC, 2004b, p.19).

Tal como se señaló al comienzo, Chile es parte de la sociedad globalizada y requiere responder a las demandas de las transformaciones económicas, tecnológicas y culturales implicadas. Por tal razón, MINEDUC ha orientado sus esfuerzos hacia la promoción de "las habilidades para la globalización" (MINEDUC, 2004b, p.19) dentro de sus prioridades durante esta década, específicamente, a través del Programa Inglés Abre Puertas-Programa de Fortalecimiento de Aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza básica y media. Este programa (PIAP) tiene tres objetivos fundamentales: a) implementar estándares de aprendizajes nacionales, en concordancia con el marco curricular actual y con los niveles de desempeño establecidos internacionalmente, b) apoyar las prácticas docentes en las aulas y c) fortalecer el desarrollo profesional y de las capacidades docentes.

Con respecto al primer objetivo, en 2003 el Programa Inglés Abre Puertas plantea la definición de los niveles de competencia esperados al finalizar la Enseñanza Básica y Media, conforme a los estándares internacionales propuestos por ALTE (*Association of Language Testers of Europe*), los que fueron contruidos de acuerdo a los parámetros establecidos por el Marco de Referencia Común Europeo de Lenguas. En consecuencia, se espera que los

estudiantes al egresar de 8º año básico alcancen el nivel ALTE 1 (*Waystage user*)¹⁶ y al terminar el 4º año medio que logren el desempeño correspondiente al nivel ALTE 2 (*Threshold user*)¹⁷. Se espera que para 2013, los estudiantes de 8º año básico logren el nivel ALTE 1, mientras que los de 4º año medio obtengan un nivel mínimo ALTE 2 (Fábrega, 2005). De igual modo se han establecido metas para los docentes. Se pretende que para 2011 el cuerpo docente haya certificado su dominio del inglés, alcanzando como mínimo un nivel ALTE 3¹⁸ para poder desarrollar la docencia en el nivel básico.

En cuanto al segundo y tercer objetivos, PIAP propone diversas estrategias para enfrentar la irregular formación disciplinaria de los profesores de Enseñanza Media que egresaron antes de la implementación del nuevo marco curricular y cuyo dominio del inglés no es el apropiado para promover aprendizajes de calidad. A este panorama, se agregan las consecuencias de la formación generalista de los docentes de Educación Básica, encargados de la enseñanza del inglés a pesar de los déficits exhibidos tanto en el uso de estrategias didácticas para ESL (*English as a Second Language*), como en el dominio de la segunda lengua.

Ante esto, para fortalecer las capacidades docentes diagnosticadas se han llevado a cabo Talleres Comunales de Profesores de Inglés, destinados a profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica del sector municipalizado. Junto con favorecer el trabajo colaborativo entre pares, los docentes pueden acceder a apoyo material y técnico (disciplinario-didáctico). Asimismo, se han constituido e incrementado las Redes Pedagógicas Locales de Profesores de Inglés, que cuentan con la asesoría y seguimiento de expertos en conocimientos

¹⁶ Los descriptores contemplados por PIAP para este nivel son los siguientes "Comprende oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con aspectos personales, familiares y del entorno. Describe aspectos de su vida y entorno en términos simples. Realiza tareas de rutina sencillas que requieren de un intercambio simple y directo de información sobre temas conocidos" (MINEDUC, 2008a).

¹⁷ Los descriptores contemplados por PIAP para este nivel son los siguientes "Comprende las ideas principales de textos orales y escritos sobre temas que conoce y enfrenta generalmente en su trabajo, estudios y tiempo libre. Maneja la mayoría de las situaciones que pueden surgir en un contexto de habla inglesa. Produce textos simples y coherentes sobre temas conocidos. Describe experiencias, hechos y explica brevemente sus opiniones y planes." (MINEDUC, 2008a)

¹⁸ Descripción del nivel ALTE 3 "Comprende las ideas principales de textos orales y escritos complejos sobre temas concretos y abstractos, incluyendo discusiones técnicas en su especialidad. Interactúa con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción con hablantes nativos de inglés. Produce textos orales y escritos claros y detallados sobre un amplio rango de temas y explica sus puntos de vista" (MINEDUC, 2008a)

disciplinarios-didácticos del inglés, con el fin de fortalecer las comunidades de aprendizaje profesional entre pares.

Desde el 2004 a la fecha, se han otorgado 5000¹⁹ becas a los docentes de Educación Básica y Enseñanza Media para participar en cursos de perfeccionamiento que contribuyen, por un lado, a incrementar sus habilidades comunicativas en inglés y, por otro lado, a mejorar y diversificar sus estrategias didácticas. Así, aquellos cursos que tienen como perfil de egreso el nivel ALTE 1 están destinados a profesores de Educación General Básica que enseñan inglés en 5º y 6º año básico, quienes, posteriormente, pueden ser becados nuevamente para participar en cursos de perfeccionamiento conducentes a la obtención de nivel ALTE 2 y ALTE 3 (Salazar, 2008).

Los cursos de perfeccionamiento (Cursos de Actualización en Inglés y Pedagogía/Metodología para profesores de Enseñanza Básica y Media), ofrecidos por diversas entidades de educación superior, comprenden 200 horas de duración y están dirigidos a mejorar las prácticas pedagógicas. En 2005, su cobertura llega a once regiones, posteriormente estas instancias de perfeccionamiento se han extendido a lo largo de todo el territorio nacional (MINEDUC, 2008a).

Como se señaló previamente, desde 1996 los profesores han tenido la ocasión de efectuar pasantías al extranjero. Es importante notar que desde el año 2004 los requisitos de postulación han determinado un perfil más exigente, con el objeto de que el impacto de las pasantías en el sistema escolar sea más eficiente. De esta manera, se solicita a los docentes certificar su dominio del inglés y presentar un proyecto de innovación pedagógica para su entorno escolar. Bajo estas nuevas exigencias se contabilizaron 59 estadías breves en Australia, Inglaterra y Estados Unidos. En abril de 2008, se contaba 120 profesores de Educación Básica y Media que además de poseer un nivel ALTE 3, contaban con un proyecto de innovación pedagógica (MINEDUC, 2008a).

¹⁹ Se indica la cantidad de becas otorgadas y no la cantidad de becarios, pues un mismo docente puede recibir en más de una ocasión este beneficio.

También se suma a las medidas destinadas al desarrollo profesional, la ejecución de *English Summer/Winter Town* en el CPEIP desde 2004 a la fecha. Durante esta instancia los docentes de todo el país participan en un intenso programa académico semanal para actualizar sus conocimientos disciplinarios y didácticos en un entorno de habla cotidiana del inglés (MINEDUC, 2008a). Otra iniciativa corresponde a los cursos de perfeccionamiento gestionados por los miembros de PAIP a lo largo de todo el país, cuyo fin es proporcionar una base teórica-práctica sobre las características de la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua (Salazar, 2008).

Junto con fomentar las competencias idiomáticas y metodológicas de los profesores en ejercicio, el PIAP considera relevante potenciar los vínculos entre el sistema escolar y la formación inicial docente proporcionada por las instituciones universitarias a través de la creación de *Mentorías*. De esta manera, un mentor recibe un entrenamiento universitario anual que le permitirá apoyar y modelar las prácticas pedagógicas de los profesores recién titulados de su establecimiento, así como participar en la supervisión de los alumnos en práctica (Fábrega, 2005).

En 2006, para los estudiantes destacados de cuarto año de Pedagogía en Inglés, se pone en marcha la medida presidencial 26, que consiste en el otorgamiento de becas para permanecer en un "semestre en el extranjero". En su primer año de implementación se otorgaron 33 becas, mientras que en 2007 fueron beneficiados 98 estudiantes de 16 universidades chilenas.

Por último, se puede afirmar que la creación del Programa Inglés Abre Puertas marca un momento clave en el desarrollo de la enseñanza de inglés en Chile, puesto que, al menos en los últimos cincuenta años, es la primera vez que se establece una política pública destinada a promover y fortalecer un idioma extranjero. Junto con dar sentido a la prioridad de esta medición, la existencia de este programa da mayores garantías de coherencia a la implementación de una medición de idioma extranjero Inglés.

Por otra parte, los diagnósticos sobre la formación docente resultan consistentes con las opiniones expresadas por los expertos. En este ámbito, los expertos observaron la existencia

de un desequilibrio persistente entre la oferta de profesores de inglés y la demanda de enseñanza obligatoria. Sostienen que existen dificultades a tener en cuenta si se decide realizar una medición educacional en los próximos años para el idioma extranjero inglés.

- Primero, la variación en la calidad profesional de los docentes que ingresarán al mercado laboral, puesto que existe una proliferación de programas de pedagogía en inglés que no están acreditados.
- Segundo, la mayoría de los programas de formación inicial corresponde a pedagogías de enseñanza media, tal que de los 98 programas de formación nacional, 93 están orientados hacia el nivel secundario. En consecuencia, se prevé un déficit de profesores para educación básica, así como la migración de profesores secundarios al nivel básico. Al respecto, los expertos estimaron que esta deficiencia podría desaparecer aproximadamente en el 2014 cuando se equilibre la oferta y la demanda de profesores de inglés en el sistema escolar.
- Finalmente, los expertos consideraron que resulta indispensable una medición que tome en cuenta la situación actual de los docentes, siendo necesario diagnosticar las competencias de los profesores de inglés en ejercicio. Una medición en este ámbito permitiría identificar mejor falencias y focalizar recursos para ellos, así como orientar mejor la formación inicial a cargo de las universidades.

En síntesis, la política educacional para el idioma extranjero inglés se haya en un momento de expansión, mejorándose los instrumentos que definen los contenidos y prácticas de enseñanza más apropiados, contando con un programa que da coherencia y sistematicidad al avance de la política en este ámbito, aunque en un momento aún en desarrollo, por no contar con la implementación del Ajuste Curricular del subsector. Estos aspectos fueron valorados por los expertos, quienes opinaron que el momento actual resulta adecuado para implementar mediciones del inglés, proyectándose consistentemente con los hitos del desarrollo de los avances curriculares.

5. COMPARACIÓN DE CHILE CON OTROS PAÍSES RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE INGLÉS.

Al comenzar las indagaciones acerca de pruebas y mediciones educacionales de inglés en la muestra de países seleccionados, se decidió ampliar la matriz de datos a revisar, dado que era necesario reconocer aspectos de la enseñanza del inglés en cada caso, para situar el contexto de sus evaluaciones. Esta información ha servido, además, para comparar la aplicabilidad de estos sistemas de medición, en la medida en que respondan a características similares a Chile.

Como se señaló previamente, los países a considerar corresponden a Colombia, Corea del Sur, Costa Rica, España, Finlandia, Malasia y Suecia. La enseñanza de inglés en estos países se comparará en base a sus propósitos, el papel de los programas de estado en la promoción del aprendizaje de inglés, la obligatoriedad o voluntariedad de la enseñanza de inglés y su articulación con la tradición lingüística de los países, las habilidades lingüísticas enseñadas, el uso de estándares internacionales, los ciclos de enseñanza y las horas pedagógicas dedicadas a la enseñanza de este idioma extranjero.

Como referencia general, el lector puede remitirse a las fichas de indagación por países anexas a este informe.

5.1 Propósitos de la enseñanza del inglés

Al estudiar las políticas de enseñanza de idiomas, se observa la importancia de dar cuenta de aspectos contextuales, políticos y económicos que de una u otra forma ejercen una influencia relevante en decisiones y características de la enseñanza de dicha asignatura.

Tal como fue señalado en el capítulo anterior, hoy en día los aspectos relacionados con el intercambio económico y comercial y las necesidades asociadas a la globalización, sin duda son de gran relevancia en la enseñanza de inglés, lo cual es un punto compartido entre los países del estudio y Chile: una política de apertura al comercio internacional supone una política de enseñanza de inglés para los países que no cuentan con contextos de aprendizaje informal o cotidiano. Así, en países como Finlandia o Suecia (cuyas lenguas maternas prácticamente no son usadas fuera de sus fronteras), se ha venido incorporando la enseñanza de varios idiomas, dada la necesidad de favorecer instancias de intercambio con otros países. Un ejemplo de ello es que las relaciones entre Suecia e Inglaterra tuvieron impacto en la definición de la política de enseñanza de inglés para Suecia. Otro ejemplo ha sido el impulso a las políticas de fortalecimiento del inglés que ha significado la presencia de empresas norteamericanas y el crecimiento del turismo en Costa Rica, contando incluso con apoyo económico de instituciones norteamericanas para este fin. Estas tendencias se observan también en Chile, en donde la enseñanza del inglés estaría dentro de las prioridades educativas establecidas por el Foro de Cooperación Económica de Asia Pacífico (APEC) en 2004.

Asimismo, es necesario tener en cuenta las realidades de los países del estudio en términos de la enseñanza y su tradición idiomática, aspectos que a veces distancian las experiencias del caso chileno. Entre los países estudiados hay naciones bilingües, como Finlandia (sueco y finés) o antiguamente Malasia (hace aproximadamente 30 años; malayo e inglés), y también países como España, con un idioma oficial (español) y otras lenguas oficiales en ciertas Comunidades Autónomas. Ahora bien, también hay tres países de la muestra estudiada en que el español es lengua materna al igual que en nuestro país: Colombia, Costa Rica y España.

Por otra parte, algunos de estos países tienen una larga tradición en la enseñanza de idiomas, como Suecia o Finlandia. Además, en un país, Malasia, hasta hace aproximadamente 30 años toda la enseñanza escolar se realizaba en inglés, lo que fue abandonado y luego retomado mediante un programa para que, desde el 2003, se volviera a enseñar matemáticas y ciencias en este idioma.

En términos de comparabilidad, la realidad chilena se consideró más cercana a países como Costa Rica, Colombia e incluso España, primero por la existencia de una lengua materna común, y también porque se ha visto en ellos un esfuerzo más bien reciente y de cierta forma más restringido en cuanto a la oferta de idiomas en la enseñanza de idiomas extranjeros, especialmente si se lo compara con países como Suecia o Finlandia. Así, en países como Chile, Costa Rica y Colombia, se han creado programas focalizados en mejorar los desempeños y el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en inglés, tal como se verá en la siguiente sección.

5.2 Programas de estado.

Se indagó, como factor relevante en cuanto a los esfuerzos por mejorar la enseñanza del inglés, la existencia de programas de estado, análogamente a como en Chile se cuenta con PIAP.

Analizando la muestra de países, se puede observar que en la mayoría de ellos las iniciativas de desarrollo y fortalecimiento de la lengua inglesa se encuentran a cargo de los ministerios de educación y no de organismos independientes a nivel nacional, como son los casos de Suecia, Finlandia, España y Corea del Sur. Sin embargo, en los países europeos las nuevas propuestas curriculares en materia de aprendizaje de lenguas han emanado del Consejo de Europa, entidad que dio impulso en el año 1991 a la definición de los nuevos descriptores del Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER), publicado en el año 2001.

Por otra parte, en los países de América Latina considerados en la muestra se observa una estrategia diferente. Tanto Costa Rica como Colombia cuentan con programas de fomento a la enseñanza de inglés. El Programa "Costa Rica Multilingüe", creado el año 2005, y el Programa Nacional de Bilingüismo de Colombia, constituido en el 2004, manifiestan fines similares a los del Programa Inglés Abre Puertas: ambos involucran como parte de sus metas el establecimiento de descriptores de desempeño (del Marco de Referencia Europeo para las Lenguas) y el mejoramiento de las competencias comunicativas y didácticas de los docentes

de inglés. Asimismo, en los dos países se ha evaluado el dominio de inglés en profesores de lengua inglesa, con el objeto de mejorar la asignación de recursos de capacitación docente y de mejorar la labor pedagógica en materia de este idioma.

En relación a la participación de entidades en el diseño y la administración de las pruebas de evaluación de inglés, la tendencia de los países de la muestra fue a contar con organismos públicos independientes de los ministerios de educación, que si bien colaboran estrechamente con estos, poseen la responsabilidad de validar y aplicar evaluaciones de carácter nacional para el diagnóstico y certificación de conocimientos en lengua inglesa. Este es el caso de: "Korean Institute of Curriculum and Evaluation" - KICE, Corea del Sur; "Matriculation Examination Board", Finlandia; Instituto de Evaluación, España; ICFES, Colombia; y el Departamento de Evaluación Académica y Certificación de la Dirección de Gestión y Evaluación de Calidad, del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Por último, cabe señalar que los países que no cuentan con programas particulares de fomento de la enseñanza del inglés (Suecia, Finlandia, España, Corea del Sur, Malasia), o bien poseen una tradición de formación bilingüe por ser ex colonias británicas (caso malayo), o bien una práctica consolidada de intercambio económico y cultural, donde el idioma inglés ha jugado un papel protagónico, como es la situación de los países europeos. En Europa, hay instituciones que cumplen un rol importante en el fomento de evaluaciones y desarrollo de lenguas (por ejemplo, European Association For Language Testing and Assessment, EALTA). Los países latinoamericanos incluidos en la muestra de este estudio comparten la creación de entidades articuladoras de los recursos gubernamentales que se desean invertir en la enseñanza del inglés, y un discurso común de mejorar las condiciones de inserción de sus naciones en materia de globalización económica mundial.

Dada la favorable experiencia europea, se consideró positivamente la propuesta de acercar procesos comunes de desarrollo de una política educacional entre países latinoamericanos. En esta línea, el Panel de Expertos estimó que el laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, LLECE, a cargo de la UNESCO, podría recibir una solicitud liderada por Chile en cuanto a que se desarrolle un estudio y medición de inglés entre los países participantes, esto es Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba,

Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. En la actualidad, también forma parte del LLECE el estado mexicano de Nuevo León.

Por otro lado, es conveniente referirse al apoyo dado por organismos como los anteriormente descritos (programas de estado, ministerios, programas internacionales de fomento de lenguas vivas), a la labor de los docentes. Se puede destacar la evaluación del nivel de inglés de los profesores en Costa Rica, como parte de las líneas de acción de "Costa Rica Multilingüe" para, con esta información, realizar capacitaciones adecuadas a quienes más lo necesiten. También es destacable la experiencia sistemática de evaluación de Colombia, donde a través de ICFES (Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior), se ha realizado un diagnóstico del nivel de competencias lingüísticas de inglés en los docentes especialistas de todo el país, e incorporado la evaluación de la lengua inglesa en las pruebas de certificación académica (Pruebas ECAES). Para el año 2019 el "Programa Nacional de Bilingüismo" de Colombia, pretende lograr que los docentes que enseñan inglés en la educación básica secundaria alcancen un nivel B2, y los profesores de educación básica primaria y de otras áreas, un nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Para países sin un programa de estado específico para el fortalecimiento de inglés también cabe relevar la provisión de materiales diagnósticos para los profesores en Suecia, o la solidez de la formación docente en Finlandia, aspectos que sin duda apoyan a los docentes hacia el logro de los estándares esperados en sus alumnos.

A partir de lo anterior, y de acuerdo a los expertos participantes en el estudio, se puede observar que es relevante tener presente la relación entre la formación de docentes para la enseñanza del inglés, y las expectativas de la política educacional en dicha asignatura. En su opinión, este aspecto no es menor, puesto que en nuestro país existe un déficit de profesores de inglés, pocos programas de formación para profesores de enseñanza básica, y gran número de programas de pedagogía en inglés no acreditados, tal como se señalara ya en el análisis del capítulo anterior.

5.3 Obligatoriedad y voluntariedad del idioma inglés en los sistemas educacionales, y su relación con la tradición lingüística de cada país.

En la historia de la enseñanza del idioma inglés en los países analizados, se puede reconocer principalmente dos momentos. El primero se inicia con la incorporación de inglés al currículum nacional, y el segundo, con el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de este idioma. Sólo a partir de este segundo momento resulta posible comparar entre experiencias de enseñanza, ya que se cuenta con datos homogéneos acerca de fechas y público destinatario de la enseñanza de inglés.

En nuestro país, y tal como fue señalado en el capítulo anterior, en 1965 se hace obligatoria la enseñanza de idiomas extranjeros –inglés o francés- en enseñanza básica (desde 7° año), aun cuando previamente se enseñaran otros idiomas en secundaria. Si se compara esto con las fechas en que se inicia la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en otros países, Chile se muestra como un país que desde hace mucho tiempo destacó su relevancia haciéndolo obligatorio. Por ejemplo, en España, Colombia y Costa Rica la enseñanza de inglés se hace obligatoria recién en los años 90. Lo mismo sucede en Corea del Sur (aun cuando se tiene antecedentes de su enseñanza a ciertos grupos en el siglo XIX). En Suecia, la enseñanza del inglés es obligatoria desde 1962, y en Finlandia, la enseñanza de una primera lengua extranjera lo es desde 1970. Llama la atención la cercanía de la fecha del inicio de la obligatoriedad del inglés en Chile con la de países con una fuerte tradición en lenguas extranjeras, como Suecia y Finlandia.

Por otra parte, hay que hacer una distinción entre aquellos países en que es obligatorio el estudio de inglés (Suecia, Malasia, Corea del Sur, Costa Rica en los ciclos I y II) y aquellos en que es obligatoria la enseñanza de idioma extranjero (Colombia, Costa Rica en secundaria, España, Finlandia y Chile). En estos últimos, el alumno puede escoger entre distintas alternativas, aunque en todos los casos el idioma más escogido por los alumnos es inglés. En Chile y Costa Rica los alumnos pueden optar entre inglés y francés. En Chile, recién el 2002

se contó con programas de estudio para francés, y en ambos países, el idioma más enseñado es inglés. En cambio, en Finlandia el alumno puede estudiar a lo largo de la enseñanza escolar, hasta 5 lenguas, dos de ellas obligatorias. En el caso de Suecia, junto con el inglés, se enseña además una lengua extranjera. En Corea del Sur, en algunos colegios se enseña chino.

5.4 Estándares Internacionales

En cuanto a la experiencia internacional acerca del uso de indicadores de desempeño, cabe notar que si bien los estándares ALTE son compatibles con los indicadores del Marco de Referencia Europeo, la mayoría de los países del estudio (Costa Rica, Finlandia, España y Colombia), utilizan directamente los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, ya sea porque comparten el énfasis pragmático y global de esta propuesta, o porque sus planes de estudio en lenguas extranjeras se encuentran enmarcados en directrices políticas regionales (Europa).

La perspectiva global y pragmática del Marco de Referencia Europeo, presenta al usuario de una lengua como un “actor social” que posee un recorrido lingüístico (en su propio idioma), saberes previos, una pertenencia social y familiar y un recorrido personal educativo o profesional, que constituyen competencias generales que requiere el sujeto para realizar una tarea. Además de ello, el actor social se encuentra ante el desafío de realizar tareas en ciertas situaciones y contextos lingüísticos dados, que implican el uso de competencias lingüísticas específicas que le permitan desempeñarse en forma adecuada.

El Marco de Referencia Europeo comprende la definición de seis niveles de objetivos de aprendizaje mediante competencias en términos de capacidades (“La persona es capaz de...”), desde el grado A1 de menor experticia hasta el C2 de máximo dominio, y cinco habilidades: comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita. En relación a ello, los países analizados muestran el establecimiento de estándares similares al caso chileno, como se puede ver en la Tabla 6:

Tabla 6: Indicadores de desempeño esperados al final de los períodos de formación (según niveles MCER)²⁰

| País | Años de formación | | |
|------------|-------------------|----------|--------------------|
| | 8° básico | 4° medio | Docentes de inglés |
| Chile | A2 | B1 | B2 |
| Finlandia | A1-A2 | B2 | - |
| Colombia | | B1 | B2-C1 |
| Costa Rica | - | B1 | - |

Por último, cabe señalar que si bien Chile utiliza estándares internacionales que permiten comparar sus niveles de dominio en lengua inglesa con los resultados de otros países, se debieron crear dos nuevos niveles de desempeño por debajo del mínimo establecido por ALTE (“Weystage user” y “Lower Breakthrough”) a raíz del bajo nivel de resultados alcanzados en el año 2004 (MIDE, 2005).

5.5 Habilidades enseñadas o priorizadas en el curriculum

Un aspecto relevante y que permite identificar la cobertura curricular de las evaluaciones dice relación con las habilidades priorizadas en la enseñanza. En Chile, como ya se planteó, para 5° y 6° año básico se enfatiza el desarrollo de habilidades receptoras (comprensión lectora y auditiva) y habilidades productivas, pero focalizadas en reproducción de textos. Esto es similar en 7° y 8° año básico, pero con una mayor complejidad en lo productivo, en términos de avanzar hacia la construcción de textos orales y escritos de estructuras simples. En Enseñanza Media, se continúa con el énfasis en la comprensión lectora y auditiva, aumentando los niveles de complejidad mediante el establecimiento de relaciones y

²⁰ No se agrega Suecia porque no utiliza los estándares MCER para evaluar desempeño - si bien sus planteamientos curriculares se inspiran en el Marco Común de Referencia Europeo-, ni España por no contar con esta información actualizada al 2008.

deducciones, entre otras habilidades. También se promueve la realización de interacciones verbales.

De modo general, es posible indicar que en los países considerados en el estudio, a excepción de Colombia²¹ y Malasia²², se busca desarrollar las habilidades de comprensión escrita, producción escrita, producción oral y comprensión auditiva, existiendo ciertas distinciones en cuanto a prioridades y momentos para el desarrollo de dichas habilidades.

Por ejemplo en Corea del Sur, desde el 3° grado, se comienza con habilidades de comprensión auditiva y de producción oral, en 4° grado se agrega el desarrollo de habilidades de comprensión escrita y desde 5° grado de producción escrita, desarrollándose así las cuatro habilidades. Una progresión similar se observa en Costa Rica, donde el logro final esperado por el Ministerio de Educación es el desarrollo de habilidades de producción oral, complementariamente a las habilidades de comprensión oral.

En los países europeos analizados, se observa un énfasis en lo comunicativo y funcional, especialmente en Finlandia y Suecia. Además se destaca el desarrollo de consciencia de lo cultural, habilidad de reflexión e incluso autoevaluación en el uso del lenguaje.

5.6 Ciclos en que se enseña inglés

Uno de los aspectos más importantes de tener presente al comparar la enseñanza del inglés en los países estudiados, es desde qué curso y hasta qué curso es obligatoria su enseñanza, especialmente porque indica durante cuánto tiempo estarían expuestos los estudiantes a la enseñanza del inglés. En Chile, la enseñanza de lenguas extranjeras es obligatoria en enseñanza básica y media, comenzando en 5° año básico.

²¹ Hay un énfasis en las habilidades orales productivas y receptoras, como comprensión auditiva y producción oral.

²² Se busca desarrollar habilidades de producción oral, comprensión escrita y producción escrita.

En Colombia la enseñanza de lengua extranjera es obligatoria desde 6° grado (11 años). En Costa Rica, en cambio, inglés es obligatorio desde el 1° grado (7 años), existiendo la posibilidad de optar entre inglés y francés en secundaria²³. En España, la enseñanza de idioma extranjero es obligatoria desde 3° grado (8 años), sigue siendo obligatorio en secundaria y bachillerato. En Corea, es obligatorio durante el currículum obligatorio (Educación Primaria y Secundaria inferior), esto es, entre los 6 y 15 años. De manera similar, en Malasia, es obligatorio en los establecimientos nacionales desde el 1° al 11° grado (6 a 16 años), teniendo presente además que desde el 2003, las asignaturas de ciencias y matemáticas se harían en inglés. En Suecia, si bien cada municipio decide cuando comenzar, por lo general se empieza al 3° o 4° grado (9 años), y sigue siendo obligatorio durante toda la enseñanza escolar, agregándose el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en 6° grado. De manera similar, en Finlandia, los alumnos deben comenzar con un idioma extranjero, en 3° grado (9 años), y junto con continuar el estudio del idioma escogido, los alumnos deben escoger otro idioma extranjero de forma obligatoria (en 7°), y además pueden escoger otros idiomas (optativos) a lo largo de la enseñanza escolar.

²³ La mayoría de los alumnos (90%) escoge inglés.

Tabla 7: Comparación del inicio de la enseñanza de inglés.

| País | Grado de inicio de enseñanza obligatoria de inglés ó idioma extranjero | Edad |
|--------------------------|---|-------------|
| Inglés | | |
| Chile | 5º | 11 años |
| Colombia | 6º | 11 años |
| Costa Rica | 1º | 7 años |
| Corea del Sur | – | 6 años |
| Malasia | 1º | 6 años |
| Suecia | 3º - 4º | 9 años |
| Idioma extranjero | | |
| España | 3º | 8 años |
| Finlandia | 3º | 9 años |
| | 7º (segundo idioma extranjero) | 13 años |

Como se observa, salvo el caso de Colombia, en nuestro país se comienza más tardíamente la enseñanza del inglés que en los otros países del estudio. Esto supone momentos de evaluación que pueden ser diferentes entre los países, ya que en el caso chileno no tendría sentido plantear evaluaciones nacionales apenas iniciada la enseñanza obligatoria del inglés. En ese momento, solamente se evidenciaría diferencias entre quienes hubieran empezado antes y quienes en el momento obligatorio.

5.7 Horas de enseñanza.

De acuerdo a los expertos consultados en el presente estudio, junto con la edad de inicio, la cantidad de horas destinadas al aprendizaje de inglés es un aspecto esencial de considerar al comparar las distintas experiencias en la enseñanza del inglés.

En Chile, en 5° y 6° año básico se enseñan 2 horas pedagógicas de inglés a la semana, de un total de 30 horas pedagógicas, correspondiendo al 6,6% del tiempo. En 7° y 8° se aumenta a 3 horas semanales. En Media, en 1° y 2° medio se enseñan 4 horas pedagógicas de inglés, correspondiendo a alrededor del 12% del tiempo, y en 3° y 4° medio, se enseñan 3 horas pedagógicas en la modalidad Humanista Científico, y 2 en la Técnico Profesional, correspondiendo al 11,1% y al 16,7% respectivamente.

En los países revisados, tal como los expertos consultados lo hacen notar, existe bastante heterogeneidad en este punto. En Costa Rica, se enseña 5 horas pedagógicas de inglés²⁴ en todos los ciclos (variando la proporción con respecto a las otras asignaturas, que iría desde un 27% a un 11% del tiempo). En Colombia, serían 3 horas semanales durante la educación básica y media, al igual que en España. En este último país, el tiempo asignado a la enseñanza de idiomas extranjeros en cada ciclo, correspondería al 15% en educación primaria y al 19% en secundaria. En Malasia, en Educación Primaria, son 6,5 horas semanales, reduciéndose a 3 en secundaria.

En los otros países considerados no es posible hacer una proporción semanal del tiempo destinado al inglés, pues se define un total de horas por asignatura a lo largo de todo el ciclo (primaria, secundaria, por ejemplo²⁵), existiendo cierta flexibilidad en la distribución anual de dichas horas. Así, en Corea del Sur, luego de una disminución en la cantidad de horas de inglés enseñadas con el Séptimo Currículo Nacional, éstas corresponden actualmente a un 3,4% del total de horas en 3° y 4° grado, un 6,2% en 5° y 6° grado, un 8,8% en 7° y 8° grado, y un 11,7% en 9° y 10° grado. En Suecia, el tiempo destinado a inglés correspondería a un 7,2% de todo el tiempo de las asignaturas durante la educación primaria y secundaria inicial, y a un 4% en la educación secundaria²⁶.

²⁴ En los ciclos I y II, se pueden bajar a 3 horas pedagógicas. Hora pedagógica en Ciclo I y II=45.min, y en ciclo III= 40 min.

²⁵ Para mayor detalle, consultar a Fichas de cada país.

²⁶ Es necesario tener presente que se agrega el aprendizaje de un segundo idioma extranjero.

Por último, en Finlandia, si bien la flexibilidad en la posibilidad de escoger cursos dificulta la comparabilidad con otros países en términos de horas semanales de inglés²⁷, es posible indicar que se enseñan 2 de 23 horas pedagógicas en 3° y 4° grado, y 2 de 24 horas pedagógicas en 5° y 6° grado.

Como se observa, Chile estaría en una posición similar a países como Colombia, Corea, Suecia o incluso Finlandia, en cuanto al número de horas o la proporción de tiempo destinado a inglés²⁸ dentro de las otras asignaturas ofrecidas. Sin embargo, hay algunas distinciones importantes que hacer, pues en el caso de Corea del Sur, Suecia y Finlandia, se comienza antes la enseñanza obligatoria del inglés, por lo que aun siendo una proporción de tiempo similar en cuanto a las otras asignaturas, de todos modos hay una mayor exposición al inglés (recordando además que en el caso de Suecia y Finlandia, se agregan al menos un segundo idioma extranjero obligatorio).

5.8 Síntesis

En términos generales, se puede señalar que la enseñanza de inglés en los países considerados cobra especial relevancia en un contexto globalizado que promueve el intercambio internacional, para lo cual el dominio de un idioma como inglés resulta fundamental, al constituirse en herramienta comunicativa fundamental. Si embargo, la enseñanza de inglés en cada país obedece a contextos particulares, dentro de lo cual es importante no perder de vista la historia o tradición idiomática de cada país. Por otra parte, se observa en casi todas las experiencias revisadas el uso de estándares internacionales, entre los cuales destaca el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

Desde la perspectiva escolar, la enseñanza de inglés en los países, en general, presenta una progresión curricular desde habilidades de comprensión, a habilidades de expresión. También se observa un énfasis en el aspecto comunicacional del dominio del inglés, lo cual es

²⁷ Esto, especialmente en secundaria.

²⁸ Inglés o idioma extranjero.

coherente con las necesidades en torno al uso de este idioma en las interacciones sociales e intercambios internacionales. Por otro lado, la enseñanza de inglés es relativamente temprana en todos los países revisados, con excepción de Colombia y Chile. Respecto a las horas de enseñanza, no se observa profundas diferencias, aunque pudiese considerarse que en Chile en total se dedican menos horas a inglés que en otros países, debido al inicio más tardío de su enseñanza.

6. COMPARACIÓN ENTRE SISTEMAS DE MEDICIÓN DE INGLÉS Y CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO CHILENO

6.1 Introducción

En esta sección del informe se realizará una comparación entre los sistemas de medición considerados en la muestra de países y el caso chileno. Esta comparación tendrá como ejes la cultura evaluativa asociada a los sistemas de medición, los objetivos y las habilidades evaluadas, el uso de descriptores y estándares de desempeño, el diseño de instrumentos, su validez y confiabilidad, el formato de entrega de resultados y usos de la información, junto con las características de las entidades a cargo del diseño e implementación de las mediciones.

Además, se considerará la realización de diagnósticos, como una segunda sección del apartado en que se contrastan las experiencias extranjeras y la chilena.

Cabe señalar que en este apartado los juicios expresados por los expertos participantes del estudio se articularán con los hallazgos del proceso de investigación, justamente con el objetivo de integrar y explicitar su voz autorizada en el texto del informe.

6.2 Comparación entre sistemas de evaluación

6.2.1 Cultura evaluativa

Un aspecto importante a considerar cuando se tiene que tomar una decisión respecto al tipo de medición y el sistema en que se implementará una nueva prueba como la de inglés, se refiere a la cultura evaluativa. El enfoque de cultura evaluativa utilizado en este estudio se

inspira en la definición propuesta por los expertos consultados, y se entenderá como la complementación de actividades evaluativas formales con el uso dado a los resultados de las mediciones y el reconocimiento social de la información evaluativa.

Nuestro país cuenta con experiencia en medición, habiendo sido pionero junto a Costa Rica en cuanto a implementar sistemas de medición periódicos y censales. Esto implica que existe al menos una cultura evaluativa que ha asumido de alguna manera los resultados en las prácticas educativas, ministeriales, de los padres, entre otras. Ahora bien, una característica que los expertos resaltan respecto a Chile es que en nuestro país se tiende a asociar de manera importante los resultados de las mediciones con consecuencias concretas. Esto es coincidente con lo señalado por Ferrer (2006), en cuanto a que Chile presenta uno de los sistemas (refiriéndose al SIMCE) que en Latinoamérica destaca por la publicidad de sus resultados, es decir, éstos son presentados en los medios y existen análisis de parte de otros ámbitos respecto a ellos, como los provenientes del campo académico y el político, entre otros.

Cuando se quiere propiciar una medición que tenga el mayor aprovechamiento pedagógico posible, debe analizarse el modo en que se podría usar la información de sus resultados. En este sentido, y en contraste con la cultura evaluativa de nuestro país, Suecia y Finlandia destacan por una orientación hacia el monitoreo de la enseñanza-aprendizaje, utilizando sus resultados para retroalimentar la práctica de los docentes y a los propios alumnos sobre su proceso de aprendizaje. En el caso de Suecia, el sistema de evaluación no está asociado a consecuencias, primando un enfoque evaluativo integrado al proceso de aprendizaje, en el cual se acostumbra la entrega de información a profesores para toma de decisiones (planificación, diagnóstico y clasificación del rendimiento), o a los alumnos, fomentando en ellos la reflexión acerca de su propio rendimiento. Por otra parte, en Finlandia las evaluaciones se aplican en el contexto de sistemas curriculares en los cuales la asignación de notas prácticamente no existe, mientras en Suecia se aplican sólo en el ciclo de secundaria.

Esta experiencia resultó de interés para los expertos, particularmente preocupados de mejorar el impacto de las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes requieren de gran apoyo y refuerzo en su trabajo. Es así que recomendaron una práctica evaluativa para el

inglés que es complementaria a un sistema de medición censal, consistente en la disponibilidad de un banco de pruebas diseñadas para diferentes niveles y que puede ser de uso libre de los docentes. Un proyecto de este tipo podría incidir en el mejoramiento de la evaluación que los propios docentes desarrollan en el aula, y que no siempre es reforzada suficientemente en la formación pedagógica inicial, y podría también orientar la labor del docente en cuanto al currículum. Estas pruebas tendrían que ser diseñadas además para cubrir todo aquello que es enfatizado en los mapas de progreso para inglés.

Otro aspecto rescatable para este proyecto y que también se ilustra con el caso sueco, es que la medición depende de los propios docentes y que es un proceso prioritariamente voluntario. Allí, las instancias evaluativas a lo largo de la educación primaria y secundaria son de carácter voluntario, siendo la única instancia obligatoria la evaluación de 9º grado. En el caso chileno, en que se encuentra instalada la cultura y práctica de aplicación externa y obligatoria de las pruebas SIMCE, la aplicación voluntaria pudiera utilizarse como complemento. Además, pudiera adoptarse para una etapa inicial de implementación durante la cual se espera producir instancias de validación de la prueba. Permitiría efectuar revisiones e introducir ajustes metodológicos a los instrumentos de medición, orientando además el uso de estas pruebas a fines diagnóstico y formativos antes de asociarle consecuencias que, por lo pronto, estarían dando cuenta más del nivel socioeconómico de los estudiantes que de buenas prácticas de los establecimientos.

6.2.2 Objetivos y habilidades evaluadas en los sistemas de medición

A partir de la revisión de los objetivos asociados a las mediciones, los expertos destacan que éstas varían entre estudios de aprendizaje (como el caso de Suecia), estudios diagnósticos (como el utilizado en España), de certificación (Costa Rica y Colombia) o bien, de acceso a la educación superior (como SWESAT en Suecia y CSAT en Corea del Sur). Puesto que el sistema curricular chileno se caracteriza por una débil formación de los docentes en el área de evaluación, la medición del inglés debiese estar orientada a fines diagnósticos y de aprendizaje, que aporten elementos para la toma de decisiones de la planificación y diseño

curricular realizada por el docente, como también para la detección de necesidades de perfeccionamiento docente e incentivos asociados a la enseñanza y aprendizaje del inglés. En este sentido, las mediciones iniciales, debiesen estar orientadas a mediciones diagnósticas y de aprendizaje, por sobre otras mediciones asociadas a consecuencias directas (como el ingreso a la educación superior, o la asignación de recursos financieros, por ejemplo).

Al observar qué habilidades son evaluadas en las mediciones de inglés de los países analizados, se plantea inmediatamente el cuestionamiento de si resulta suficiente cubrir solamente habilidades de comprensión de lectura y comprensión escrita. En las pruebas diagnósticas que se han aplicado en Chile, como la realizada por Cambridge ESOL aplicada el 2004, se evaluaba exclusivamente estas habilidades. No obstante, la revisión de experiencias internacionales indica que se desarrollan mediciones para una variedad de habilidades receptivas como son comprensión auditiva y comprensión lectora y también de habilidades comunicativas como expresión oral y expresión escrita, e incluso, hasta cierta medida, se evalúa una competencia comunicativa intercultural (como es el caso de Suecia). Esto ciertamente supone una mayor complejidad en las aplicaciones, sin embargo, resulta más atingente a los énfasis curriculares. En este sentido, la Propuesta de Ajuste Curricular para el idioma extranjero inglés, que está dirigido, entre otros aspectos, a equilibrar el aprendizaje de las habilidades de comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita, justifica el diseño de instrumentos de medición que concuerden con este mayor equilibrio entre las cuatro habilidades enseñadas.

De todos modos, cabe establecer prioridades. Si bien se buscará dar mayor equilibrio entre las cuatro habilidades, también se debe tener en cuenta, como señalan los expertos, que la competencia en cada una supone la participación de las otras, y se debería asignar mayor ponderación a las habilidades prioritarias.

Frente a la mayor complejidad que puede representar la evaluación de habilidades de comprensión oral, los expertos señalan la posibilidad de hacer uso de recursos tecnológicos actuales, específicamente, uso de audífonos y aparatos de sonido individuales, los cuales pueden solucionar los problemas asociados a la fidelidad de la reproducción del sonido y que ésta sea igual para todos los alumnos.

6.2.3 Uso de descriptores y estándares

Cabe señalar que en materia de medición de inglés se emplean distintos enfoques para establecer la comparabilidad de resultados. Mientras que el Marco de Referencia Común Europeo emplea descriptores que señalan todo aquello que los alumnos debiesen ser capaces de realizar, identificados bajo el nombre de “can do statements”, también se emplea un enfoque de estándares de desempeño del idioma inglés, los cuales no necesariamente expresan los aprendizajes esperados en la forma de acciones precisas. Un beneficio asociado al uso de los descriptores es que, dada la claridad con que están descritos, éstos se pueden ajustar de mejor manera a cada currículum. No obstante, los estándares de desempeño también pueden ajustarse al currículum interno de cada país, como, por ejemplo, al mapa de progreso establecido para el aprendizaje del inglés.

En materia de uso de estándares, se puede señalar que la política educacional chilena y la decisión adoptada en 2003 de regirse por los estándares internacionales propuestos por ALTE, concuerda favorablemente con las prácticas empleadas por los países revisados en este estudio. De hecho, la propuesta de ajuste curricular de Objetivos Fundamentales de inglés se presenta alineada con los parámetros internacionales del MCER.

La revisión de las experiencias de medición internacionales indica la importancia de adoptar estándares evaluativos, ya sean nacionales o internacionales, que apoyen los procesos de diseño, corrección e interpretación de los resultados de las mediciones de inglés. En el caso de Colombia y Costa Rica, por ejemplo, se ha explicitado la adopción del Marco de Referencia Común Europeo de Lenguas, mientras que en el caso de Suecia se indicó que se rige por sus objetivos curriculares para lenguas modernas y que si bien no se ha incorporado todavía un marco de referencia, éste se regiría por MCER en vez de ALTE. El caso de Corea del Sur, por el contrario, indicaría los problemas asociados tanto a objetivos curriculares poco claros y, por lo tanto, complejos de transformar en criterios de medición, como a la ausencia de un marco de referencia de estándares que aúne la aplicación de estándares dispares y poco comparables entre sí. Si bien Corea del Sur ha explicitado objetivos curriculares del idioma inglés en el Séptimo Currículum Nacional, se ha criticado lo poco prácticos que resultan para

efectos de medición. Además, se señala de manera desfavorable que todavía no se haya adoptado estándares internacionales, como por ejemplo, los del Marco de Referencia Común Europeo. Todo lo anterior permite sostener la necesidad de adopción de estándares evaluativos y la claridad de objetivos curriculares traducibles, a su vez, en criterios de medición del inglés.

6.2.4 Diseño de instrumentos de medición del inglés

Entre los aspectos de las experiencias internacionales que tuvieron mayor valoración de parte de los expertos, se encuentran aquellas referidas a aplicaciones diagnósticas y preparativas. Esto es particularmente relevante considerando el punto inicial en que Chile se encuentra respecto a las mediciones para el subsector de inglés.

Las experiencias de los países analizados muestran el caso de diseños muestrales empleados en la prueba NAEA de Corea del Sur (aplicado a 5º, 6º y 9º grado), y en los estudios comparativos de países europeos en los cuales ha participado el sistema español en dos ocasiones.

Este tipo de aplicaciones muestrales resulta de utilidad durante las primeras iteraciones de una medición experimental de inglés, en los cuales se deben realizar revisiones y ajustes a diversos aspectos de los instrumentos de medición, especialmente en torno a la validez y confiabilidad de los instrumentos. Asimismo, y dependiendo del uso de otros complementos, da la posibilidad de elaborar diseños muestrales que contemplen el análisis de resultados de acuerdo a una serie de variables como nivel socioeconómico de alumnos, misión bilingüe del establecimiento educacional, tipo de dependencia de establecimiento escolar, índice de vulnerabilidad de establecimientos escolares, zonas geográficas (urbano/rural), escolaridad de los padres, entre otros aspectos.

El caso del inglés resulta ser particularmente relevante, tal como muestra el estudio MIDE UC (Flotts & Manzi, 2008). Datos aportados por MIDE UC respecto a las pruebas diagnósticas

que se aplican en la Pontificia Universidad Católica muestran que el nivel socioeconómico correlaciona en un alto nivel con los resultados de desempeño en el idioma inglés. Además, dado el escaso conocimiento que se dispone de aspectos culturales referidos a los hábitos de enseñanza y aprendizaje del inglés, así como las expectativas de alumnos y familias, y las variadas características de la exposición a la lengua inglesa en el contexto escolar chileno, los cuestionarios complementarios utilizados tanto en la prueba NAEA como en los estudios diagnósticos en los cuales ha participado España, aportarían mayores elementos para un análisis más comprensivo de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Precisamente, un aspecto rescatable del sistema español ha sido su participación en estudios diagnósticos de la lengua inglesa que se realizaron con el fin de identificar diferencias de desempeño en estudiantes de enseñanza secundaria al término de este período, y de reconocer factores que pudieran explicar estas diferencias, empleando para ello la aplicación de cuestionarios complementarios a la aplicación de instrumentos de medición de lengua inglesa.

Por otra parte, una vez realizadas las aplicaciones de carácter experimental, la eventual implementación y consolidación de un sistema chileno de medición de la lengua inglesa se vería beneficiado por la incorporación de mediciones de inglés en instancias evaluativas ya existentes de carácter periódica y censal, como SIMCE. Diversos casos internacionales emplean mediciones de carácter censal, que consideran la aplicación obligatoria a todos los alumnos de una misma cohorte. Asimismo, estas mediciones se aplican periódicamente, ya sea una o dos veces al año, anual, o bien, cada dos o tres años. En todos estos casos, la medición del inglés constituía una sub-prueba de una medición de mayor magnitud que evaluaba múltiples contenidos además de inglés/lengua extranjera. Mientras que la aplicación de estas pruebas son obligatorias, como por ejemplo, la Prueba de Bachillerato (Costa Rica) y Prueba de Estado (Colombia), la aplicación de la medición de inglés varía entre el carácter obligatorio (como la Prueba de 9º grado en Suecia) y el carácter optativo, donde el inglés es una opción a responder entre múltiples lenguas extranjeras (como lo es en la Prueba Única de Acceso a la Universidad en España y Matriculation Examination en Finlandia).

6.2.5 Validez y confiabilidad

Sin duda, un aspecto prioritario en el cual el sistema chileno debe poner atención es la realización de estudios psicométricos para analizar la validez y confiabilidad de los instrumentos de medición.

En todos los casos en que fue posible recopilar información más detallada al respecto, se constató la aplicación de una variedad de pruebas con la finalidad de analizar la validez y confiabilidad de los instrumentos. Además de emplear teoría clásica también se señaló aplicar teoría de respuesta al ítem. En cuanto a pre-testeos, en el caso de las evaluaciones de 5º y 9º grado en Suecia, se señaló que cada uno de los ítems es testeado al menos una vez en 400 alumnos y adicionalmente, tanto los docentes como los alumnos responden cuestionarios acerca de su percepción del grado de complejidad de los ítems de las pruebas testeadas.

6.2.6 Formato de entrega de resultados y usos de la información

A partir de la información recolectada de los casos internacionales, es posible señalar la necesidad de difundir información entre los diversos actores educacionales. Esto resulta de suma importancia para el caso chileno por diversos motivos, ya sea para generar mayor validación de los resultados de las mediciones, fomentar una cultura evaluativa del idioma inglés, o bien, para aportar información completa y transparente a los alumnos, docentes y familias.

Si bien hay diferencias entre el tipo de información enviada y los destinatarios de esta información, pudiendo variar desde el envío de los resultados a los establecimientos educacionales hasta el envío de información a docentes y alumnos, todas estas mediciones contemplan algún mecanismo de entrega de información a uno o más actores educacionales. Asimismo, esta información puede estar contenida en informes o registros de papel o bien, formato virtual en sitios de Internet.

Otro aspecto destacable de los sistemas de medición revisados, y a considerar en el contexto chileno, es que entre los usos de la información más comúnmente señalados destaca el análisis de los desempeños obtenidos por alumnos a la luz de los objetivos curriculares, como asimismo el monitoreo de aspectos problemáticos del currículum, entre otros. Es decir, no se enfatizaría el uso de información para efectos punitivos o asociado a consecuencias directas para docentes o establecimientos, sino más bien al mejoramiento de procesos de enseñanza y aprendizaje en general. Acerca del uso para selección universitaria, Jorge Manzi recomienda que estos resultados no deban ser utilizados como mecanismo de selección a la educación superior, pero que sí fuese de utilidad para las universidades tener un diagnóstico del nivel de inglés de sus alumnos nuevos, y que sea puesto a disposición de las universidades luego del periodo de matrícula. Además, los resultados de estas mediciones también pueden ser utilizados por futuros empleadores para selección y capacitación laboral.

6.2.7 Entidades a cargo del diseño e implementación de mediciones del inglés

A partir de la revisión de los casos internacionales, es posible señalar que hay más de un tipo de entidad que interviene en el diseño e implementación de mediciones del inglés, y a partir de lo cual se pudiera rescatar alguna sugerencia para el caso chileno.

En la mayoría de los casos analizados, el diseño y aplicación de mediciones del inglés está bajo la responsabilidad de algún organismo patrocinado por el Ministerio de Educación. Además, se caracterizan por la participación de actores de universidades y de otras instituciones de educación superior. En el caso de Suecia, por ejemplo, la responsabilidad de las evaluaciones recae en la Agencia Nacional para la Educación (Swedish National Agency for Education Skolverket). No obstante, la elaboración de las pruebas de 5º y 9º se realiza en coordinación con la Universidad de Gotenburgo, mientras que SWESat se diseña en coordinación con la Universidad de Umea. Adicionalmente, en el caso de Corea del Sur, el Korean Institute of Curriculum and Evaluation-KICE es una entidad con apoyo del Ministerio, encargada del diseño y aplicación de NAEA y CSAT. En el caso de Colombia, el diseño y aplicación de las mediciones está centralizado bajo la responsabilidad del Instituto

Colombiano para el Fomento de la Educación-ICFES, que es una entidad estatal, adscrita al Ministerio de Educación de ese país, y que se encuentra a cargo de la evaluación de todos los niveles y modalidades del sistema educativo colombiano

En este sentido, una alternativa sería utilizar infraestructura existente, articulándose una coordinación entre la Unidad de Curriculum, SIMCE y PIAP, por ejemplo. Adicionalmente, se debiera analizar la posibilidad de la asesoría de una o más universidades en el diseño de estos tipos de instrumentos de medición, pudiendo recurrir a recursos humanos especializados en lengua inglesa, provenientes de instituciones acreditadas.

6.3 Síntesis

Se revisó la importancia de tomar en cuenta la cultura evaluativa asociada a un sistema de medición. Respecto a Chile, existe un tipo de cultura evaluativa con consecuencias en el sistema educativo, pero se cuestiona su integración a los procesos de enseñanza aprendizaje escolar. En este sentido, un sistema de evaluación de inglés debiese propender al máximo aprovechamiento pedagógico posible. Por otro lado, se observó que los objetivos de evaluación varían internacionalmente, mientras que en Chile, estos debiesen orientarse, al menos, hacia el aprendizaje y el diagnóstico.

Respecto a las habilidades evaluadas, hay un énfasis considerable en tomar en cuenta las habilidades de comprensión y expresión escrita, aunque se relevan también las habilidades orales. En este sentido, es factible pensar para Chile la inclusión de comprensión escrita, expresión escrita y comprensión auditiva, pues el desarrollo técnico permitiría evaluar esta última habilidad. En todo caso, es fundamental contar con estándares claros de evaluación, para lo cual el Marco Común Europeo de Referencia y ALTE son herramientas de gran valor en el contexto actual.

Respecto al diseño de las pruebas, sobre todo se relevó el diseño de aplicaciones, el cual debiese conducir desde una aplicación de pruebas muestrales en que se puedan realizar

ajustes a los instrumentos, hasta aplicaciones periódicas y censales, al modo de SIMCE. Por último, resulta muy importante la socialización de los resultados a los actores del sistema educacional, aunque debe considerarse la estrategia de difusión de tal información.

7. HACIA UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE INGLÉS

7.1 Introducción

A partir de la revisión del contexto histórico de la enseñanza de inglés en Chile, y la comparación del caso chileno con los sistemas de enseñanza y evaluación de inglés de otros países, se perfilan tres instancias a tomar en cuenta para la formulación de recomendaciones y sugerencias en el presente estudio. Por un lado, se tomará en cuenta la realización de diagnósticos en inglés realizadas en Chile en los años 2004 y 2005 y algunas características de estos estudios relevantes para un sistema de medición de inglés. Por otro, se abordará el sistema de medición SIMCE, como un referente fundamental para el planteamiento de un sistema de medición de la enseñanza de inglés en Chile.

7.2 Consideraciones en torno a la realización de diagnósticos de inglés en Chile.

Entre 2004 y 2006, dos agencias especializadas -University of Cambridge ESOL Examinations y Educational Testing Service- realizaron mediciones educativas por encargo del Ministerio de Educación para el subsector de aprendizaje de idioma extranjero inglés. La primera de ellas fue ejecutada por Cambridge ESOL durante 2004, entidad que aplicó una prueba -*English Diagnostic Test*²⁹- a una muestra de 11.954 estudiantes de 8º año básico y 4º año medio, pertenecientes a 300 colegios de todo el país. En su administración en el país contó con la colaboración del Instituto Chileno Británico de Cultura. Las características de la muestra son expuestas en la Tabla 8.

²⁹ El instrumento estaba compuesto por 40 preguntas para evaluar *Reading Comprehension* (45 minutos) y 20 ítems para medir *Listening Comprehension* (30 minutos).

Tabla 8: Descripción de la población de *English Diagnostic Test*

| Población English Diagnostic Test | Descripción |
|--|---|
| Curso | 57% de la población del test son estudiantes de 8 año básico 43% de la población del test son estudiantes de 4 año medio |
| Ubicación | 89% de los estudiantes pertenecen a áreas urbanas 11% de los estudiantes pertenecen a áreas rurales |
| Nivel del establecimiento | 32% son escuela básicas 21% son liceos 47% son establecimientos que ofrecen Educación básica y Media |
| Tipo de Financiamiento | 36% municipalizados 51% particular subvencionados 13% particulares pagados |
| Tipo de educación | 46% educación científico-humanista ³⁰ 17% educación técnico-Profesional 5% educación científico-humanista y técnico-profesional (no se incluyen los establecimientos que sólo proporcionan Educación Básica) |
| Nivel socio-económico | 13% nivel socioeconómico bajo e inferior 27% nivel socioeconómico medio bajo 22% nivel socioeconómico medio 26% nivel socioeconómico medio alto 12% nivel socioeconómico alto |

En el informe entregado por Cambridge ESOL (2005) se indicó que los resultados obtenidos fueron clasificados conforme a los estándares internacionales establecidos por el Marco de Referencia Común Europeo de Lenguas. Estos describen niveles de desempeño jerarquizados desde el nivel de acceso (Breakthrough-A1) hasta la maestría (Mastery-C1). Sin embargo, Cambridge ESOL tuvo que añadir otras categorías para clasificar los resultados que estaban bajo el nivel de acceso, a las que denominó *Lower Breakthrough* (bajo el nivel de acceso) y *Pre-breakthrough* (pre-nivel de acceso). Al respecto, se debe tomar en cuenta la necesidad de abordar con precaución los descriptores lingüísticos propuestos, ya que aún no han sido definidos por el Marco de Referencia Europeo de Lenguas (MCER).

³⁰ Las denominaciones empleadas en el documento original fueron sustituidas por otras de uso más frecuente en el contexto educativo nacional. Así, en el nivel secundario, la educación general fue sustituida por Científico-Humanista, de igual como la educación vocacional por Técnico-Profesional

En cuanto a los resultados generales obtenidos por los estudiantes chilenos, Cambridge ESOL (2005) concluye que las habilidades de comprensión lectora y auditiva de la mayoría de los estudiantes se situaron en el nivel *Lower Breakthrough* (bajo el nivel de acceso). Este nivel de desempeño corresponde a un 52% de la población escolar evaluada y se ubica bajo los parámetros mínimos de desempeño según el Marco de Referencia Europeo de Lenguas. Mientras, un 30% de los estudiantes chilenos alcanzó el nivel *Breakthrough* (nivel de acceso), es decir, sus habilidades y conocimientos en torno al dominio del inglés se ubicaron en un nivel mínimo. De igual modo, en 8º año básico y en 4º año medio los estudiantes pertenecientes a establecimientos educacionales de sectores socioeconómicos medios bajos manifiestan un desempeño en la prueba "significativamente peor que aquellos con un nivel socioeconómico medio alto o alto" (Cambridge ESOL, 2005, p.25).

En 2006, la segunda medición sistemática de las habilidades de los estudiantes chilenos mediante la aplicación del *TOEIC Bridge test*³¹ fue realizada por *Educational Testing Service* (ETS). Este instrumento fue administrado, como parte de un estudio piloto, a 1447 estudiantes de 4º año medio con el objetivo de medir sus habilidades de comprensión lectora y auditiva. En el informe no se entregó más detalles sobre las características de la población del examen.

Para la clasificación de los resultados se empleó estándares equivalentes a los establecidos por el Marco de Referencia Europeo de Lenguas. En cuanto a los resultados generales, ETS indica que los estudiantes obtuvieron en la sección *Listening Comprehension* 23.8 puntos de un máximo posible de 50 puntos, ubicándose la dificultad media en 32.09. Es decir, el nivel de comprensión auditiva es inferior al punto medio de dificultad. En cuanto a la sección de *Reading Comprehension*, los estudiantes chilenos de 4º año medio obtuvieron 20.76 puntos de máximo de 50 puntos, cuyo puntaje medio se situaba en 31.25. De esta manera se observa que nuevamente el desempeño es menor a la dificultad media, concluyendo que, en

³¹ El instrumento está compuesto por 50 ítems para evaluar *Listening Comprehension* (25 minutos aproximadamente) y 50 ítems para *Reading Comprehension* (35 minutos aproximadamente). Además se señala que sus resultados poseen tres usos potenciales "(i) predict job performance, (ii) predict performance in higher education, and (iii) provide a summary of the English language skill of MINEDUC examinees" ((Educational Testing Service, 2007, p.4)

general, "el test aparenta ser un poco difícil para esta muestra de estudiantes" (Educational Testing Service, 2007, p.6.)

Ahora bien, la experiencia de evaluación diagnóstica en Europa, provee de un modelo de medición que puede aportar datos útiles para construir un sistema de evaluación eficaz para el caso chileno.

En el año 1997 y 2002, se realizó en Europa dos estudios diagnósticos de las competencias en inglés inspirados en el Marco de Referencia Europeo. Ambos contemplaron, además de la medición del nivel de desempeño en inglés, la identificación de factores del contexto sociocultural de las familias de los estudiantes evaluados y las características de la situación de enseñanza en la que se produjeron sus aprendizajes. Al abarcar variables propias del contexto educativo de los alumnos, se obtuvieron datos que hicieron posible el análisis global y comprensivo de las necesidades de fortalecimiento del sistema de enseñanza de inglés, facilitándose la identificación de factores críticos y la asignación de recursos dentro de los sistemas educativos de los países participantes.

7.2.1 Síntesis

En síntesis, se puede decir que, por un lado, ya se han realizado evaluaciones en Chile, de carácter diagnóstico, que usaron clasificaciones equivalentes a las del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Al respecto, los expertos consultados en el estudio consideraron muy valiosa la realización de estos estudios, puesto que permiten tener una primera imagen del manejo de inglés en Chile desde la perspectiva de los estándares internacionales, aunque el valor diagnóstico de los estudios haya mermado debido al tiempo pasado desde su aplicación. En última instancia, es posible plantear mediciones de inglés, con la hipótesis de que el desempeño será relativamente bajo entre los estudiantes.

Por otro lado, la utilización de estándares en el estudio aplicado en 2004, presenta un aspecto muy relevante, y es que la construcción de dos niveles bajo el nivel de acceso al uso de inglés, obliga a tomar en cuenta por un lado, la adecuación de los estándares de

desempeño al contexto chileno de aplicación de las pruebas. Por otro lado, se debe considerar que estos niveles fueron contruidos especialmente para el desempeño chileno, y por tanto se debe tomar con precaución en caso de usarse, pues no han sido definidos por el MCER.

Un tercer punto a considerar, a partir de la experiencia europea, es la complementación del diagnóstico con instrumentos que permitan identificar factores del contexto sociocultural de los estudiantes, específicamente variables familiares y de la enseñanza aprendizaje que permitan la realización de análisis comprensivos y globales útiles la definición de acciones posteriores.

7.3 Consideraciones sobre SIMCE

A continuación se presentan algunos rasgos principales del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, relevantes para el desarrollo de un sistema de medición de inglés en Chile.

Respecto a los objetivos del SIMCE, éste tiene como propósito fundamental obtener y entregar información sobre los logros y evolución de los aprendizajes en el sistema escolar a fin de a) permitir el monitoreo a nivel nacional y orientar decisiones de política educativa nacional; b) orientar las acciones de sus docentes y directivos pedagógicos, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y c) comunicar los resultados tanto a las familias de los alumnos, como a la comunidad con el objetivo de promover el compromiso responsable de los involucrados y permitir la rendición de cuentas de sostenedores municipales y privados, directivos y docentes (MINEDUC, 2003a). El SIMCE se presenta como el sistema fundamental de evaluación de los aprendizajes en el sistema educacional, y el referente más importante para considerar el desarrollo de un sistema de evaluación como el que concierne a este estudio.

Este apartado presentará los rasgos distintivos y vigentes del SIMCE en relación con su diseño, aplicación, difusión y uso de los resultados.

7.3.1 Diseño del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

La población evaluada corresponde a estudiantes de 4º año de EGB, 8º año de EGB y 2º año de Educación Media de establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados del país. Desde 1988, la aplicación del SIMCE se efectúa anualmente para el 4º año de EGB, mientras que en intervalos de un año para 8º año de EGB. En 1993, es incorporado 2º año de EM con la misma periodicidad establecida para el último grado de la educación primaria. De este modo, entre 1988 y 2005, el SIMCE evaluó uno de los tres cursos por año; en cambio desde 2006 se comienza a incorporar 8º año básico o 2º año medio junto a 4º año básico.

En cuanto a la cobertura de las aplicaciones de SIMCE en 2006 y 2007, los datos de la población estudiantil que participó en la medición educativa de carácter censal se ubica por sobre el 90% el total de la matrícula de cada nivel a lo largo del territorio nacional.

Tabla 9: Cobertura SIMCE 2007 (MINEDUC/SIMCE, 2008a)

| Curso | Establecimientos | % de establecimientos | Estudiantes | % matrícula total del nivel |
|---------------|------------------|-----------------------|-------------|-----------------------------|
| 4º año básico | 8.018 | 97% | 249.702 | 96% |
| 8º año básico | 5.806 | 99% | 263.913 | 96% |

Tabla 10: Cobertura SIMCE 2006 (MINEDUC/SIMCE, 2007)

| Curso | Establecimientos | % de establecimientos | Estudiantes | % matrícula total del nivel |
|---------------|------------------|-----------------------|-------------|-----------------------------|
| 4º año básico | 7.609 | 91% | 256.040 | 95% |
| 2º año medio | 2.454 | 99% | 248.139 | 93% |

Con respecto al objeto evaluado, en sus inicios, el SIMCE se centró en la aplicación censal de instrumentos para medir los logros del aprendizaje alcanzados por la población escolar en Matemáticas y Castellano; mientras que para Ciencias Naturales, Historia y Geografía y Ciencias Sociales se administraban instrumentos de manera muestral a un 10% de la población escolar (Himmel, 1998). Posteriormente, una vez que la Reforma Curricular comenzó su proceso de implementación en 1996, el objeto de medición corresponde al nivel de logro alcanzado en relación con el marco curricular nacional. Particularmente, en 1999 por primera vez se consideran de manera censal los subsectores de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión del Medio Natural, Comprensión del Medio Social y Cultural y Escritura para 4º año de EGB. Asimismo, en 2004 para 8º año de EGB son evaluados Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad, Estudio y Comprensión de la Naturaleza de acuerdo al nuevo diseño curricular y, por último, en 2001 son incorporados los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Matemática del nuevo currículum para 2º año de EM (MINEDUC/UCE, 2000; 2002; 2005).

En relación con las características del instrumento aplicado, éste consiste en una prueba estandarizada, censal, nacional y obligatoria, que incluye tanto preguntas de selección múltiple, como preguntas abiertas de desarrollo para todos los subsectores de aprendizaje considerados en la medición. Se estima en 90 minutos la duración máxima de la aplicación de la prueba de cada subsector de aprendizaje, en el marco de un proceso de evaluación que se extiende por uno o dos días al final del año escolar, preferentemente, en durante la primera semana de noviembre (Ferrer, 2006; MINEDUC/UCE; 2008).

El instrumento está acompañado por cuestionarios de contexto autoaplicados para padres, apoderados, profesores y directivos, destinados a recolectar información sobre factores asociados, tales como: nivel de escolaridad de los padres, nivel socioeconómico familiar, expectativas de docentes y padres, cobertura curricular, preparación para enseñar, prácticas pedagógicas, gestión y administración, proyecto educativo entre otros. A ello se añaden observaciones a docentes y directores para indagar en torno a aspectos relativos a la implementación curricular en los establecimientos educacionales. De igual modo, los estudiantes responden un cuestionario que recoge información en torno a sus estrategias de

aprendizaje y motivaciones, junto a la información que manejan sobre el proceso de evaluación SIMCE (Cariola, Cares, & Rivero, 2008; Ferrer, 2006; MINEDUC/UCE; 2008).

El proceso de diseño y construcción de las pruebas que integran el SIMCE está a cargo de un equipo interdisciplinario de la Unidad de Currículo y Evaluación (UCE). Al respecto, es importante destacar que antes de 1998, la elaboración del instrumento se realizaba de acuerdo a los supuestos e implicaciones prácticas derivadas de la Teoría Clásica de Medición. El procedimiento utilizado generaba pruebas *relativas*, puesto que se determinaba el promedio de logro de los aprendizajes, considerando los resultados obtenidos de una aplicación muestral no representativa. Este hecho mermaba la posibilidad de establecer comparaciones entre los resultados nacionales de pruebas realizadas en distintos años al circunscribirse sus niveles dificultad a un grupo específico. Además, otro problema radicaba en la asignación de puntajes iguales a preguntas con niveles de dificultad diverso (Eyzaguirre & Fontaine, 1999).

Desde 1999, la Teoría Clásica de la Medición es sustituida por la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). De esta manera, los resultados de las pruebas se tornan más informativos, ya que los ítems poseen distintos índices de dificultad, grados de discriminación, mayor independencia de la muestra de sujetos y la posibilidad de comparar puntuaciones nacionales de los establecimientos interanualmente (*equating*) (Barbero, Prieto, Suárez, & San Luis, 2001; Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003; Manzi & San Martín, 2003).

En términos generales, la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003) observa que el proceso de diseño de las pruebas adoptado por el SIMCE se ajusta a los estándares de calidad indicados para las mediciones educativas de esta índole, pues se llevan a cabo procedimientos de experimentación, análisis de validez y los parámetros de cada pregunta, control del sesgo y consistencia de la puntuación para las preguntas de desarrollo. De igual modo, la Comisión si bien la reconoce la solidez metodológica alcanzada por el SIMCE, insta tanto a hacer públicos los procedimientos señalados, como a buscar una fuente de verificación externa.

Otra recomendación hecha por la Comisión dice relación con la necesidad de no sólo conocer un estado determinado de logro de aprendizaje alcanzado en determinado nivel por los establecimientos, sino también conocer el avance de los aprendizajes durante el proceso escolar, es decir, "registrar el rendimiento de los alumnos y alumnas en un nivel o curso en relación con el rendimiento en los siguientes o anteriores" (Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003, p. 61).

Este planteamiento está a la base del proyecto en curso denominado *Valor Agregado*, cuya implementación está proyectada para el 2010 y permitirá establecer el avance de cada establecimiento conforme a sus propias potencialidades o factores internos. Así, será posible saber cuál es el rendimiento de entrada, cuánto han progresado y cuáles son sus avances en relación con las metas esperadas para el nivel. De esta manera, se pretende llevar a cabo comparaciones más justas y pertinentes entre los resultados de las escuelas; además contribuiría a determinar los factores que influyen en que las escuelas aumenten el logro en el aprendizaje de sus estudiantes (Meckes & Ramírez, 2006; MINEDUC/SIMCE, 2008).

7.3.2 Aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

La aplicación de las pruebas SIMCE obedece a la siguiente logística como una manera de garantizar la estandarización de la aplicación y con ello la confiabilidad, validez y comparabilidad de los datos. Cada año en el mes de agosto, en la etapa preliminar de la evaluación, se difunde a los docentes la información necesaria para la preparación de la medición a través del documento denominado "Orientaciones para la Medición". En este se detallan aspectos tales como: contenidos y habilidades enmarcados en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) para cada curso, el procedimiento para responder las pruebas entre otros. De igual manera, los directores de los establecimientos también cuentan con folletos -"Orientaciones para la Medición"-, en que se indican las condiciones requeridas para la aplicación estandarizada de la prueba como el cronograma, los criterios de exclusión para estudiantes integrados o cuya lengua materna no sea el español y la comunicación con los padres y apoderados. También se pone a

disposición de los docentes Modelos de Prueba a fin de que los estudiantes puedan familiarizarse con las características de la medición estandarizada (MINEDUC/UCE, 2008).

Asimismo, en la etapa preliminar se produce la impresión del material que se usará durante la prueba; luego se embalan las cajas, que contienen todos los implementos a utilizar durante el proceso de aplicación, por ejemplo: cuadernillos de prueba, hojas de respuesta, cuestionarios de padres y profesores, lista del curso, lápices, gomas, sellos, etc. El Registro Nacional de Estudiantes constituye la base de datos empleada para asignar códigos a los cursos y establecimientos, como a la hoja de respuesta de cada estudiante. De esta manera, es posible asociar todos los datos de un estudiante a su unidad escolar. A continuación las cajas son distribuidas a las respectivas sedes, desde las cuales serán enviadas a los examinadores los días de la aplicación en sus respectivos colegios (Meckes, 2008).

En la fase de aplicación en el mes de noviembre, personal externo a la escuela asume el rol de examinador, quien está a cargo de que todos los procedimientos estipulados para la ocasión se lleven a cabo. Las instituciones universitarias, a través de un proceso de licitación, son las responsables de inscribir, capacitar, asignar escuela al examinador, supervisar y evaluar el desempeño de los examinadores. De igual modo, resguardan la mantención de la confidencialidad de los materiales y de monitorear todo el proceso de aplicación. Por ejemplo, en SIMCE 2007 participaron 10.922 examinadores en 4 año básico y 9.191 examinadores para 8 año básico. En esta labor también participan los Departamentos Provinciales de Educación a través de las tareas de monitoreo ejercidas por los supervisores (Meckes, 2008; MINEDUC/UCE, 2008).

Una vez finalizada la aplicación de los instrumentos en los establecimientos educacionales, el material es recopilado, ordenado y transportado a los centros de operaciones. Una vez allí, las entidades- que se adjudicaron los servicios logísticos Pro educativa³² (LPE)- capturan y procesan digitalmente tanto los datos de las pruebas SIMCE, como los relacionados con los factores asociados. En el caso de las preguntas de selección múltiple y las respuestas son corregidas mediante un programa computacional; mientras que las preguntas abiertas son

³² En los anexos se encuentra un esquema más detallado de los procesos operativos que integran LPE.

revisadas por equipos de correctores, quienes cuentan con una pauta de revisión y la experticia requerida. Finalmente, la información recolectada y procesada conforma la base de datos final, que estará disponible en un *web hosting*. Este proceso se desarrolla desde diciembre hasta febrero del año siguiente (MINEDUC/SIMCE, 2008; MINEDUC/UCE, 2008).

En relación con los costos involucrados en las diferentes etapas del SIMCE, que provienen de recursos fiscales, las cifras de 2004³³ indican se gastaron en total \$ 1.875.750.000 (US. \$6.497.000), a razón de \$4.304 (US \$14,90) por estudiante. La población evaluada en aquella oportunidad fue de 300.000 estudiantes de 8 año básico, pertenecientes a 6.500 establecimientos educativos del país. En el año 2000, se estimó que la educación de un estudiante de 8 año tenía un valor total de \$519.371 (US \$1,799), por lo tanto, los recursos empleados por SIMCE en 2004 corresponden a un 0,83% del presupuesto total asignado para ese grado (Wolff, 2007).

7.3.3 Difusión de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

En la actualidad, el calendario de la estrategia de comunicacional de los resultados es el siguiente. El periodo destinado a la confección de los informes de resultados nacionales, regionales, comunales y por escuela comprende los meses de febrero y marzo del año siguiente a la aplicación del SIMCE. Al respecto, es importante mencionar que la normativa del SIMCE impide la entrega pública de los resultados a nivel individual; tales datos son de acceso restringido a investigadores, quienes deben respetar la confidencialidad de la identidad de los participantes. Prosiguiendo con el cronograma, los informes de resultados mencionados son impresos en abril, para posteriormente en mayo comenzar con la etapa de difusión masiva por medio de una conferencia de prensa a cargo del Ministro/a de Educación, así como el inicio del proceso de distribución de los informes a los establecimientos educacionales. De igual modo, en ese mismo mes se divulgan las carpetas de prensa con los

³³ En los anexos se puede consultar una tabla detallada sobre los gastos de SIMCE 2004

resultados y se ponen a disposición de la ciudadanía en el sitio web del SIMCE. Finalmente desde junio de 2005, se realiza una Jornada de análisis de los resultados al interior de las unidades escolares a nivel nacional, la que cuenta con material de apoyo generado desde la Unidad de Curriculum y Evaluación (Padua de, 2008; MINEDUC/UCE. 2008).

La política de difusión de los resultados de SIMCE considera la confección de informes y/o folletos diferenciada conforme a las características del público-meta: educadores y directivos, padres y apoderados y opinión pública.

Se constata la circulación de informes de resultados para los docentes y directivos de cada establecimiento educacional, con los cuales se pretende no sólo informar de los resultados para determinar las variaciones significativas que se han producido en relación con los años previos, sino también fomentar evaluaciones y cambios en las prácticas pedagógicas que contribuyan a incrementar el logro de los aprendizajes en cada unidad escolar. Por tal razón, los informes especifican las áreas curriculares evaluadas, los resultados obtenidos por el colegio y orientaciones para el análisis de los resultados.

La modalidad de entrega de los resultados ha evolucionado con el propósito de contribuir efectivamente a mejorar el logro de los aprendizajes en la escuela. En 1999, tras la incorporación de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), los resultados del SIMCE suministrados a los establecimientos educacionales señalaban el puntaje promedio obtenido en cada nivel y subsector de aprendizajes en relación con la escala de puntaje, cuyo promedio nacional corresponde a 250 puntos. Se sumaba la información referida a los niveles de desempeño³⁴ alcanzados por los cursos tras el análisis del nivel de dificultad de las preguntas presentes en el instrumento de medición. Se distinguían tres niveles de desempeño por subsector: deficiente, básico, intermedio y alto (MINEDUC/SIMCE, 2000). En

³⁴ Los niveles de desempeño constituyen un antecedente de los niveles de logro establecidos desde 2006. Específicamente se dice en el informe destinado a docentes y directivos que "Estos niveles de desempeño no representan una descripción completa de los aprendizajes del sector, sino solamente de las áreas evaluadas, y por ser establecidos inductivamente no constituyen metas prescritas para la población. Diferentes pruebas pueden originar diferentes descripciones, por la inclusión de distinto tipo de preguntas, por lo que deben considerarse los actuales niveles de desempeño como un primer intento por describir el logro de los alumnos en la prueba con mayor profundidad que un simple puntaje"

el informe SIMCE 2000, además de los datos ya mencionados, se agrega información relativa a la tanto a la caracterización socioeconómica, como a la dependencia administrativa-financiera de las escuelas (MINEDUC/SIMCE, 2001). De esta manera, los docentes y directivos podían establecer comparaciones entre el nivel de desempeño de los cursos, como contrastar sus resultados con otras unidades escolares según su dependencia administrativa-financiera y grupo socioeconómico.

Un punto de inflexión en cuanto a la publicación y uso pedagógicos de los resultados SIMCE para mejorar la calidad de la educación se encuentra en la conformación de la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003). Ésta detectó las principales dificultades que desde la perspectiva de los docentes y directivos exhibían la comunicación de los resultados, entre las que se pueden señalar las siguientes:

- “La comunicación de un puntaje sin referencia a categorías de logro (por ejemplo qué nivel de logro se considera apropiado), es insuficiente para orientar a los docentes y comunicarles las expectativas nacionales respecto del desempeño esperado de los alumnos. Al no estar referidos a estándares de desempeño, los resultados no comunican si el logro obtenido es o no el esperado.
- “Se considera necesario disponer en las unidades educativas de más material de evaluación para ser administrado por los propios docentes y realizar evaluaciones que permitan establecer comparaciones entre el rendimiento de sus alumnos y los de la cohorte de edad a nivel nacional.
- “Falta asesoría y apoyo para la interpretación y adecuado uso de los resultados; este análisis queda a la iniciativa de las escuelas y a la calidad de su gestión, generándose un círculo vicioso, tal como se describió anteriormente” (Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003, p.41).

Con respecto a los puntos mencionados, la Comisión realizó recomendaciones para subsanarlos, las que se han concretado en las siguientes medidas. Primero, con respecto a los puntajes sin referencia a categorías esperadas de aprendizaje, desde 2003 se están desarrollando estándares de desempeño que permitan determinar el nivel de logro alcanzado en cuanto a los conocimientos y habilidades que deben exhibir los estudiantes en cada nivel y

subsector de aprendizaje. De esta manera, el puntaje obtenido³⁵ se asocia a un determinado nivel de logro³⁶, que permite clasificar la actuación del estudiante en avanzada, intermedio e inicial. MINEDUC/UCE (2008).

Desde 2007, en los informes de resultados para docentes y directivos, se han incorporado progresivamente los niveles de logro sólo para 4° básico en los siguientes subsectores de aprendizaje. Primero, se incorporaron en Lectura, Matemática y Comprensión del Medio Natural. En el informe SIMCE 2008 para este mismo curso, se incorporarán niveles de logro referidos a los subsectores ya indicados Comprensión del Medio Social y Cultural. De igual modo, en 2010 se pretenden introducir estas transformaciones para Lectura, Matemáticas Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en 8° básico. Posteriormente se pretende hacer lo mismo en 2° medio.

En cuanto a necesidad de contar con una mayor cantidad de material evaluativo para que los docentes puedan establecer comparaciones entre el rendimiento de sus estudiantes a través del análisis de sus resultados, se han puesto a su disposición Modelos de Prueba junto a su respectivo material de apoyo para los niveles de Educación Básica en Lectura y Matemáticas. Además, existe un banco de preguntas con aplicaciones informáticas que permiten construir y corregir un cuadernillo de preguntas (MINEDUC/SIMCE, 2008).

Asimismo, la necesidad de contar apoyo para la interpretación de los datos, desde junio de 2005, se realiza una Jornada de análisis de los resultados al interior de las unidades escolares a nivel nacional, la que cuenta con material de apoyo generado para interpretar los datos y proponer transformaciones en las prácticas pedagógicas y gestión escolar.

Además, se puede mencionar que la comunicación de los resultados a la familia ha sido un aspecto intervenido también. En efecto, en 2003 por primera vez se producen folletos destinados a padres y apoderados para informar de los puntajes promedios obtenidos por los

³⁵ Los puntajes de corte para Matemática son: nivel intermedio 233 puntos; nivel avanzado 286 puntos. Para Lectura son: nivel intermedio 241 puntos, nivel avanzado 281 puntos. Para Comprensión del Medio Natural corresponden a: nivel intermedio 241 puntos, nivel avanzado: 284 puntos

³⁶ En la actualidad, están disponibles los niveles de logro para 4° básico en Lectura, Matemática y Comprensión del Medio natural en el sitio web de SIMCE (www.simce.cl)

establecimientos educacionales, así como de los niveles de logro. Además, se entregan instrucciones para consultar e interpretar los datos obtenidos desde el sitio web del SIMCE (MINEDUC/SIMCE, 2007a).

Por último, en cuanto a la difusión de resultados del país, los informes nacionales informan sobre los resultados de la medición en el nivel nacional y regional expresados en puntajes promedio que pueden ser comparados con años anteriores; además se incorporan de niveles de logro para 4º año básico. De igual modo, se tienen en cuenta aspectos relativos al nivel socioeconómico, a la dependencia de los colegios y a la condición de género de los estudiantes en tanto indicadores de equidad. También se consideran los factores asociados al rendimiento³⁷ escolar tales como: los niveles de enseñanza impartidos en la unidad escolar, la cantidad de colegios administrados por un sostenedor y los resultados de los docente alcanzados en el proceso evaluativo docente MINEDUC/SIMCE. (2008a).

7.3.4 Uso de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

La entrega cada año de los informes nacionales del SIMCE contribuye a instalar en la agenda pública la problemática educativa. A este efecto se añade que los resultados, derivados de la medición educativa SIMCE, pueden ser empleados, por un lado, para tomar decisiones informadas en torno al diseño e implementación de políticas educativas a nivel nacional. Por otro lado, en las unidades escolares, esta información no solo fomenta la responsabilización por los aprendizajes obtenidos, sino también se transforma en una herramienta que retroalimenta las prácticas pedagógicas y la gestión escolar, de modo que se produzcan cambios efectivos que incrementen la calidad de la educación.

³⁷ Al respecto, el Informe Nacional SIMCE 2007 señala que “los profesores hacen diferencia: los establecimientos Municipales que cuentan con un mayor número de profesores bien evaluados en las evaluaciones docentes obtienen puntajes promedio más altos. En 8º Básico, los establecimientos educacionales que imparten Enseñanza Básica y Media, o desde 7º Básico a 4º Medio, obtienen puntajes promedio más altos que aquellos que imparten solo Enseñanza Básica en los grupos Medio y Medio Alto. Los municipios que administran mayor número de establecimientos obtienen puntajes promedio más altos. Los establecimientos Particulares Subvencionados de sostenedores que administran 5 o más establecimientos obtienen puntajes promedio mayores en todos los grupos socioeconómicos” MINEDUC/SIMCE. (2008a, p.5).

Desde la perspectiva del país, los informes nacionales del SIMCE han proporcionado evidencia consistente en el tiempo sobre la desigualdad en el acceso y calidad de la educación, a partir de la vinculación de los factores asociados (por ejemplo: grupo socioeconómico, género, dependencia, prácticas de enseñanzas, etc.) al rendimiento académico. Esta información ha servido para el diseño e implementación de políticas educacionales, entre las que se cuentan el Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en sectores pobres (P-900).

También, los resultados del SIMCE han sido utilizados para el diseño e implementación del Plan de Asistencia Técnica a Escuelas Críticas pertenecientes a Educación Básica, cuyo fin consiste en entregar apoyo tanto para la enseñanza de lenguaje y matemáticas, como para la gestión escolar en Educación Básica. La selección de establecimientos de este programa se determinó a partir de la presencia de grados de alta vulnerabilidad social, de tasas de repitencia y deserción escolar importantes, de un clima social deficitario y la obtención de un puntaje promedio SIMCE 1999 inferior a los 200 puntos en los subsectores de aprendizaje evaluados (García-Huidobro, 2006). Otros ejemplos de programa de intervención, que han empleado la evidencia aportada por SIMCE para Educación Media son: Proyecto Montegrande y Liceo para todos (Cariola, Cares, & Rivero, 2008; Meckes & Carrasco, 2006).

Junto con permitir la selección de establecimiento en programas de intervención y mejoramiento educativo como los que han sido señalados previamente, los resultados del SIMCE también constituyen un indicador para evaluar a los mismos programas. Este indicador ha permitido decidir su mantención y cobertura, así como su grado de efectividad (Meckes & Carrasco, 2006).

Otros ámbitos en los que los resultados del SIMCE son empleados corresponden al diseño de políticas públicas relacionados con el sistema de financiamiento de los establecimientos y los incentivos docentes. Por un lado, la ley de Subvención Escolar Preferencial otorga recursos adicionales a las escuelas que cuenten con estudiantes prioritarios. Además emplea como indicador los resultados obtenidos en SIMCE para 4º año básico para clasificar a las unidades educativas en autónomas y emergentes. De acuerdo a esta clasificación varía el porcentaje

de unidad de subvención escolar entregada por estudiantes prioritario (MINEDUC, 2008). Por otro lado, los resultados SIMCE son utilizados en el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), que entrega un incentivo monetario -subvención por desempeño de excelencia- a los docentes de los colegios que han mejorado su labor. Entre los índices para otorgar esta asignación económica se encuentra la efectividad, que está relacionada con los resultados obtenidos en el SIMCE de acuerdo a las características de sus estudiantes (Meckes & Carrasco, 2006; MINEDUC, 2008a).

Desde el ámbito del uso de los resultados SIMCE en los establecimientos educacionales, entre otros aspectos, se espera que estos datos sirvan para que docentes y directivos evalúen la efectividad de sus estrategias didácticas, identifiquen la diversidad de rendimientos que se producen en un mismo curso, establezcan las áreas que requieran ser reforzadas. También fortalecer el trabajo en equipo para abordar los desafíos diagnosticados mediante planes de mejoramiento educativo (Padua de, 2008).

Al respecto, sin embargo, se observa que es un área deficitaria, pues la información proporcionada por la medición no ha sido valorada, interpretada, ni empleada de manera adecuada en tanto herramienta que permite el monitoreo externo de los aprendizajes. Por tal razón, el Ministerio de Educación, siguiendo las recomendaciones de la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003), ha hecho más comunicables e informativos los resultados presentados en los informes dirigidos a docentes y directivos, a través de la incorporación de los niveles de logros, de la (no) variación de los resultados en relación con los años previos según curso y subsector. Además, ha generado y orientado instancias de discusión a través de la implementación de Jornadas de Análisis.

Por último la información sobre el SIMCE entregada a los padres y apoderados no sólo pretende entregar criterios de selección de establecimientos para la educación de los hijos, sino también involucrarlos en la educación de los mismos. Sin embargo, se observa que aún este indicador es un criterio empleado minoritariamente a la hora de elegir un colegio tanto en la educación primaria, como en la educación secundaria (Meckes & Carrasco, 2006).

7.3.5 Síntesis

En este apartado se revisaron ejes fundamentales del Sistema de Medición de Calidad de la Educación. Destaca en éste su finalidad de generar resultados sobre los logros y evolución de los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar para el monitoreo nacional y la orientación de las políticas educativas, la orientación de las acciones pedagógicas, y la comunicación de sus resultados a la comunidad educativa con el fin de generar compromiso y rendición de cuentas educativa. En este sentido, es destacable como el diseño y aplicación de las pruebas, junto con la difusión y usos de sus resultados, buscan ser orientados hacia el cumplimiento de tales objetivos, incluyéndose mejoras al sistema.

La revisión de las características del SIMCE tuvo por fin el reconocimiento del sistema de medición educacional más importante del país, pensándose éste como el sistema que puede apuntalar el desarrollo de la medición de inglés que se busca realizar en Chile.

8. RECOMENDACIONES Y PROPUESTA FINAL DEL ESTUDIO

A partir de la investigación sobre las experiencias internacionales en evaluación de inglés y la indagación sobre nuestro contexto nacional, y de la participación de los expertos en los distintos momentos de aquellas actividades, se desarrolló una propuesta para la implementación de un sistema de evaluación del aprendizaje de inglés entre los estudiantes del sistema educacional chileno, junto a un conjunto articulado de recomendaciones para ello. A continuación se describen tanto la propuesta general como las recomendaciones señaladas.

8.1 Sobre las finalidades de un sistema de medición en inglés

En términos sintéticos se propone el desarrollo de un sistema de medición cuyas finalidades sean:

- (i) Diagnosticar del nivel de aprendizaje de inglés entre los estudiantes.
- (ii) Retroalimentar pedagógicamente a los docentes sobre el nivel de aprendizaje en inglés alcanzado por los estudiantes.
- (iii) Retroalimentar a las comunidades educativas sobre el nivel de aprendizaje en inglés logrado por los estudiantes.

Además de ello, se estima que el sistema de medición de aprendizaje de inglés, en la medida de su desarrollo, puede perseguir otros fines complementarios, como son:

- (iv) Evaluar las necesidades de capacitación de los profesores encargados de la enseñanza de inglés.
- (v) Proveer de información útil a los encargados de los cambios curriculares en la enseñanza de inglés.

En este sentido, si bien lo central de este sistema de medición serían las evaluaciones aplicadas durante el transcurso del período escolar, hay dos aspectos muy relevantes que constituyen parte del modelo que se propone implementar. En primer término, los expertos sugieren iniciar las mediciones junto con un estudio diagnóstico. Esto servirá para establecer una línea base o situación inicial del dominio de inglés y construir a partir de esta línea base las acciones orientadas al mejoramiento de la enseñanza y la medición de aprendizajes. Esta recomendación se funda en experiencias internacionales como la española, y reconoce los esfuerzos por diagnosticar los niveles de inglés en pruebas como “English Diagnostic Test” aplicada por Cambridge ESOL en 2004, o “TOEIC Bridge” aplicada por Educational Testing Service en 2006. En el caso chileno, las pruebas deberían ser diseñadas internamente³⁸, es decir de producción nacional, ajustada al contexto educativo y con un alto grado de validez. Las primeras mediciones de las pruebas de inglés tendrían un carácter diagnóstico, al permitir identificar el estado de una situación poco conocida, y las mediciones posteriores permitirían ir actualizando periódicamente el estado del nivel de dominio de inglés entre los estudiantes chilenos.

Otro aspecto de la composición de un sistema de medición integral supone la consideración de la realidad del cuerpo docente por medio de mediciones. En este sentido, la investigación realizada y el debate de los expertos ubicó en primer término, las debilidades en las competencias y formación de los docentes para enseñar el inglés, sobre todo en los ciclos básicos³⁹. Respecto a esto, se reconoce que la aplicación del Michigan Test constituye un paso relevante en cuanto a la nivelación de los docentes y al estímulo en la mejora sostenida de sus capacidades. Ahora bien, esta certificación únicamente determina el nivel de dominio de inglés del docente y no el perfil de sus competencias didácticas, de manera que no sirve a los efectos de lo que el equipo de expertos sugiere.

³⁸ A este respecto, un experto propuso la composición de un equipo multidisciplinario con experticia en enseñanza de inglés como idioma extranjero (conocimiento de habilidades, estándares internacionales, contenidos, aprendizaje de inglés, etc.), en la enseñanza de inglés en el sistema escolar chileno (políticas educacionales, prácticas pedagógicas), y evaluación educativa (aspectos psicométricos).

³⁹ Se consideró, de todos modos, que la modificación de ciclos que propuso el consejo asesor presidencial de educación tendría impacto sobre todo en la enseñanza de los últimos ciclos básicos, lo cual incidiría también en la enseñanza del inglés.

Dado lo anterior, se propone que el sistema de medición de conocimientos en inglés contenga (i) el desarrollo de mecanismos de retroalimentación dirigidos a los profesores para su utilización pedagógica (retroalimentación sobre resultados, orientación sobre prácticas de enseñanza), junto con (ii) información que oriente en el desarrollo de mejoras en el currículo de los programas de pedagogía y otras instancias formativas posteriores a partir del reconocimiento de sus competencias y necesidades. Esto último implica la articulación de la evaluación de inglés con una política educativa que dé cuenta tanto de la situación del cuerpo docente en ejercicio como del nivel de la formación inicial en la enseñanza de inglés.

8.2 Tipos de pruebas

Respecto a este punto, se considerarán las pruebas desde el punto de vista de sus usos generales en cuanto a los estudiantes, y desde el punto de vista de la integración de la evaluación de los docentes al sistema de medición de inglés.

8.2.1 Estudiantes

Debe considerarse que las diferentes mediciones pueden tener más de un propósito, dependiendo del modo en que se enfoque el uso de sus resultados. Los usos de las pruebas a aplicarse entre los estudiantes, pueden corresponder a:

Evaluación diagnóstica: primera medición del sistema, la que sumada a la aplicación de instrumentos complementarios (cuestionarios a estudiantes y profesores), permitirán delinear el estado inicial del aprendizaje de inglés al que se enfrenta el sistema de medición.

Medición de la calidad de la enseñanza: medición de los aprendizajes logrados por los estudiantes evaluados desde el punto de vista del currículum escolar en inglés. En este sentido, debiese pensarse una medición aprendizaje como una evaluación de proficiencia, es

decir, una medición que indica el nivel de dominio de inglés que tienen los evaluados. Los resultados permiten clasificar desempeños, conforme a estándares internacionales (por ejemplo, MCER, ALTE) y/o nacionales.

Prueba de localización (Placement): medición que permite determinar cuál es el curso apropiado para un estudiante que postula a una institución educativa, para ello se conjugan el nivel de logro alcanzado en el dominio del inglés por estudiantes y los metas de egreso establecidas por la institución.

Prueba de certificación: medición que busca asegurar que los estudiantes cumplen en determinada medida con estándares de dominio de inglés. En este sentido, una certificación en inglés busca generar información individual dirigida a los estudiantes sobre su nivel de desempeño en este idioma extranjero, que sirva como documento oficial para los fines que estimen convenientes o, principalmente, laborales.

Para los estudiantes se propone la realización de dos tipos de prueba, la primera una prueba de evaluación de aprendizajes para medir calidad educativa. La segunda, una prueba de calidad educativa, que además puede tener usos de placement o certificación.

8.2.2 Docentes

Respecto a docentes, como se señaló, es necesario considerar tanto a los profesores en ejercicio, como a los docentes que se encuentran en formación inicial. La consideración de los profesores debiese tener como finalidad complementar el diagnóstico en el contexto del sistema de medición de inglés. Al respecto:

- Es deseable que los estudiantes de pedagogía en inglés se incorporen prontamente al programa INICIA de MINEDUC. Desde el punto de vista de este estudio, importa fundamentalmente la implementación de una prueba diagnóstica respecto a las competencias de los egresados de pedagogía en inglés, pues permitirá contar con

información de la calidad pedagógica y dominio del idioma de las personas que ingresarán al ejercicio docente. Esto es útil para complementar la imagen del estado actual del inglés en el sistema educacional chileno.

- Además, se debe realizar la aplicación de cuestionarios al momento de estudiar la línea base de aprendizajes de los estudiantes, los cuáles debiesen dar cuenta de las percepciones de los docentes respecto a la enseñanza del inglés.
- Se sugiere implementar una evaluación a una muestra de docentes del inglés que estén haciendo clases en el sistema, de manera de poder conocer, al menos, su nivel de apropiación del idioma. Será materia de discusión si basta con la aplicación de un test estandarizado como los que ya existen o si es necesario construir una evaluación que mida además los conocimientos didácticos asociados a la enseñanza del inglés.

8.3 Ciclo o cohorte a evaluar

Se propone el desarrollo de dos pruebas de medición del aprendizaje de inglés entre los estudiantes, en sendos momentos de evaluación: 8º año básico y 4º año medio.

8.3.1 Medición de 8º año básico

Una medición de inglés en 8º año básico debiese tener un carácter diagnóstico, inicialmente, y evaluativo de la calidad de la enseñanza, posteriormente. Se propone una medición en 8º año básico, pues se le considera un momento idóneo por las siguientes razones:

- Para la evaluación de aprendizajes es necesario que los estudiantes hayan atravesado por un periodo suficiente de aprendizaje de inglés, lo que con el currículum actual ubica a 8º año básico como el tercer año de enseñanza de este idioma.

- El 8º año es el momento de finalización de la educación básica, por lo que resulta útil contar con un reporte del estado del aprendizaje de inglés en el cambio de ciclo de enseñanza.

Se propone que la medición de inglés se realice en 8º año básico como una subprueba de SIMCE, como una forma de hacer uso de su experiencia acumulada y su capacidad logística. No obstante, la recomendación de de una medición en este grado se debe considerar ante el cambio de ciclos educativos que actualmente se encuentra en discusión. Ante el cambio de ciclos que se encuentra en discusión, el panel de expertos recomienda mantener el criterio de aplicar la primera medición en un punto medio del trayecto curricular de inglés, que en el caso de que sea 6 años de primaria y 6 de secundaria, se podría aplicar en 6º de primaria, pero esto dependerá de las definiciones que adopte SIMCE.

8.3.2 Medición de 4º año medio

Se propone una medición en 4º año medio, con carácter de evaluación de aprendizajes, a lo que se suman usos de placement y de certificación del nivel de dominio de inglés. Si bien es cierto que en ese ciclo se puede optar a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), los expertos insistieron en no recurrir a esta instancia, sino desarrollar una prueba censal a toda la cohorte. A continuación se exponen las razones de la desestimación de medición de inglés en el contexto de la Prueba de Selección Universitaria, y luego se presenta la propuesta de medición de inglés en 4º año medio.

8.3.2.1 Consideraciones respecto a PSU y medición de inglés

Las razones porque se desestimó la realización de una medición de inglés en la Prueba de Selección Universitaria, fueron las siguientes.

Por un lado, la PSU no abarca a la totalidad de los egresados de enseñanza media, sino sólo a los postulantes a educación superior. En este sentido, PSU no considera una medición de

inglés con miras al mundo laboral, dado que la prueba de selección universitaria evalúa a los estudiantes que buscan proseguir su formación en la educación terciaria. Esto, sin embargo, no obsta que el inglés sea altamente relevante para la educación superior.

Por otra parte, la PSU está fuera del dominio del sistema educativo obligatorio y requiere la coordinación de actores (fundamentalmente, las casas de estudios superiores), que en lo inmediato no han dado noticias en cuanto a que exista la necesidad de una medición del dominio de inglés de sus estudiantes antes de su ingreso a la educación superior. En este sentido, para el desarrollo de una medición de inglés al ingreso de la educación superior se requeriría del esfuerzo de movilizar estos actores para la consideración de su relevancia y utilidad.

En tercer lugar, y como un aspecto fundamental, se desestima una prueba de inglés dentro de PSU, al menos inicialmente, pues los hallazgos de investigación educacional disponibles señalan un fuerte efecto de segmentación socioeconómica en el nivel de desempeño en este idioma⁴⁰. Es decir, el desempeño en inglés entre los estudiantes se distribuye con significativa desigualdad, y la aplicación de una prueba en el contexto actual aumentaría el efecto de segregación socioeconómica que ya sufre la población que rinde PSU.

Sin embargo, se puede pensar que en el futuro es posible replantear una PSU que integre evaluación de inglés, siempre y cuando se atiendan las consideraciones antes señaladas. Por otro lado, es necesario que el desarrollo de la enseñanza de inglés sea tal que haya estándares consolidados para las habilidades que se evalúen en la prueba y que haya mayor desarrollo de los mapas de progreso de inglés.

⁴⁰ Datos de la Pontificia Universidad Católica de Chile muestran la relevancia de este fenómeno. En esta universidad se aplica a todos los estudiantes una evaluación de habilidades de comunicación escrita en castellano y una prueba de inglés. Se realizó un análisis sobre el grado en que los puntajes en estas pruebas se asocian a antecedentes socioeconómicos de los estudiantes. En comparación con los otros rendimientos considerados (PSU, NEM, notas en la universidad, prueba de castellano), la prueba de inglés presenta la más alta asociación con el nivel de escolaridad de los padres y la dependencia del establecimiento educacional de origen. (Flotts & Manzi, 2008)

8.3.2.2 Características de la prueba propuesta para 4º año medio

En el momento actual del desarrollo de la enseñanza de inglés en nuestro país, una evaluación de inglés en 4º año medio puede ser más beneficiosa para la política educativa en inglés que una prueba de selección universitaria que integre inglés. En este sentido, más que una prueba de ingreso a la educación terciaria, se piensa en una prueba de salida de la educación obligatoria, con fines de diagnóstico y certificación del nivel de dominio de inglés, tal como ocurre en las experiencias de los países estudiados. Por lo tanto, sus resultados debieran ser usados del mismo modo que los resultados de la prueba de 8º año, sumándose a esto una comunicación de resultados individual para cada evaluado. Esto, con el fin de que los estudiantes cuenten con una certificación de sus capacidades en inglés susceptible de demostrar manejo del idioma ante el mundo laboral y contar a la vez con una indicación clara de las eventuales necesidades formativas en inglés dependiendo del área laboral en que se desempeñen potencialmente los estudiantes.

Además, los resultados de esta eventual certificación pueden ser un instrumento para mejorar las condiciones de empleabilidad de los estudiantes. En este sentido, la certificación en inglés puede articularse con la labor que realiza CORFO por medio de su Registro Nacional de Inglés. Cabe la crítica de que la certificación puede ser una herramienta de discriminación en los procesos laborales, lo cual no se puede dejar de considerar. No obstante, se presenta como una oportunidad de desarrollo que no puede desestimarse.

Por otro lado, los resultados de la prueba de 4º año medio constituyen un indicador útil para la localización de los estudiantes en niveles de desempeño ante su eventual ingreso a la educación terciaria. En este sentido, las casas de estudio de educación terciaria pueden usar los datos de la prueba como placement, lo que les permitiría identificar el nivel de manejo de inglés de sus estudiantes matriculados y eventualmente desarrollar estrategias remediales o de promoción de inglés, según el tipo de formación que ofrezcan.

Ante esto, sin embargo, es necesario tomar recaudo de que no se utilicen los resultados de esta prueba como insumo de selección. Para esto, una opción es que la entrega de resultados se realice con posterioridad al periodo de matrículas universitarias. No se debe

olvidar que se busca evitar el aumento de los efectos de inequidad socioeconómica asociados a los aprendizajes evaluados en la postulación a la educación superior. Esto se retomará en la sección siguiente.

Por otro lado, desde el punto de vista de la política educacional, la implementación de una medición de inglés en 4º año medio puede constituir un catalizador que releve la importancia de reconocer y tomar en cuenta el dominio del inglés como parte sustantiva de la vida académica, entre las autoridades universitarias; lo cual puede constituirse en el primer paso de una potencial medición en inglés al inicio de la educación superior.

8.3.3 2º año medio: medición de valor agregado

Complementariamente a las mediciones antes señaladas, se propone para un período posterior, el desarrollo de una prueba de valor agregado en 2º año de educación media. Esta prueba busca evaluar, por medio de la metodología de valor agregado, el nivel de avance en los aprendizajes de los estudiantes y los factores que influyen en ello. Dado que SIMCE incorporará Valor Agregado, se sugiere que se use esta perspectiva, para una prueba de 2º año medio. Tal prueba debiese tener un carácter muestral.

8.4 Habilidades a medir y estándares de desempeño

En términos generales, el diseño de los instrumentos de medición debe considerar las características del contexto nacional, de modo que sea congruente con las habilidades priorizadas en el currículum nacional vigente y el Ajuste Curricular en ciernes. Por otro lado, el diseño de los instrumentos debiera ser consistente con los estándares propuestos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER)

8.4.1 Habilidades a evaluar

Si bien en las prácticas comunicativas reales las habilidades (leer, escribir, escuchar y hablar) están entrelazadas, su enseñanza y medición requieren de una secuenciación e integración progresiva que considere las habilidades priorizadas en el marco curricular nacional.

Respecto a las habilidades enfatizadas en el Ajuste Curricular, se propone que la cobertura de habilidades en las mediciones se implemente progresivamente considerando las siguientes habilidades priorizadas en el marco curricular nacional:

- Comprensión Auditiva
- Comprensión Lectora.
- Expresión Escrita.

En esta progresión, se considera fundamental la medición de las habilidades de comprensión auditiva y lectora, aunque la primera implica desafíos técnicos como la utilización de medios de reproducción de audio individual, como se ha señalado en un apartado anterior.

En esta propuesta se da menos relevancia a la evaluación de expresión oral, pues supone un desafío técnico y logística mayor: la producción oral requiere de evaluadores humanos que permitan interacción verbal, o un software que grabe las respuestas de los evaluados y permita medir aspectos fonéticos. En ambos casos el proceso es de alto costo, pues requieren de gran cantidad de recursos humanos calificados, o una importante inversión en tecnología. No obstante lo anterior, es de tomarse en cuenta la posibilidad de realizar evaluaciones muestral de expresión oral.

Otro aspecto a considerar es la integración de contenidos léxico-gramaticales. Al respecto, es conveniente señalar que estos contenidos son transversales a las habilidades evaluadas, y que se explicitan en el nuevo marco curricular de inglés propuesto. En este sentido, la evaluación de las habilidades priorizadas debe incorporar ítems que evalúen también contenidos léxico-gramaticales en uso.

Finalmente, los expertos adhieren a una evaluación de habilidades integradas, en el supuesto de que el desempeño en inglés supone el concurso de más de una habilidad, por ejemplo, en la evaluación de expresión escrita, la elaboración de un texto a partir de otro texto implica comprensión de lectura y expresión escrita.

Respecto a la prueba de 4º año medio, los expertos consideran la evaluación de habilidades como comprensión lectora y auditiva. En segundo lugar de relevancia, la producción de textos, y en cuarto la producción oral.

8.4.2 Estándares de desempeño

Respecto a los estándares de desempeño, se recomienda enfatizar los planteamientos del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) más que los estándares propuestos por ALTE para determinar los niveles de logro. Esto, no sólo porque el MCER constituye un referente mundial para la enseñanza de las lenguas, sino también porque sus descriptores de desempeño lingüístico poseen mayor precisión que los descriptores de ALTE. Por otro lado, el MCER proporciona orientaciones para el proceso de enseñanza y evaluación de las lenguas y para el diseño curricular. En consecuencia, se erige como una herramienta más productiva y amplia que ALTE. Además, se debe considerar que el MCER considera a ALTE dentro de su formulación, por lo cual un eventual uso de MCER no se presenta como una dificultad mayor para el caso chileno, debido justamente al uso previo de ALTE en nuestro contexto. Por el contrario, se estima que el uso de MCER es una oportunidad de promover el desarrollo de una evaluación de calidad y su articulación con las prácticas educativas.

Cabe señalar que los expertos destacan la necesidad de adaptar las propuestas del MCER al contexto sociocultural de los estudiantes chilenos, tanto como a las características del currículo nacional. En este sentido, las variaciones temáticas de inglés, sobre todo en la enseñanza media, debiesen ser consideradas en la evaluación.

Un aspecto a considerar, es que si la prueba 4º año medio tiene más de una finalidad (académica o laboral), se debiese contar con un punto de corte específico para los niveles de desempeño que se requieren en el mundo laboral, en contraste con las requeridas en el mundo académico.

8.5 Institucionalidad del sistema de medición

Como se pudo ver en la revisión de las experiencias internacionales, la mayoría de los sistemas educacionales que realizan evaluaciones periódicas de inglés hacen uso la institucionalidad, recursos y experiencia previa con que se dispone en cada país, para desarrollar sus propuestas de medición.

Frente a este antecedente, cabe destacar la experiencia y consolidación de SIMCE como la entidad a cargo de administrar y analizar los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile, y cuyo rol informativo y educativo ha cobrado una reconocida relevancia en la toma de decisiones educacionales del país. Considerando la labor y trayectoria de este organismo, se propone que para el desarrollo de un sistema de evaluación de inglés la institucionalidad responsable corresponda a la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile, específicamente en el área de SIMCE.

En este sentido, el desafío mayor para la medición en inglés se presenta ante la implementación de una prueba de 4º año medio. Se sugiere utilizar la capacidad técnica y logística de SIMCE para el desarrollo de esta nueva evaluación. Esto no hace más que relevar que la evaluación de inglés sea responsabilidad del sistema educativo obligatorio del país, pues es entre las instituciones a cargo de la educación subvencionada (municipal o particular) donde residen las capacidades de implementación y análisis de una prueba de medición de calidad educativa que aspira a tener carácter censal.

El encargo a SIMCE permite que las evaluaciones de estudiantes mediante pruebas diseñadas y eventualmente aplicadas por la misma institucionalidad adquiera el estatus del resto de las pruebas que ya se aplican. En este punto es importante mencionar que los resultados SIMCE, tal como se comentó antes, tienen diversos usos, aspecto que fue analizado en varios momentos por los expertos, dado los resultados diagnósticos que ya arrojaron sendos informes de ETS y Cambridge ESOL. En este sentido, se recomendó no incentivar un uso inmediato para efectos de subvención o incentivo. Sin embargo, se sugiere considerar desde ya posibles programas de apoyo que contemple el uso de los resultados de las pruebas, de manera que se establezca desde el principio una orientación clara sobre el sentido de estas evaluaciones.

Finalmente cabe consignar que hubo especial preocupación de los expertos en cuanto a la realidad que se vive en las zonas rurales. Se estimó que los resultados de mediciones en este tipo de establecimientos deberían ser muy bajos, e incluso se evaluó retirarlos de las mediciones, sin embargo también se reconoce que toda distinción que se establece para grupos en un sistema de medición universal conlleva problemas sentidos muchas veces como discriminación. De todos modos, se consideró relevante identificar la situación de estos establecimientos. En síntesis, se ha preferido que las aplicaciones correspondan con el modelo de aplicación de SIMCE.

8.6 Consideraciones del proceso de implementación

8.6.1 Respecto a la evaluación de estudiantes

En primer término, se debe implementar en base a un principio de progresión. Se consideran las siguientes progresiones:

- Medición muestral de 8° básico hacia medición censal de 8° básico.
- Medición muestral de 8° básico hacia medición de 4° medio.

- Medición censal de 8° básico hacia medición valor agregado 2° medio.

Se propone que el punto de inicio de la medición de inglés debe ser un ámbito manejable y factible en términos de su implementación, análisis y producción de resultados. Esto, en consideración de que la primera medición tendrá un carácter propiamente diagnóstico, al realizarse sobre un terreno poco conocido (los niveles de aprendizaje de inglés entre los estudiantes). Además se requiere probar el funcionamiento de la prueba. Además, se sugirió la implementación de cuestionarios para complementar la imagen del estado del aprendizaje de inglés entre los estudiantes, lo cual encarecerá y complejizará el dispositivo de evaluación.

Por otra parte, se ha complementado a la propuesta de medición, una buena práctica observada en experiencias internacionales y que también ha sido sugerido en Chile: disponer de un banco de pruebas para ser aplicadas por los propios docentes. En la medida en que esto se haga previamente a la aplicación de mediciones, se apoyará tanto el aprendizaje de los docentes en cuanto a la evaluación, como la sensibilización sobre la importancia y el modo de uso de las pruebas y sus resultados.

8.6.2 Diseño de instrumentos

Otra condición para el inicio de las implementaciones se refiere al diseño de los instrumentos, el cual, en términos generales, podría demorar al menos un año (de hecho, la preparación de instrumentos de SIMCE contempla 2 años). Dado el nivel de avance del marco curricular y de los mapas de progreso en inglés, se deberá desarrollar los niveles de logro para los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, comenzándose con comprensión de lectura, habilidad para la cual ya existe un mapa de progreso. Para el resto de las habilidades se sugiere desarrollar niveles de logro también ajustados a los descriptores del MCER.

Por otro lado, como se señaló, se presentan desafíos técnicos en la evaluación. Al respecto, solo resta señalar que la evaluación de habilidades de lenguaje escrito no supone mayor complejidad. Sin embargo, la evaluación de comprensión auditiva aparece como una novedad

en cuanto a su desarrollo técnico y logístico. Los expertos sugieren la utilización de tecnología de reproducción de audio de manera individual, lo que reduciría problemas de interferencias ambientales. Esto supone la disponibilidad de equipos para cada evaluado. Al estimar su costo financiero, se podrá determinar que esta modalidad sea aplicada de manera muestral o censal en las aplicaciones periódicas.

8.6.3 Uso de resultados

Otro aspecto importante en cuanto a la implementación es cuidar el uso de los resultados de las pruebas de inglés. En particular, para el caso de SIMCE 8° básico, su aplicación muestral permitirá tomar resguardo en lo inmediato ante un uso inadecuado de los resultados. Sin embargo al momento de desarrollar las aplicaciones censales, deberá haberse considerado el eventual efecto de los resultados de esta prueba sobre diferentes instrumentos de la política educacional, esto es, incentivos, focalización de recursos, además de sus consecuencias en la discusión pública sobre educación.

El caso de la certificación en 4° año medio resulta diferente, pues este instrumento si bien debe servir al monitoreo de la enseñanza, de todos modos la certificación naturalmente supone su uso para distintos fines. De todos modos, para un uso eficiente como certificación es conveniente coordinar si cumple las condiciones para acceder al Registro Nacional de Inglés de CORFO y ser útil como un examen de placement. Es decir, por un lado ser útil para certificar nivel de dominio del inglés, y por otro, ser útil para que las casas de estudio puedan localizar a los estudiantes en niveles de aprendizaje de inglés y eventualmente desarrollar estrategias de desarrollo del idioma inglés en el contexto de la educación terciaria.

8.6.4 Propuesta de calendarización

En la página siguiente se presenta una proyección en calendario de los distintos componentes del sistema de evaluación propuesto para el subsector de inglés.

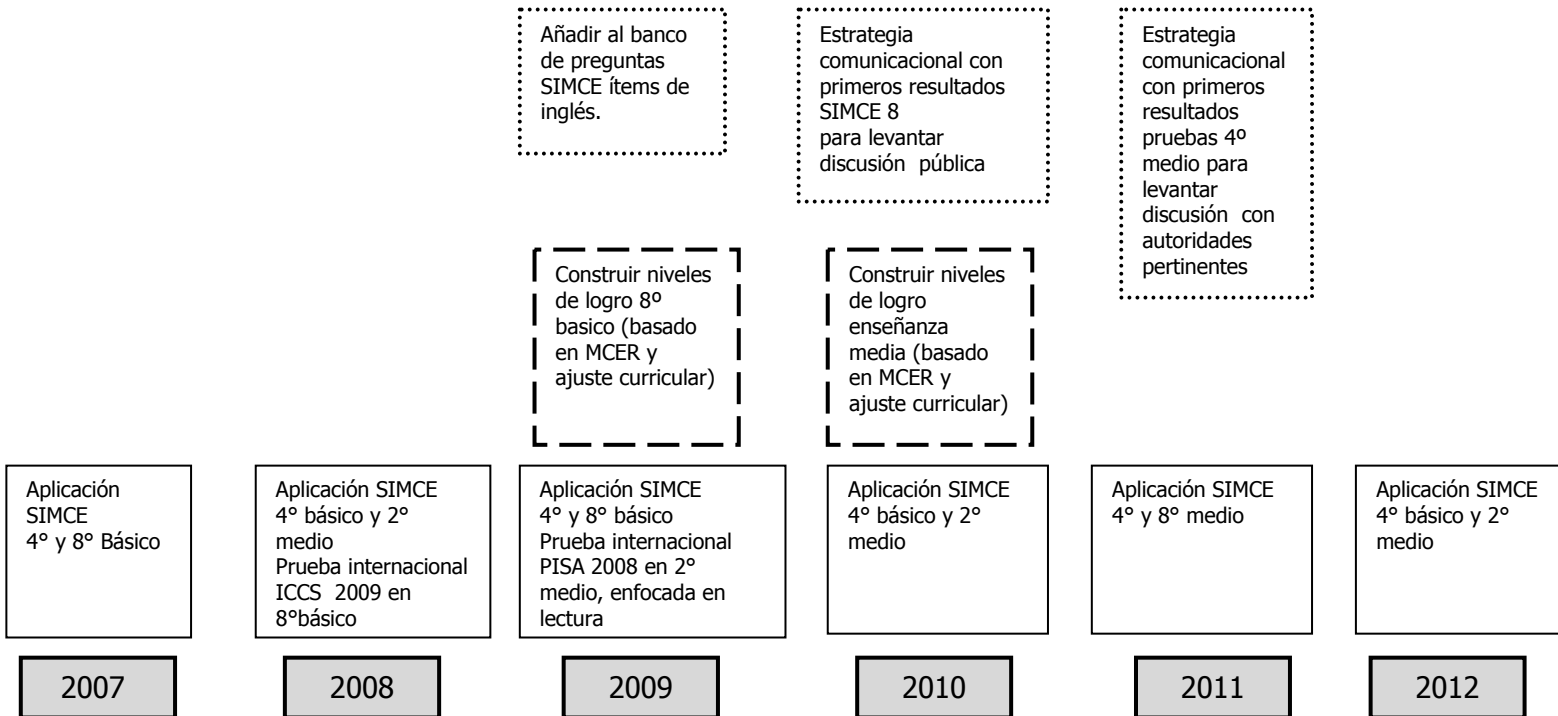
En la parte superior se presenta el calendario de las primeras evaluaciones, junto con otras acciones recomendadas, considerando una lógica de progresión. En la parte inferior se indican las evaluaciones a aplicar en las fechas que se describen en la línea media.

Varios aspectos se tuvieron en cuenta para la proyección de este calendario, el que debe ser entendido como propuesta, pues como es obvio, su aplicación dependerá de múltiples factores, especialmente aquellos ligados a la capacidad técnica en el momento de las instituciones llamadas a desarrollar las acciones.

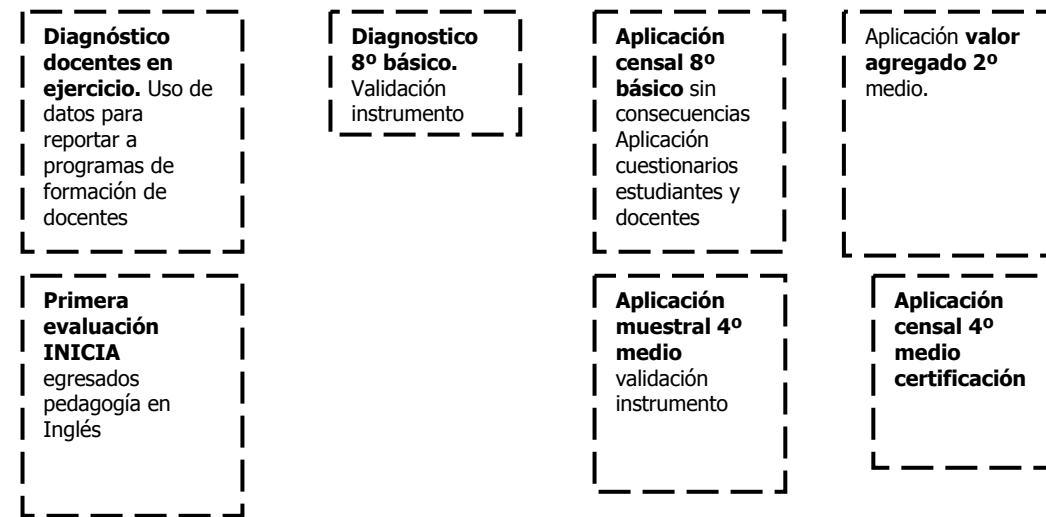
Entre los aspectos a tener en cuenta se considera:

- Se debe estimar un período de por lo menos un año, y considerado normalmente de dos años para el diseño de pruebas.
- Para las evaluaciones a se deben desarrollar niveles de logro, los que ya se ha dicho que deben encontrarse de acuerdo a los estándares internacionales pero también tomando en cuenta el ajuste curricular y el ciclo en que se aplica la prueba.
- Se considera pertinente anticipar un año antes cada prueba por medio de una estrategia comunicacional
- Es deseable una aplicación muestral inicial que aproveche la logística de SIMCE, y que se efectúe con la cohorte que no está siendo evaluada en ese momento por las demás pruebas SIMCE.
- En el caso del calendario para evaluación de egresados de pedagogía en inglés del programa INICIA, así como la aplicación de pruebas basadas en metodología de valor agregado, sus calendarios deberán ajustarse a los de los respectivos programas.

Calendario de SIMCE



Propuesta calendario estudio



9. Referencias Generales

Arellano, J. (2000). Reforma educacional: prioridad que se consolida. Santiago: Los Andes.

Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. *Colección de Estudios CIEPLAN* (45), 5-32.

Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. Perspectivas. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, 4 (2), 213-232.

Cox, C. (2004). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Revista de Educación* (312), 54-82.

Donoso, S., & Hawes, G. (2000). *El Sistema de Selección de alumnos de las universidades chilenas: discusión de sus fundamentos, resultados y perspectivas*. Recuperado el 28 de agosto de 2008, de Educational Policy Analysis Archives: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n21.html>

Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 113-135.

Espínola, V., & de Moura, C. (1990). *Economía política de la reforma educacional en Chile*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Fábrega, R. (2005). El inglés hoy: una demanda clave. *Revista de Educación* (319), 17-20.

Ferrer, G. (2006). Sistemas de medición de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos. Santiago: Preal.

Flotts, P. & Manzi, J. (2008). *Mediciones de habilidades de comunicación escrita: hallazgos y proyecciones*. Recuperado el 28 de noviembre de 2008, de <http://www.mideuc.cl/docs/Coloquio7MIDE27octubre08.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (1966). *Decreto 13.451*. Santiago, Santiago: Ministerio de Educación Pública.

MINEDUC. (1968). Programas de estudio del Primer año de Enseñanza Media. Programa de Inglés. *Revista de Educación* (5), 11-21.

MINEDUC. (1969a). Programas de estudio de Segundo año de Enseñanza Media. Programa de Inglés. *Revista de Educación* (14), 23-36.

MINEDUC. (1969b). Programas de Estudio de Tercer año de Enseñanza Media. Programa de inglés. *Revista de Educación* (22), 17-25.

MINEDUC. (1970). Programas de Estudio de Cuarto año de Enseñanza Media. Programa de Inglés. *Revista de Educación* (31), 19-28.

MINEDUC. (1972). Un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad de transición al socialismo. *Revista de Educación* (43-46), 7-16.

MINEDUC. (1980a). Planes y Programas de Estudio de Educación Básica. *Revista de Educación* (79), 4-6.

MINEDUC. (1980b). Programa de Estudio Inglés. Educación Básica. Idioma *Revista de Educación* (79), 45-53.

MINEDUC. (1985). Planes y Programas de Estudio de Educación Media. Idiomas Extranjeros. *Revista de Educación* (94), 59-212.

MINEDUC. (2004a). El conocimiento en el centro de la globalización. *Revista de Educación* (312), 2-7.

MINEDUC. (2004b). La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

MINEDUC. (2004c). *Inglés. Programa de estudio de Cuarto año medio. Formación General*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004d). *Inglés. Programa de estudios de Tercer año medio. Formación General*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004e). *Inglés. Programa de estudio de Segundo año medio. Formación General*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004f). *Inglés. Programa de estudio de Primer año medio. Formación General*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004g). *Inglés. Programa de estudio de Octavo año básico*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004h). *Inglés. Programa de Estudio de Séptimo año básico*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004i). *Inglés. Programa de estudio de Sexto año básico*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004j). *Inglés. Programa de estudio Quinto año básico*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004k). *Programa de Estudio Tercer o Cuarto Año Medio. Formación Diferenciada Humanístico-Científica. Idioma Extranjero: Inglés Científico-Tecnológico*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004 l). *Programa de Estudio Tercer o Cuarto Año Medio. Formación Diferenciada Humanístico-Científica. Idioma Extranjero: Inglés Vocacional*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004m). *Programa de Estudio Tercer o Cuarto Año Medio. Formación Diferenciada Humanístico-Científica. Idioma Extranjero: Inglés Cultural-Literario*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004n). *Programa de Estudio Tercer o Cuarto Año Medio. Formación Diferenciada Humanístico-Científica. Idioma Extranjero: Inglés Social-Comunicativo*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2005). *Curriculum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2006). *Desarrollo Curricular y Evaluación*. Recuperado el 22 de agosto de 2008, de ciencias.sociales20061.googlepages.com/200607131539400.PresentacionDesarroll.ppt

MINEDUC/UCE. (2007). *Mapas de progreso del aprendizaje. Sector de Lenguaje y Comunicación. Subsector idioma extranjero Inglés. Mapa de progreso de lectura*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2008a). Programa Inglés Abre Puertas. Recuperado el 19 de julio de 2008, de Estándares del inglés <http://www.ingles.mineduc.cl/destacado-det.php?idd=106>

MINEDUC. (2008b). Propuesta de ajuste curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Idioma extranjero inglés. Recuperado el 19 de julio de 2008, de <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/ajuste-curricular/ajuste-ingles.pdf>

MINEDUC.(2008c). Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de la educación básica y educación media. Decretos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones. Recuperado el 19 de julio de 2008, de <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/ajuste-curricular/fundamentos-del-ajuste-a-los-marcos-curriculares.pdf>

Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Ávalos, *Profesores para Chile. Historia de un proyecto* (págs. 14-39). Santiago: Ministerio de Educación.

PIIE. (1984). Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar (Vol. I). Santiago: S.R.V. Impresos.

Salazar, G. (5 de agosto de 2008). La enseñanza del inglés en Chile. (M. Ruiz, Entrevistadora) Santiago.

Schiefelbein, E., & Schiefelbein, P. (2008). Evaluación de los procesos de evaluación del sistema educativo 1950-2008. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), 46-50.

Soto, M. (2004). *Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX*, [Revista MAD on line]. Disponible: <http://www.revistamad.uchile.cl/10/paper04.pdf> [2008, 14 de agosto].

10. Referencias Capítulo 7

Barbero, M. I., Prieto, P., Suárez, J. C., & San Luis, C. (2001). Relaciones empíricas entre los estadísticos de la teoría clásica de los tests y los de la teoría de respuesta a los ítems. *Psicothema*, 13(2), 324-329.

Cambridge ESOL. (2005). *English Diagnostic Test*. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations.

Cariola, M., Cares, G., & Rivero, R. (2008). Sistemas de evaluación como herramientas de políticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 65-78.

Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. (2003). *Evaluación para el desarrollo y uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Santiago: Mineduc.

Educational Testing Service. (2007). *A Special Report for the Ministry of Education of Chile (MINEDUC)*. EE.UU: Educational Testing Service.

Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE? *Estudios Públicos* (75), 107-161.

Himmel, E. (1998). Social Impact of Educational Performance Evaluation Systems: The Case of Chile. En B. Álvarez, & M. Ruiz-Casares, *Evaluation and Educational Reform. Policy Options* (págs. 115-143). Washington, DC: Academy for Educational Development.

Manzi, J., & San Martín, E. (2003). La necesaria complementariedad entre teoría clásica de la medición (TMC) y Teoría del Respuesta al Ítem (IRT). Aspectos conceptuales y aplicaciones. *Estudios Públicos* (90), 145-183.

Meckes, L., & Carrasco, R. (2006). SIMCE: Lessons from the Chilean Experience in National Assessment Systems of Learning Outcomes. *World Bank Conference on Latin American Lessons in Promoting Education for All*. Cartagena de Indias. Colombia: WBI Learning Programs.

Meckes, L., & Ramírez, M. J. (2006). *Evaluando el aporte de medir el valor agregado*. Recuperado el 24 de octubre de 2008, de <http://www.uc.cl/psicologia/valoragregado/>

Meckes, L. (2008). *La aplicación de las pruebas en SIMCE*. Recuperado el 28 de octubre de 2008, de Instituto Vasco de Investigación y Evaluación Educativa. Jornadas sobre la Evaluación Diagnóstica: <http://www.isei-ivei.net/cast/eval/ev-diagnostico.htm>

MINEDUC. (2008a). *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño. SNED*. Recuperado el 25 de octubre de 2008, de <http://www.sned.cl/appSned/Public/index.jsp>

MINEDUC/UCE. (2000). *SIMCE 1999. Informe de resultados Cuarto año de Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC/UCE. (2002). *SIMCE 2001. Informe de resultados de SIMCE 2° de Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC/UCE. (2005). *Informe de resultados SIMCE 2004. Octavo año de Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC/UCE. (2008). *SIMCE*. Recuperado el 19 de julio de 2008, de <http://www.simce.cl/index.php?id=1>

MINEDUC/SIMCE. (2008). *LPE 2009. Proceso de recepción de propuestas preliminares y observación (RFI-"Request for Information")*. Recuperado el 28 de octubre de 2008, de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/RFI_LPE/RFI_LPE2009_Mineduc-SIMCE.pdf

MINEDUC/SIMCE. (2008a). *Resultados Nacionales SIMCE 2007*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC/SIMCE. (2000). *Informe de resultados Cuarto año de Educación Básica SIMCE 1999*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC/SIMCE. (2001). *Informe de resultados Octavo año básico SIMCE 2000*. Santiago: Ministerio de Educación.

Padua de, E. (2008). *Uso de resultados. Comunicación de resultados del SIMCE a las escuelas*. Recuperado el 22 de octubre de 2008, de Instituto Vasco de Investigación y Evaluación Educativa. Jornadas sobre la Evaluación Diagnóstica: <http://www.isei-ivei.net/cast/eval/ev-diagnostico.htm>

Wolff, L. (2007). *Los costos de las evaluaciones de aprendizaje en América Latina* (Vol. 38). Santiago: PREAL.