



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

**Trabajo De Grado II
Elaboración De Instrumentos De Evaluación
Diagnóstica, Para Medir Los Aprendizajes De Los (Las)
Estudiantes De Sexto Y Octavo Básico De Enseñanza
Básica, En Las Asignaturas de Matemática Y Lenguaje
Y Comunicación
Escuela Héroes del Itata.**

Profesor guía:

Pedro Rosales

Alumno (s):

Francisco Miguel Campos Ravanal

Santiago - Chile, octubre de 2018

INDICE

I.- Índice	2
II.- Abstract	3
III.- Introducción	4
IV.-Marco Teórico	5
V.-Diseño y Aplicación de Instrumentos.....	19
VI.-Análisis de los Resultados Matemáticas	32
VII.- Análisis de los Resultados Lenguaje	35
VIII.- Gráficos de resultados.	37
IX.- Propuestas remediales	39
X.- Bibliografía	45

ABSTRACT

El presente trabajo consiste en la construcción de nuevos instrumentos de evaluación aplicables a los cursos de octavo y sexto año básico en las asignaturas de Matemáticas y lenguaje de la escuela Héroes del Itata permitiendo la evaluación clara y concisa de las habilidades y capacidades adquiridas en los estudiantes durante el primer semestre del año escolar en curso lo cual permitirá analizar los datos obtenidos y tomar decisiones para abordar las temáticas que sean pertinentes a planes de mejora continua y practicas docentes que se centren en el desarrollo de habilidades más que contenidos en los ejes estudiados de las asignaturas ya antes mencionadas.

INTRODUCCION

En la presente investigación se estudian las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas de sexto año de educación básica además de las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemáticas de octavo año básico.

Este estudio tiene como finalidad monitorear la cobertura curricular del primer semestre mediante instrumentos de evaluación que involucren los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y nivel correspondientes al primer semestre del año en curso.

Los resultados obtenidos en dichas mediciones permitirán elaborar planes remediales para el mejoramiento de los aprendizajes de las asignaturas investigadas con el fin de impactar e involucrar a la comunidad educativa en un plan de mejoramiento.

El presente estudio enlaza los resultados obtenidos en la medición vinculándolo con las características de los estudiantes y su resultado académico durante el primer semestre lo cual permite tener claridad sobre el panorama general de ambos niveles.

Esta investigación tiene como finalidad entregar datos duros de dichas mediciones los cuales serán presentados al equipo directivo del establecimiento para la toma de decisiones oportunas y generan en conjunto un plan remedial.

MARCO TEORICO

Concepto de evaluación en educación

Construir un único concepto de evaluación en educación no es tarea fácil. Esta dificultad podría asociarse, quizás, a que es un concepto en constante evolución (como lo es la educación) y cuyo significado es susceptible a las creencias de cada individuo, lo que involucra una historia en particular con el concepto, experiencias vividas y constructos teóricos que se van asociando a través del tiempo. En la bibliografía actual, abundan los autores que plantean diversos conceptos relacionados con el tema.

Nevo (1997) identifica esta dificultad en la constitución del concepto de evaluación aduciendo a que por una parte, diferentes autores conceptualizan de formas diferentes la evaluación, asociándola a términos o ideas como juicio de valor, medición, exámenes o, incluso, como un instrumento de construcción y de destrucción. Por otra parte, estas mismas conceptualizaciones muchas veces son asociadas a “modelos” de evaluación, que no alcanzan el grado de profundidad para serlo, lo que terminaría generando confusión en relación a lo que realmente es un modelo, un planteamiento o una creencia acerca del tema.

Como una forma de ayudar a clarificar el concepto, Nevo (1983) propone diez dimensiones que los expertos abordan al momento de elaborar un concepto de evaluación. Estas son:

1. *La definición de evaluación.*
2. *Los objetos de evaluación.*
3. *Tipos de información.*
4. *Criterios de evaluación.*

5. *Funciones de la evaluación.*
6. *Clientes y audiencia a las que va destinada la evaluación.*
7. *El proceso de la evaluación.*
8. *Métodos de investigación.*
9. *Tipos de evaluadores.*
10. *Estándares de evaluación.*

Para efectos de esta investigación no se abordarán ni definirán estas diez dimensiones, sin embargo, se considera de gran relevancia poder tenerlas presentes al momento de analizar las diferentes conceptualizaciones encontradas a través de la revisión bibliográfica, “como una forma de ver las distintas facetas de su significado” (Nevo, 1997, p. 21).

Por su parte, para Bernard (2000), existen claras diferencias al momento de conceptualizar la evaluación educativa desde el punto de vista de psicólogos y educadores; sin embargo, aún existirían mínimas coincidencias entre ellos: en primer lugar, se encontraría la necesidad de comprobar el nivel de dominio que han alcanzado los estudiantes y, en segundo lugar, la realización de juicios de valor, en relación a los diversos criterios preestablecidos de la evaluación, resultado de la diversidad de concepciones del aprendizaje. A la luz de este enfoque, el autor concluye que “la evaluación es básicamente un concepto relativo y, por lo mismo, su significado último debe interpretarse a la luz de la coherencia entre la naturaleza de lo evaluado y la validez o ajuste de los criterios que se utilizan para evaluar” (Bernard, 2000, p.13).

Autores como Álvarez (2005); Monereo & Castelló (2009); Monedero (1998) y Quinquer (2009) confluyen en construcciones conceptuales similares en relación a la evaluación educativa. Todos coinciden en considerar la evaluación como, primero que todo, un proceso a través del cual ocurren experiencias, acciones y en el cual se ponen en juego habilidades que no sólo se encuentran en el ámbito de lo cognitivo, sino también en procesos tan complejos como los de la autorregulación. Este proceso evaluativo, se encontraría directamente relacionado con los procesos de aprendizaje,

el cual no se daría tan sólo en el alumno, sino también por parte del profesor. En palabras de Monereo & Castelló (2009): “Aprender, enseñar y evaluar son procesos íntimamente relacionados y mutuamente influyentes. Generalmente los profesores evaluamos mientras enseñamos y, en ocasiones, nuestros alumnos aprenden mientras son evaluados”. Por su parte Álvarez (2005), plantea que la evaluación debe entenderse “como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”. El profesor, desde esta perspectiva, juega un papel fundamental al momento de evaluar, debido a que es él mismo el agente sobre el cual se produce el aprendizaje, ya que la evaluación se convierte en una carta de invitación a la reflexión acerca de la práctica docente y para la toma de decisiones en relación a sus alumnos. “El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno, conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento” (Álvarez, 2005, p. 12). Reafirmando esta idea, Quinquer (2009), sugiere que la evaluación tendría efectos “retroactivos” sobre el aprendizaje y la enseñanza, ya que, el conocimiento que tenga el alumno sobre los procedimientos de las formas en que será evaluado, influirá directamente en las condiciones en las que se producirá el aprendizaje. Igualmente, se considera que los efectos retroactivos de la evaluación, en el caso de los profesores, se verían influenciados por las formas de enseñar que tienen estos mismos. Es decir “los profesores, en la mayoría de los casos, tienden a evaluar de forma parecida a como enseñan” (Quinquer, 2009, p. 16), lo cual, como plantea la misma autora, es un ejercicio de “coherencia”, ya que la evaluación debería al menos detectar aquellos dominios propios de la materia que se está enseñando (vocabulario, definiciones, códigos, etc.), al igual que habilidades específicas o estrategias concretas que requiera determinada tarea o materia.

Santos Guerra, en sus diversas obras dedicadas a la evaluación educativa, destaca la importancia que actualmente ha tomado la evaluación en educación, sin embargo, no a través de la estandarización de los instrumentos o de la aplicación de

los mismos a los alumnos, sino desde los saberes que cada profesor tiene acerca de la evaluación y cómo, a través de estos, van construyendo su propio concepto de cómo, qué y cuándo evaluar. “La evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones sobre la enseñanza y la educación. En efecto, la evaluación de los alumnos es un sistema de metaevaluación de la actividad del profesor” (Santos Guerra, 2005, p. 21). Para este autor la evaluación “es una parte del proceso de enseñanza aprendizaje” y, por tanto, fundamental al momento de tomar decisiones y de aportar a la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Lo esencial de la evaluación para Santos Guerra, es algo mucho más profundo que la acción de evaluar, que en sí misma no tendría mayor sentido. Más bien, la evaluación, lo “decisivo” de la evaluación es “saber qué papel desempeña en todo el proceso de enseñanza aprendizaje y si ese papel contribuye a la calidad del mismo” (Santos Guerra, 2005). Para este autor, al igual que los citados anteriormente, la evaluación es un concepto y una práctica, que debe ampliarse mucho más allá de la mera, única y unilateral evaluación hacia el alumno. La evaluación ha de referirse, igualmente, a “todos los elementos que intervienen en la acción educativa” (Santos Guerra, 2005). Algo similar plantea Monedero (1998), en relación a que “la evaluación ha de abarcar además la tarea del profesor, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales”. Villalón (2008), hace referencia a un estudio realizado por Bravo, Villalón y Orellana (2002) con profesores de 14 segundos básicos. En este estudio y otro similar realizado por Vellutino y Scanlon en el 2001, se llegó a la conclusión de que existe un “alto nivel de consistencia entre la evaluación de los profesores y los resultados de los niños en las pruebas aplicadas, demostrando la validez de los juicios realizados por los educadores y el conocimiento adecuado que tienen de los niveles de logro alcanzados por sus estudiantes” (Villalón, 2008, p.191).

Es relevante, para efectos de esta investigación, procurar apropiarse de un concepto global de lo que involucra la práctica evaluativa. Lo que se quiere lograr con esto, es sostener la idea de que la evaluación es un proceso dinámico e interactivo,

relacionado profundamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje y los cuales se encuentran influidos mutuamente y, por tanto, sin sentido a falta de alguno. Como afirman Coll y Martín (citado por Monereo, 2009) “las prácticas de evaluación son inseparables de las practicas pedagógicas. Son una misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica”. Para Monereo, ineludiblemente el estudiante aprende nuevas cosas en los planteamientos que los profesores realizan en sus pruebas, aunque estas sean muy controladas, ya sea por la organización de los contenidos, ítems que contiene y las formas en que se refiere a las materias, ya que estos aspectos brindan información al alumno acerca de cómo el profesor concibe los contenidos y a qué brinda real importancia.

Por tanto, a pesar de la dificultad expresada al comienzo de este capítulo para conceptualizar la evaluación, el constructo que se pretende elaborar a partir de la revisión de los planteamientos de diversos autores, es aquel que confiera a la evaluación una visión ecléctica, práctica y acotada a la realidad que se vive diariamente en las aulas. Una visión que considere los contextos y los actores y, por supuesto, las prácticas que día a día nos impulsan a tomar decisiones y, finalmente, al cambio y la mejora. Es por esto que, se ha decidido tomar como referencia, el concepto elaborado por Santos Guerra (2005) que en muy sencillas, pero profundas palabras define que: “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Se evalúa para comprender y, en definitiva, para cambiar y mejorar”.

Funciones de la evaluación

La evaluación no es un proceso estático, no es la calificación al finalizar una materia o un ciclo de aprendizaje. Tampoco es tomar decisiones a partir de una sola evidencia empírica. La evaluación es comprensión, dialogo, dinamismo; es enseñanza y aprendizaje.

Desde este punto, hablar de funciones de la evaluación, puede ser tan complejo como definir qué es evaluación. Algunos autores como Coll y Martin (1998); Jorba y

Sanmartí (2004); Marchesi y Marti (1998) confluyen en la existencia de básicamente dos funciones de la evaluación: función pedagógica y función social.

La función social de la evaluación cumple, esencialmente, la función de informar acerca del progreso de los aprendizajes que han obtenido a los propios alumnos y a los padres, esto con el fin de determinar qué alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para ser acreditados y promovidos. Se centra en fenómenos como la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información, entre otros. Esta función, de carácter social, “se inserta necesariamente al final de un periodo de formación del que se quiere hacer un balance o al final de un curso o ciclo” (Jorba y Sanmartí, 2004, p.24).

La función pedagógica, por el contrario, ocurre en el proceso: antes, durante y después de un proceso formativo, por lo que también se le llama “función formativa”. Se refiere a la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje, así como también a la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado. Jorba y Sanmartí (2004) al hablar de “función pedagógica” también hacen referencia a la “evaluación como regulación”, ya que, “desde este punto de vista es una de las piezas esenciales de un dispositivo pedagógico que incorpore la regulación continua de los aprendizajes” (Jorba y Sanmarti, 2004, p. 24).

Se considera necesario para esta investigación, detenerse en ampliar el concepto de “evaluación formativa”. Álvarez (2005) y Jorba y Sanmartí (2004) otorgan valor agregado a este tipo de evaluación, delegándole una de las funciones más importantes desde la perspectiva pedagógica: la función formadora. Pero, ¿a qué se hace referencia cuando hablamos de la función formadora? Como se ha intentado aclarar a lo largo del desarrollo teórico de esta investigación, la evaluación como proceso dinámico que forma parte de la enseñanza- aprendizaje y, por ende, en evolución constante, requiere inevitablemente ser un instrumento que lleve a todos los actores partícipes de la educación, al aprendizaje con significado. En palabras de Álvarez: “necesitamos concebir y practicar la evaluación como otra forma de aprender,

de acceder al conocimiento, y una oportunidad más de aprender y de continuar aprendiendo” (Álvarez, 2005, p.76).

Jorba y Sanmartí, hacen hincapié en que la finalidad fundamental de este tipo de evaluación, es la de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, ésta debe responder a las características de los estudiantes y, de igual forma, detectar en donde se encuentran los puntos débiles del aprendizaje, no con el fin de sancionar o reprobar al alumno, sino más bien con el fin de comprender cómo funciona cognitivamente frente a las tareas que se le están proponiendo. Para estos autores, los errores deben ser analizados y estudiados, ya que “son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el estudiante” (Jorba y Sanmartí, 2004, p. 28). Los errores, desde esta mirada, pueden ser reveladores de las dificultades que están presentando los estudiantes y, al mismo tiempo, pueden ser una forma de activar los mecanismos necesarios para ayudar a superarlos.

Regresando al tema de esta sección, es importante destacar aquello planteado por Santos Guerra, en relación a las funciones de la evaluación. Este autor plantea diez diversas funciones, las cuales se mantendrían en todos los niveles y etapas del sistema educativo. Se destaca de su planteamiento, el hecho de que considera a la evaluación y sus funciones, como un organismo que funciona y se aplica a los alumnos, así como a su contexto escolar, familiar y social. Gimeno (citado por Santos Guerra, 2005) lo resume así:

La evaluación desempeña diversas funciones, es decir, sirve a múltiples objetivos, no solo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Su utilidad más llamativa no es, precisamente, la pedagógica pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos.

Modelos de evaluación educativa

Muchas de las prácticas de evaluación que realizan profesores en sus aulas, están basadas en una visión en particular del profesor, en su propia conceptualización de lo

que debería ser una evaluación, es decir, en un paradigma. Quinquer (2005) asegura que “la manera como se aborda la evaluación de los aprendizajes escolares está íntimamente relacionada con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje”. Muchos de estos paradigmas, datan de la época del conductismo y siembran sus bases en la corriente positivista y el paradigma cuantitativo.

Quinquer (2005) distingue tres tipos de modelos (o enfoques) de evaluación educativa: modelo psicométrico, modelo sistémico y el modelo comunicacional, a los que se hará referencia muy brevemente:

Modelo psicométrico: tiene sus bases en las corrientes positivistas y conductistas sobre el aprendizaje. Bajo esta mirada la evaluación debe ser científica, objetiva y cuantificable. Las pruebas tipo test cumplen entonces un rol principal, ya que cumplen con los requisitos de fiabilidad y cuantifican los resultados. Las prácticas de evaluación que se realizan bajo este modelo buscan, esencialmente, medir resultados de aprendizaje. Su impulsor más destacado es Ralph W. Tyler (1942), quien fue el gestor del “primer modelo sistemático de evaluación educacional”, haciendo una relación de los objetivos con la evaluación, sin embargo, su modelo ha sido desvirtuado en el transcurso del tiempo, al desvincular las funciones de regular y retroalimentar el proceso de las prácticas evaluativas, reduciéndolas a convertirlas, en palabras de Quinquer, en un “hecho terminal”, que se realiza cuando ya ha culminado el ciclo de enseñanza-aprendizaje.

Modelo sistémico: este modelo sustenta sus bases en la psicología cognoscitiva, el neoconductismo y la perspectiva constructivista. La evaluación bajo este enfoque es principalmente formativa, es decir, se encuentra inserta en el proceso de aprendizaje, regulando y adaptando los contenidos y materias a las necesidades y dificultades de los estudiantes. Muchas prácticas de evaluación se modificaron y diversificaron bajo este modelo. Los profesores, principales agentes evaluadores, comenzaron a indagar en los conocimientos previos de sus estudiantes, omitiendo la necesidad de hacerlo

con algún tipo de prueba o test, tomando en cuenta, de esta forma, los procesos y readaptando sus programaciones a las necesidades del alumnado.

Modelo comunicativo o psicosocial: este modelo surge a principios de la década de 1980 y se basa, fundamentalmente, en “la importancia que adquiere el contexto social en el aprendizaje” (Quinquer, 2005, p.17). Sus aspectos más relevantes se encuentran en una concepción de que el aprendizaje es una construcción personal del sujeto que aprende, influida por las características personales de este, así como por el contexto social que se crea en la sala de clases. Son muy importantes, por lo tanto, las mediaciones entre los alumnos y el profesorado, cobrando gran relevancia los “procesos de negociación” en los que tanto estudiantes como profesores pueden compartir sus ideas sobre los objetivos y criterios de la evaluación. Es muy importante también considerar que en este modelo, la evaluación es un instrumento de comunicación que mejora y facilita el aprendizaje, por lo tanto, no se establecen grandes diferencias entre las actividades de evaluación y las de aprendizaje. Finalmente, la evaluación formadora es un elemento esencial de este modelo, ya que permite “transferir al estudiante el control y la responsabilidad de su aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación” (Quinquer, 2005, p.18). La autorregulación del aprendizaje se da entonces por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación y autoevaluación, como una forma de que los estudiantes vayan construyendo su propio sistema de aprendizaje.

Al analizar estos tres modelos o enfoques planteados por la autora, sin duda, surge el cuestionamiento acerca de la factibilidad de su operacionalización en el aula. El primero de ellos es el enfoque bajo el que muchos fuimos y seguimos siendo evaluados. Claro ejemplo de ello son las evaluaciones SIMCE, PSU y PISA, instrumentos nacionales e internacionales, estandarizados y con un alto nivel de confiabilidad, por lo que han tenido y seguirán teniendo gran relevancia dentro del sistema educativo chileno, transfiriéndoles la cualidad de determinar el éxito o fracaso de una institución o persona. Bajo esta mirada, muchas de las prácticas educativas y

de evaluación se encuentran bajo el alero de este enfoque, con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Para Santos Guerra (2005) evaluar es, fundamentalmente, un ejercicio de comprensión. Para Álvarez (2005) evaluar es conocer. Desde ambas miradas, la evaluación permitirá al profesor obtener información relevante acerca de qué tipos de procesos realizan sus alumnos, qué están aprendiendo, estrategias de razonamiento y resolución que utilizan. En definitiva, la evaluación facilita el conocimiento de los procesos de aprendizaje, ya que “las distintas modalidades de evaluación formadora y formativa se fundamentan en el principio de que el proceso de evaluación genera información muy útil para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza” (Monereo & Castello, 2009, p.20). Este conocimiento, ahora en manos del profesor, guía y regula la intervención pedagógica; la modifica y adapta en pro de un mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Pero, ¿es suficiente con que el profesor enseñe para que los niños aprendan? Para Santos Guerra, “lo que el niño aprende está en función de lo que ya sabe, de su experiencia, de las expectativas y motivos, de los deseos y de las condiciones en que se enmarca su actividad” (p.180). Desde esta perspectiva, el conocimiento es un constructo que realiza el sujeto que aprende, evidentemente influenciado por factores de su contexto escolar, social y familiar, pero principalmente es él, el responsable de su aprendizaje. Queda en evidencia, entonces, que los procesos de enseñanza y aprendizaje no son tan sencillos ni lineales, ni se producen de forma tan mecánica (Santos Guerra, 2005, p.180). Tavernier (citado por Santos Guerra, 2005), expone que el aprendizaje es una asimilación en extremo selectiva de diversas informaciones provenientes del medio y conectadas entre sí “de una manera extremadamente personal”.

Ahora bien, igualmente es necesario preguntarse si todo lo que se enseña debe estar sujeto a evaluación o bien, si todo lo que el alumno aprende es evaluable. Álvarez (2005), explica que los fundamentos que guían y orientan la evaluación son el valor que

en sí mismos poseen el conocimiento y el curriculum. Si llegase a ocurrir, por el contrario, que sea la evaluación la que oriente y guíe al conocimiento y al curriculum, todo el proceso de formación quedaría desvirtuado convirtiéndose, la evaluación, en un instrumento de satisfacción de necesidades inmediatas que, más que a la formación, guíen al éxito de los exámenes.

Es necesario comprender, lo que plantea Villalón (2008) en relación a la evaluación y la enseñanza: “un impacto efectivo de la evaluación en la enseñanza requiere que los educadores valoren las actividades y los procedimientos evaluativos como un fundamento para las actividades pedagógicas” (p.191). Bajo una concepción formativa de la evaluación, esta debe responder a los requerimientos de los estudiantes, sus intereses, contexto social, familiar y emocional. Se entiende, entonces que “demostrar” que algo se ha aprendido, va mucho más allá que obtener una buena calificación, ya que “la atención a los procesos de evaluación no tiene solamente en cuenta los resultados del aprendizaje, sino las condiciones previas del mismo (...) Las representaciones de los alumnos, adquiridas a lo largo de su experiencia, condicionan el proceso de aprendizaje” (Santos Guerra, 2005, p.29). Nuevamente se puede evidenciar, la preponderancia del profesor en consecuencia con sus concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Como plantea Álvarez, “si se acepta que el poder intelectual del sujeto que aprende es por naturaleza activo, dinámico, la comprensión debe participar igualmente de la actividad del mismo”(p.80). Bajo esta premisa, la evaluación debe actuar en consecuencia a la naturaleza intelectual de los alumnos. Si nuestra concepción es, que los sujetos que aprenden son seres dinámicos, sociales, activos y participativos, la evaluación, como ejercicio de comprensión y mejora, debería tener similares características: activa, dinámica, social y participativa.

Evaluación en educación infantil

Hasta ahora, se ha brindado una visión más bien general de la evaluación de los aprendizajes. Se ha declarado la visión en particular de lo que se entenderá por

evaluación, concediéndole a ésta la virtud de ser un ejercicio de comprensión y mejora, dentro de un marco formativo y formador.

Lo que hasta ahora se conoce, en cuanto a evaluación de aprendizajes se refiere, tiene sus fundamentos en lo que es la educación básica o primaria y desde ahí en adelante. Se encuentra escasa información en cuanto a la evaluación en este nivel, sin embargo, se espera poder clarificar algunos conceptos claves que ayuden a la comprensión de la problemática de esta investigación.

¿En qué se diferencia la evaluación de aprendizajes del nivel parvulario al del resto de los niveles educativos? Desde el trasfondo real que tiene la evaluación, podríamos arriesgarnos a afirmar que no existe tal diferencia. Sin embargo, si se considera que la evaluación debe responder a las necesidades de los estudiantes, en cuanto a sus diferencias personales (que también son particulares) la evaluación debería ser diferente. Efectivamente, en la práctica cotidiana con los niños y niñas de educación infantil, el dialogo que se genera en relación a las actividades propuestas y aquellos diálogos implícitos que se dan en relación a la enseñanza y al aprendizaje, son totalmente diferentes a lo que ocurre en la enseñanza básica o media. Desde diferentes enfoques educativos, la evaluación en este nivel, tiene matices bastante marcados que nos llevan inevitablemente a cuestionarnos su funcionalidad e importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Surge entonces la necesidad de preguntarnos si en la realidad es posible realizar una evaluación con carácter formativo y formador de los niños y niñas entre del nivel parvulario. También es inexorable cuestionarse el uso de test en este nivel o las famosas pruebas de ingreso. Para Villalón (2008):

Una perspectiva de la evaluación como una dimensión de la enseñanza implica que la información se obtendrá durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje y no provendrá, necesariamente y de manera exclusiva, de la aplicación de instrumentos de evaluación específicos o de situaciones especialmente diseñadas con un propósito evaluativo (p.194).

De esta información, se puede inferir que el contexto en el que se evalúa a un niño o niña, lo cual incluiría el ambiente, el momento y la persona que evalúa o participa de la actividad de evaluar, influirá directamente en los resultados obtenidos. Un estudio realizado por Yont, Snow y Vernon-Feagans (citados por Villalón, 2008), señalan que, al menos en lo que al uso del lenguaje se refiere, el contexto de evaluación tendría un efecto importante en el desempeño lingüístico de los niños. Ciertamente, un niño no interpretará de igual forma una interacción con un adulto conocido a una interacción con uno desconocido; si sólo se le proponen actividades aisladas o si se le invita a compartir algo de su interés o, si en la actividad, participa un niño de similar edad (Villalón, 2008).

En el contexto de la educación infantil, la función pedagógica de la evaluación cumple un papel esencial, específicamente en cuanto a la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere. Diego (1998) afirma que “en el contexto del parvulario cobra gran importancia la evaluación como un instrumento para ajustar continuamente la intervención del profesor a la respuesta de los alumnos”. La acción conjunta del profesor con el niño, es relevante, así como la calidad de la intervención pedagógica, la cual debe ser lo suficientemente planificada y flexible para adaptarse a las características y necesidades de cada niño y niña. Para Diego, esta regulación puede darse en diferentes momentos de las actividades: al inicio (preactivo), en el desarrollo (Interactivo) y en la finalización (posactivo). Lo importante de esta regulación son las decisiones y modificaciones que el profesor puede realizar a partir de sus impresiones personales y las de otros miembros colaboradores.

Fons y Weissman plantean a la autorregulación como uno de los elementos claves del proceso de aprendizaje desde el punto de vista constructivista. Para las autoras, se pueden identificar como procesos de autorregulación, aquellos en los que “el niño sea capaz de entender por qué tal o cual estrategia le condujo al objetivo propuesto, y por qué tal o cual le desvió o le hizo el camino más largo. Hablamos pues de autorregulación cuando el niño reflexiona sobre cómo aprende y es capaz de actuar

en consecuencia” (Fons y Weissman, 1999, p.74). Con esta premisa, de cierta forma, podemos clarificar algunos mitos en relación a la capacidad de aprendizaje y de metacognición de niños en edad parvularia. Es necesario generar actividades en las que el niño o niña pueda planificar su acción, llevar a cabo su plan y , posteriormente, evaluar su propio desempeño y el de sus compañeros en relación a su acción previamente planificada en forma personal y grupal. Es decir, se les debe brindar a los niños la oportunidad de reflexionar y expresar sus ideas, su sintaxis, sus habilidades y dificultades. De lo contrario, ¿sería posible saber cómo realmente el niño o niña construye su propio aprendizaje? Cabe preguntarnos, entonces, ¿cuál es la importancia de la autorregulación de niños y niñas en edad parvularia? La importancia de la autorregulación en el nivel parvulario está dada por la relación entre: la observación de la acción de niños y niñas implicados en x actividad y por la profundización del concepto de evaluación en el marco del constructivismo (Fons y Weissman, 1999). Por tanto, la autorregulación permite al niño crear su propio sistema de aprendizaje brindándole, además, autonomía en su actuar, y en la formación de sus procesos de pensamiento y de aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 1993).

Profundizar en la evaluación implica, evidentemente, adecuar la acción pedagógica y didáctica a las necesidades de los niños y niñas, haciendo explícita la función primordial de la evaluación, que es la regulación.

Finalmente, cabe mencionar la importancia que tiene el involucrar a niños y niñas en la construcción y constitución de su propio proceso de evaluación. Desde la perspectiva que se ha intentado dar a este estudio, las actividades de aprendizaje y de evaluación deberían fundirse con el fin de formar un todo que nos lleve a una mayor y mejor comprensión de los procesos de cada niño, niña y grupo. Por tanto, el hacer participar a niños y niñas en la elaboración de indicadores de progreso debería ser parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Sbert &Sbert (2009) plantean la necesidad de establecer diálogos con los niños en relación a la comprobación de lo que han aprendido sea lo que realmente esperaban aprender. La formulación de estos criterios, va de la mano de un dialogo fluido, con plena atención del adulto para captar

las sutilizas que encierran la sencillez que se pueda observar en los indicadores propuestos por los propios niños. El profesor o profesora deberá procurar que estos sean manejables por todos a nivel personal y grupal, así como aplicables por diferentes sujetos y en múltiples ocasiones. Para estas autoras, la “evaluación se extiende no solo a las producciones propiamente dichas, sino también a los procedimientos y a las estrategias, a las actitudes y a los sentimientos” (Sbert &Sbert, 1998, p.69). Es importante que el niño o niña pueda darse cuenta de aquellos elementos que facilitan o entorpecen su tarea, así como a regular su frustración cuando debe repetir o modificar un trabajo.

DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

La evaluación de aprendizajes ha sido una temática relegada del currículo. Los resultados de la evaluación docente y algunas investigaciones muestran que estos no se encuentran lo suficientemente preparados para una práctica evaluativa consciente, adquiriendo los conocimientos fundamentalmente a través de la práctica en el aula. Esto trae consecuencias en el aprendizaje y en la formación de los estudiantes. Se considera el concepto de evaluación de aprendizajes como un constructo social, como una entidad institucionalizada construida a través de la interacción con otros. Por esta razón respetando los indicadores de instrumentos de evaluación como:

1. Validez: Consiste en que un instrumento deberá medir exactamente aquello para lo cual fue diseñado o construido.

Los aspectos importantes de la validez son su naturaleza cuantitativa y su naturaleza cualitativa; la primera está referida a la adecuada madurez mental, preparación y experiencia de los alumnos y la segunda, a la materia que se evalúa y a los propósitos.

2. Confiabilidad: se refiere a la seguridad y confianza que debe brindar al estudiante en el momento de sustentar la prueba. Si un instrumento es confiable, deben obtenerse los mismos resultados en situaciones diferentes. La Confiabilidad también se refiere a la exactitud o precisión con que instrumento mide algo y puede determinarse a través de la consistencia. Los métodos para constatar la confiabilidad son: Reaplicación, Formas Paralelas y Mitades Semejantes.

3. Objetividad: es la condición que hace que un instrumento arroje resultados independientemente de la opinión personal del examinador.

4. Amplitud: es la extensión del instrumento, la cantidad de contenidos que abarca.

5. Practicabilidad: se refiere a que todo instrumento debe poseer facilidad de administración, de computación, de interpretación para todos los alumnos que se evalúan, a continuación se adjuntan los instrumentos de evaluación aplicados a los respectivos cursos para el monitoreo de aprendizajes.

EVALUACION COBERTURA CURRICULAR PRIMER SEMESTRE Matemáticas 6° año Básico

La prueba consta de 30 preguntas.

Todas son de alternativas y se contestan en la Hoja de Respuestas que está en la última hoja.

Usa sólo lápiz grafito para contestar y si te equivocas usa goma de borrar.

6° Básico

Tienes 90 minutos para contestar.

Antes de comenzar a responder la prueba debes escribir tu nombre y tu curso usando los espacios indicados para hacerlo en la Hoja de Respuestas.

Las preguntas de alternativas se contestan marcando con una (X) en el cuadrado de la alternativa que consideres correcta.

1. ¿Cuál de los números no es un factor de 16?

- A) 1
- B) 2

2. ¿Cuál de los siguientes números son factores de 704?

- A) 7 y 32
- B) 22 y 32
- C) 13 y 15
- D) 14 y 21

3. ¿Cuál de los números se puede obtener de la multiplicación de dos números primos?

- A) 14
- B) 12
- C) 11
- D) 20

4. ¿A cuánto equivale el 50%?

- A) 0,5
- B) 0,2
- C) 0,05
- D) 0,25

5. ¿Cuál es el resultado de $5 \cdot (1.340 + 2.330) : 2$?

- A) 9.175
- B) 4.500
- C) 4.515
- D) 8.200

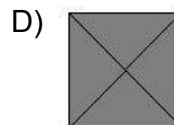
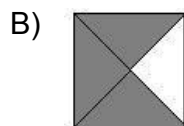
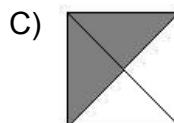
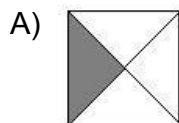
6. ¿Al calcular el 50% de 6500 resulta?

- A) 5000
- B) 3250
- C) 1625
- D) 1500

7. ¿Cuál es el 25% de 500?

- A) 25
- B) 125
- C) 250
- D) 2500

8. ¿Cuál de las figuras tiene pintado aproximadamente su 25%?



9. Sandra tiene 4 bebidas de 2,5 litros, ¿Cuántos litros de bebida tiene?

A) 8,5

C) 8,2

B) 8,05

D) 10

10. ¿Cuánto se obtiene al resolver $4,7 \cdot (3,6 : 9)$?

A) 0,8

C) 18,8

B) 0,18

D) 1,88

11. ¿Cuánto se obtiene al resolver la ecuación $12 + 5x = 37$?

A) $x = 5$

C) $x = 8$

B) $x = 6$

D) $x = 9$

En relación a la tabla responde las preguntas 12 y 13.

Curso	Hombres	Mujeres
Quinto	20	25
Sexto	15	30
Séptimo	30	10

12. ¿Cuál es la razón entre hombres y mujeres de sexto básico?

A) 25 : 20

C) 1 : 2

B) 4 : 5

D) 3 : 2

13. ¿Cuál de las afirmaciones es correcta?

A) La razón entre el total de alumnos y las mujeres en séptimo es 1 : 2

B) En séptimo básico por cada tres hombres hay una mujer.

C) En quinto básico, por cada 3 hombres hay 5 mujeres.

D) Si hubieran 10 mujeres, más la razón entre el total de alumnos y hombres, en séptimo básico sería 3:2.

14. En una granja por cada 7 animales hay 4 patos, si en total hay 56 animales, ¿Cuántos patos hay?

- A) 8 patos
B) 14 patos

- C) 32 patos
D) 60 patos
-

15. Dos personas se reparten \$ 25.000 en la razón 2:3. ¿Cuál es la diferencia entre lo que recibe cada una de ellas?

- A) \$10.000
B) \$ 15.000

- C) \$ 5.000
D) \$ 20.000
-

16. ¿Cuánto se obtiene al reducir la expresión $7a - 8a + 9a - 2a$?

- A) $6a$
B) $-6a$

- C) a
D) $-3a$
-

17. ¿Cuánto vale x en la ecuación $12 - x = 10$?

- A) 2
B) -2

- C) 22
D) -22
-

18. ¿Cómo se puede representar el doble de un número?

- A) n^2
B) $2n$

- C) $2n^2$
D) $n + 2$
-

19. ¿A cuánto equivale el número mixto $2\frac{1}{3}$?

- A) $\frac{2}{3}$

- C) $\frac{7}{3}$

- B) $\frac{1}{6}$

- D) $\frac{1}{5}$
-

20. ¿Cuál de las siguientes fracciones **no** es impropia?

- A) $\frac{2}{3}$

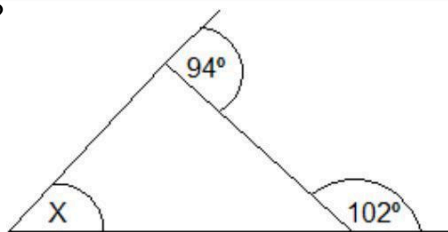
- C) $\frac{5}{3}$

- B) $\frac{7}{6}$

- D) $\frac{9}{3}$
-

21. ¿Cuál es el valor de el ángulo x?

- A) 16°
- B) 56°
- C) 164°
- D) 196°



22. Dos ángulos interiores de un triángulo miden 38° y 64° , ¿Cuánto mide el tercer ángulo interior?

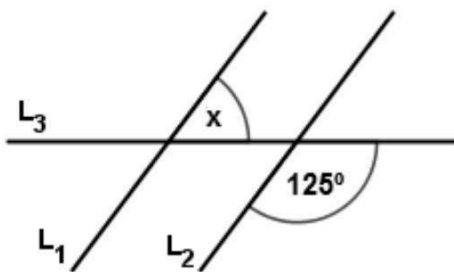
- A) 12°
- B) 56°
- C) 72°
- D) 78°

23. ¿Cuál es el volumen de un cubo de arista 6 cm?

- A) 6 cm^3
- B) 12 cm^3
- C) 36 cm^3
- D) 216 cm^3

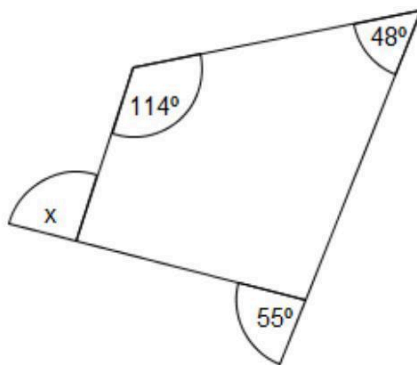
24. Si $L_1 // L_2$, ¿Cuánto mide x?

- A) 25°
- B) 55°
- C) 65°
- D) 125°



25. ¿Cuánto mide el ángulo x en el cuadrilátero?

- A) 52°
- B) 73°
- C) 107°
- D) 125°



26. ¿Cuánto se obtiene al resolver $2 - \frac{1}{4} \neq \frac{3}{2}$?

- A) $\frac{13}{4}$
- B) $\frac{1}{4}$
- C) $\frac{1}{2}$
- D) $\frac{2}{3}$

27. ¿Cuál es el valor de $\frac{3}{2} + \frac{5}{6}$?

A) $\frac{7}{3}$

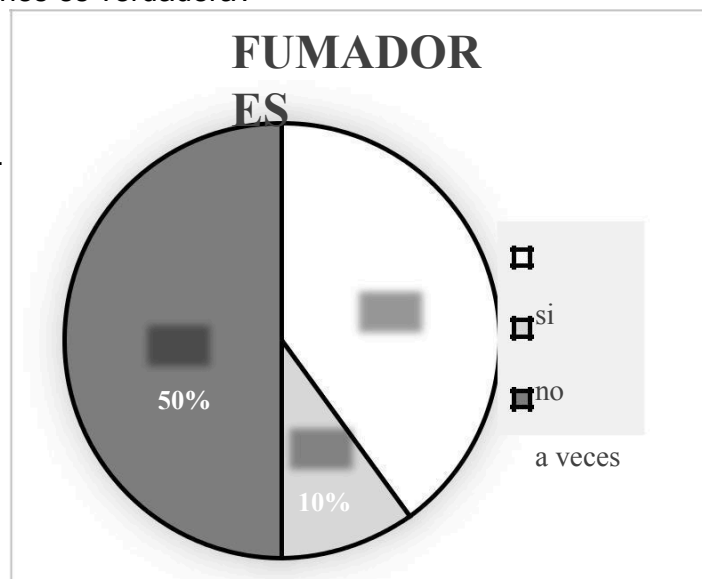
C) $\frac{1}{2}$

B) $\frac{4}{3}$

D) $\frac{8}{7}$

28. En base al gráfico, ¿Cuál de las afirmaciones es verdadera?

- A) El 10% declara no ser fumador.
- B) 50 personas declara fumar a veces.
- C) 40 personas declaran fumar.
- D) Se entrevistaron 100 personas.



29. Jaime quiere comprar un CD de juego que vale \$26.000, ¿Cuánto pagará Jaime por el CD si este tiene un descuento de 35%?

- A) \$22.500
- B) \$18.000

- C) \$16.900
- D) \$ 9.100

30. El diagrama de tallo y hojas muestra las edades de las personas que asisten a clases de salsa, ¿Cuántas personas menores de 20 años asisten a clases de salsa?

- A) 8
- B) 14
- C) 12
- D) 10

Tallo	Hojas			
0	8	9		
1	1	2	2	5 6 9
2	1	2	6	7 8 8
3	3	3	6	

COBERTURA CURRICULAR N°1

Nombre Alumno:		
R.U.T.:		
Curso:	Sexo (F/M):	Edad:
Establecimiento:		
Comuna:		

1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D
11	A	B	C	D
12	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D
19	A	B	C	D
20	A	B	C	D
21	A	B	C	D
22	A	B	C	D
23	A	B	C	D
24	A	B	C	D
25	A	B	C	D
26	A	B	C	D
27	A	B	C	D
28	A	B	C	D
29	A	B	C	D
30	A	B	C	D

EVALUACION 8 AÑO MATEMATICAS

1. ¿Cuál de las igualdades es verdadera?

A) $(-8) : 2 = -16$

C) $21 : (-7) = -3$

B) $(-3) \cdot (-9) = -27$

D) $5 \cdot (-9) = -54$

2. ¿Cuánto se obtiene al resolver $(-9) + 3 : (-3) - [(-5) \cdot 2]$?

A) 0

C) -1

B) 1

D) -2

3. ¿A cuánto equivale $(-3)^4$?

A) 12

C) -27

B) -12

D) 81

4. ¿Cuanto vale $\left(\frac{2}{5}\right)^3 \cdot \left(\frac{1}{5}\right)^2$?

A) $\frac{6}{15}$

C) $\frac{8}{5}$

B) $\frac{2}{3}$

D) $\frac{8}{125}$

5. ¿Cuánto se obtiene al reducir $(-4)^{18} : (-4)^7 + 3^8 \cdot 3^5$?

A) $(-4)^{11} + 3_{13}$

C) $(-12)^{24}$

B) $(-4)^{25} + 3_3$

D) $(-12)^{28}$

Si en un edificio hay 10 pisos y en cada piso hay 4 departamentos y cada departamento tiene 4 puertas, ¿Cuántas puertas tiene el edificio en total? (considera solo las puertas de los departamentos)

A) $10 \cdot 4^2$

C) 40^2

B) $10 + 4^2$

D) 14^2

3. Si el punto $(-3, -4)$ se traslada 2 unidades a la izquierda y 4 unidades hacia arriba, y luego este punto se traslada 3 unidades hacia la derecha y 1 unidad hacia abajo, ¿Cuáles son las coordenadas del punto resultante?

A) $(-2, 0)$

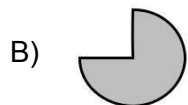
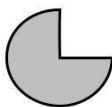
C) $(2, 1)$

B) $(0, -2)$

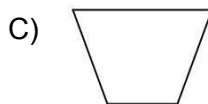
D) $(-2, -1)$



8. ¿Cuál de las figuras se giró en 180° con referencia a la siguiente figura?



9. ¿Cuál de las figuras tiene más de un eje de simetría?



4. ¿Cuál es la longitud de un arco determinado por un ángulo de 60° y un radio de 9 cm?

- A) 3π cm
B) 6π cm

- C) 81π cm
D) 54π cm

11. ¿Cuál es el área de un círculo de radio 7 m?

- A) 14π m²
B) 49π m²

- C) 21π m²
D) 70π m²

12. ¿Cuál es el área de un sector circular determinado por un ángulo recto y radio 6 cm?

- A) 6π cm²
B) 9π cm²

- C) 54π cm²
D) 18π cm²

8. Si π es igual a 3.14, y el perímetro de una circunferencia es 31.4 cm, ¿Cuál es el radio de la circunferencia?

- A) 10 cm
B) 8 cm

- C) 6 cm
D) 5 cm

- A) No hay moda
- B) Hay tres modas

- C) La moda es 7.
- D) La moda es 4 y 7.



15. ¿Cuál es el promedio y la mediana respectivamente?

- 4 y 4,5
- 4,5 y 4
- 4 y 4
- 4,5 4,5

16. ¿Cuál es la cardinalidad de lanzar tres monedas?

- 4
- 8
- 12
- 16

Responde las preguntas 23, 24 y 25 en base a la tabla que muestra la distribución horaria en que asisten las personas a un gimnasio.

	Mañana	Tarde	Noche
Hombre	20	15	10
Mujer	12	18	5

23. Al sacar a una persona al azar, ¿Cuál es la probabilidad de que sea hombre?

- A) $\frac{2}{5}$
- B) $\frac{9}{7}$
- C) $\frac{7}{9}$
- D) $\frac{9}{16}$

16. Al sacar a una persona al azar, ¿Cuál es la probabilidad de que no asista al gimnasio en las mañanas?

- A) $\frac{2}{9}$
- B) $\frac{2}{5}$
- C) $\frac{3}{5}$
- D) $\frac{3}{7}$

23. Al sacar a una persona al azar, ¿Cuál es la probabilidad de que sea mujer y asista al gimnasio en las noches?

- A) $\frac{7}{16}$
- B) $\frac{1}{16}$
- C) $\frac{1}{7}$
- D) $\frac{5}{7}$



26. ¿Cuánto se obtiene al despejar x en la expresión $2m + \frac{3x}{4} = 1$?

A) $x = \frac{4 - 2m}{3}$

C) $x = \frac{4m}{3}$

B) $x = \frac{4 - 8m}{3}$

D) $x = \frac{2 - m}{3}$

27. Dada la situación: Pedro va a comprar pañales, si cada paquete de pañales vale \$12.990. ¿Cuál es la variable dependiente?

A) \$12.990

B) La cantidad de pañales que compre Pedro.

C) El precio de los pañales.

D) El precio total que pagará por la cantidad de pañales que compre Pedro.

E) Si 10 personas tardan 8 horas en pintar una casa, en las mismas condiciones, ¿Cuánto tardarían 4 personas en pintar la misma casa?

A) 3.2 horas

C) 18 horas

B) 3.2 días

D) 20 horas

30. Un grupo de amigos se pierden en el bosque con comida de tal forma que si comen 4 veces al día tendrían comida para 21 días, pero si disminuyen a comer 3 veces al día, ¿Para cuántos días tendrían comida?

A) 22 días

C) 28 días

B) 20 días

D) 30 días

ANALISIS DE LOS RESULTADOS MATEMATICAS

Del 100% de los estudiantes el 95% logro los aprendizajes esperados lo que como docente me permite concluir que :

De la totalidad de los estudiantes evaluados el 5% presenta un nivel inicial en sus aprendizajes del 95% restante el 40% se encuentra en el nivel intermedio y el 55% en el nivel avanzado.

El conocer a los estudiantes, respetar sus formas y estilos de aprendizajes además de las actividades enfocadas a situaciones de la vida cotidiana dándole un real sentido al uso del teorema de Pitágoras permitió un alto % que se encuentra en nivel avanzado lo cual se puede constatar que se desarrollaron en su gran mayoría las habilidades trabajadas en las clases.

La utilización de material concreto en las clases permitió que los alumnos explicaran y comprendieran la validez del teorema de Pitágoras descubriéndolo de forma concreta, pictórica y simbólica, donde reconocen significativamente que el teorema es aplicable a los triángulos rectángulos y fueron capaces de despejar algebraicamente la fórmula para calcular cualquier variable faltante relacionándolo así también con la segunda unidad de algebra vista el primer semestre y con la asignatura de ciencias naturales donde estaban despejando fórmulas para trabajar con la energía,

La presentación de los contenidos con material audiovisual permitió abordar los contenidos de manera más lúdica y facilitan la comprensión de los contenidos

El trabajo en equipo y andamiaje entre pares permitió un avance significativo en la comprensión de las actividades ya que las experiencias de colaboración dieron la oportunidad de socializar los y construir sus propios aprendizajes.

El inicio de las clases con actividades motivadoras fueron fundamentales para introducir a los alumnos en un nuevo tema además de la contextualización con situaciones de la vida cotidiana

El trabajo como docente es fundamental para guiar el aprendizaje de los estudiantes sin embargo debo reforzar la habilidad de resolución de problemas con actividades más desafiantes para los alumnos e instaurando una clase a la semana para realizar un taller de resolución de problemas empelando alguna metodología que resulte motivadora y desafiante para los estudiantes.

El logro de los aprendizajes respetando la individualidad de mis estudiantes con sus fortalezas y debilidades además de sus estilos de aprendizajes permitió diferenciar actividades que brindaron las mismas oportunidades a todos además del trabajo colaborativo con la educadora diferencial permitió diseñar estrategias efectivas en el aula.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

En el área de lenguaje el objetivo a trabajar fue Demostrar comprensión de narraciones leídas, reconstruyendo la secuencia de las acciones, identificando y describiendo las características físicas y psicológicas de los personajes, recreando a través de distintas expresiones el ambiente en el que ocurre la acción, estableciendo relaciones entre un texto y sus propias experiencias.

Las estrategias metodológicas implementadas en el plan de trabajo, fueron elaboradas considerando los intereses y necesidades de mis alumnos/as, además de ser secuenciadas de lo más simple a lo más complejo, tomando en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y NEE de cada uno de los niños/as. Las actividades de las clases fueron planificadas y abordadas tomando en cuenta los aprendizajes adquiridos con anterioridad y despertando siempre la curiosidad de los niños con una motivación efectiva y recursos de aprendizaje acorde a su nivel, intereses y necesidades, que me permitió enfocarme directamente con el objetivo de aprendizaje.

Las explicaciones o instrucciones dadas durante las actividades, fueron claras y concisas, donde posteriormente verifique si las indicaciones fueron comprendidas por ellos, para así ir atendiendo cada inquietud de manera individual.

La metodología de trabajo fue colaborativa, guías de aprendizaje y trabajo en grupo. El nivel de complejidad de las actividades fue de menos a más, tomando en cuenta el tiempo y los avances en los aprendizajes de cada uno de los alumnos/as.

Se consideraron recursos variados y pertinentes según el contenido trabajado y necesidades de los alumnos, los que fueron: material fotocopiable, presentaciones en power point, video, recortes, revistas, etc,. Se observó que los niños/as

participaron activamente de las tareas de las clases, logrando una motivación constante y manteniéndose interesados por aprender.

Las estrategias de evaluación implementadas fueron la autoevaluación, coevaluación, rúbrica y prueba, las cuales me permitieron entregar a mis alumnos/as distintas oportunidades para demostrar lo que habían aprendido, además de retroalimentar mi práctica pedagógica.

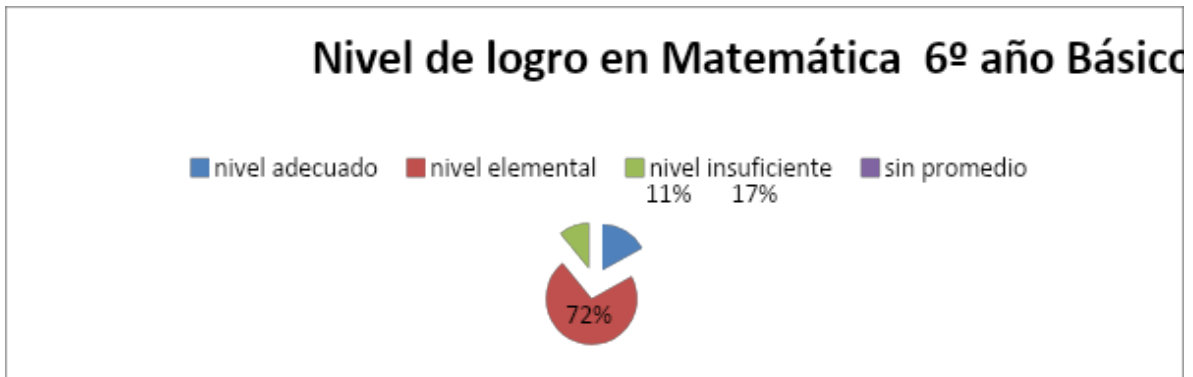
Resultado mejor logrado: Los alumnos/as obtuvieron un buen desempeño en el orden de la secuencias de acciones de una narración, porque las actividades que se les presentaron fueron sistemáticas y monitoreadas, además de aprovechar sus conocimientos previos para lograr instalar nuevas estrategias para alcanzar el objetivo.

También influyó en el buen desempeño de mis alumnos/as aclarar dudas y errores durante el proceso de lectura comprensiva, para así retroalimentar de forma inmediata. Otro motivo de su éxito, fue que en otras asignaturas siempre se estaba trabajando la comprensión lectora y la secuencia de acciones de una narración.

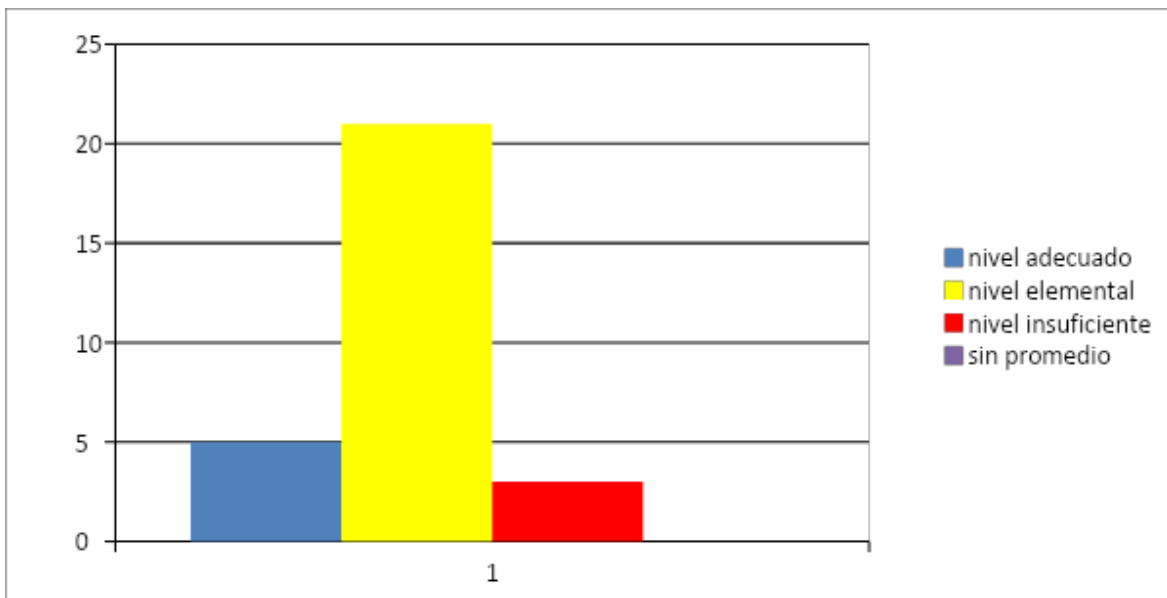
Resultado menos logrado: Fue identificar características físicas y psicológicas de un personaje en una narración, debido a que el contenido les resulto más complejo y se debió trabajar con ejemplos explícitos y narraciones breves, para así lograr identificar más claramente las características. Además de haber trabajado esa estrategia con el contenido en más de una clase.

Esta información me sirve para reforzar el aprendizaje, reformular mis prácticas pedagógicas de apoyo, tomando decisiones en conjunto con el profesor de aula común.

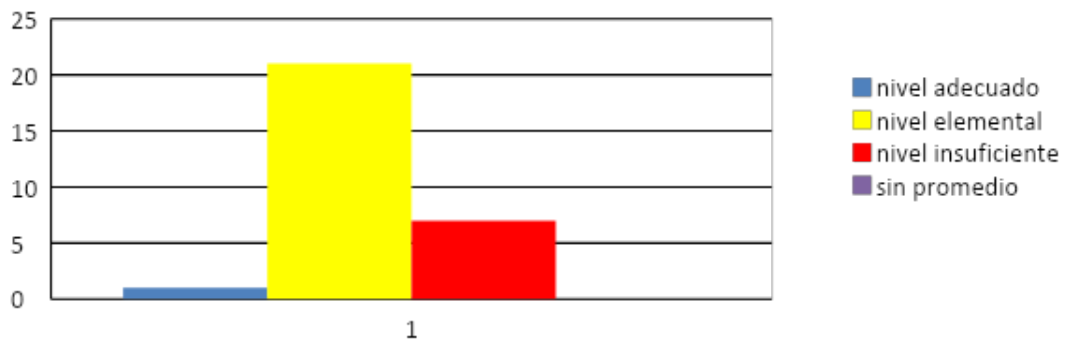
GRAFICOS DE RESULTADOS



Promedio de Notas en Matemáticas 6º Año Básico

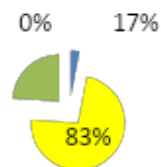


N° de Alumnos por nivel en la asignatura de Lenguaje y Comunicación 6º Año Básico



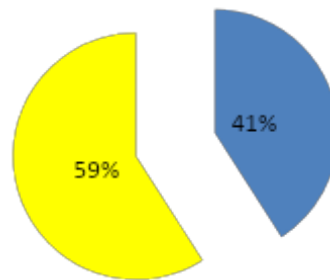
Nivel de logro en lenguaje 6º Año Básico

■ nivel adecuado
 ■ nivel elemental
 ■ nivel insuficiente
 ■ sin promedio

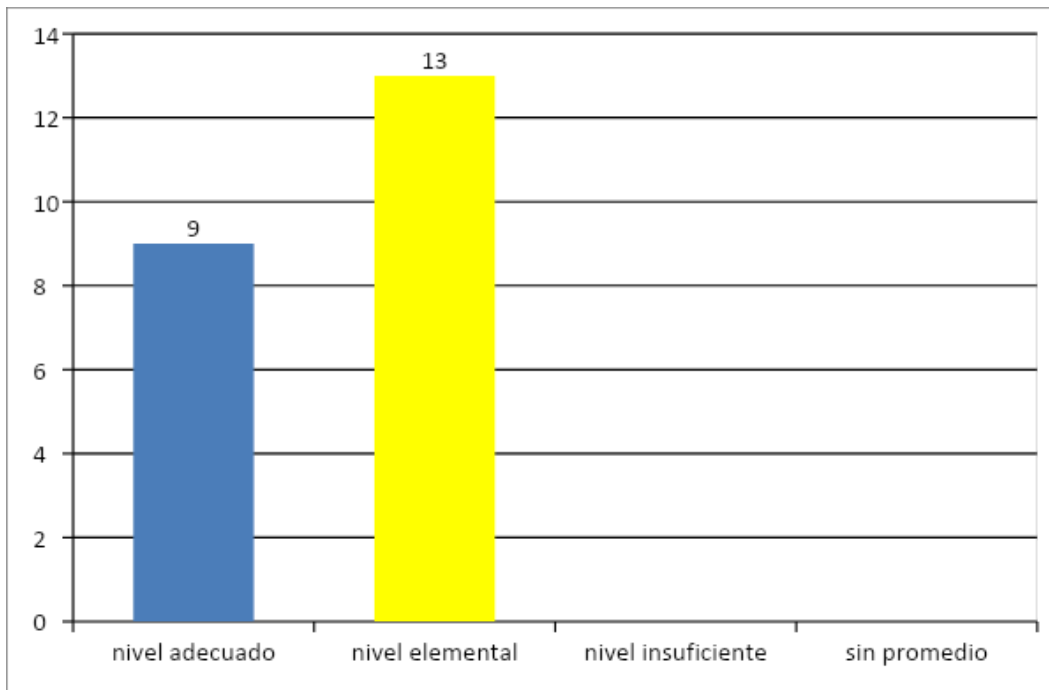


Nivel de logro en Matemática 8vo año Básico

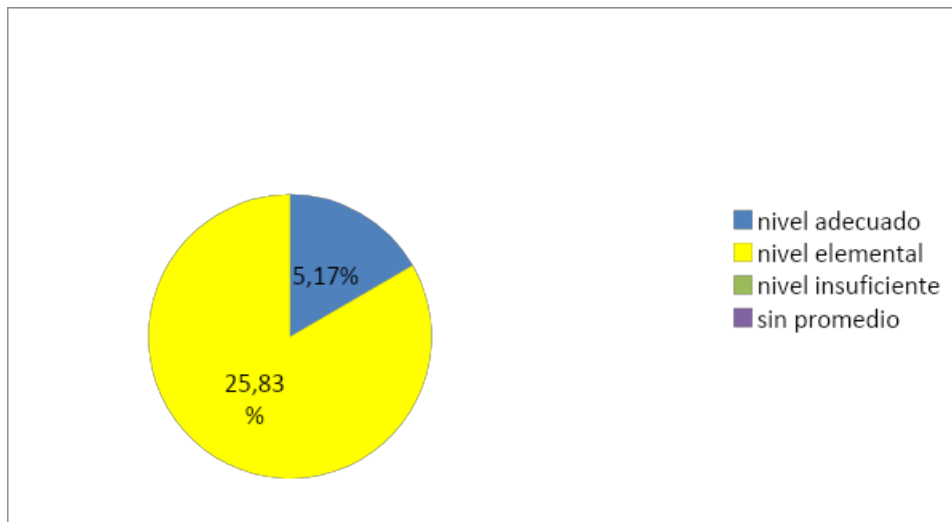
■ nivel adecuado ■ nivel elemental ■ nivel insuficiente ■ sin promedio

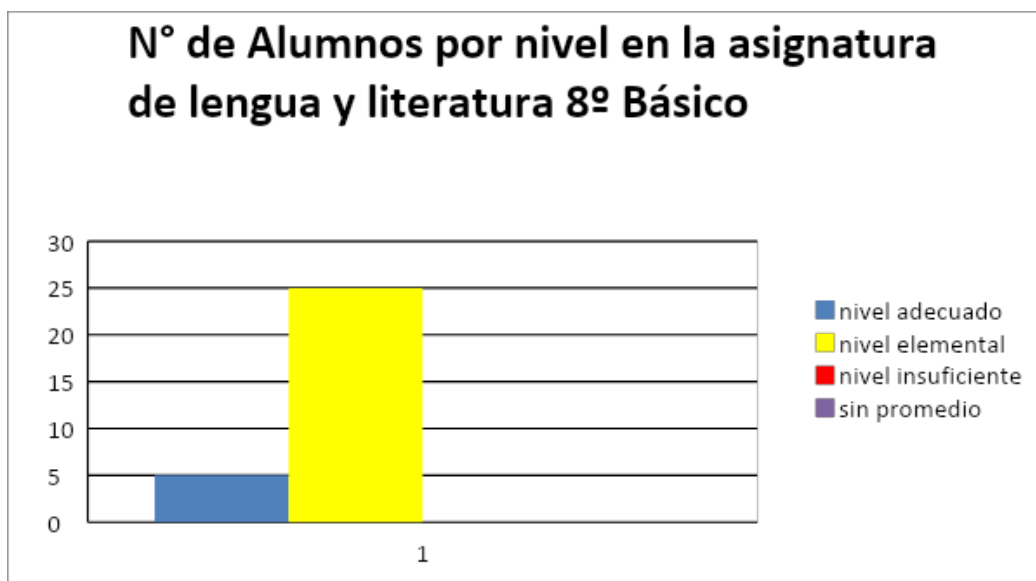


Promedio de Notas en Matemáticas 8° Año Básico



Niveles de logro en lengua y literatura 8° Año Básico





PROPUESTAS REMEDIALES

Perfeccionamiento de docentes. Para asegurar que la metodología propuesta en esta asignatura se implementara adecuadamente, se realizó un plan de capacitación para docentes en temas relativos a métodos didácticos de enseñanza, clase taller y resolución de problemas. Además, y como una forma de facilitar que se involucraran con el proyecto, se les solicitó desarrollar y proponer guías de ejercicios y de casos aplicados. Prueba de diagnóstico. Se diseñó una prueba con 70 preguntas de selección múltiple con el fin de clasificar a los alumnos según su nivel de conocimientos. Los contenidos o temas incluidos en este instrumento fueron los mismos que se consideraron en el diseño del programa de estudios del curso remedial y que, en teoría, deberían ser dominados por los estudiantes por ser contenidos abordados en la enseñanza básica

Según las evaluaciones aplicadas y la realidad del establecimiento “Escuela Héroes del Itata” se debe mejorar la sistematización de los procesos en cuanto a una clara calendarización anual donde se destine tiempo suficiente a los objetivos planteados por el ministerio , se presenta una ausencia del trabajo sistematizado además de un departamento de la asignatura con un coordinador que guíe los procesos.

Existe un calendario anual planificado que se da a conocer a principio del año escolar donde se calendarizan las evaluaciones por parte de los docentes pero esa definición muchas veces no asegura el cumplimiento de la horas de clases exigidas por la normativa vigente ya que en reiteradas oportunidades se prioriza un cambio de actividades tanto por parte del equipo directivo como del sostenedor, en cuanto a la comunidad escolar no hay un trabajo acotado para dar a conocer el calendario anual de actividades que permita una óptima organización del proceso educativo.

En cuanto a las mejoras que se requieren en el establecimiento, falta una evaluar el impacto pedagógico de los talleres en las horas de libre disposición, dar un real enfoque a potenciar el curriculum y los sellos educativos que requiere la institución educativa además de asignar horas a personal competente para la realización y ejecución de los talleres JEC.

La institución educativa requiere una reestructuración de los talleres y un proceso de autoevaluación que permita monitorear el enfoque de las horas de libre disposición para una reestructuración del PME y PEI propiamente tal.

Al planificar la enseñanza de los alumnos pero no hay un monitoreo ni evaluación permanente sistematizada por parte del equipo directivo, se realizan acompañamientos al aula pero no existe una retroalimentación de aquellas visitas que puedan mejorar el proceso educativo.

Los instrumentos de evaluación son revisados por un encargado de evaluación, donde se creó una pauta de corrección para cada instrumento además de un

formato tipo y un ítem obligatorios de comprensión de lectura el cual se trabaja en la transversalidad de las asignaturas, se debe mejorar en los docentes la creación de los instrumentos para dar cumplimiento a criterios básicos como y cumplan su practicabilidad entre otros.

La totalidad de los docentes planifican y elaboran material para lo cual es requerido, es decir, apuntan a los OA, sin embargo aun existen falencias para contextualizar las clases para algunos grupos o cursos donde no existe un material necesario o recursos tecnológicos necesarios para un efectivo desarrollo.

Se debe mejorar claramente las disposiciones institucionales para que las clases no se interrumpan por diferentes motivos, establecer líneas de acción para que el trabajo extracurricular sea fuera del horario de clases, poner énfasis en segundo ciclo básico donde se tiende a tener salas más descuidadas, sin material visual atractivo para los alumnos atingente a los contenidos que se van tratando.

Se debe mejorar la implementación de clases con el uso efectivo de tecnologías que permitan desarrollar un aprendizaje sólido y estar atingente a los tiempos modernos que estamos enfrentando, un claro seguimiento y evaluación de los procesos para desarrollar habilidades de manera efectiva en todos los estudiantes.

Existe una ausencia de prácticas de observación entre pares, garantizar un espacio para la reflexión y retroalimentación de las prácticas, además de un efectivo trabajo colaborativo para generar instancias de aprendizaje, aprovechar el capital humano y estar a la vanguardia de una mejora continua como profesionales de la educación enfocada en el desarrollo de los estudiantes.

En cuanto al área de gestión curricular claramente se observa un trabajo poco sistematizado por parte del equipo directivo de la unidad educativa, si bien es cierto se desarrollan acciones y estrategias que permiten visualizar el trabajo de los docentes y comunidad en general no existe un trabajo sólido y sistematizado de los procesos que guie a una mejora continua.

El director y el equipo técnico no llevan a cabo un seguimiento de la implementación curricular lo cual impide asegurar la cobertura y sistematizar los procesos presentando un desarrollo débil en cuanto a las prácticas pedagógicas.

No se implementan ni definen estrategias remediales para solucionar las deficiencias encontradas como establecimiento.

El director y el equipo técnico resguardan en forma débil los tiempos dedicados a la labor pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes, se acepta la organización de múltiples actividades, que van en desmedro de la implementación adecuada del curriculum, permiten que se interrumpan clases con frecuencia y se programan reuniones de profesores en tiempo destinado a hacer clases.

De acuerdo al análisis anterior tomé como desafío dejar una hora pedagógica a la semana para la realización de un taller de resolución de problemas apoyándome en la metodología de Polya.

En cuanto al trabajo con los estudiantes seguí utilizando los principios DUA que permiten diversificar las actividades respetando los diferentes estilos de aprendizaje además de continuar trabajando con estudiantes tutores que proporcionan el andamiaje entre pares como una metodología efectiva centrándome en el desarrollo de las habilidades de todos los estudiantes ya que todos presentan diferentes necesidades.

Otra medida tomada luego de la evaluación fue la modificación de las actividades realizadas y contextualizarlas a tal punto de trabajar con medidas reales como por ejemplo una escalera apoyada en la pared donde los alumnos midieron y calcularon en base a situaciones reales concretas.

En trabajo colaborativo en conjunto con la educadora diferencial elaboramos una carpeta de trabajo para trabajar en el hogar junto a la familia involucrándolos en el proceso de enseñanza aprendizaje donde apoderadas fueron invitadas a clases

posteriores para apoyar a los estudiantes con un menor nivel de logro así abriendo la escuela a la comunidad y generando la vinculación familia- escuela en un proceso que se debe sistematizar con el tiempo.

BIBLIOGRAFÍAS

- Álvarez, J.M., (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Bernad, J., (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa*. Madrid, España: Ediciones Narcea, S.A.
- Diego, J., (2009). La evaluación en la escuela infantil (3-6años) ¿Quién necesita qué información y para qué? en Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica Sants-Montjuic (Barcelona). En A. Parcerisa

- Arana (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 57-64). Barcelona: Editorial GRAO.
- Fons, M. & Weissman, H., (2009). La autorregulación de los aprendizajes en el parvulario: un proceso hacia la autonomía. En A. Parcerisa Arana (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 73-76). Barcelona: Editorial GRAO.
 - Jorba, J. & Sanmartí, N., (2009). La función pedagógica de la evaluación en Universidad Autónoma de Barcelona. En A. Parcerisa Arana (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-28). Barcelona: Editorial GRAO.
 - Monereo, C., (2009). *Pisa como excusa: Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Graó.
 - Monedero, J.J., (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
 - Nevo, D., (1997). *Evaluación Basada en el centro: un dialogo para la mejora educativa*.
 - Quinquer, D., (2009). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo en Universidad Autónoma de Barcelona. En A. Parcerisa Arana (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 13-19). Barcelona: Editorial GRAO.
 - Sbert, C. & Sbert, M., (2009). ¿Quién evalúa en educación infantil? Una experiencia en el área de educación artística en CP Es pont. Palma de Mallorca. En A. Parcerisa Arana (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 65-72). Barcelona: Editorial GRAO.
 - Santos Guerra, M. (2000). *Evaluación educativa 1: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.

- Santos Guerra, M. (2007). *Evaluación educativa 2: un enfoque practico de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. (2005). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Villalón, M., (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.