



**Magíster En Educación Mención
Currículum y Evaluación
Basado En Competencias**

Trabajo De Grado II

**Elaboración de instrumento de evaluación diagnóstica, para
medir los aprendizajes de los estudiantes de cuarto y octavo
básico de enseñanza básica, en los asignaturas de matemática y
lenguaje y comunicación.**

Colegio República de Alemania.

Profesor guía:

Víctor Alan Veloso Salazar.

Alumno (s):

Jonathan Héctor Retamal Zamorano.

Santiago - Chile, 21 de Octubre de 2018.

Contenido

Marco general.....	
Introducción.....	
Descripción.....	
1.1.1.1. Marco Teórico.....	
1.1.1.2. La concepción tradicional de la evaluación.....	
1.1.1.3. Los conceptos evaluativos.....	
1.1.1.4. Ámbito conceptual de la evaluación educativa.....	
1.1.1.5. Evaluación y control.....	
1.1.1.6. El proceso evaluativo y sus referentes.....	
1.1.1.7. Funciones y tipos de evaluación.....	
1.1.1.8. Componentes del modelo evaluativo.....	
1.1.1.9. Objeto y fuente de información.....	
1.1.1.10. Estrategias e instrumentos.....	
1.1.1.11. Agentes y momentos de la evaluación.....	
1.1.1.12. Criterios de valorización.....	
1.1.1.13. Metaevaluación.....	
1.1.1.14. Categoría básica de la evaluación.....	
1.1.1.15. La utilidad	
1.1.1.16. La factibilidad.....	
1.1.1.17. Procedimiento práctico.....	
1.1.1.18. Viabilidad política.....	
1.1.1.19. La legitimidad.....	
1.1.1.20. La precisión	
1.1.1.21. Informe objetivo.....	
1.1.1.22. Ámbito de la evaluación educativa.....	
1.1.1.23. La evaluación del sistema educativo.....	
1.1.1.24. La evaluación educativa como exigencia social.....	
1.1.1.25. La evaluación y rendición de cuenta	
1.1.1.26. Evaluación y procesos de reforma	

- educativa.....
- 1.1.1.27. Evaluación y proceso de descentralización.....
- 1.1.1.28. Evaluación y política educativa.....
- 1.1.1.29. Sistema educativo y calidad educativo.....
- 1.1.1.30. Aportaciones de la evaluación a la mejora del sistema.....
- 1.1.1.31. Modelos institucionales de evaluación.....
- 1.1.1.32. Evaluación internacional y sistemas de indicadores.....
- 1.1.1.33. Antecedentes.....
- 1.1.1.34. Elementos de contexto educativo nacional.....
- 1.1.1.35. Estipulación del marco legal.....
- 1.1.1.36. La evaluación externa en el marco de un sistema nacional integrado de evaluación.....
- 1.1.1.37. Elementos diagnósticos
- 1.1.1.38. Propósitos de la evaluación externa de aprendizaje a nivel de establecimiento y de sistema escolar.....
- 1.1.1.39. Evaluación inicial o diagnóstica.....
- 1.1.1.40. Conceptualización general.....
- 1.1.1.41. Características de la evaluación diagnóstica.....
- 1.1.1.1. Marco conceptual.....
- 1.1.1.2. Instrumento de evaluación diagnóstica de matemática, correspondiente a 4° Básico de enseñanza básica.....
- 1.1.1.3. Instrumento de evaluación diagnóstica en lenguaje y comunicación, correspondiente a 4° básico de enseñanza básico.....
- 1.1.1.4. Rúbricas de prueba diagnóstica de 4 básico, correspondiente a matemática de enseñanza básica.....
- 1.1.1.5. Rúbrica de prueba diagnóstica de 4° básico, correspondiente a lenguaje y comunicación de enseñanza básica.....

- 1.1.1.6. Estadística y resultados.....
- 1.1.1.7. Instrumento evaluación diagnóstica en matemática, correspondiente a 8° básico de enseñanza básica.....
- 1.1.1.8. Instrumento de evaluación diagnóstica en lenguaje y comunicación, correspondiente a 8° básico de enseñanza básica.....
- 1.1.1.9. Rúbrica de prueba diagnóstica de 8° básico, correspondiente a matemática de enseñanza básica.....
- 1.1.1.10. Rúbrica de prueba diagnóstica de 8° básico, correspondiente a lenguaje y comunicación de enseñanza básica.....
- 1.1.1.11. Estadística y resultados.....
- 1.1.1.12. Propuesta de remediales.....
- 1.1.1.13. Bibliografías
- 1.1.1.14. Anexo.....

Marco General.

Introducción.

Este estudio se enmarca en la elaboración, aplicación y análisis de instrumentos de evaluación de diagnóstico, para los estudiantes de cuarto y octavo año básico en las asignaturas de matemática y lenguaje y comunicación y fue aplicada en el colegio República de Alemania, Dirección de educación Municipal de Santiago (DEM), comuna de Santiago.

Esta investigación, en una primera instancia, busca diseñar evaluaciones para medir los aprendizajes de los estudiantes de octavo y cuarto básico y luego establecer análisis sobre las debilidades que presentaban en algunas áreas específicas. Este análisis detallado permite, tomar decisiones que apunten a fortalecer las prácticas pedagógicas y desarrollar estrategias remediales que contribuyan a mejorar los resultados.

El estudio se cimienta en conceptos y aspectos literarios detallados en el marco teórico. Posteriormente, se presentan los instrumentos de evaluación diagnóstica, que han sido correctamente validados por la jefe técnica del establecimiento, corroborando que son instrumentos que cumplen con las normas y condiciones que el colegio establece.

Una vez aplicados los instrumentos de evaluación, se efectúa un análisis preciso de los resultados obtenidos, abarcando aspectos cualitativos y cuantitativos, los

cuales permiten plantear mejoras en las falencias observadas en cada uno de los niveles de educación básica.

Descripción general.

La evaluación es, junto con la investigación y la medición, una de las grandes áreas metodológicas del ámbito educativo.

La investigación busca dialogar con la realidad existente, de la unidad educativa, para la cual necesita pautearla y cuantificar de forma que el orden y el sistema preestablecido facilite los análisis que conduzcan al descubrimiento de las fortalezas y debilidades (FODA), o a la ampliación del conocimiento, en definitiva, a la construcción u ordenación de los saberes en matemática y lenguaje y comunicación, transformándose poco a poco en una práctica sistemática y adquirida (MBE).

Toda investigación se inicia con la identificación de una cuestión a resolver, la cual debe reunir dos condiciones básicas: poseer cierta relevancia científica-social y ser susceptible de análisis. Una vez identificado el problema en cuestión, se diseñan las estrategias orientadas a tratar de solucionarlo o, al menos, redefinirlo de tal manera que permite avanzar en la búsqueda de caminos para su superación. Uno de los momentos claves del proceso de investigación es el de la captación y cruce de la misma, que permite delimitar el tema y ayuda a avanzar en el análisis de la realidad problemática. La construcción de instrumentos reactivos de evaluación diagnóstica; para la recogida de información, los procesos de la escalamiento y la comprobación de las características métricas de dichos instrumentos constituyen los objetivos básicos que debe cubrir el apartado dedicado a la medición.

Desde la perspectiva metodológica, en la evaluación se dan cita conjunta los principios de la investigación y los de la medición. Pero la evaluación sobrepasa, sin duda, cada una de esas actividades. La evaluación, constituye un universo en sí misma en el que se desarrolla una de las actividades de mayor trascendencia e influencia en la vida social de hoy en día. Además, su desarrollo resulta fundamental para la mejora y la innovación de todos los ámbitos educativos: sistemas educacionales, programas, docentes, estudiantes, etc.

No obstante, todavía hoy en día existe el peligro de que, tanto la audiencia (padres y apoderados, y sociedad en general) como las personas cuya actividad es objeto de evaluación (estudiante), la conciben como un instrumento meramente técnico (evaluación estandarizada), que piensen que, es una simple herramienta diagnóstica, de control o fiscalizador.

Hay que convencer a los profesionales de la evaluación y, en nuestro caso, de la enseñanza, de que la única forma para que la evaluación sea útil a la sociedad y para que produzca una mejora permanente es que, en primer lugar, colaboren en ella todas las personas implicadas y, principalmente, como un medio de diagnóstico y ayuda para la mejora del objeto evaluado; que sea, en definitiva, un medio generador de cultura evaluativa.

Es importante darse cuenta que actualmente, cada vez más, existe una clara reconciliación y complementariedad, entre los que antes, eran paradigmas enfrentados (calificación y evaluación), no obstante, hoy por hoy, conducen a una simbiosis de los mismos. A través de esta conjunción que pueden efectuarse, procesos de evaluación en los que las finalidades, los diseños, los datos

recogidos, analizados e interpretados y los instrumentos de evaluación y recogida de información no sean únicamente de índole cuantitativa, sino también cualitativa.

También hay que tener presente que no se trata de evaluar a la persona (estudiante) , sino de evaluar los conocimientos y procesos, previamente adquiridos, en que ellos han estado implicados o de los que son responsables. Es esencial darse cuenta de que no se evalúa, única o fundamentalmente, para rendir cuentas, sino que el valor ético y social más importante de la evaluación es su capacidad para vislumbrar el estado de las cosas y valorarlo, juzgarlo, diagnosticarlo y ofrecer información que ayude a tomar decisiones en colaboración para la mejora del tema; objeto de evaluación diagnóstica (matemática y lenguaje y comunicación).

Todo esto nos lleva a tomar conciencia de la importancia de que los profesionales de la educación o de aquellas personas que deseen serlo, se comprometan en el intento de alcanzar esos niveles de servicio y profesionalidad (MBE).

En general, la evaluación se encuentra ante el reto, por un lado, de responder a una reclamación social, económica y eco-cultural, de optimización del uso de

recursos escasos, y por otro, de mejora constante de la calidad de los bienes y servicios, pero se encuentra ante la dificultad de tener que superar el miedo social al control, mencionado al principio, y frente a una tradición, sobre todo en los países latinoamericanos, debido a nuestra tradición histórica y heridas fieras a las dictaduras militares, que arrastra bastante falta de preparación y mucha oscuridad en los métodos y los fines.

Por estos motivos, la actuación de las personas (mirada general) que lleven a cabo evaluaciones (en todo ámbito del instrumento), en cualquier ámbito, debe ser absolutamente profesional e implicablemente ética, participativa, y por sobre

cualquier cosa, democrática, integradora e inclusiva. En esta actuación es muy importante mantener una actitud de autocrítica y meta evaluación constante. Es fundamental, también, saber tener una visión global de la realidad en la que se incluye el objeto de evaluación, una forma de acción que tenga como prioridad el respeto a la dignidad de las personas, una capacidad de planificación y visión de futuro y no olvidar que la evaluación es una responsabilidad tanto personal como institucional, que incluye datos objetivos, así como otros de carácter: los sentimientos y las expectativas de las personas.

Marco Teórico.

La evaluación supone una forma específica de conocer y relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella. Se trata, sobre todo, de una praxis transformadora que, para incidir en profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes del contexto en el que actúa.

Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el mundo de la educación es hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y escisiones que se han registrado en la investigación educativa. Sin embargo, y a pesar de la dificultad que ello implica, se puede intentar superar los interrogantes que van apareciendo y establecer pautas de reflexión y acción.

La concepción tradicional de la evaluación.

En la concepción tradicional la evaluación consiste en una mera medición de los contenidos de las distintas materias para determinar un cierto nivel de conocimiento, promocionar al estudiante de un curso a otro y establecer una discriminación entre los aprobados y los suspendidos. La evaluación tradicional se centra en obtener datos individuales sobre cada estudiante y se concibe como una actividad ejercida por el profesor al inicio, en el proceso y final, del mismo proceso

de enseñanza: después de cada semestre, trimestre o anual, el profesor examina a los estudiantes y les pone una nota o calificación.

La evaluación así concebida considera el curriculum, su aplicación o la metodología empleada por el profesorado como facetas incuestionables e intocables. Partiendo de la premisa de que el sistema está perfectamente organizado, los fracasos o los problemas de la enseñanza se achacan a los estudiantes, se aduce que carecen de base, no estudian o, en relación con esta materia, no sirven para las ciencias. En la vida cotidiana aún es corriente preguntar a los estudiantes, ¿Has aprobado?, en lugar de ¿Has aprendido mucho este año?, Te ha interesado lo que has estudiado?, ¿Ha cambiado tu manera de ver el mundo o la de relacionarte con tus compañeros?

El resumen de este planteamiento es que lo importante y decisivo es el resultado final, la nota. Se trata de la respuesta dada al estudiante, los padres y el resto de la sociedad que exigen del sistema educativo el producto final, al igual que ocurre con el trabajo científico, del que se esperan exclusivamente los resultados tangibles.

Finalmente, este tipo evaluación se presenta como una actividad justificada en sí misma, con independencia del resto de las que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Los conceptos evaluativos.

en la actualidad, existen concepciones sobre la evaluación centradas en los resultados, en las que ésta se asocia al uso de tecnologías educativas, especializadas en fórmulas estandarizadas de recopilación de la información que restringen el análisis a realizaciones fragmentarias y parciales. Esta percepción de la evaluación educativa, exclusiva o fundamentalmente tecnológica. limita su comprensión en profundidad y en toda su complejidad. De modo que, el

reduccionismo tecnológico ofrece una visión determinista y preconcebida de la evaluación centrada en los resultados finales.

Pero también existen prácticas evaluativas que logran enfatizar el estudio de los procesos, incrementando notablemente la percepción global de la información y favoreciendo la aplicación de las conclusiones obtenidas mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas. Sin embargo, los resultados que se obtienen así son muy irregulares. Es frecuente encontrar trabajos que se han llevado a cabo con la ingenuidad de presentar análisis escindidos del contexto o que desprecian el efecto regulador que proporciona el hecho de tener también en cuenta los resultados. Su marco teórico y sus realizaciones tecnológicas suelen ser insuficientes, lo que evidencia sus limitaciones conceptuales y metodológicas.

En definitiva, se encuentra a faltar prácticas evaluativas que actúen teniendo en cuenta la complejidad de la realidad educativa. La ausencia de modelos explicativos satisfactorios reduce los intentos integradores a propuestas parciales, por lo general de tipo ecléctico.

Para E. R. House, según su obra "professional evaluation, social impact and political consequence" (1993), los cambios más relevantes se están produciendo en los cuatro ámbitos básicos que se exponen a continuación.

Conceptual. La concepción actual es absolutamente pluralista frente a la visión monolítica anterior, debido a que acepta una multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas, audiencias, etcétera. También se está produciendo un reconocimiento progresivo del papel que tienen los valores en la evaluación, a la vez que asume el carácter eminentemente práctico de la disciplina.

Estructura: La transformación más relevante que se ha producido es el reconocimiento explícito y práctico del carácter multidisciplinario de la evaluación.

Metodológicos: La inclusión de los métodos cualitativos ha hecho que actualmente, el debate ya no se centre tanto en la legitimidad como en la compatibilidad o incompatibilidad entre las diversas concepciones.

En el uso: Se ha producido un desplazamiento claro desde una concepción instrumental de la evaluación hasta una visión iluminativa en la que se reconoce su carácter cultural y político. En este sentido, también se ha agudizado el debate sobre el abuso que se ha hecho de ella.

Aun así, la comprensión de la actividad evaluativa se ha ampliado considerablemente en los últimos años, y su conceptualización está mucho más definida, pues se ha producido un cierto consenso sobre los rasgos básicos que deben caracterizarla y sobre los elementos que la diferencian de otras prácticas.

Ámbito conceptual de la evaluación educativa.

Desde una perspectiva funcional, la evaluación educativa es un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa. Supone un proceso complejo que, a su vez, incluye otros como: Recogida de información respecto de indicadores que reflejen, lo más fielmente posible, la situación inicial, los procesos o los productos referidos a los agentes anteriormente citados. Determinación del grado de congruencia entre necesidades, realizaciones y objetivos. Elaboración de juicios de mérito o valor a partir de unos criterios establecidos o consensuados durante el propio curso de la evaluación.

Toma de decisiones que conduzca a la elección y a la aplicación de la alternativa de intervención más adecuada a partir de la información evaluada o que se halla en proceso de evaluación.

Seguimiento y control de la alternativa elegida y nueva evaluación de las consecuencias derivadas de la aplicación.

La evaluación así entendida se presenta como un mecanismo regulador, posiblemente el más importante de que se dispone para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica.

Desde un punto de vista menos funcional y más ontológico, evaluar es participar en la construcción del conocimiento axiológico. Evaluar es ejercer una acción crítica, analizar lo alternativo, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas; interpretar la información para establecer un diálogo con la sociedad en general, y con el marco educativo en particular, facilitando la creación de una cultura evaluativa.

Evaluación y control.

conviene distinguir entre evaluación y control, dado que existe una cierta confusión, debido a que en ambos procesos se utiliza una información parecida.

La acción evaluadora se encuentra implícita en el proceso educativo, es crítica y supone ofrecer visiones no simplificadas de la realidad. Posibilita la interpretación de los hechos y el diagnóstico real y en profundidad de los problemas, e implica tanto a los sujetos evaluados como a los agentes que la realizan. Bien aplicada, siempre es generadora de una cultura evaluativa.

El control es una prerrogativa y una obligación de la sociedad, responsable subsidiaria de la regulación de la acción educativa, que ejerce a través del poder político. Para su activación exige un importante grado de simplificación, no porque sea simplista, sino porque opera sobre la realidad instrumental. Su acción, si es correcta, genera una cultura normativa, complementaria de la evaluativa.

Aplicadas conjuntamente, mejoran la realidad educativa y vertebran el cambio en profundidad.

En definitiva, el control es responsabilidad exclusiva del poder legítimamente constituido, y su misión consiste en posibilitar el mantenimiento de la organización a través del equilibrio entre norma (expectativa social) y realización individual. La evaluación incide en el aprendizaje social de valores (interiorización) y en la conformación de la cultura. Su puesta en marcha corresponde a los distintos estamentos de la sociedad educativa.

La acción conjunta de ambos factores (evaluación y control) debe gestionarse desde el marco de un modelo evaluativo, pues nunca se producirá una acción evaluativa global y convincente sin ese instrumental racional y racionalizador. La dificultad de generar, formalizar y operativizar un modelo evaluativo reside sobre todo en la capacidad de lograr un sistema justo y eficiente que relacione evaluación y control.

El proceso evaluativo y sus referentes.

Las fases características del proceso general de evaluación son la planificación y diseño, el desarrollo, la evaluación y la metaevaluación.

La planificación y diseño de la evaluación implica las siguientes actividades:

Establecer su propósito, finalidad y función.

Especificar sus juicios que se han de emitir, las decisiones potenciales que deberían tomarse.

Definir el objetivo de la evaluación, este punto, debe estar acorde con los ejes temáticos de cada nivel, y las fuentes de información.

Delimitar los procedimientos de la evaluación (modelo e instrumento).

Definir los agentes que efectuarán la evaluación.

Establecer la temporalización de la acción evaluativa.

El desarrollo, recogida y tratamiento de la información implica las actividades de obtención de la información, codificación, registro, análisis, etcétera.

La evaluación y utilización de los resultados evaluativos comprende el análisis de resultados y la formulación de juicios (interpretación, clasificación y comparación), toma de decisiones, divulgación de los resultados.

Finalmente, la metaevaluación consiste en la evaluación de la evaluación.

Funciones y tipos de evaluación.

Si bien es cierto que las evaluaciones tienen una orientación múltiple, en cada momento evaluativo existe siempre una orientación específica, un diagnóstico-pronóstico, que requiere un conocimiento previo de la situación y el contexto para adecuar la puesta en marcha de cualquier intervención educativa o para detectar los problemas que se analizan, así como para analizar las capacidades, personalidad e intereses de cara a las funciones de tutoría y orientación. La evaluación también necesita una orientación formativa que permita el análisis de los procesos educativos para intervenir evaluativamente, dirigiendo hacia ellos la acción optimizadora antes de que finalicen. También requiere una orientación sumativa, en la que evaluación se centra en los resultados finales, en el control de éstos y en la acción perfeccionadora para futuras acciones.

Componentes del modelo evaluativo.

Un modelo evaluativo completo deberá considerar una serie de componentes básicos sobre los que reflexionar para estimar la forma en que se concretará la participación y cuáles tienen que ser sus características.

Objeto y fuentes de información.

Cualquier componente del sistema educativo puede ser objeto de evaluación. Sin embargo, para llevarla a cabo es necesario someter el sistema a un proceso de contextualización y operativización, identificando sus aspectos más relevantes para someterlos a evaluación. La acción evaluadora se inicia con la recopilación de información; las fuentes están constituidas por todas las entidades, documentos o personas que pueden facilitar datos significativos para el proceso evaluativo.

Estrategias e instrumentos.

Para la recopilación de información es preciso determinar las técnicas, estrategias o instrumentos que se utilizarán. En general, es aconsejable utilizar además una amplia gama de procedimientos a fin de superar los posibles sesgos o limitaciones.

Agentes y momentos de la evaluación.

Los agentes son los ejecutores de la evaluación. Cada metodología determina el carácter de agente de sus participantes. Así, en las metodologías positivistas suele ser el propio investigador, que por lo general conserva el carácter de agente externo; en cambio, en los enfoques cualitativos los participantes actúan como objeto y como agentes.

El momento o los momentos evaluativos vienen condicionados, entre otros aspectos, por la finalidad y el objeto. Así, una evaluación de necesidades tendrá que llevarse a cabo antes de poner en marcha cualquier programa de intervención; en cambio, la mejora de un proceso requerirá que la evaluación se efectúe durante el mismo.

Criterios de valoración.

La evaluación necesita referentes de valor con los que comparar los resultados obtenidos y, por tanto, para emitir el juicio valorativo y las sugerencias pertinentes

que se requerirán en la posterior toma de decisiones. Pueden concretarse tres referentes principales:

El propio objeto-sujeto evaluado. La referencia se establece por comparación con la individualidad objeto de evaluación.

El grupo normativo. Se busca la posición relativa del objeto evaluado respecto de la media del grupo al que pertenece.

Un criterio prefijado. La valoración se hace por comparación respecto al criterio de excelencia preestablecido.

Metaevaluación.

El término "metaevaluación" fue acuñado por M. Scriven, y hace referencia a la incorporación, en la práctica evaluativa, de la reflexión respecto a la calidad de la propia evaluación efectuada. Para proceder a la metaevaluación es necesario, como cualquier proceso evaluativo, señalar los aspectos básicos que se van a evaluar y establecer unos criterios o normas que actúen como referencia. Para ello, se tienen en cuenta las normas y los criterios establecidos por el Joint Committe, asamblea que se ocupa de la élite profesional de los evaluadores.

Categoría básicas de la evaluación.

En cuanto a los criterios de la calidad de la evaluación, el Joint Committe on Standards for educational Evaluation definió claramente, en 1988, cuatro características básicas: la utilidad, factibilidad, la legitimidad y la precisión.

La utilidad.

La primera categoría, la utilidad, comprende las normas para que la evaluación sea informativa, oportuna e influyente. Este exige que los evaluadores se familiaricen con las audiencias (acuerdos curriculares entre pares, departamentos, concejos de profesoras, etc.), conozcan sus necesidades de información, diseñen

evaluaciones que respondan a esas necesidades y transmitan con claridad la información adecuada, cuando éste sea necesaria.

Las normas implícitas en esta categoría son las siguientes:

La identificación de los ejes curriculares acordados por los diferentes concejos de profesores u departamentos.

La confianza en el evaluador.

La selección y alcance de la información.

La interpretación valorativa.

La claridad, difusión y oportunidad del informe.

La trascendencia de la evaluación.

En definitiva, las normas de utilidad ayudarán a determinar y valorar si una evaluación satisface las necesidades prácticas de información de las bases curriculares vigentes.

La factibilidad.

El criterio de factibilidad incluye las normas que reconocen que una evaluación educativa ha de realizarse en contexto real y con un costo asequible. Una preocupación clave es que el diseño de la evaluación sea realizable en un marco real y que coste, en recurso humano, material y tiempo, sea razonable en función de los propósitos. La tres normas de esta categoría son las siguientes:

procedimiento práctico.

Viabilidad política.

Relación coste/ producto ajustado. En resumen, tendemos a olvidar que la creación, conformación y estructura de una evaluación posee un costo asociado. En particular aquellas evaluación que son estandarizadas como por ejemplo;

SIMCE, PISA, PSU, entre otras. Además las evaluaciones tienen que ser realistas, prudentes, diplomáticas y económicas.

La legitimidad.

La tercera categoría, la legitimidad, incluye las normas que reflejan el hecho de que las evaluaciones educativas afectan a las personas de distintas maneras. Estas normas están pensadas para proteger a las personas afectadas por la evaluación.

Las ocho normas de legitimidad son las siguientes:

Obligación formal.

conflicto de intereses.

exposición total y sincera.

Derecho a la información pública.

Derechos del sujeto (Los contenidos no son ocultos).

interacciones entre personas (Claridad en la evaluación).

Equilibrio del informe (Puntaje acorde al ítem)

Responsabilidad económica.

En definitiva, estas normas exigen que las evaluaciones se realicen siempre de forma legal, con la ética y el respeto necesario, por el bienestar de los participantes en la evaluación, así como de los afectados por los resultados.

La precisión.

La cuarta categoría, la precisión, incluye las normas que determinan si una evaluación ha producido la información adecuada. La medición de un objeto tiene

que integrar información variadas, considerando el contexto en el que tienen lugar. La información obtenida debe ser técnicamente adecuada y los juicios han de guardar una relación lógica con los datos, sin ninguna clase de extrapolación imprudente. Las once normas implícitas en la precisión son las siguientes:

Identificación del objeto.

Análisis del contexto.

Propósito y procedimientos descritos.

Fuentes de información confiables.

Mediciones válidas.

Mediciones fiables.

Control sistemático de los datos.

Análisis de la información cuantitativa.

Análisis de la información cualitativa.

Conclusiones fundamentales.

Informe objetivo.

Estas normas intentan asegurar que la evaluación proporcione información adecuada sobre las características del objeto de estudio y determine de este modo el mérito o el valor del mismo.

El conjunto de las normas expuestas propone una filosofía del trabajo evaluativo y constituye el referente más claro del que se dispone para determinar la calidad de una evaluación.

Ámbito de la evaluación educativa.

La evaluación estuvo ligada en un principio a la valoración del aprendizaje de los estudiantes, en consonancia con el hecho de que su desarrollo inicial se produjo en el marco de los avances experimentales asociados a la psicometría y la pedagogía experimental.

posteriormente, se centró en los programas educativos y se convirtió en un instrumento clave del desarrollo curricular. Estudiantes, programas y docentes constituían los vértices de atención básico de la evaluación. Sin embargo, las corrientes integradoras y holísticas iniciadas a mediados de la década de 1970, asentadas definitivamente en la de 1980, promovieron la idea de que se debían analizar estos tres ámbitos, no sólo desde una perspectiva individual, sino intra e interrelacionados, y precisamente en el marco globalizador de la institución escolar.

El sistema educativo ha sido el último en incorporarse a la atención evaluativa, con el que se cierra el círculo de elementos que conforman un ámbito global de significación y relevancia.

La evaluación del sistema educativo.

La necesidad sentida por la sociedad de evaluar sus sistemas educativos es una realidad. Es, pues, conveniente reflexionar sobre los principios razones que justifican tan costosa y compleja, aunque necesaria, iniciativa.

La evaluación educativa como exigencia social.

El informe Delors que fue elaborado para la UNESCO (La educación en el siglo XXI), señala la necesidad de establecer dispositivos objetivos y públicos para que los ciudadanos estén en condiciones de comprender la situación del sistema educativo y su impacto sobre la sociedad. Sin duda, se señala la importancia y la necesidad de evaluar el sistema educativo y sus ámbitos fundamentales.

Aunque los docentes han evaluado siempre a sus estudiantes y la evaluación ha ocupado tradicionalmente un lugar preeminente en la práctica educativa, hasta hace poco tiempo no se hablaba tanto de ella, ni se habían depositado tantas expectativas en las aplicaciones que puede proporcionar.

Sin embargo, la novedad radica en que el campo semántico del término evaluación se ha ampliado considerablemente en la actualidad, su ámbito de actuación se extiende más allá de los estudiantes, y comprende la intervención educativa, el currículum, los centros, los docentes y un largo etcétera, hasta englobar el conjunto del sistema educativo.

En este sentido, el informe señala: La evaluación de la educación ha de ser concebida en sentido amplio. No tiene como único objeto la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también la financiación, la gestión, la orientación general y la consecución de objetivos a largo plazo.

Este sentimiento sobre la necesidad de evaluar los sistemas educativos y sus elementos constitutivos es compartido por multitud de países, ha de ser situado en el contexto de una incipiente concienciación sobre el final de un ciclo expansivo de los sistemas educativos, basado en el aumento de las aportaciones económicas.

Este ciclo se inició al final de la Segunda Guerra Mundial, y fue promovido por las necesidades que tenía el mercado laboral de personal formado y cualificado para atender los procesos de industrialización y modernización de la sociedad.

Actualmente, es posible que haya tocado techo, si se tiene en cuenta el extendido sentimiento de que los jóvenes, a pesar de constituir la generación mejor preparada de toda la historia de la humanidad, encuentran grandes dificultades para insertarse en la sociedad laboral, incluso en el ámbito formativo para el cual fueron educados durante años.

Se está abandonando el concepto de educación como inversión, y se empieza a percibir como una actividad que genera un considerable gasto social. En

consecuencia, en momentos de crisis económica se cuestionan este tipo de aportaciones, lo que dificulta que pueda seguirse manteniendo un crecimiento o mejora del sistema educativo basado exclusivamente en mayores inversiones económicos.

El papel de la evaluación se concibe entonces con un doble propósito: como instrumento de control al servicio de una sociedad que quiere conocer el uso que se hace de la educación y el rendimiento que se obtiene de tan importante esfuerzo (rendición de cuentas), y también como instrumento de mejora y optimización del propio sistema y de sus resultados, expresado en forma de calidad educativa.

Con todo, hay que añadir un último e importante apunte aclaratorio. La aceptación del doble papel de la evaluación es general. Sin embargo, en el seno de las sociedades más desarrolladas se alzan voces discrepantes sobre el sentimiento y la orientación otorgados a a educación en la época industrial, que la ligaba casi en exclusiva a las necesidades del sistema productivo.

La educación debe tener como referente la sociedad en su conjunto y no sólo uno de sus apartados, pues si algo distingue las sociedades posmodernas es la diversificación de sus elementos, la multiplicidad de interacciones que se dan entre ellos y la velocidad con que se producen los cambios. Sin duda, esto genera una amplia gama de necesidades de todo tipo.

La educación como producto es, con absoluta seguridad, la que mejor se adapta a esa configuración plural y dinámica del conjunto de necesidades sociales. Se trata de un importante elemento que genera calidad de vida, ofrece respuesta a las necesidades más inmediatas de un sofisticado sistema postindustrial y resulta clave en los procesos de adaptación de los sujetos al cambio. Es evidente, pues, que en el futuro se seguirá apostando por ella.

En cuanto a la evaluación como instrumento de acción social, parece evidente que ha entrado en un período de auge y de esperanza respecto a sus posibilidades, auge que se justifica a partir de diversos elementos de reflexión.

Evaluación y rendición de cuenta.

La lógica exigencia de la rendición de cuentas se halla en que existe la convicción de que los centros docentes, en particular, y el sistema educativo en general han de responder a las demandas de las autoridades y de los ciudadanos sobre el funcionamiento del sistema educativo y sus resultados, en tanto que gestores de los fondos públicos y de los contribuyentes.

Por lo general, la rendición de cuentas presenta los tres aspectos que se mencionan a continuación:

La capacidad de responder a los clientes, es decir a los estudiantes y a los padres (dimensión moral).

La responsabilidad ante uno mismo y ante los compañeros (dimensión profesional).

La rendición de cuentas, en sentido estricto, frente a los contratantes o dirigentes políticos (dimensión contractual).

Detrás de estos argumentos sobre el movimiento de rendición de cuentas, no puede ocultarse que existe una cierta pérdida de confianza sobre las posibilidades de la educación, en términos de rentabilidad económica o social, y sobre la manera de concebir el sistema educativo como un dispositivo cuyo mecanismo no acaba de conocerse en su totalidad.

Todo ello se traduce en una creciente exigencia de garantías y comprobaciones de que se está trabajando con seriedad y eficacia, lo que ha incidido en el desarrollo y expansión de los mecanismos de evaluación educativa.

Evaluación y procesos de reforma educativa.

Las tensiones y exigencias que experimentan los sistemas educativos para responder a las múltiples demandas de las diversas instancias sociales obligan a adaptarlos continuamente a las nuevas circunstancias. Esto se traduce en continuos procesos de cambio que, dependiendo de su alcance y calado o de su rapidez de aplicación, pueden constituir verdaderas reformas educativas.

En mayor o menor medida, la mayoría de los países avanzados se ven involucrados en algún tipo de proceso de cambio. Tanto es así que se ha llegado a afirmar que los sistemas educativos han entrado en una fase de reforma permanente.

Todo ello despierta un interés creciente entre los países que los afrontan por evaluar sus efectos, tanto por las inversiones económicas, que evidentemente hay que justificar con resultados positivos, como por las expectativas socioeducativas que generan. Los procesos de toma de decisiones se supeditan a los a los resultados de las evaluaciones, a las que se les exige que sean precisas y ajustadas.

La consecuencia fundamental de estos fenómenos es la generación de un nuevo modelo de gestión de los sistemas educativos, que recae sobre la evaluación y que se denomina pilotaje o modelo de conducción.

Evaluación y procesos de descentralización.

Otro de los motivos que explica la expansión de la evaluación en el contexto de las políticas educativas está asociada a los procesos de descentralización y reparto del poder y de las competencias en materia educativa.

Una de las características distintivas de nuestro tiempo es la redistribución del poder y de las responsabilidades de gestión en los asuntos públicos, que lo acercan al usuario de los servicios.

En el caso de los sistemas educativos, el argumento que subyace en las políticas de descentralización es la necesidad de estimular la flexibilidad y la capacidad de adaptación del sistema educativo y sus componentes a las derivadas de la diversidad social y la velocidad de las transformaciones, lo que se traduce en demandas concretas al sistema escolar.

Todo ello implica la concesión de un alto grado de autonomía a las administraciones locales y a los propios centros educativos para que regulen su funcionamiento, acomodando su oferta a la demanda del entorno, y actuando con mayor responsabilidad.

En este contexto, la evaluación ocupa un lugar propio y gana relevancia. Una mayor autonomía debe ir acompañada de un mejor conocimiento evaluativo, que se debe traducir en elementos racionales de juicio que faciliten las tareas de control de la calidad educativa y de conducción del sentido de los cambios introducidos.

Evaluación y política educativa.

En las sociedades actuales se vincula claramente la evaluación y la tarea política. La relación se produce en el marco de las nuevas formas de elaboración de la legitimidad. La rapidez de los cambios sociales y los avances tecnológicos de las últimas décadas del siglo XX han cuestionado las formas clásicas de legitimación de las decisiones de los poderes públicos. En la actualidad, no se justifican las decisiones tomadas mediante el ejercicio de la autoridad o la coerción.

En las sociedades más desarrolladas la ciencia se muestra como una fuente de autoridad cultural que permite sustituir la coerción por la persuasión. Los gobiernos que pueden justificar determinadas decisiones basándose en el conocimiento o en las creencias que éste genera consiguen con mayor facilidad la legitimación necesaria para desarrollar su política.

La evaluación como disciplina académica participa del prestigio social de la ciencia y adquiere una nueva función en el contexto político. Es considerada como un instrumento muy valioso de información y de control, por lo que constituye cada vez más una forma distinta de hacer política o, más concretamente, de explicar las medidas políticas medio del análisis de los logros alcanzados o eventualmente fallidos.

La precepción que hoy en día se mantiene sobre la evaluación trasciende su papel tradicional de modelo de aplicación de técnicas de investigación social para alcanzar la categoría de programa de intervención, puesto que en la actualidad también se entienden como una actividad política y administrativa.

Sistema educativos y calidad educativa.

La preocupación de las sociedades por la calidad de la educación que imparten sus sistemas educativos es un hecho generalizado. No son ajenos a ella algunas nuevas ideas de gran implantación, como son la vinculación entre educación y desarrollo del capital humano, entre éste y la competitividad y la importancia que se da hoy en día al conocimiento para el desarrollo social y económico.

Esta concepción actual de la educación genera cierta desasosiego ante la eventualidad de que la escuela no cumpla con su función y fracase a la hora de ofrecer una educación con garantías. La mejora de la calidad educativa se ha convertido en un tema prioritario en el marco de la mayoría de las políticas educativas; aún más, en ocasiones constituye su elemento inspirador y un argumento privilegiado en la defensa de éstas.

Sin embargo, la expresión "calidad educativa" es un concepto ambiguo, que permite llegar a un cierto acuerdo respecto a su significado cuando se habla en

términos generales, en ocasiones grandilocuentes, y genera, en ocasiones grandilocuentes, y genera enormes discrepancias cuando se intenta concretar u operativizar.

En cambio, sí parece haber una cierta unanimidad en cuanto a los factores asociados a la calidad educativa, en los que merece la pena intervenir por su clara correspondencia con la mejora del sistema y de su producto, la educativa.

Aportaciones de la evaluación a la mejora del sistema.

Existe la opinión generalizada entre los expertos de que la evaluación podría incidir en la optimización de la actividad educativa, por lo menos en los siguientes cuatro aspectos:

En el conocimiento y diagnóstico del sistema educativo, ya que es la primera contribución clara para proporcionar información analizada, interpretada y valorada

que ayude a formarse una idea precisa sobre el estado y la situación del sistema educativo y sus componentes principios.

En la conducción de los procesos de cambio, proporcionando elementos para hacer el seguimiento y dirigir los procesos de cambio y la reforma educativa.

En la valoración de los resultados de la educación, en tanto que aporta un conocimiento objetivo y una estimación rigurosa de los resultados de la educación.

En la mejora de la organización y el funcionamiento de los centros educativos, proporcionando información que permita conocerlos y valorarlos para proponer programas de mejora, aportando estudios sobre casos concretos que puedan servir de reflexión y soporten valioso a otros centros.

Modelos instituciones de evaluación.

La moderna evaluación se caracteriza por vincular en todo momento la teoría con la acción, y en el caso concreto de los sistemas educativos, no es posible concebir su evaluación sin asociarla a la política educativa y a los ámbitos en que se aplica.

El modelo teórico de mayor aplicación en la evaluación de los sistemas educativos es el CIPP (contexto, input, proceso, producto) de D.L. Stufflebeam y E.G. Guba. La riqueza que proporciona el sistema de relaciones que se pueden establecer entre los cuatro tipos de variables contempladas en el modelo tiene una aplicación importante en el campo que nos ocupa.

La obtención de la información necesaria para alimentar el sistema se obtiene por diferentes medios, tanto cuantitativos como cualitativos, en los que pueden participar diversos agentes. Sin embargo, los procedimientos predominantes son explotar los datos disponibles en las escuelas y administraciones educativas y organizar actividades específicamente orientadas a la obtención de datos procedentes del estudiante, clases o centros educativos, principalmente.

En gran parte de los países occidentales se han creado organismos cuya misión específica es institucionalizar las prácticas evaluativas dirigidas a diagnosticar y evaluar la calidad educativa y proponer medidas de mejora para sus respectivos sistemas educativos.

Sin embargo, aún estamos lejos de que la evaluación de los sistemas educativos constituya una política coordinada entre países y una práctica generalizada, globalizadora e integradora que promueva una verdadera cultura de la evaluación. En los países con mayor tradición educativa, se limita a la aplicación de pruebas de rendimiento a los estudiantes, con un uso muy diverso de sus resultados.

La concepción actual de la evaluación de los sistemas educativos exige un esfuerzo superior al realizado hasta el momento. Su diseño implica una perspectiva global e integrada. Global, porque las tareas evaluativas no pueden

reducirse al rendimiento de los estudiantes, sino que han de abarcar también programas, currículum, profesorado, centros educativos, administración, investigación, innovación, procesos de cambio, etcétera; e integrada, porque cada uno de estos ámbitos aporta elementos complementarios en la comprensión y evaluación de los otros y no deben considerarse de forma absolutamente independiente.

A. Tiana, ha señalado que la consecuencia de este tipo de modelo global e integrado exige las siguientes condiciones:

Adoptar diversos enfoques, tanto macroscópicos, con la finalidad de aprovechar la complementariedad interpretativas.

Combinar los métodos cuantitativos y cualitativos, adaptando el tratamiento metodológico a la naturaleza de los fenómenos sometidos a estudio.

Aceptar la participación de los diversos agentes educativos (Estudiantes, profesores, directores, supervisores, administradores) en su realización, desarrollando actuaciones complementarias.

Combinar los procesos de evaluación externa e interna, incluyendo iniciativas de autoevaluaciones y coevaluación.

Combinar actuaciones con diversos objetivos, centrándose en ocasiones en la emisión de juicios de valor y, en otras, en el perfeccionamiento de los programas o de las instituciones implicadas.

Evaluación internacional y sistemas de indicadores.

En la actualidad existe un enorme interés por conocer y comparar el funcionamiento y los resultados que producen los diferentes sistemas educativos del mundo occidental. Ello ha comportado un importante auge de estudios orientados en esta dirección. La medición de este rendimiento se obtiene mediante

la aplicación de pruebas comunes en muestras comparables de estudiantes respecto a ciertas áreas del currículum.

Desde el punto de vista técnico, y debido a la falta de criterios absolutos, la comparación supone un valioso instrumento de evaluación. La comparación internacional, en concreto, permite adoptar una perspectiva externa y más amplia de los sistemas educativos propios.

La organización pionera en el desarrollo de estudios internacionales de evaluación fue la International Association for Evaluation of Academic Achievement (IEA). Creada al final de la década de 1950, cuenta en la actualidad con una amplia experiencia, que se refleja en sus numerosos trabajos y publicaciones.

Pero el diseño y la realización de estudios de estas características no están libres de dificultades. Es preciso crear instrumentos evaluativos que permitan obtener medidas comparables en diversos contextos educativos, hay que tener en cuenta la diversidad de modelos escolares, así como la enorme variedad de culturas que se encuentran representadas en estos estudios, etcétera.

La necesidad de afrontar estas dificultades con garantías de éxito obligó a desarrollar una metodología de trabajo complejo y riguroso, que supone llevar a cabo las siguientes acciones:

Construir pruebas fiables y libres de interferencias culturales que permitan al mismo tiempo medir con garantías el rendimiento académico.

Elaborar cuestionarios dirigidos a directores de centros educativos, docentes y estudiantes, para recopilar información sobre las variables de contexto y que sirvan para situar e interpretar otros resultados.

Desarrollar análisis curriculares completos que diferencien entre currículum prescrito, el pretendido y el desarrollado.

A partir de estos esfuerzos metodológicos y de los buenos resultados que se obtuvieron en la década de 1960 por trabajos similares en el ámbito social, surgieron después diversos proyectos encaminados a la construcción de sistemas internacionales de indicadores de la educación.

El término indicador, ha sido definido por A. Tiana, como: una medición o estimación de una característica relativa a una determinada población, con la intención de aportar una información significativa y relevante sobre su estado o situación. Desde un punto de vista funcional, se trata de un índice estadístico, obtenido a partir de una serie de operaciones matemáticas a las que ha sido sometido un conjunto de datos cuantitativos referidos al sistema educativo. Se trata, en el caso que nos ocupa, de un dato que tiene como propósito valorar el grado de salud de un sistema educativo.

Es conveniente tener en cuenta que para que un dato se convierta en un indicador debe incluir una intención que le dé significado. El número de estudiantes matriculados en una universidad es un dato estadístico convencional; el mismo dato, segregado por edades y referido a un esfuerzo institucional para captar estudiantes adultos, puede constituir un indicador.

Antecedentes.

Elementos de contexto educativo nacional.

La pertinencia de los procesos de evaluación que se deciden implementar a nivel nacional obedece a las necesidades, desafíos y oportunidades que presenta el contexto educativo en distintos momentos de la política educativa de un país. Esta es una de las principales razones que fundan la definición de la legislación en cuanto a revisar y presentar a deliberación del CNED un plan de evaluaciones con una duración de cinco años.

Se describen tres aspectos que se consideran significativos desde la perspectiva del contexto específico en el que el presente plan educativo y evaluativo es

propuesto, tomando los aspectos más relevantes del marco evaluativo. El primer aspecto es la creación e instalación en el país del Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad; el segundo es la ampliación del concepto de calidad a un concepto más integral, que busca relevar ámbitos tradicionalmente menos considerados en la política pública, y el tercero es la reforma educativa que impulso el gobierno de la presidente M. Bachelet, que concibe la educación como un derecho y, por lo tanto, atribuye al Estado un rol garante sobre este derecho.

El sistema educacional del país se encuentra en momento de cambio. Hace poco años surgió el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC), creado al alero de la ley 20.529, conforme a lo dispuesto en la Ley General de Educación (20.370), cuyo objeto es propender a asegurar la equidad, entendida como la igualdad de oportunidades de recibir una educación de calidad para todos los estudiantes. El sistema implica el trajo coordinado de cuatro instituciones: el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y el Concejo Nacional de Educación. El Sistema de aseguramiento actúa en el ámbito de la educación formal, de acuerdo a los objetivos generales señalados en la Ley General de Educación N° 20.370 y sus respectivas Bases Curriculares, y opera mediante un conjunto de políticas, estándares, evaluaciones, información pública y mecanismo de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar el desarrollo de capacidades en los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación.

Tanto en la Ley General de Educación como en la Ley SAC, hay una noción amplia de la calidad educativa, con un énfasis en la formación integral. A partir de esto se desarrollaron herramientas para evaluar procesos y resultados de los establecimientos escolares que, conforme a la evidencia, son relevantes tanto para la información proveniente de los llamados otros indicadores de Calidad permiten recoger evidencia acerca de la calidad de estos procesos formativos en términos de resultados de aprendizaje y experiencia escolar de los estudiantes. En

congruencia con estos énfasis, el presente Plan Nacional de Evaluación busca generar información que evidencie distintas dimensiones de una educación integral de calidad.

En este marco de definiciones estructurales del sistema, el Ministerio de Educación ha emprendido el desafío de una reforma educativa que responde a una concepción de educación como un derecho que el Estado debe garantizar, priorizando el fortalecimiento de la educación pública como espacio común de resguardo de este derecho. Teniendo, además como principios centrales la inclusión, la calidad y la equidad, el derecho a la educación concibe a las escuelas como espacios inclusivos que valoran y gestionan la diversidad de sus estudiantes, ofreciendo a cada uno lo que necesita para lograr aprendizajes que le permitan desarrollar sus proyectos de vida, participar activa y críticamente como ciudadanos en la sociedad y aportar al desarrollo del país. En este enfoque, las escuelas son el espacio privilegiado y estratégico donde se juega la calidad de la educación, por lo que los esfuerzos de las distintas instituciones del SAC deben orientarse a apoyar los procesos de gestión curricular y pedagógico de los establecimientos, de modo de favorecer el desarrollo de capacidades para la mejora continua. A su vez, el contexto de reforma y fortalecimiento de la educación pública en el que se encuentra el país pone de manifiesto la necesidad de mantener una perspectiva longitudinal en la información que se recoge por medio de la evaluación, para así monitorear los aprendizajes en el mediano y largo plazo mediante estos procesos de cambio y, a partir de ello, brindar información, orientar y apoyar a los establecimientos y sectores que más lo necesiten en función de una mejora escolar continua, en el marco de esta concepción de Estado frente a la educación.

Estipulaciones del marco legal.

El Plan nacional de evaluaciones se enmarca en la Ley N°20.370, que establece la Ley General de Educación, y la Ley N°20.529, que establece el Sistema Nacional

de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y media y su fiscalización. Al respecto, la Ley N°20.370 en su artículo 7° plantea: "El Ministerio de Educación y la Agencia de la Educación velarán, de conformidad a la ley, y en el ámbito de sus competencias, por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación".

Además, esta misma ley en su artículo 37 establece:

"La corresponderá a la Agencia de la Educación diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje. Esta medición verificará el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de estándares de aprendizaje referidos a las bases curriculares nacionales de educación básica y media. La Agencia deberá contar con instrumentos válidos y confiables para dichas evaluaciones, que se apliquen en forma periódica a los menos en un curso, tanto en el nivel de educación básica como en el de educación media, e informar los resultados obtenidos. Estas mediciones deberán informar sobre la calidad y equidad en el logro de los aprendizajes a nivel nacional.

Las evaluaciones nacionales e internacionales se desarrollarán de acuerdo a un plan de, a los menos, cinco años, elaborado por el Ministerio de Educación, aprobado previo informe favorable del Consejo Nacional de Educación, emitido conforme al procedimiento del artículo 53. Este plan deberá contemplar las áreas curriculares que son objeto de evaluación, los grados de educación básica y media que son medidos, la periodicidad de la evaluación y las principales desagregaciones y modos de informar resultados.

Las evaluaciones nacionales periódicas serán obligatorias y a ellas deberán someterse todos los establecimientos educacionales de enseñanza regular del país".

Por su parte, la ley N° 20.529 establece en su artículo 11:

"El sistema nacional de medición del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje de los estudiantes, así como la medición del grado de cumplimiento de los otros indicadores de la calidad educativa, será de aplicación obligatoria para todos los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado. La Agencia podrá realizar las mediciones respectivas directamente o por medio de terceros.

Las mediciones del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje de los estudiantes, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares y de los procedimientos estandarizados, válidos, confiables, objetivos y transparentes. En el caso de los instrumentos referidos a la medición del cumplimiento de los estándares de aprendizaje, estos se aplicarán en forma periódica en distintos cursos y sectores de aprendizaje, en forma censal a lo menos en algún curso, tanto del nivel de enseñanza básica, como de enseñanza media".

Considerando lo estipulado en ambas leyes, los requisitos legales con los que debe cumplir el plan de evaluaciones son los siguientes:

Entregar información sobre la calidad y equidad en el logro de los aprendizajes a nivel nacional.

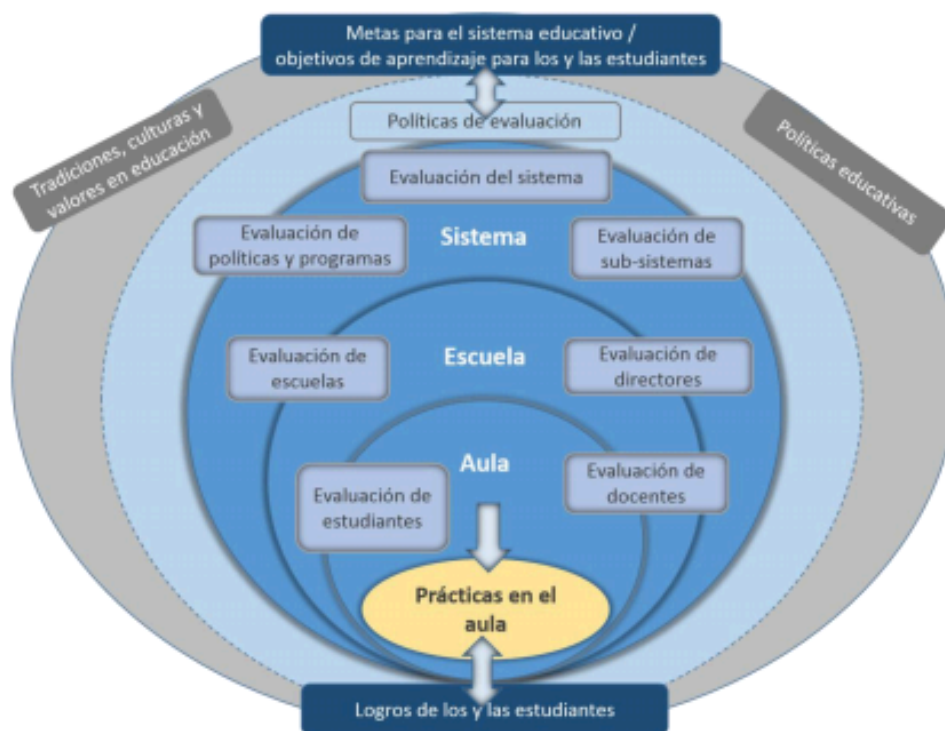
Incorporar la medición del cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje en forma periódica en distintos cursos y sectores de aprendizaje, en forma censal a lo menos en algún curso, tanto del nivel de enseñanza básica como de enseñanza media.

La evaluación externa en el marco de un sistema nacional integrado de evaluación.

La meta fundamental de la evaluación en un sistema educativo es proveer información para tomar decisiones que permitan mejorar. Tal como muestra el siguiente diagrama, un sistema nacional de evaluación comprende diferentes

componentes que cumplen distintos propósitos específicos o funciones dentro de este, incluyendo evaluación a nivel de sistema, evaluación de políticas o programas, evaluación del desempeño de docentes, evaluación de directivos, evaluación de establecimientos educacionales y evaluación de aprendizaje de los estudiantes (a nivel individual, realizada al interior de los establecimientos). El plan de evaluaciones nacionales e internacionales se centra en el diseño de la evaluación externa de aprendizaje. **N** como un componente central de la evaluación de establecimientos educacionales y del sistema educativo.

Figura Nº 1: Componentes y propósitos de un sistema nacional de evaluaciones



Adaptación de OECD (2013)

Para la evaluación del sistema educativo y monitoreo a nivel de políticas y programas, en Chile se participa en evaluaciones internacionales y se desarrollan evaluaciones nacionales tanto censales como muestrales, cada una de las cuales provee información diferente y valiosa para la mejora del sistema. Las definiciones

principales de estas evaluaciones las presenta el Ministerio de Educación con la asesoría de la Agencia de Calidad de la Educación, y su diseño e implementación está a cargo de la Agencia de Calidad.

Elementos diagnósticos que sustentan el plan de evaluación educativa.

En el marco de una comprensión integral de evaluación en sus distintos niveles -como ha sido planteado en el punto anterior - , el ministerio de educación, cuenta con un sistema de evaluación de aprendizaje a nivel del sistema educativo y de establecimientos educacionales, con una trayectoria en la que se han ido estableciendo mejoras tanto en su diseño como en la entrega de resultados y despliegue de estrategias cada vez más facilitadoras de procesos de reflexión y toma de decisiones para el mejoramiento educativo, y que cuenta con una solidez que es ampliamente reconocida por distintos actores. Efectivamente, y como parte de la discusión del Equipo de tarea que sesionó durante el año 2014, se recogió, en las distintas audiencias y entre los miembros de la Mesa, una visión bastante consensuada respecto a la valoración de la solidez técnica del SIMCE y a la relevancia de su rol para la evaluación de aprendizajes a nivel nacional, especialmente, para monitorear los logros y priorizar apoyos cuando sea necesario. Al mismo tiempo, se identifica una visión también compartida en cuando a la preocupación por los usos y por el énfasis en el control más que en el soporte de la información que genera la evaluación para orientar los procesos de mejora.

En términos de la valoración de una evaluación de aprendizaje a nivel nacional, se reconoce que esta se funda en la convicción profunda de que todos los estudiantes pueden aprender, y en el marco de garantizar una formación de calidad con equidad, por lo que contar con evaluación externa nacional ha permitido relevar la importancia de resguardar que todos aprendan. En esta misma línea, se considera positiva para el sistema educativo incluir evaluaciones censales que permiten generar información sobre y para cada establecimiento

escolar. Este monitoreo a nivel nacional ha posibilitado, a su vez, que existan evaluaciones que aporta al mejoramiento del sistema educativo. Además, ha provisto de información a los establecimientos educativos y sostenedores que complementa la que ellos mismos generan, para tomar decisiones de gestión curricular en relación con referentes nacionales.

Además el ministerio de educación también reconoce que ha habido importantes avances en la forma que se entregan los resultados, pues se provee información cada vez más pertinente para los diferentes usuarios, en particular, para quienes trabajan en los establecimientos escolares. La complementación del SIMCE con herramientas como los otros indicadores de calidad y los estándares indicativos de desempeño en la evaluación externa de los establecimientos, por una parte, y la necesidad de fortalecer las políticas y estrategias de apoyo y desarrollo de capacidades, por otra.

Los principales problemas identificados, en relación con el SIMCE son los siguientes:

El excesivo foco en los resultados de las mediciones externas estrecha la visión sobre la calidad de la educación.

Hay más pruebas externas e información disponible que preparación y oportunidades en los establecimientos escolares para aprovecharlas.

Las publicaciones de ranking basados en puntajes que no consideran las características socioeconómicas de los estudiantes, entre otras variables que afectan los aprendizajes, induce a interpretaciones erróneas y comparaciones injustas sobre la calidad del trabajo realizado por los establecimientos, particularmente, para establecimientos que trabajan en contextos vulnerables. Además, esto fomenta lógicas competitivas por sobre colaborativas.

Existe falta estudio y monitoreo sistemático de los usos reales (deseados e indeseados) que se le da al SIMCE, así como de medidas para evitar aquellos indebidos.

La evaluación realizada por los docentes en las salas de clase ha sido, hasta ahora, invisible para nuestro sistema nacional de evaluación de aprendizaje y desatendida por las políticas educativas.

Es preciso señalar las decisiones y acciones que ha tomado el ministerio de educación y la agencia de calidad basándose en este diagnóstico.

Decisiones y acciones en función del diagnóstico.

En respuesta al análisis realizado al sistema y procesos evaluativos de función diagnóstico, el ministerio y la agencia de calidad de la educación propusieron las siguientes acciones:

Desarrollar un plan de evaluaciones que considere diferentes tipos de información (censal, muestral, y evaluaciones externas para ser aplicadas internamente) en función de sus propósitos y usuarios particulares, basándose en una visión integradora y articulada de un sistema nacional de evaluación de aprendizaje que genere información a distintos niveles y con diferentes fines, para apoyar la mejora continua.

Seguir mejorando la forma de entregar la información a los establecimientos educativos, para facilitar su uso en la toma de decisiones de gestión curricular, y a otros actores, evitando el uso de rankings y explicitando interpretaciones y usos intencionados e indeseados de la información.

Desarrollar estrategias para el monitoreo de los usos que se hacen de la información y la herramientas que se entregan.

Generar mayores apoyos para el desarrollo de capacidades tanto para utilizar la información que proviene de las mediciones externas como para fortalecer los

procesos de evaluación internos de los establecimientos, a nivel de la gestión escolar y de los aprendizajes de los estudiantes. Como parte de esta línea de trabajo, se está desarrollando una política de fortalecimiento de la evaluación en el Aula, además de los avances de la agencia respecto de estrategias de comunicación de resultados que facilitan su interpretación y uso para la toma de decisiones en función de la mejora.

Incentivar una cultura de evaluación en la que haya un compromiso y responsabilización por los aprendizajes de los estudiantes por parte de todos los actores educativos involucrados y en la que no se actúe solamente por la búsqueda de recompensas o la evitación de consecuencias negativas.

Propósitos de la evaluación externa de aprendizaje a nivel de establecimientos y de sistema escolar.

Como se mencionó, la revisión realizada por la OECD en 2013 sobre sistemas de evaluación en el mundo reconoce como meta última de estos el mejoramiento educativo. El progreso hacia esta meta puede ser lograda a través de dos grandes mecanismos o vías, la responsabilización o rendición de cuentas y el desarrollo. La rendición de cuentas o responsabilización se concibe como una forma de asignar o tomar responsabilidad por los resultados educativos, específicamente, por los aprendizajes que logran los estudiantes. En general, se utiliza el término para atribuir responsabilidad a los establecimientos educacionales, pero es posible responsabilizar también a otros actores del sistema escolar, como sostenedores de agrupaciones de establecimientos o el Estado. Los sistemas de aseguramiento de la calidad basados en la responsabilización suelen enfatizar la rendición de cuentas pública de los resultados obtenidos y frecuentemente se le asocian, además, otro tipo de consecuencias por los resultados, generalmente, en la forma de sanciones o incentivos. Aquellos sistemas que les asocian sanciones o recompensas a los establecimientos educacionales por sus resultados se conocen como sistemas de evaluación de altas consecuencias. Por su parte, el desarrollo

se entiende como el despliegue de mecanismos de apoyo y fortalecimiento de las capacidades de los equipos de los establecimientos educacionales en función de mejorar las prácticas pedagógicas y de gestión que llevan a mayores logros de aprendizajes. Así, al identificar las fortalezas y debilidades a nivel nacional y de cada uno de sus establecimientos escolares, se genera información para alimentar decisiones de mejoramiento o desarrollo en todos los niveles del sistema (Equipo de Tarea, Agencia de calidad de la educación, 2014)

En el informe de la OECD (2013), Chile aparece como uno de los dos países (de los 25 revisados) en que se pretende que la información de la evaluación externa nacional tenga alto uso tanto para propósitos de desarrollo como para propósitos de rendiciones de cuentas. Dado que las evaluaciones con uno y otro fin suelen tener requerimientos técnicos y prácticos diferentes, es difícil que un solo tipo de instrumentos o estrategias de evaluación sirva de buena forma para ambos fines.

Evaluación inicial o diagnóstica.

Conceptualización general.

La evaluación educacional es un proceso incorporado en el currículo que permite emitir un juicio sobre los desempeños de los estudiantes a partir de información obtenida, procesada, analizada y comparada haciendo referencia a cada uno de sus actores.

La evaluación es un proceso continuo en el que se identifican tres momentos:

Obtención o recogida de información.

La valoración de esta información mediante la formulación de juicios.

Una toma o adopción de decisiones.

Evaluación diagnóstica o inicial.

La evaluación inicial es la que se realiza antes de empezar el proceso de enseñanza- aprendizaje, con el propósito de verificar el nivel de preparación de los estudiantes para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren.

La verdadera evaluación exige el conocimiento en detalle del estudiante, protagonista principal del proceso, con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), el diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistema de enseñanza), el nivel de exigencia e incluso el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad.

El proceso de Enseñanza Aprendizaje requiere de la evaluación diagnóstica para la realización de pronósticos que permitan un actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada. La actuación preventiva está ligada a los pronósticos sobre la actuación futura de los estudiantes.

Fines o pronóstico de la evaluación diagnóstica o inicial.

- Establecer el nivel real del estudiante antes de iniciar una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje dependiendo de su historia académica;
- Identificar aprendizajes previos que marcan el punto de partida para el nuevo aprendizaje.
- Detectar carencias, lagunas o errores que puedan dificultar el logro de los objetivos planteados.
- Diseñar actividades remediales orientas a la nivelación de los aprendizajes.
- Detectar objetivos que ya han sido dominios, a fin de evitar su repetición.
- Otorgar elementos que permitan plantear objetivamente ajustes o modificaciones en el programa.
- Establecer metas razonables a fin de emitir juicos de valor sobre los logros escolares y con todo ello adecuar el tratamiento pedagógico a las características y peculiaridades de los estudiantes.
- La evaluación educacional bajo esta mirada es entendida como una instancia dentro y confundida con el proceso curricular, que permite obtener

información sobre los aprendizajes logrados y tomar decisiones para continuar. La finalidad de la evaluación es, por lo tanto, el mejoramiento de los resultados educativos.

Características de la evaluación diagnóstica.

- No debe llevar nota, porque se pierde la función diagnóstica de la evaluación. La nota tenderá a penalizar a los estudiantes, cuando lo que en realidad se busca es que den cuenta de lo que manejan al inicio de una unidad de aprendizaje. Solo es posible calificar un estado de avance cuando ya se ha llevado a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje.
- No tiene por qué ser una prueba, puede ser una actividad programada. Lo importante es que se tenga muy clara la pauta de evaluación porque sin ella no se podrá sistematizar la información obtenida.
- Puede ser individual o grupal, dependiendo si se quiere una visión global o particular de los estudiantes.
- No es sólo información para el profesor, como toda evaluación debe ser devuelta a los estudiantes con observaciones para que puedan darse cuenta de su estado inicial ante los nuevos conocimientos y así participar activamente en el proceso.

Fases en el proceso de evaluación diagnóstica.

Las diferentes fases del proceso de evaluación que aquí se detallan deben cumplirse siempre y de manera secuencial:

- Identificar objetivos del programa de estudio a evaluar: Para cualquier instancia de evaluación es indispensable que el docente tenga claro el aprendizaje deseado, es decir los objetivos y metas que se espera lograr al finalizar la unidad.
- Selección del instrumento: El paso siguiente será decidir qué instrumento se empleará para la recolección de información (Pruebas escritas, interrogaciones orales, pautas de observación, cuestionarios, preguntas, etc.).
-
- Obtención de la información: supone la aplicación de los instrumentos seleccionados en ambientes regulados.
- Registro y análisis de la información: Una vez aplicación de los instrumentos seleccionados en ambientes regulados.
- Registro y análisis de la información: Una vez aplicado el instrumento a los estudiantes se realizará el análisis de los resultados que mostrará los logros alcanzados, así como también las deficiencias y errores que el desempeño de los estudiantes presenta en función de los objetivos de la unidad.
- El registro de la información debe aclarar los logros en cada uno de los objetivos evaluados para decidir sobre los aprendizajes que ameritan ser reforzados, así como la detección de posibles causas de errores esto tanto por grupo como por estudiante.
- Toma de decisiones: Consiste en formular juicios, tomar decisiones, resumir y dar a conocer la evaluación. También se debe hacer un establecimiento de estrategias para la superación de fallas y errores y su correspondiente refuerzo.

Marco conceptual.

Instrumento de evaluación diagnóstica de matemática, correspondiente a 4° Básico de enseñanza básica.

1. Entre un número y el siguiente se aplica la misma regla aditiva:

2960	2970	2980	2990	
------	------	------	------	--

La alternativa que representa el número que falta es:

- A. 2.991.
 - B. 3.000.
 - C. 3.900.
 - D. 4.000.
2. Marca la alternativa que representa el número mayor.
- A. Cuatro mil cuatro.
 - B. cuatro mil cuatrocientos.
 - C. mil cuatrocientos cuarenta.
 - D. cuatro mil cuarenta y cuatro.
3. Marca la alternativa equivalente al producto de 25×5 .
- A. $10 + 5$.
 - B. $10 + 25$.
 - C. $100 + 5$.
 - D. $100 + 25$.
4. Marca la alternativa que representa la mejor estimación del resultado de la adición $3.990 + 4.190$.
- A. 6.000.
 - B. 7.000.
 - C. 8.000.
 - D. 9.000.

5. ¿Cuál es el resultado de la adición $346 + 135$?
- A. 471.
 - B. 481.
 - C. 571.
 - D. 4711.
6. Macarena quiere comprar un chocolate que cuesta \$990 y le faltan \$85. Marca la alternativa que representa la cantidad de dinero que tiene Macarena:
- A. 915.
 - B. 905.
 - C. 895.
 - D. 140.
7. Para hacer arreglos florales, José compró 32 rosas, 45 claveles y tulipanes. En total compro 121 flores. ¿Cuántos tulipanes compró José?
- A. 32 Tulipanes.
 - B. 44 Tulipanes.
 - C. 77 Tulipanes.
 - D. 198 Tulipanes.
8. Marca la alternativa que representa el resultado de 10×0 .
- A. 0.
 - B. 1.
 - C. 10.
 - D. 100.
9. En un supermercado se venden chocolates a \$79 cada uno. Si se compran 8 chocolates y se quiere estimar el valor de la compra, ¿cuál de las siguientes alternativas es una buena estimación del valor total de la compra?

- A. \$90.
- B. \$560.
- C. \$600.
- D. \$632.

10. Estela cosechó paltas y las envasó en 35 mallas con 4 paltas en cada una.
¿Cuántas paltas envasó Estela?

- A. 39 paltas.
- B. 125 paltas.
- C. 140 paltas.
- D. 1220 paltas.

11. Josefina vendió 6 lápices de colores, en \$195 cada uno. ¿Cuánto dinero obtuvo Josefina por la venta de los lápices?

- A. \$1.130.
- B. \$1.140.
- C. \$1.170.
- D. 1.440.

12. Marca la alternativa que representa el cociente de la división de la división 78:6.

- A. 11.
- B. 13.
- C. 21.
- D. 23.

13. En un colegio se matricularon 172 estudiantes en primero básico. El director decidió formar 4 cursos con igual cantidad de estudiantes. ¿Cuántos estudiantes habrá en cada primero básico?

- A. 43 estudiantes.
- B. 42 estudiantes.
- C. 41 estudiantes.
- D. 40 estudiantes.

14. Un edificio con 96 departamentos tiene 6 departamentos por piso. ¿Cuántos pisos tiene el edificio?

- A. 90 pisos.
- B. 32 pisos.
- C. 16 pisos.
- D. 11 pisos.

15. Don Gabriel puso a disposición su camión aljibe para repartir agua a las familias afectadas por las sequías.



Un día salió con 25.000 litros de agua para repartirla en 5 poblaciones. Al finalizar la mañana, había repartido 7.500 litros de agua. ¿Cuántos litros de agua le quedan para repartir el resto del día?

- A. 5.000 litros.
- B. 17.500 litros.
- C. 28.500 litros.
- D. 32.500 litros.

16. Un profesor repartió 8 chocolates a cada uno de sus 40 estudiantes. ¿Cuántos chocolates repartió el profesor?

- A. 5 Chocolates.
- B. 48 chocolates.
- C. 160 chocolates.
- D. 320 chocolates.

17. Una docena de huevos de campo cuesta \$2.000 en la feria. Si se quiere comprar 30 huevos, ¿cuánto dinero hay que pagar?

- A. 60.000.
- B. 6.000.
- C. 5.000.
- D. 4.000.

18. El club San Marco de Arica se adjudicó el torneo de apertura de la división "Primera B", con un total de 36 puntos. De los 19 partidos jugados, ganó 10. Si por cada triunfo se asignan 3 puntos y por cada empate 1 punto, ¿cuántos partidos empató el club San Marco de Arica?

- A. 26 partidos.
- B. 9 partidos.
- C. 6 partidos.

D. 3 partidos.

19. Doña Viviana vende pinches para el pelo, en paquetes que contienen 3 pinches morados y 4 rosados del mismo tipo. Ella ha ganado \$840 por la venta de 6 paquetes de pinches. Marca la alternativa que representa el precio de un pinche para el pelo:

- A. \$280.
- B. \$120.
- C. \$42.
- D. \$20.

Instrumento de evaluación diagnóstica de lenguaje y comunicación, correspondiente a 4° Básico de enseñanza básica.

I. Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 1 a la 6.

La cabra.

La cabra suelta en el huerto andaba comiendo albahaca.

Toronjil comió después y después tallos de malva.

Era blanca como un queso como la Luna era blanca.

Cansada de comer hierbas, se puso a comer retamas.

Nadie la vio sino Dios.

Mi corazón la miraba.

Ella seguía comiendo flores y ramas de salvia.

Se puso a balar después, bajo la clara mañana.

Su balido era en el aire un agua que no caía

1. ¿Qué texto leíste?

- A. Un cuento.
- B. Un poema.
- C. Una receta.
- D. Una fábula.

2. De la cabra se dice que: "Era blanca como un queso/como la Luna era blanca" .

¿A qué se refiere?

- A. A su suavidad.
- B. A su tamaño.
- C. A su color.
- D. A su olor.

3. Lee el siguiente fragmento:

Se perfumaba de malvas el viento, cuando balaba.

En el texto, la palabra balaba significa:

- A. Comía.
- B. Caminaba.
- C. Emitía sonidos.
- D. Estaba cansada.

4. Según el texto, ¿qué olor perfumaba el aire cuando la cabra balaba?

- A. De albahaca.
- B. De retamas.
- C. De toronjil.
- D. De malvas.

5. Lee el siguiente fragmento:

Cansada de comer hierbas,
se puso a comer retamas.

En el texto, la palabra cansada significa:


- A. Suelta.
- B. Fresca.
- C. Aburrida.
- D. Mojada.

6. En el texto, ¿con qué se compara el balido de la cabra?

- A. Con la montaña.
- B. Con el campo.
- C. Con el agua.
- D. Con el aire.

II. Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 7 a la 15.

FICHA

Nombre científico	Ánade	
Nombre común	Pato	
Características	Su cuerpo es redondeado y cubierto de plumas. Tiene el cuello corto y su pico es largo y aplanado.	
	Sus pies son palmeados, es decir, tiene dedos unidos por una membrana que les permite nadar. Por eso, el pato es un ave palmípeda.	
	Mide aproximadamente 24 centímetros de largo y 15 centímetros de alto.	
	Su cuerpo mantiene una temperatura constante y posee un aparato respiratorio que le permite adaptarse al vuelo.	
	Su canto es muy característico. Emite un sonido nasal formado por varios gritos secos y de corta duración. El macho puede emitir un sonido a modo de silbido cuando quiere ahuyentar a los enemigos.	
Hábitat	Es un ave acuática, nada de forma muy elegante, pero por tierra firme es torpe y camina con cierta dificultad.	
	Es posible encontrarlo en lagos, ríos o aguas costeras próximas a las orillas.	
Beneficios para el ser humano	Los patos domésticos son criados en granjas con fines alimenticios. También pueden ser buenas mascotas para niños y niñas.	

<http://fichasparaninos.blogspot.com> (Adaptación)

7. Según el texto, ¿qué significa la palabra palmípeda?
- A. Que tiene dedos cubiertos por una membrana.
 - B. Que tiene un aparato respiratorio adaptado.
 - C. Que tiene un cuerpo redondeado.
 - D. Que tiene un canto característico.
8. ¿Qué hace el macho para ahuyentar a los enemigos?
- A. Mantiene la temperatura constante.
 - B. Adapta su aparato respiratorio.
 - C. Camina con dificultad.
 - D. Emite un silbido.
9. Según el texto, ¿por qué los patos domésticos son criados en granjas?
- A. Porque no pueden caminar muy bien.
 - B. Porque ahuyentan a los enemigos.
 - C. Porque nadan de manera elegante.
 - D. Porque se utilizan como alimento.
10. En el texto, ¿qué significa ánade?
- A. Nombre común del pato.
 - B. Nombre científico del pato.
 - C. Nombre elegante del pato.
 - D. Nombre característico del pato.
11. ¿Cuál de estas características facilita el nado de los patos?
- A. Sus pies palmeados.
 - B. Su tamaño pequeño.
 - C. Su aparato respiratorio.
 - D. Sus plumas redondeadas.

12. ¿Cuál de estas características no corresponde al pato?

- A. Da largos saltos.
- B. Es una ave acuática.
- C. Nada elegantemente.
- D. Su cuerpo tiene plumas.

13. Lee el fragmento:

El pato emite un sonido nasal formado por varios gritos secos y de corte duración.

En el texto, la palabra emite significa:

- A. Caracteriza.
- B. Ahuyenta.
- C. Mantiene.
- D. Produce.

14. En el texto, las palabra pato y ánade son:

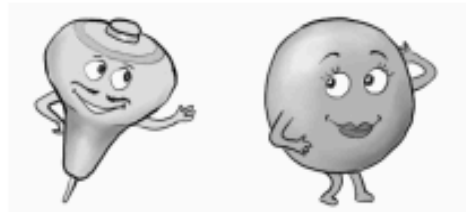
- A. Verbos.
- B. Adjetivos.
- C. Sinónimos.
- D. Antónimos.

15. ¿Cuál es la finalidad de este texto?

- A. Dar instrucciones para visitar sitios con ánades.
- B. Invitar a conocer el hábitat de los ánades.
- C. Narrar historias de los ánades.
- D. Informar sobre los ánades.

III. Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 16 a la 30.

La pareja de enamorados



Un trompo y una pelota estaban juntos en una caja, entre otros juguetes, y el trompo dijo a la pelota:

—¿Por qué no nos hacemos novios, si vivimos juntos en la caja?

Pero la pelota, que era muy presumida, ni se dignó contestarle.

Al día siguiente vino el niño propietario de los juguetes, y se le ocurrió pintar el trompo de rojo y amarillo y clavar un clavo de latón en su centro. Gracias a este, el trompo resultaba verdaderamente espléndido cuando giraba.

—¡Míreme! —dijo a la pelota—. ¿Qué me dice ahora? ¿Quiere que seamos novios? Somos el uno para el otro.

—¿Usted cree? —dijo la pelota con ironía—. Seguramente ignora que mi padre y mi madre fueron zapatillas de fino cuero, y que mi cuerpo es de corcho español.

—Sí, pero yo soy de madera de caoba —respondió el trompo— y el propio alcalde fue quien me construyó con su torno.

—¿Es cierto lo que dice? —preguntó la pelota.

—¡Que me azoten si miento! —respondió el trompo.

—Estoy comprometida con una golondrina —dijo la pelota—. Cada vez que salto en el aire, asoma la cabeza por el nido y pregunta: “¿Quiere? ¿Quiere?”. Yo, interiormente, le he dado ya el sí, y esto vale tanto como un compromiso. Sin embargo, aprecio sus sentimientos y le prometo que no lo olvidaré.

—¡Vaya consuelo! —exclamó el trompo, y dejaron de hablarse.

Al día siguiente, el niño jugó con la pelota. El trompo la vio saltar por los aires, igual que un pájaro, tan alta, que la perdía de vista. A la novena vez desapareció y ya no volvió; por mucho que el niño estuvo buscándola, no pudo dar con ella.

—¡Yo sé dónde está! —suspiró el trompo—. ¡Está en el nido de la golondrina y se ha casado con ella!

Cuanto más pensaba el trompo en ello, tanto más enamorado se sentía de la pelota y en su imaginación la veía cada vez más hermosa. Así pasaron algunos años y aquello se convirtió en un viejo amor.

El trompo ya no era joven. Pero un buen día le pusieron pintura dorada. ¡Nunca había sido tan hermoso! En adelante sería un trompo de oro, y saltaba de contento. Pero de pronto pegó un salto excesivo y... ¡adiós!

Lo buscaron por todas partes, incluso en la bodega, pero no hubo modo de encontrarlo. ¿Dónde estaría?

Había saltado al depósito de la basura, donde se mezclaban toda clase de cachivaches y escombros caídos del canal.

—¡A buen sitio he ido a parar! Aquí se me despintará todo el dorado.

Y dirigió una mirada de reojo a un extraño objeto esférico que parecía una manzana vieja. Pero no era una manzana, sino una vieja pelota, que se había pasado varios años en el canal y estaba medio consumida por la humedad.

—¡Gracias a Dios que ha venido uno de los nuestros, con quien podré hablar! —dijo la pelota considerando al dorado trompo—. Tal y como me ve, soy de fino cuero y tengo el cuerpo de corcho español, pero nadie sabe apreciarme. Estuve a punto de casarme con una golondrina, pero caí en el canal, y en él me he pasado seguramente cinco años. ¡Ay, cómo me ha hinchado la lluvia! Créame, ¡es mucho tiempo para una señorita como yo!

Pero el trompo no respondió; pensaba en su viejo amor, y, cuanto más oía a la pelota, tanto más se convencía de que era ella...

Hans Christian Andersen
(Adaptación)

16. Al inicio del cuento, ¿Dónde vivía el trompo?

- A. En una bodega.
- B. En un canal.
- C. En una caja.
- D. En un nido.

17. Lee el siguiente fragmento:

...Se le ocurrió pintar el trompo de rojo y amarillo y clavar un clavo de latón en su centro. Gracias a este, el trompo resultaba verdaderamente espléndido cuando giraba.

En el fragmento, la palabra este se refiere al:

- A. Trompo.
- B. Centro.
- C. Latón.
- D. Clavo.

18. ¿Qué acción semejante realizaron el trompo y la pelota?

- A. Se pintaron de dorado.
- B. Visitaron a la golondrina.
- C. Se escondieron en la bodega.
- D. Saltaron muy alto y se perdieron.

19. En el texto, ¿quién dijo: "¡Que me azoten si miento!"?

- A. El trompo.
- B. La pelota.
- C. El alcalde.
- D. El niño.

20. Lee el siguiente fragmento:

- ¡Yo sé dónde está! - .¡Está en el nido de golondrina y se ha casado con ella!

En el fragmento, la palabra ella se refiere a:

- A. La caja.
- B. La pelota.
- C. La manzana.
- D. La golondrina.

21. ¿Qué le propuso el trompo a la pelota?

- A. Ser novios.
- B. Vivir juntos en un nido.
- C. Esconderse en la basura.
- D. Ser amigos de la golondrina.

22. ¿De qué presumía la pelota?

- A. De estar comprometida con una golondrina.
- B. De estar hecha de cuero y corcho español.
- C. De ser hija de padres españoles.
- D. De ser redonda.

23. ¿Con quién tenía un compromiso la pelota?
- A. Con un trompo.
 - B. Con una golondrina.
 - C. Con un antiguo amor.
 - D. Con un juguete español.
24. ¿Por qué el trompo giraba espléndidamente?
- A. Porque le pusieron un clavo en su centro.
 - B. Porque lo hicieron de madera de caoba.
 - C. Porque lo pintaron de rojo y amarillo.
 - D. Porque lo hicieron con un torno.
25. ¿De qué estaba hecho el trompo?
- A. De oro.
 - B. De cuero.
 - C. De corcho español.
 - D. De madera de caoba.

Rúbrica Prueba diagnóstica de 4°Básico, correspondiente a matemática de enseñanza básica.

N° de Preguntas	Habilidades (saber hacer)	Conceptos (saber)	Alternativas correctas
1.	Reconoce.	Operaciones	B
2.	Identifica.	Operaciones	B
3.	Reconoce.	Operaciones	D
4.	Aplica.	Operaciones	C
5.	Aplica.	Operaciones	B

6.	Reconoce.	Operaciones	B
7.	Aplica.	Operaciones	B
8.	Reconoce.	Operaciones	A
9.	Aplica.	Operaciones	D
10.	Reconoce.	Operaciones	C
11.	Identifica.	Operaciones	C
12.	Reconoce.	Operaciones	B
13.	Resolución de problema.	Operaciones	A
14.	Resolución de problema.	Operaciones	C
15.	Identificar.	Operaciones	B
16.	Resolución de problema.	Operaciones	A
17.	Resolución de problema.	Operaciones	D
18.	Resolución de problema.	Operaciones	C
19.	Resolución de problema.	Operaciones	C

Rúbrica Prueba de diagnóstico de 4°Básico, correspondiente a Lenguaje y Comunicación de enseñanza básica.

N° de Preguntas	Habilidades (saber hacer)	Conceptos (saber)	Alternativas correctas
1.	Identifica	Comprensión lectora	B

2.	Reconoce	Comprensión lectora	C
3.	Identifica	Comprensión lectora	C
4.	Identifica	Comprensión lectora	D
5.	Reconoce	Comprensión lectora	C
6.	Aplica	Comprensión lectora	C
7.	Identifica	Comprensión lectora	A
8.	Identifica	Comprensión lectora	D
9.	Reconoce	Comprensión lectora	D
10.	Reconoce	Comprensión lectora	B
11.	Reconoce	Comprensión lectora	A
12.	Aplica	Comprensión lectora	A
13.	Aplica	Comprensión lectora	D
14.	Reconoce	Comprensión lectora	C
15.	Analiza	Comprensión lectora	D

16.	Reconoce	Comprensión lectora	A
17.	Identifica	Comprensión lectora	C
18.	Reconoce	Comprensión lectora	D
19.	Reconoce	Comprensión lectora	A
20.	Reconoce	Comprensión lectora	D
21.	Reconoce	Comprensión lectora	A
22.	Identifica	Comprensión lectora	B
23.	Identifica	Comprensión lectora	B
24.	Reconoce	Comprensión lectora	A
25.	Reconoce	Comprensión lectora	D

Estadística y resultados.

De las pruebas diagnóstica de Matemático de 4° básico de enseñanza básico, realizadas a 4 cursos, correspondiente al nivel, comprendido de 4° básico de enseñanza básica. Casi el 75% de un universo de 138 estudiantes, sacaron suficientes y el 25% de los estudiantes sacaron insuficiente

Estadística y resultados.

De las pruebas diagnóstica de Lenguaje y comunicación de 4° básico de enseñanza básico, realizadas a 4 cursos, correspondiente al nivel, comprendido de 4° básico de enseñanza básica. Casi el 70% de un universo de 138 estudiantes, sacaron suficientes y el 30% de los estudiantes sacaron insuficiente.

Instrumento de evaluación diagnóstica de matemática, correspondiente a 8° Básico de enseñanza básica.

1. ¿Cuál es la cantidad que no puede expresarse con un número negativo?
 - a) un año antes de la era de Cristo
 - b) un desplazamiento hacia abajo

- c) un depósito en un banco
- d) un giro de una cuenta bancaria

2. ¿Cuál de las siguientes sucesiones está ordenada correctamente de mayor a menor?

- a) 7, 6, -5, -4
- b) 10, 0, -1, -2
- c) -3, -2, 1, 2
- d) -4, -5, 2, 1

3. Si un termómetro marca en la mañana una temperatura de -3°C y en la tarde marca 5 Grados más, ¿qué temperatura indica?

- a) -8
- b) 8
- c) 5
- d) 2

4. Una sustancia que está a 8°C bajo cero se calienta hasta llegar a una temperatura de 15°C . ¿Cuál es la variación de su temperatura?

- a) 7°C
- b) 23°C

- c) 15°C
- d) 8°C

5. El resultado de $-4 - (-7) + (-8) + (-11)$ es:

- a) -16
- b) 7
- c) -30
- d) -8

6. Al resolver $(-18 - 2) \cdot (-7 + 8) + (-12 : 3)$ se obtiene:

- a) -16
- b) 24
- c) 16
- d) -24

7. El valor que adquiere la expresión $(d : e) + (a - b + c) + e$, si se considera que

$a = -3$, $b = -5$, $c = 6$, $d = 8$, $e = -4$, es:

- a) 2
- b) 8
- c) 6
- d) 10

8. Un ascensor que se encontraba en el piso 7, subió 3 pisos, luego bajó 6 y por último bajó 2. ¿En qué piso quedó finalmente el ascensor?

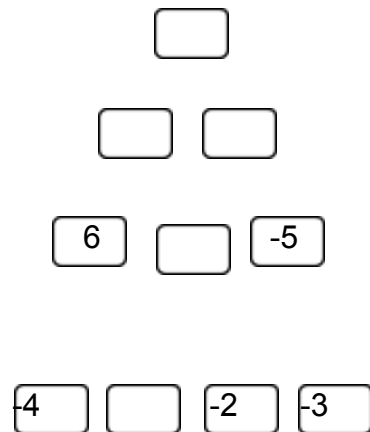
- a) en el piso 4
- b) en el piso 2
- c) en el piso 5
- d) en el piso 3

9. De acuerdo al problema anterior, ¿cuántos pisos se desplaza el ascensor?

- a) 4
- b) 18
- c) 16
- d) 11

10. Al completar la pirámide, el valor que se obtiene en el casillero superior es:

- a) 21
- b) 5
- c) 17
- d) 27



El valor de un casillero es la Suma de los dos inferiores.

11. Un submarino se demoró 5 horas en llegar a -250 m con respecto al nivel del mar. Si cada hora bajó la misma cantidad de metros, ¿cuántos metros se sumerge en 3 horas?

- a) 150
- b) -150
- c) 50
- d) -50

12. Un termómetro marca -18°C a las 6 de la mañana. Si la temperatura aumenta 3°C cada Una hora, ¿cuánto marcará el termómetro al cabo de 9 horas?

- a) -9
- b) -45
- c) 45
- d) 9

13. Si se multiplican cincuenta números negativos, siempre se obtiene un número:

- a) par
- b) impar
- c) positivo
- d) negativo

14. Si n es un número negativo, entonces $n \cdot n \cdot n$ es:

- a) par

- b) impar
- c) positivo
- d) negativo

15. Si n y m son positivos con m mayor que n , entonces $(n - m)$ es:

- a) par
- b) impar
- c) positivo
- d) negativo

Instrumento de evaluación diagnóstica de lenguaje y comunicación,
correspondiente a 8° Básico de enseñanza básica.

I.- COMUNICACION ESCRITA:

Lee y luego responde las preguntas que se realizan sobre el texto.

"A la hora en que el sol amenaza con derretir los termómetros, Goa ofrece la posibilidad de recorrer sus villorrios, siempre protegidos bajo la sombra de los árboles y aireados por la fresca brisa marina. Casi todos son iguales; una plaza, que generalmente es un rectángulo de tierra rojiza junto al cual destaca invariablemente alguna iglesia barroca pintada de blanco. Siempre al lado de la iglesia hay una escuela y, frente a ésta, la infaltable taberna, donde los hombres se reúnen tras las faenas del día a tomar cerveza y jugar dominó"

1. ¿Qué tipo de texto es este?

- a) Informativo

- b) Descriptivo
 - c) Funcional
 - d) Argumentativo
2. En el texto se habla de:
- a) una moderna ciudad
 - b) una persona
 - c) un pueblo costero
 - d) un pueblo rural
3. ¿A qué se refiere la expresión: "a la hora en que el sol amenaza con derretir los termómetros"?
- a) al mediodía
 - b) al atardecer
 - c) al amanecer
 - d) al anochecer
4. ¿Cuál es la principal característica de los textos de este tipo?
- a) Describe un ser, un objeto o una situación
 - b) Expresa afirmaciones que apoyan o sustentan una idea
 - c) Informan sobre algún acontecimiento
 - d) Relatan sucesos en forma ordenada

TEXTO N°2

Creemos saber todo acerca del amor y haberlo experimentado o sufrido en la plenitud de la expresión. Quien ha sentido la sensación de tener albergadas mil mariposas en el estómago o a quien el día se le haya podido arreglar o definitivamente descomponer por una llamada telefónica que no llegó, cree conocer con profundidad una realidad que por lo demás es propia de todo ser humano. Sin embargo, no basta con leer para ser literato, ni con ir al cine para ser cineasta. Del mismo modo, tampoco basta con esa experiencia que nos hace estar fuera de nosotros mismos e inventarnos a un ser con características semidivinas para afirmar que sabemos y conocemos el amor. Acaso este sea un primer paso que nos prepare para intentar un camino que no es fácil y que requiere de la mayor de las valentías: conocerse y amarse a uno mismo para salir al encuentro del otro, pero de un otro real con su riqueza y su miseria, un otro a quien no exigiremos que llene nuestros vacíos, sino que comparta el camino de la vida.

Es un camino en el que tal vez no haya tantas alas de mariposas, pero si se corre el riesgo de transitarlo hasta nos pueda hacer sentir las alas de los ángeles. ¡Vale la pena el intento!

¿Qué tipo de texto es este?

- a) Narrativo
- b) Argumentativo
- c) Literario
- d) Descriptivo

¿Cuál es el tema de este texto?

¿Cuál es el enfoque o planteamiento de la autora de este texto? Indica los ARGUMENTOS (3 líneas)

¿Estás de acuerdo con la autora Escribe tu opinión, señalando distintas ideas para defender tu postura (3 líneas)

**II.- Identifica los nexos (conjunciones) que aparecen en el siguiente texto.
Anota las oraciones y nexos en el cuadro que aparece a continuación.**

Hoy había despertado temprano y decidí ir a visitarte. Llegué a tu casa y allí te encontré. Estabas cansado y no querías ir a la biblioteca, pero cuando te propuse ir al cine, entonces el cansancio desapareció y nos fuimos en el auto de tu padre.

ORACIONES	NEXOS

III.- Elige uno de estos tres temas y escribe un relato de mínimo 7 líneas

- 1.-Una fiesta de fin de año
- 2.-Un niño nuevo llega a la escuela.
- 3.- Un día en la Playa

--

Ahora escribe el mismo texto como una noticia

rúbrica matemática

N° de Preguntas	Habilidades (saber hacer)	Conceptos (saber)	Alternativas correctas
1.	Identifica	Resolución de problemas	A
2.	Reconoce	Resolución de problemas	C
3.	Identifica	Resolución de problemas	D
4.	Identifica	Resolución de problemas	A
5.	Reconoce	Resolución de problemas	A
6.	Aplica	Resolución de problemas	D
7.	Identifica	Resolución de problemas	A
8.	Identifica	Resolución de problemas	C

9.	Reconoce	Resolución de problemas	A
10.	Reconoce	Resolución de problemas	D
11.	Reconoce	Resolución de problemas	D
12.	Aplica	Resolución de problemas	D
13.	Aplica	Resolución de problemas	D
14.	Reconoce	Resolución de problemas	A
15.	Analiza	Resolución de problemas	B

Rúbrica de instrumento de evaluación diagnóstica, correspondiente a Lenguaje y Comunicación.

N° de Preguntas	Habilidades (saber hacer)	Conceptos (saber)	Alternativas correctas
1.	Identifica	Comprensión lectora	A
2.	Reconoce	Comprensión lectora	C
3.	Identifica	Comprensión lectora	A
4.	Identifica	Comprensión lectora	A

5.	Reconoce	Comprensión lectora	A
6.	Aplica	Comprensión lectora	Amor
7.	Identifica	Comprensión lectora	Sentimiento amorosos, decepción, pasión.
8.	Identifica	Comprensión lectora	Opinión libre, pero argumentada y correlacionada con el texto
9.	Reconoce	Comprensión lectora	Hoy había despertado temprano/ decidí ir a visitarte

Estadística y resultados:

De las pruebas diagnóstica de Matemática de 8° básico de enseñanza básico, realizadas a 4 cursos, correspondiente al nivel, comprendido de 8° básico de enseñanza básica. Casi el 65% de un universo de 140 estudiantes, sacaron suficientes y el 35% de los estudiantes sacaron insuficiente

Estadística y resultados.

De las pruebas diagnóstica de Lenguaje y comunicación de 8° básico de enseñanza básico, realizadas a 4 cursos, correspondiente al nivel, comprendido de 8° básico de enseñanza básica. Casi el 65% de un universo de 140 estudiantes, sacaron suficientes y el 35% de los estudiantes sacaron insuficiente.

Análisis de los resultados.

Las evaluaciones diagnósticas realizadas en el colegio República de Alemania, revelan que existe un alto porcentaje de buenos resultados, además de existir una continuidad de las buenas prácticas pedagógica y un esfuerzo por parte de la comunidad educativa por colaborar en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Cabe destacar que esta comunidad educativa está compuesta por una diversidad heterogénea de estudiantes de diferentes países y con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica. Produciéndose además una mayor dificultad mayor en el caso de estudiantes que no hablan el español, como lengua madre.

Propuesta de remediales.

Se plantea realizar remediales en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemática de 4° básico de enseñanza básica, reforzando contenidos que hayan quedado débiles, realizando una práctica sistemática y continua en el tiempo.

Bibliografía.

Carlos Gispert, 2001. Manual de la educación, Equipo Editorial Oceano.

Alonso, C.; Gallego, J. y Honey, P. (1995), Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones mensajero.

Alvarez, M.; Fernández, R; Rodríguez, S. y Bisquerra, R. (1988), Métodos de estudio. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Alvarez, V.(1994), Orientación Educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica. Madrid: EOS.

Álvarez, V. y Hernández, J. (1998), El modelo de intervención por programas. Revista de Investigación Educativa.

Apter, M.J. (1982) The experience of motivation. London: academic press.

Ausubel, D.P. (1976), Psicología evaluativa. Un punto de vista cognitiva. México: Trillas.

Anexo.