



**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 cuarto y octavo
básico de Enseñanza Básica, en las asignaturas de Matemáticas y
Lenguaje y Comunicación**

Colegio Betesda

Profesor guía:

Alumno:

Luis Alberto Guerrero Alvarado

Santiago - Chile, agosto de 2016

INDICE

	Pág.
Introducción	1
I Análisis Complementarios	3
II Marco Teórico	7
2.1 Definición de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico	16
2.2 Clasificación de las Pruebas de Evaluación Diagnóstica	17
2.3 Validez y Confiabilidad	18
2.4 Lectura del Programas de Estudio de Matemáticas y Lenguaje de tercero a séptimo básico para elaborar la evaluación diagnóstica de cuarto y octavo básico.	18
2.5 Ejes temáticos Programas de Estudio de Matemáticas Tercero Básico	19
2.5.1 Números y Operaciones	19
2.5.2 Patrones y Álgebra	19
2.5.3 Geometría	20
2.5.4 Medición	20
2.5.5 Datos y Probabilidades	21
2.6 Ejes temáticos Programa de Estudio de Matemáticas 7° Básico para la medición de los aprendizajes en matemáticas 8° básico	21
2.6.1 Números	21
2.6.2 Álgebra y Funciones	22
2.6.3 Geometría	23
2.6.4 Probabilidad y Estadística	24
2.7 Objetivos de Aprendizajes considerados en la Evaluación Diagnóstica de Cuarto y Octavo Básico, en Matemáticas	25
2.7.1 Objetivos de Aprendizajes considerados en la Evaluación Diagnóstica de Cuarto Básico, Matemáticas.	26
2.7.2 Objetivos de Aprendizajes considerados en la Evaluación Diagnóstica de	27

Octavo Básico, en Matemáticas.	
2.8 Medición de Aprendizajes en Lenguaje y Comunicación de 3° Básico para elaborar la Evaluación Diagnóstica de 4° Básico	29
2.8.1 Organización Curricular	30
2.8.2 Lectura	30
2.8.3 Escritura	31
2.8.4 Comunicación Oral	32
2.9 Medición de los Aprendizajes en Lengua y Literatura 8° Básico, utilizando el Programa de Estudios de 7° Básico para la Evaluación Diagnóstica.	33
2.9.1 Organización Curricular	33
2.9.2 Lectura	34
2.9.3 Escritura	35
2.9.4 Comunicación Oral	36
2.9.5 Investigación	37
2.9.6 Descripción de la Prueba CLP	39
2.9.7 Fundamentos de la Prueba CLP	40
III Marco Contextual	42
IV Diseño y aplicación de Instrumentos	50
4.1 Para la Asignatura de Matemáticas	52
4.2 Análisis de los Resultados	54
4.2.1 Cuadro Resultados aplicación Prueba Diagnóstico Matemáticas 4° Básico	54
4.2.2 Cuadro Resumen de Resultados según niveles de logro	56
4.2.3 Competencia Matemática considerando todos los ejes de aprendizajes, en 4° Básico.	57
4.3 Cuadro de Resultados aplicación Prueba de Diagnóstico Matemáticas 8° Básico	59
4.3.1 Cuadro Resumen de Resultados según niveles de logro	61
4.3.2 Competencia matemática considerando todos los noveles de aprendizajes y ejes de aprendizajes, en 8° Básico	62

4.4	Análisis de Resultados en Lenguaje y Comunicación 4° Básico	64
4.5	Análisis de Resultados en Lenguaje y Comunicación 8° Básico	66
4.6	Conclusiones Lenguaje y Comprensión Lectora	67
4.7	Dominio y Velocidad Lectora 4° Básico	70
4.7.1	Resultado dominio y velocidad lectora	70
4.7.2	Cuadro de Resultados Velocidad Lectora 4° Básico	72
4.7.3	Cuadro de Resultados Dominio Lector 4° Básico	73
4.7.4	Análisis del Dominio Lector (Calidad y Velocidad Lectora) 4° Básico	74
4.8	Dominio y Velocidad Lectora 8° Básico	75
4.8.1	Resultado Dominio y Velocidad Lectora 8° Básico	75
4.8.2	Cuadro Resumen Velocidad Lectora 8° Básico	76
4.8.3	Cuadro Resumen Dominio Lector 8° Básico	77
4.8.4	Análisis de Dominio Lector (Calidad y Velocidad Lectora) 8° Básico	78
V	Propuestas Remediales	79
5.1	En la Asignatura de Matemáticas	79
5.2	En la Asignatura de Lenguaje	79
VI	Bibliografía	81
VII	Anexos	84
7.1	Prueba de Diagnóstico Matemáticas 4° Básico	84
7.2	Pauta de Corrección del Instrumento 4° Básico Prueba de Diagnóstico Matemáticas.	96
7.3	Prueba de Diagnóstico Matemáticas 8° Básico	99
7.4	Pauta de Corrección del Instrumento 8° Básico Prueba de Diagnóstico Matemáticas	109
7.5	Mapa ubicación Colegio Betesda, Puerto Montt	111
7.6	Fotografías	112
7.7	Plan Actividades Remediales	116

INTRODUCCIÓN

El trabajo de grado II, establece como tema: ***“Elaboración de Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, para medir los Aprendizajes de las (los) Estudiantes de Cuarto y Octavo Básico de la Enseñanza Básica, en las Asignaturas de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación”***

El objetivo principal es elaborar Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, para medir los Aprendizajes de los alumnos/as de cuarto y octavo de Enseñanza Básica, en las Asignaturas de Matemática y de Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura en octavo Básico, y como segundo objetivo es la aplicación de dichos instrumentos, esto se llevó a la práctica en el Colegio Betesda de la ciudad de Puerto Montt en el cuarto año “A” y el octavo año “A”, este trabajo consta de un marco teórico que se ha utilizado para el desarrollo y elaboración, es decir, en él se definen las Pruebas de Evaluación Diagnóstica, se desarrolla cada uno de los ejes temáticos de las asignaturas de Matemática y de Lenguaje y comunicaciones, concretamente, en 4º y 8º ya que son los cursos en el que se lleva a cabo la realización de la prueba diagnóstica.

Consta, además de un marco contextual con las características del contexto en el que se aplicaron las Evaluaciones Diagnósticas; posteriormente se describe el diseño y aplicación de dichas Evaluaciones y los objetivos de aprendizajes claves seleccionados para su confección y luego se exponen los resultados obtenidos con su respectivo análisis, las conclusiones extraídas tras la realización de este trabajo, además de las propuestas remediales, para mejora de los ejes de aprendizajes que lo requieran de acuerdo al nivel en que se encuentren. Al final, se señalan las principales fuentes Bibliográficas y Anexos.

Lograr un buen resultado en la elaboración de las Pruebas de Diagnósticas, su aplicación, análisis de los resultados y propuestas remediales para el

mejoramiento en las asignaturas de Matemática y Lenguaje y Comunicación, fue posible gracias a la participación de la comunidad educativa del Colegio Betesda, especialmente la participación activa de los alumnos/as, y los docentes de Matemática y Lenguaje.

I Análisis Complementario

Las etapas de Educación Básica y de Educación Media son las únicas básicas y obligatorias de nuestro sistema educativo, y por ello tienen el compromiso y la responsabilidad de intentar garantizar a todo el alumnado una serie de competencias y aprendizajes que se han definido como básicos e imprescindibles para desenvolverse como ciudadanos activos, participativos y críticos en nuestra sociedad.

En este contexto de educación obligatoria, cada vez es más evidente, la necesidad de conocer tanto los niveles de aprendizajes del alumnado como la situación de los colegios y del sistema educativo en su globalidad de una manera suficientemente objetiva.

El objetivo general de este trabajo es la creación, aplicación, análisis y propuestas de instrumentos evaluativos válidos, confiable y objetivos.

Frente a la diversidad de criterios que se utilizan en la recogida de resultados internos en los establecimientos educativos, hoy en día la calidad de un proceso educativo también debe medirse tomando como medida procedimientos homologados y transparentes y referentes comunes, previamente validados, y esto se lleva a cabo básicamente a través de procesos de evaluación.

Algunos de los objetivos específicos que persigue este trabajo son: determinar los logros de aprendizaje en Matemáticas, Lenguaje y Comunicación de los estudiantes al inicio del Cuarto y Octavo Básico; determinar la coherencia entre el instrumento de evaluación, los aprendizajes y las enseñanzas entregadas por los docentes; determinar la efectividad de las evaluaciones en el contexto del aseguramiento de la calidad educativa; determinar las oportunidades de aprender que provee el docente en el aula de clases su alcance y características.

La evaluación diagnóstica no se queda exclusivamente en determinar el grado de desarrollo de aprendizajes que ha alcanzado el alumnado, sino que obliga a proporcionar información rigurosa y válida a todos los agentes educativos para que puedan introducir cambios y mejoras en los aspectos deficitarios y consolidar y reforzar sus fortalezas. Es decir, las evaluaciones de diagnóstico no sólo pretenden aportar información sobre los resultados, sino también sobre los procesos y los contextos de aprendizaje.

Por lo tanto, este tipo de evaluación ha de concebirse como un instrumento privilegiado, aunque no exclusivo, para fomentar la mejora constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos educativos y, como consecuencia, del sistema educativo en su totalidad.

En el campo de la investigación, se considera método científico al modo general o manera que se emplea para abordar un problema, y aunque resulte redundante, el camino fundamental empleado en la investigación científica para obtener conocimiento científico es el método científico, que se define: "Conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas de investigación mediante pruebas de verificación o hipótesis" Por tanto, en este trabajo se utilizará el método científico con un diseño de investigación de campo que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental. La investigación de campo, al igual que la documental, se puede realizar a nivel exploratorio, descriptivo y explicativo.

El caso planteado como tema de grado, el problema de investigación es PRÁCTICA, ya que éstos pueden ser de carácter económico, social, educacional, gerencial, etc. Por supuesto, la solución del problema planteado no está en manos

de los científicos, pero el investigador sí puede aportar datos e información a las autoridades competentes para que tomen las medidas necesarias dirigidas a solventar tales dificultades. En muchos casos, para resolver problemas prácticos, se requiere plantear y dar respuestas a problemas de investigación.

La evaluación diagnóstica, al centrarse sobre competencias básicas está, en cierto modo, desvinculada del nivel de desarrollo de los contenidos curriculares. Más que valorar la profundidad de los conocimientos que posee el alumnado, esta evaluación pretende determinar el nivel de desarrollo conseguido respecto a la capacidad de los sujetos para seleccionar y aplicar con solvencia los aprendizajes a diferentes situaciones y contextos.

En este sentido, es preciso tener muy claro que la evaluación de aprendizajes o competencias básicas no sustituye a la evaluación curricular que realiza el profesorado en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla con su alumnado.

Se aplicará técnicas de análisis documental y cuadros de registros (Prueba) y clasificación de las categorías (Respuestas), estas técnicas conducirán a la obtención de la información, los datos obtenidos serán procesados, tabulados o analizados e interpretados, en plantillas que llamaremos instrumentos, entendiendo como instrumento de recolección de datos cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utilice para obtener, registrar o almacenar información.

Para acceder a la Subvención Escolar Preferencial, desde el 2008 el Ministerio de Educación informó que las escuelas municipales tienen que elaborar un Plan de Mejoramiento que considera un diagnóstico de tres aspectos esenciales: análisis de la prueba SIMCE del año anterior; un diagnóstico institucional y una evaluación de dominio lector, comprensión de lectura y matemática.

Para terminar, es necesario tener en cuenta que este marco de la evaluación de diagnóstico no se concibe como un producto acabado, sino como un instrumento en constante revisión y mejora. La experiencia obtenida en los estudios pilotos y en las sucesivas aplicaciones de las pruebas de diagnóstico, permitirán introducir las modificaciones y correcciones oportunas en las siguientes versiones de éstos documentos.

II MARCO TEÓRICO

Las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos con que cada docente se aproxima a la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes condicionan la forma en que toma decisiones al interior del aula (Brown, 2004; Castillo y Cabrerizo, 2007; Flórez, 1999). Además, hay que tener presente que la información que se recoge siempre está permeada por las características psicológicas, sociales, económicas y físicas, particulares de cada estudiante, y puede estar influida por problemas de índole pasajera, circunstancias especiales del contexto, o situaciones propias de la administración de los instrumentos con los que se recoge dicha información (Luckett y Sutherland, 2000; Salinas, 2002; Sanmartí, 2007). En este sentido, la calidad de una evaluación, es decir, la consistencia, adecuación y pertinencia de los procedimientos e instrumentos que se utilizan para evaluar el desempeño de los estudiantes, debiese considerar la validez, confiabilidad y objetividad como elementos esenciales al momento de interpretar los resultados y así tomar decisiones adecuadas respecto de qué y cómo enseñar (Brookhart, 2003; Himmel, Olivares y Zabalza, 1999; McMillan, 2003).

Diversos autores plantean que en la sala de clases el significado de validez no es el tradicional, ya que la evidencia estadística es muy difícil de obtener (Luckett y Sutherland, 2000; McMillan, 2003; Moss, 2003; Stiggins, 2001). Más aún cuando la mayoría de los profesores no tiene conocimientos en teoría de la medición, producto de la escasa presencia de esta disciplina en su formación inicial y, por tanto, muy pocas herramientas para hacer adaptaciones y reconocer las limitaciones de la “validez psicométrica” en la sala de clases (Brookhart, 2003). Asimismo, Moss (2003) se pregunta hasta qué punto la utilización de la validez propia de la medición psicométrica asegura una orientación hacia las temáticas relevantes en la sala de clases y cómo aportarían otras perspectivas teóricas a generar un marco sólido para obtener evaluaciones válidas al interior del aula.

Aunque es claro el hecho de que la validez de una evaluación en la sala de clases no obedece a una lógica psicométrica (Brookhart, 2003), es posible rescatar algunos elementos de los distintos tipos, categorías o aspectos relacionados con la validez que se han descrito en diversas clasificaciones, donde las más clásicas son la validez de contenido, de constructo y la relacionada a criterio (Gorin, 2007; Hogan, 2004; Moss, 2007; Sireci, 1998). Lo primero que se observa al introducirse en los textos especializados es que hasta el día de hoy no existe un acuerdo en la comunidad científica respecto de si hay una validez (la de constructo) que incluye a las otras o si son de naturaleza diferente y excluyente, y por tanto, estar separadas (Borsboom, Mellenbergh y van Heerden, 2004; Gorin, 2007; Moss, 2007; Sireci, 1998). En este sentido, se rescatan las palabras de Valverde (2000): *“Existe una gran cantidad de opciones en cuanto al tipo de evidencia que se puede acumular y reportar. Cada tipo de evidencia ilumina y da apoyo a distintas facetas de la validez”* (p. 26).

La Validez instruccional, según Hogan (2004), corresponde a una aplicación particular de la validez de contenido y es conocida también como validez curricular. Tiene relación con lo que los estudiantes han tenido oportunidad de aprender durante las clases para responder correctamente en una evaluación (Crocker *et al.*, 1988).

En el ámbito educativo este tipo de validez es clave, dado que representa la relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Cuando esta relación es débil se presentan dos problemas, por una parte, los estudiantes no tienen posibilidad de demostrar lo que aprendieron durante las clases y, por otra, son evaluados en aspectos que no se les enseñaron (Himmel *et al.*, 1999; McMillan, 2003). Esta última idea se ve reflejada especialmente cuando se cambia el énfasis de lo que se enseñó, por ejemplo, en clases se enseñan los conceptos, sus definiciones y luego en la evaluación se les pide que apliquen dichos conceptos en situaciones que nunca han sido trabajadas durante las clases, aludiendo a que se espera que

los estudiantes sean capaces de hacerlo como parte de la “construcción” de su propio aprendizaje.

En evaluaciones a gran escala se incorporan otros problemas éticos relacionados con la interpretación que se hace de los resultados: responsabilizar a los estudiantes por no saber contenidos que no han tenido la oportunidad de aprender y responsabilizar a los docentes por el bajo logro de sus estudiantes sin proporcionarles las condiciones, materiales o la capacitación necesaria para enseñar los contenidos (Valverde, 2000).

En conclusión, se dice que una evaluación tiene validez instruccional cuando contiene situaciones evaluativas coherentes con las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos.

La validez consecucional, se relaciona con las consecuencias y secuelas intencionales y no intencionales que tendrá el uso e interpretaciones que se dará a la información recogida en la evaluación (Hogan, 2004; McMillan, 2003; Moss, 1997). Aunque no hay acuerdo entre los autores respecto de si esta validez es pertinente al ámbito psicométrico (Borsboom *et al.*, 2004; Hogan, 2004; McMillan, 2003), a opinión de Moss (2003) y McMillan (2003) debería ser la principal consideración al momento de tomar decisiones respecto de una evaluación en la sala de clases.

Los aspectos consecucionales de la validez son especialmente importantes en una evaluación cuando las interpretaciones de la información pueden implicar consecuencias adversas para los participantes (Brualdi, 1999), por ende, estudiar la validez de las consecuencias podría ayudar a controlar estos aspectos. En las evaluaciones a gran escala las consecuencias están en la toma de decisiones y reformulación de políticas públicas (Schutz & Moss, 2004) y tienen implicancias éticas y sociales (Borsboom *et al.*, 2004) que hacen relevante estudiar la validez

desde este punto de vista. En la sala de clases, en cambio, las consecuencias tienen relación directa con las dinámicas de enseñanza aprendizaje que se dan entre profesores y alumnos; en este sentido, Brookhart (2003) señala que si la integración entre enseñanza y evaluación es tomada seriamente, una situación evaluativa debería ser como consecuencia un vehículo para el aprendizaje.

Por tanto, se podría decir que la validez consecucional a nivel de aula tiene relación directa con los efectos de la evaluación sobre la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes (Himmel *et al.*, 1999), por consecuencia, se relaciona con los propósitos para los cuales se diseñó la evaluación. Así, McMillan (2003) plantea una serie de preguntas que, de ser respondidas positivamente, indicarían que una evaluación tiene validez consecucional: ¿Los estudiantes adquieren una comprensión profunda de lo que están aprendiendo mientras se preparan para la evaluación? ¿Los estudiantes creen que son capaces de aprender nuevos conocimientos después de autoevaluarse en ejercicios de práctica de una evaluación? ¿Los estudiantes son capaces de transferir sus conocimientos en las tareas siguientes? La decisión de llevar a cabo revisiones adicionales, como evaluaciones formativas, ¿llevan a un mayor aprendizaje del estudiante?

Estas preguntas apuntan a propósitos diferentes y no siempre se darán todas al mismo tiempo, lo importante es tener en cuenta que la evaluación en la sala de clases siempre tiene consecuencias y, por tanto, los docentes deben pensar en ellas antes, durante y después de realizar la evaluación, para sacar el mayor provecho de esta instancia y minimizar los efectos negativos que se puedan generar. Entre las consecuencias imprevistas de una evaluación, y que le restan validez, destacan la falta de motivación de los estudiantes para participar en una actividad de evaluación, interiorizar un error conceptual a causa de la tarea realizada, generar un ambiente de competencia entre los estudiantes,

resentimiento de los estudiantes por el formato de la evaluación, entre otros. (Brookhart, 2003; McMillan, 2003).

La confiabilidad es otro elemento que se considera al momento de analizar la calidad de una evaluación, determinar la confiabilidad o precisión de ésta. A diferencia de la validez, la confiabilidad solo se relaciona con la consistencia de la medición, al margen de lo que se mida exactamente (Flórez, 1999; Hogan, 2004).

La confiabilidad implica que el instrumento entrega resultados similares cuando se repite su aplicación en las mismas circunstancias a las mismas personas. El concepto de confiabilidad hace referencia a consistencia, exactitud y estabilidad de los resultados, a las inferencias que se pueden realizar, y tiene directa relevancia en las conclusiones y posterior toma de decisiones (Lockett & Sutherland, 2000; McMillan, 2003).

La confiabilidad se puede verificar de diversas maneras, pero las más comunes son el coeficiente alfa de Crombach, que entrega la consistencia interna de un instrumento, la correlación test-retest, que evalúa la consistencia entre dos mediciones del mismo test, aplicadas al mismo sujeto, y las formas paralelas, que evalúan el grado de correlación que hay entre dos versiones de una misma prueba.

Este criterio de calidad tiene su origen en la psicometría, donde se dice que una prueba será confiable si consistentemente genera la misma puntuación, o una similar, al ser aplicada a un individuo, y su puntuación es replicable al menos con un margen de error pequeño. Moss (2003) señala que en las evaluaciones de aula, a diferencia de las evaluaciones a gran escala, la confiabilidad no es un tema relevante y que muy pocas veces se considera; sin embargo, argumenta que su afirmación se refiere a pruebas, y que en la sala de clases los profesores tienen múltiples instancias para recoger información complementaria de un aprendizaje.

Smith (2003) reafirma esta idea señalando que los profesores no calculan coeficientes alfa, ni correlaciones test-retest, ni formas paralelas, por una parte, porque no tienen un número de casos suficientes y, por otra, porque las evaluaciones son realizadas a un estudiante en un tiempo específico. No obstante, lo que es fundamental en este caso es que se espera que el alumno cambie su aprendizaje de una semana a otra, elemento que va contra lo esperado en psicometría respecto de la estabilidad de los rasgos que se miden.

Por tanto, en el contexto de la sala de clases, donde no interesa generar un orden o jerarquía de los estudiantes en las actividades que se evalúan, la confiabilidad desde una mirada psicométrica no es pertinente (Brookhart, 2003; Smith, 2003).

Además, muchas evaluaciones se califican con categorías (por ejemplo, excelente, satisfactorio, regular, insatisfactorio), lo que generaría un problema para hacer algún cálculo de confiabilidad “tradicional”. Moss (2003) plantea que lo correcto para hablar de confiabilidad a nivel de aula es analizar la “suficiencia de información”, es decir, la confiabilidad está representada por tener suficiente evidencia de un aprendizaje que permita tomar decisiones con el menor margen de error. En su propuesta, se plantea que esta evidencia debe no solo corresponder al mismo contenido sino tener un mismo nivel de exigencia, lo que parece ser lo más difícil de cumplir (Smith, 2003). Brookhart (2003) es muy claro en el momento de diferenciar la confiabilidad a gran escala y a nivel de aula.

La confiabilidad a gran escala se entiende como la consistencia entre los factores que componen un instrumento de medición, mientras que a nivel de aula es vista como suficiencia de la información. En el primer caso se busca una clasificación estable a lo largo de un continuo y a nivel de aula se busca obtener información estable entre el ideal del aprendizaje (lo que busca el profesor de sus alumnos) y lo real alcanzado.

Entre los factores que pueden influir en la confiabilidad de una evaluación destacan:

- a) el número de observaciones o evidencias de un aprendizaje, ya que mientras más instancias de evaluación del mismo aprendizaje (número de ítems en una prueba, instancias de evaluación formativas, etc.), mayor será la “consistencia interna” del proceso de evaluación y más confiable será la conclusión respecto del logro del estudiante;
- b) las características de la aplicación, referidas a la claridad de las instrucciones, tiempo destinado y disposiciones del espacio físico; y
- c) la precisión de la corrección y puntuación (Himmel *et al.*, 1999; Hogan, 2004).

La objetividad o precisión de la corrección en un proceso evaluativo es un elemento clave asociado a la confiabilidad de una evaluación y tienen gran relevancia e impacto al interior de la sala de clases.

Esto no supone que sea independiente de la confiabilidad.

Por lo general, la objetividad se entiende como la calidad de un objeto en sí, independiente de las consideraciones o juicios personales. Si llevamos la objetividad al ámbito evaluativo, supone que tanto los instrumentos como el juicio que se emite a partir de la información recogida con ellos sean imparciales. En relación a este tema Calatayud (1999) afirma que quien cree que la evaluación de los estudiantes es una acción objetiva, se embarca en una tarea imposible. Plantea que la evaluación es una práctica compleja, que involucra no solo el dominio de una técnica, sino también posee una carga moral y valórica importante, y por tanto, es una actividad ligada a las creencias personales de los docentes, lo quieran o no. Desde esta perspectiva, la imparcialidad no es posible y cada juicio que se emite tiene un componente de apreciación propio de quien lo expresa.

Esta preocupación por la objetividad de la evaluación no es un tema nuevo.

Estudios asociados a las expectativas de los docentes como los de Rosenthal y Jacobson (1968; efecto “Pigmalion”), de Spears (1984) y de Rubie-Davies (2006) muestran que los estudiantes considerados de “bajo rendimiento” tienen menos tiempo para contestar en una interrogación oral, reciben menos ayuda o “pistas” cuando preguntan alguna duda en una prueba y reciben menos retroalimentación de su desempeño que los estudiantes considerados de “alto rendimiento”, para los cuales los docentes tienen mayores expectativas. Cabe señalar que estas expectativas, en general, están condicionadas por características personales de los estudiantes como el género, el nivel socioeconómico, la raza o etnia, la apariencia física y los patrones de lenguaje oral.

Estudios como el de López y colaboradores (1983) dan cuenta de cómo diferentes profesores de matemáticas dan puntuaciones o calificaciones distintas a un mismo ejercicio, lo cual se podría atribuir a diferentes niveles de exigencia en la corrección que no debería afectar a los estudiantes, si son corregidos todos por la misma persona (Gil Pérez y Vilches, 2008), mientras que otras evidencias indican que un mismo profesor puede puntuar o calificar de manera diferente la respuesta de un estudiante dependiendo del momento (Hoyat, 1962). Aunque se asume que la corrección nunca será ciento por ciento objetiva, es conocido por todos que los profesores tienen escaso tiempo para corregir trabajos y pruebas de sus estudiantes, y que lo hacen en los pocos espacios físicos y temporales que tienen disponibles, implicando que algunos comienzan en el colegio durante la mañana, pero pueden terminar al día siguiente en su casa de madrugada. Si no se generan acciones concretas que eviten distorsionar el criterio de corrección, las posibilidades de cambiar la exigencia y la respuesta esperada pueden ser enormes.

Concluyendo, la evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, y como tal puede marcar a un estudiante tanto positiva como negativamente. En este análisis se ha presentado cómo la ausencia de validez, confiabilidad y objetividad en una situación evaluativa puede generar desmotivación, aprendizajes erróneos y sentimientos de injusticia en los estudiantes, que en nada favorecen un ambiente de aprendizaje que resulte significativo para ellos.

En general, los profesores no calculan la confiabilidad, el error estándar de una medición o los coeficientes de validez y de discriminación de una evaluación.

Estas técnicas son propias del desarrollo de pruebas estandarizadas y de aplicación a gran escala, pero tienen una importancia limitada en la evaluación al interior del aula.¹

Respecto al presente trabajo el MINEDUC, ha publicado, formatos o esquemas para las pruebas de evaluación diagnóstica de los cuartos años básicos en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, pautas que permiten a los profesores de dichas áreas tener una visión del tipo de instrumentos a confeccionar, el modo de evaluarlos y tabularlos. Los formatos son pruebas objetivas de alternativas simples o múltiples, de complemento y otros.

Las pruebas objetivas son herencia directa de las baterías o exámenes utilizados de forma histórica en la escuela tradicionalista, con la gran diferencia de tender a minimizar al máximo la percepción, subjetividad y grado de interpretación del examinador o evaluador.

¹ Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad, Carla Forster Marín, Cristian Rojas Barahona.

En esencia se trata de un instrumento escrito integrado por una diversidad de ítems que no sólo se limitan a recopilar nociones teóricas memorizadas por los estudiantes, lo que en palabras de Freire (2002) sería la “educación bancaria”, sino que además posibilitan la evaluación de las distintas competencias predefinidas en la información del curso, sin importar si se trata de conocimientos conceptuales, procedimentales o actitudinales.

Para estructurar una prueba objetiva es necesario comprender y valorar la naturaleza de cada ítem, identificando aquel que es de mayor utilidad para los objetivos del curso o asignatura. Para estos fines, resulta sumamente útil ordenarlos y organizarlos tomando en cuenta la taxonomía de Bloom, en sus dos versiones más recientes, efectuadas por Anderson y Krathwohlen el año 2000 y por Andrew Churches en el 2008, por considerarse más actuales y completas que la taxonomía educativa integradora de Medina (1996).

Esta parte del trabajo contiene toda la información relevante para diseñar las Pruebas de Diagnóstico de Matemática y de Lenguaje y Comunicación, de cuarto y octavo año básico, que ha sido recogida del MINEDUC, durante la búsqueda y lecturas relacionadas con el tema de este Trabajo de Grado II, que sirve como base para la realización del mismo, y que se señalan a continuación:

2.1) Definición de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico:

“La Evaluación diagnóstica busca conocer qué es lo que el alumno sabe en un determinado momento sobre un determinado aprendizaje, y esto se suele realizar al iniciar un nuevo año, unidad didáctica o un nuevo aprendizaje. Una evaluación diagnóstica mide en qué nivel está un estudiante en términos de sus conocimientos y habilidades. Se evalúan las habilidades que el estudiante tiene en un determinado momento para resolver problemas o para responder preguntas en una asignatura determinada. Normalmente, las Evaluaciones Diagnosticas no

suelen tener valor académico, es decir, no influyen en la calificación de los alumnos, ya que se llevan a cabo para conocer el nivel de aprendizaje de los alumnos, por lo que tienen carácter informativo para la comunidad educativa y orientador para el docente ya que a partir de ellas puede realizar modificaciones en sus clases para que los alumnos mejoren, mediante planes remediales, repasos, refuerzos educativos, entre otros. Podemos encontrar Pruebas de Evaluación Diagnóstica de Aula que buscan conocer el nivel de los alumnos en un curso determinado, por lo que son realizadas por el docente, que es quien las crea, establece sus indicadores de evaluación, sus pautas de corrección, las lleva a la sala de clases, los alumnos/as las desarrollan, luego las corrige, tabula para saber el nivel de aprendizaje en que está el curso, retroalimenta a sus alumnos/as con la revisión en conjunto de la evaluación, y finalmente planifica actividades de remediales para los alumnos/as que necesiten mejorar. Por otro lado, también podemos encontrar Pruebas de Evaluación Diagnóstica del Sistema Educativo que buscan conocer el nivel que llevan todos los alumnos que estudian un mismo curso dentro de un mismo Sistema Educativo, estas pruebas son creadas por el Mineduc que es quien también establece los criterios de evaluación. Dichas pruebas que se llevan a cabo en las escuelas y colegios, tienen como finalidad la mejora de dicho Sistema Educativo a través de los Proyectos de Mejoramientos Educativos (PME) de cada Establecimiento Educativo”.

2.2) “Clasificación: Las Pruebas de Evaluación Diagnóstica se pueden clasificar:

- **Por asignaturas:** cuando evalúan los conocimientos de una determinada área o plan curricular como Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales o Matemáticas.
- **Por niveles educativos:** atendiendo a si se realizan en Educación Pre Básica, Educación Básica, Educación Media.

- **Por ámbito de aplicación:** atendiendo a si se realizan a nivel Nacional o a nivel Internacional.

2.3) Validez y Confiabilidad:

Para asegurar la validez y confiabilidad solicitada como requisito en este trabajo en la elaboración y aplicación de pruebas diagnóstica en la asignatura de Matemática y Lenguaje y Comunicación de cuarto y octavo básico, se ejecutaron las siguientes lecturas sobre los temas pertinentes y que tienen relación directa con el objetivo de este trabajo que es elaborar dichos Instrumentos.

2.4) Lectura del Programa de estudio de matemática y lenguaje de Tercero y séptimo Básico para elaborar la Evaluación diagnóstica de cuarto y octavo, respectivamente.

En primer lugar, se consideró la lectura de éstos Programas de Estudio puesto que se debía confeccionar evaluaciones diagnósticas para cuarto y octavo básico, por lo que se eligieron objetivos de aprendizajes claves de tercero y séptimo básico, que los alumnos ya deberían tener internalizados, para cumplir el objetivo de este trabajo de Grado II, que es elaborar instrumentos de Evaluación Diagnóstica que permitan identificar en qué nivel de logro de aprendizaje se encuentra cada alumno/a, y confeccionar planes remediales correspondientes para subsanar aquellos aprendizajes que estén en niveles descendidos.

El Programa de Estudio del Mineduc de tercero básico se organiza en cuatro unidades, que cubren en total 38 semanas del año. Cada unidad está compuesta por una selección de Objetivos de Aprendizaje, y algunos pueden repetirse en más de una. Mediante esta planificación, se logra la totalidad de Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares del año para la asignatura.

También incluye indicadores de evaluaciones de los objetivos de aprendizajes correspondientes, así como las actividades genéricas que permiten su logro. Estas actividades genéricas contemplan cinco ejes temáticos.

2.5) Ejes temáticos Programa de Estudio de Matemática tercero básico

Los programas de estudio de Matemática de tercero básico, considerado para la elaboración de esta Evaluación Diagnóstica, han sido redactados en Objetivos de Aprendizaje, que muestran desempeños medibles y observables de los estudiantes. Estos se organizan en cinco ejes temáticos:

2.5.1) Números y Operaciones:

Este eje abarca tanto el desarrollo del concepto de número como también la destreza en el cálculo mental y escrito. Una vez que los alumnos asimilan y construyen los conceptos básicos, con ayuda de metáforas y representaciones, aprenden los algoritmos de la adición, sustracción, multiplicación y división, incluyendo el sistema posicional de escritura de los números. En todos los contenidos, y en especial en el eje de Números, el aprendizaje debe iniciarse por medio de la manipulación con material concreto, pasando luego a una representación pictórica que finalmente se reemplaza por símbolos. Transitar de lo concreto a lo pictórico y de lo pictórico a lo simbólico, en ambos sentidos, facilita la comprensión. Este método corresponde al modelo concreto, pictórico, simbólico (COPISI).

2.5.2) Patrones y Álgebra:

En este eje, se pretende que los estudiantes expliquen y describan múltiples relaciones como parte del estudio de la matemática. Los alumnos buscarán relaciones entre números, formas, objetos y conceptos, lo que los facultará para

investigar las formas, las cantidades y el cambio de una cantidad en relación con otra. Los patrones (observables en secuencias de objetos, imágenes o números que presentan regularidades) pueden ser representados en formas concretas, pictóricas y simbólicas, y los estudiantes deben ser capaces de transportarlos de una forma de representación a otra. La percepción de los patrones les permite predecir y fundamentar su razonamiento al momento de resolver problemas. Una base sólida en patrones facilita el desarrollo de un pensamiento matemático más abstracto en los niveles superiores, como el pensamiento algebraico.

2.5.3) Geometría:

En este eje, se espera que los estudiantes aprendan a reconocer, visualizar y dibujar figuras, a describir las características y propiedades de figuras 2D y 3D en situaciones estáticas y dinámicas. Se entregan algunos conceptos para entender la estructura del espacio y describir con un lenguaje más preciso lo que ya conocen en su entorno. El estudio del movimiento de los objetos —la reflexión, la traslación y la rotación— busca desarrollar tempranamente el pensamiento espacial de los alumnos.

2.5.4) Medición:

Este eje pretende que los estudiantes sean capaces de cuantificar objetos según sus características, para poder compararlos y ordenarlos. Las características de los objetos _ancho, largo, alto, peso, volumen, etc._ permiten determinar medidas no estandarizadas. Una vez que los alumnos han desarrollado la habilidad de hacer estas mediciones, se espera que conozcan y dominen las unidades de medida estandarizadas. Se pretende que sean capaces de seleccionar y usar la unidad apropiada para medir tiempo, capacidad, distancia y peso, usando las herramientas específicas de acuerdo con el objeto de la medición.

2.5.5) Datos y Probabilidades:

Este eje responde a la necesidad de que todos los estudiantes registren, clasifiquen y lean información dispuesta en tablas y gráficos y que se inicien en temas relacionados con el azar. Estos conocimientos les permitirán reconocer estas representaciones en su vida familiar.

2.6) Ejes temáticos Programa de Estudio de Matemática séptimo básico para la medición de los Aprendizajes en Matemática Octavo Básico.

Según lo estipulado por los programas de estudio, emanados por el MINEDUC, los aprendizajes esperados, corresponden a los ejes de Números, álgebra y funciones, Geometría, Probabilidad y Estadística. Por lo que, para elaborar instrumentos que proporcionen datos fiables y válidos acerca de los aprendizajes en las matemáticas en octavo básico, se utilizó el Programa de estudio de séptimo básico.

Cada una de las habilidades descritas anteriormente se puede desarrollar en cada uno de estos ejes. A diferencia de la Enseñanza Básica, aquí no se incluye un eje de Medición, ya que los conceptos básicos de la medición han sido tratados en el ciclo anterior y, desde 7° básico a 2° medio, los conocimientos de medición son aplicados para resolver problemas en los cuatro ejes temáticos.

2.6.1) Números:

En este eje, los estudiantes trabajan la comprensión de nuevos números y las operaciones entre ellos. Progresan desde los números enteros hasta los números reales. En este camino, comprenden cómo los distintos tipos de números y sus reglas respecto de las operaciones básicas, permiten modelar situaciones cotidianas más amplias. El trabajo con potencias comienza con la base diez y su

uso en la notación científica, para que puedan tratar el concepto de manera concreta, pictórica y simbólica. Se espera, además, que comprendan y manejen adecuadamente los porcentajes y las posibilidades de este concepto para modelar situaciones de otras áreas.

También trabajarán las formas de representar estos “nuevos números”, de relacionarlos y de utilizarlos para resolver problemas y para manejarse en la vida diaria. Un énfasis de este eje es representar dichos números en la recta numérica. Se espera que los estudiantes aprendan a aproximar, estimar y calcular con precisión, y que tengan una noción clara sobre la cantidad, la magnitud y la medida de objetos, utilizando estos números.

En cuanto al cálculo, deben ser precisos en los algoritmos, pero siempre en un contexto real y adecuado a la realidad de los jóvenes; es decir, el cálculo debe orientarse a resolver problemas en forma contextualizada y real, más que a emplear los algoritmos sin sentido. Hay que fomentar y permitir que los estudiantes usen la calculadora cuando ya han aprendido las operaciones elementales en un ámbito numérico limitado.

Se espera que, al final de este ciclo, los estudiantes puedan transitar por las diferentes formas de representación de un número (concreta, pictórica y simbólica).

2.6.2) Álgebra y funciones:

En este eje, se espera que los estudiantes comprendan la importancia del lenguaje algebraico para expresarse en matemática y las posibilidades que ese lenguaje les ofrece. Se espera que escriban, representen y usen expresiones algebraicas para designar números; que establezcan relaciones entre ellos mediante ecuaciones, inecuaciones o funciones, siempre orientadas a resolver

problemas, y que identifiquen regularidades que les permitan construir modelos y expresen dichas regularidades en lenguaje algebraico. Este eje pone especial énfasis en que los estudiantes aprendan a reconocer modelos y ampliarlos, y desarrollen la habilidad de comunicarse por medio de expresiones algebraicas.

Los aprendizajes en Álgebra y Funciones se relacionan fuertemente con el eje de Números; un trabajo adecuado en ambos ejes permitirá que los estudiantes comprendan y desarrollen conceptos nuevos cuando cursen niveles superiores, y fortalezcan los adquiridos en el ciclo anterior. Se espera que, al final de este periodo, comprendan y manipulen expresiones algebraicas sencillas, y establezcan relaciones entre estas expresiones mediante ecuaciones o inecuaciones. Especialmente, se pretende que puedan usar metáforas para interiorizarse del concepto de función y cómo utilizarla para manipular, modelar y encontrar soluciones a situaciones de cambios en diferentes ámbitos, como el aumento de ventas en un tiempo determinado. Se espera que transformen expresiones algebraicas en otras equivalentes para resolver problemas y que sean capaces de justificar su proceder; que expresen igualdades y desigualdades mediante ecuaciones e inecuaciones y que las apliquen para resolver problemas; que comprendan las funciones lineales, las funciones cuadráticas y sus respectivas representaciones, y que resuelvan problemas con ellas.

2.6.3) Geometría:

En este eje, se espera que los estudiantes desarrollen sus capacidades espaciales y la comprensión del espacio y sus formas. Para ello, comparan, miden y estiman magnitudes, y analizan propiedades y características de diferentes figuras geométricas de dos y tres dimensiones. En este eje, la habilidad de representar juega un rol especial. Los estudiantes deben describir posiciones y movimientos, usando coordenadas y vectores, y tienen que obtener conclusiones respecto de las propiedades y las características de lugares geométricos, de polígonos y cuerpos conocidos, por medio de representaciones. Deben transitar desde un

ámbito bidimensional a uno tridimensional por medio de caras, bases, secciones, sombras y redes de puntos.

Los estudiantes aprenderán a calcular perímetros, áreas y volúmenes al resolver problemas técnicos y cotidianos. Al final de este ciclo, deberán ser capaces de apreciar y utilizar las propiedades y relaciones geométricas de manera adecuada y precisa, tendrán que ser competentes en mediciones geométricas y deberán poder relacionar la geometría con los números y el álgebra de manera armoniosa y concreta. Este eje presenta por primera vez las razones trigonométricas para que los estudiantes tengan más herramientas para resolver problemas. Más aun, propone que comprendan las representaciones de coordenadas en el plano cartesiano y usen destrezas de visualización espacial. En este proceso, tienen que usar diferentes instrumentos de medida para visualizar ciertas figuras 2D o 3D; se recomienda tanto las construcciones manuales como las tecnológicas.

2.6.4) Probabilidad y estadística:

Este eje responde a la necesidad de que todos los estudiantes aprendan a efectuar análisis e inferencias y obtener información a partir de datos estadísticos. Se espera formar a estudiantes críticos que puedan usar la información para validar sus opiniones y decisiones y que sepan determinar situaciones conflictivas a raíz de interpretaciones erróneas de un gráfico y de las posibles manipulaciones intencionadas que se puede hacer con los datos.

En el área de la probabilidad, se busca que estimen de manera intuitiva y que calculen de manera precisa la probabilidad de ocurrencia de eventos; que determinen la probabilidad de ocurrencia de eventos en forma experimental y teórica, y que construyan modelos probabilísticos basados en situaciones aleatorias. A su vez, en el área de la estadística, se espera que los estudiantes diseñen experimentos de muestreo aleatorio para inferir sobre características de

poblaciones, que registren datos desagregados cada vez que tenga sentido y utilicen medidas de tendencia central, de posición y de dispersión para resolver problemas.

El enfoque de este eje radica en interpretar y visualizar datos estadísticos, en las medidas que permitan comparar características de poblaciones y en hacer, simular y estudiar experimentos aleatorios sencillos para construir, a partir de ellos, la teoría y modelos probabilísticos. En particular, al final de este ciclo el estudiante debe comprender el rol de la probabilidad en la sociedad, utilizando herramientas de la estadística y de la probabilidad misma.

2.7) Objetivos de Aprendizaje considerados en la Evaluación diagnóstica de cuarto y octavo básico, en matemática:

Los Objetivos de Aprendizaje definen para cada asignatura los aprendizajes terminales esperables para cada año escolar. Se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados considerando que entreguen a los estudiantes las herramientas cognitivas y no cognitivas necesarias para su desarrollo integral, que les faciliten una comprensión y un manejo de su entorno y de su presente, y que posibiliten y despierten el interés por continuar aprendiendo.

En la formulación de los Objetivos de Aprendizaje se relacionan habilidades, conocimientos y actitudes, y a través de ellos se pretende plasmar de manera clara y precisa, cuáles son los aprendizajes que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. Se busca que los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura en la sala de clases como al desenvolverse en su entorno o en la vida cotidiana.

2.7.1) Objetivos de Aprendizaje considerados en la Evaluación diagnóstica de cuarto básico en matemática:

En estas evaluaciones diagnósticas de cuarto básico, se trabajó con el Programa de estudio de tercero básico y se eligieron los objetivos de aprendizaje que a continuación se indican:

Leer números hasta 1.000 y representarlos en forma concreta, pictórica y simbólica. **(OA 2)**

Comparar y ordenar números hasta 1.000, utilizando la recta numérica o la tabla posicional de manera manual. **(OA 3)**

Identificar y describir las unidades, decenas y centenas en números del 0 al 1000, representando las cantidades de acuerdo a su valor posicional. **(OA 5)**

Demostrar que comprenden las tablas de multiplicar hasta 10 de manera progresiva. **(OA 8)**

Demostrar que comprenden la división en el contexto de las tablas hasta 10 x 10. **(OA 9)**

Demostrar que comprenden las fracciones de uso común: $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{4}$. **(OA 11)**

Resolver ecuaciones de un paso, que involucren adiciones y sustracciones y un símbolo geométrico que represente un número desconocido, en forma pictórica y simbólica del 0 al 100. **(OA 13)**

Demostrar que comprenden la relación que existe entre figuras 3D y figuras 2D. **(OA 15)**

Describir cubos, paralelepípedos, esferas, conos, cilindros y pirámides de acuerdo a la forma de sus caras y el número de aristas y vértices. **(OA 16)**

Reconocer en el entorno figuras 2D que están trasladadas, reflejadas y rotadas. **(OA 17)**

Demostrar que comprenden el concepto de ángulo. **(OA 18)**

Leer y registrar el tiempo en horas, medias horas, cuartos de hora y minutos en relojes análogos y digitales. **(OA 20)**

Demostrar que comprenden el perímetro de una figura regular e irregular. **(OA 21)**

Demostrar que comprenden la medición del peso (g y kg). **(OA 22)**

Construir, leer e interpretar pictogramas y gráficos de barra con escala, en base a información recolectada o dada. **(OA 25)**

Representar datos, usando diagramas de puntos. **(OA 26)**

2.7.2) Objetivos de Aprendizaje considerados en la Evaluación diagnóstica de octavo básico en matemática:

En estas evaluaciones diagnósticas de octavo básico, se trabajó con el Programa de estudio de séptimo básico y se consideró los objetivos de aprendizaje que a continuación se indican:

1. Mostrar que comprenden la adición y la sustracción de números enteros
2. Multiplicar fracciones positivas
3. Resolver problemas que involucren la multiplicación y la división de fracciones y de decimales positivos.
4. Mostrar que comprenden el concepto de porcentaje.
5. Utilizar potencias de base 10 con exponente natural.
6. Utilizar el lenguaje algebraico para generalizar relaciones entre números, para establecer y formular reglas y propiedades y construir ecuaciones.
7. Reducir expresiones algebraicas, reuniendo términos semejantes para obtener nuevas expresiones.
8. Mostrar que comprenden las proporciones directas e inversas.
9. Modelar y resolver problemas diversos de la vida diaria y de otras asignaturas, que involucran ecuaciones e inecuaciones lineales.
10. Descubrir relaciones que involucran ángulos exteriores o interiores de diferentes polígonos.
11. Mostrar que comprenden el círculo.
12. Identificar líneas, como las perpendiculares, las paralelas, las bisectrices y alturas en triángulos y cuadriláteros, puntos, como el punto medio de un

segmento, el centro de gravedad, el centro del círculo inscrito y del circunscrito de un triángulo, triángulos y cuadriláteros congruentes.

13. Desarrollar y aplicar la fórmula del área de triángulos, paralelogramos y trapecios.

14. Identificar puntos en el plano cartesiano, usando pares ordenados y vectores de forma concreta (juegos) y pictórica.

15. Estimar el porcentaje de algunas características de una población desconocida por medio del muestreo.

16. Representar datos obtenidos en una muestra mediante tablas de frecuencias absolutas y relativas, utilizando gráficos apropiados.

17. Mostrar que comprenden las medidas de tendencia central y el rango; determinando las medidas de tendencia central.

2.8) Medición de los Aprendizajes en Lenguaje y Comunicación de Tercero básico para elaborar la Evaluación Diagnóstica de Cuarto Básico.

Los programas de Lenguaje y Comunicación tienen una estructura semejante a la de los otros programas del nivel en cuanto presentan objetivos aprendizajes, actividades genéricas y ejemplos para desarrollarlas. Sin embargo, se diferencian de los otros programas ya que abordan los tres ejes de la asignatura a través de ejemplos de actividades genéricas integrados en unidades de lenguaje, en un proceso secuenciado. Éstas responden a las principales tendencias de la pedagogía actual, al promover fundamentalmente aprendizajes activos, significativos, contextualizados e interactivos (Planes y Programas, Mineduc).

2.8.1) Organización Curricular:

Escuchar y hablar, leer y escribir son las actividades que conforman la competencia comunicativa de una persona y se ponen en práctica permanentemente en la vida cotidiana. En las Bases Curriculares y en los Programas de Estudio, estas dimensiones del lenguaje han sido agrupadas en tres ejes –lectura, escritura y comunicación oral– que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa. Esta división es artificial y responde solo a la necesidad de presentar una realidad compleja de manera organizada, para destacar los aspectos principales que debe desarrollar el alumno en los primeros seis años de la enseñanza básica y para abordar los contenidos propios de la asignatura, aplicándolos a situaciones reales. No obstante la organización en ejes, se espera que los objetivos se aborden de manera integrada para desarrollar efectivamente las competencias comunicativas.

2.8.2) Lectura:

Es prioridad de la escuela formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida, para que, al terminar su etapa escolar, sean capaces de disfrutar de esta actividad, informarse y aprender a partir de ella, y formarse sus propias opiniones. Esta experiencia marca la diferencia en su desarrollo integral, ya que los lectores entusiastas se dan a sí mismos oportunidades de aprendizaje que son equivalentes a muchos años de enseñanza. Leer en forma habitual permite ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diferentes temas, formar la sensibilidad estética, alcanzar una mayor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás. Por medio de la lectura, los estudiantes participan de una herencia cultural que se conserva y a la vez se transforma, se actualiza y se reinterpreta. Así, adquieren conciencia de ser miembros de una

comunidad de lectores con la que comparten un bagaje común, conversan acerca de sus descubrimientos y opiniones y colaboran para crear significados. Abordar la lectura de manera comunicativa implica que debe existir un espacio importante de diálogo en torno a los textos para que los estudiantes expresen sus apreciaciones, formulen preguntas, compartan estrategias para solucionar problemas de comprensión y, así, establezcan una comunidad de lectores que se compromete en la construcción de sentido y disfruta de este proceso. En este contexto, la elección de las lecturas es de gran relevancia, por lo que es necesario entregar a los alumnos textos de calidad, variados, que presenten desafíos acordes a su edad y madurez y que contribuyan a incrementar su vocabulario, su conocimiento del mundo y su comprensión de sí mismos. Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos y evaluarlo críticamente, asumiendo un papel activo durante la lectura. De acuerdo con esta visión, la enseñanza en la educación básica debe asegurar que el niño está en las mejores condiciones para comprender un texto.

2.8.3) Escritura:

La asignatura de Lenguaje y Comunicación busca que los estudiantes dominen las habilidades necesarias para expresarse eficazmente y usen la escritura como herramienta para aprender. La escritura satisface múltiples necesidades: permite reunir, preservar y transmitir información de todo tipo, es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común. Escribir es una de las mejores maneras de aclarar y ordenar nuestro pensamiento. A diferencia de la comunicación cara a cara, lo que se busca en la escritura es comunicar algo a un interlocutor que no está presente, por lo que se necesita un esfuerzo especial para que las ideas se expresen de manera coherente. En el texto escrito, es necesario explicar y

describir elementos que en la comunicación oral se pueden deducir de claves no verbales –como el tono de voz y el volumen– o del contexto mismo. Esto exige al escritor ponerse en el lugar del destinatario, lo que significa un gran desafío para los alumnos de los primeros años. La idea de que se escribe para algo y para alguien es un principio que orienta al estudiante sobre cómo realizar la tarea. Por otra parte, el acto de escribir obliga a reflexionar sobre el tema en cuestión y, de esta manera, se modifica, precisa y aclara las ideas y los conocimientos que se tenía previamente. Al redactar, el estudiante resuelve problemas, se pregunta, identifica elementos conflictivos, reconsidera aspectos que creía tener resueltos y reelabora sus conocimientos. Así, al aprender a escribir, también se aprende a organizar y elaborar el pensamiento, a reflexionar sobre el contenido de lo que se va a comunicar y a estructurar las ideas de manera que otros las puedan comprender. En conclusión, al escribir, el estudiante no solo comunica ideas, sino también aprende durante el proceso.

2.8.4) Comunicación oral:

Un hablante competente es capaz de comunicar un mismo mensaje de diversas maneras: quienes usan exitosamente el lenguaje manejan un repertorio de recursos que les permite elegir la manera óptima para concretar sus propósitos y, a la vez, mantener relaciones sociales positivas con otros. Esta propuesta curricular considera que el desarrollo de la comunicación oral es un objetivo central en la educación y pone en relieve que, en la sala de clases, el estudiante es un actor protagónico que utiliza el lenguaje oral como vehículo para comunicar conocimientos, explorar ideas, analizar el mundo que lo rodea y compartir opiniones. Además, es necesario que los estudiantes aprendan a adecuarse a cualquier situación comunicativa, lo que implica que sean capaces de interactuar competentemente, usando tanto la norma informal como la formal. Aunque se espera que el alumno tome conciencia de cómo cada individuo adecua su lenguaje según el contexto y de que no existe solo una forma correcta de

comunicarse, debe comprender también que es importante desenvolverse adecuadamente en todas las situaciones que se presentan en la vida. El manejo de la norma culta formal determina el acceso a nuevos conocimientos, promueve la movilidad social y da acceso a mayores oportunidades laborales. La escritura, además, potencia la asimilación de léxico nuevo, especialmente cuando los estudiantes escriben sobre textos que han leído, ya que, al comentar o usar la información de una lectura, utilizan el vocabulario o conceptos que han aprendido ahí y, de esa manera, construyen el significado de cada palabra y la fijan en su memoria a largo plazo.

Dado que esta norma es la menos familiar para los estudiantes, es tarea de la escuela poner especial énfasis en que los alumnos adquieran la capacidad para emplearla de manera competente. Por otra parte, los objetivos de este programa apuntan a enriquecer el vocabulario y la capacidad de comprensión y expresión en una variedad de situaciones, en concordancia con los requisitos que, de acuerdo con las investigaciones, son necesarios para desarrollar la competencia comunicativa.

2.9) Medición de los Aprendizajes en Lengua y Literatura Octavo Básico, utilizando el Programa de estudio de séptimo básico para la Evaluación diagnóstica:

En la asignatura de Lengua y Literatura, las habilidades se promueven a través de “Aprendizajes Esperados” que se han distribuido en tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral. Esta distinción permite desarrollar los aspectos específicos de cada dimensión, pero, al mismo tiempo, es necesario considerar, para consolidarlas, por esto es fundamental trabajar los aprendizajes de manera integrada (Mineduc).

2.9.1) Organización Curricular:

Escuchar y hablar, leer y escribir, observar y representar son las dimensiones de la competencia comunicativa de una persona. En las presentes Bases, los objetivos que corresponden a estas dimensiones han sido agrupados en tres ejes –lectura, escritura y comunicación oral– que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de esta competencia. Por otra parte, dada la importancia que las habilidades de investigación tienen en la vida de las personas, se ha incluido un cuarto eje centrado en este ámbito. Esta opción obedece a que, además de constituir un método de aproximación al conocimiento siempre vigente y de gran utilidad en la vida académica y personal, la investigación es una actividad en la que la lectura, la escritura y la comunicación oral se coordinan y se potencian al servicio del aprendizaje. La organización en torno a estos ejes, por un lado, responde a la necesidad de asegurar el desarrollo de las habilidades centrales de la asignatura y de abordar los elementos que requiere un alumno para alcanzar una competencia comunicativa adecuada a su nivel, y, por otro, permite presentar la realidad compleja de la asignatura de Lengua y Literatura en una estructura clara. Esta forma de agrupar los objetivos no significa que los ejes deban trabajarse de manera separada. Por el contrario, los objetivos deben desarrollarse de manera articulada, ya que son interdependientes.

2.9.2) Lectura:

Las Bases de Lengua y Literatura buscan formar a los estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura –en los soportes existentes y en aquellos que puedan aparecer en el futuro–, adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios. En síntesis, que sean lectores motivados, capaces de gozar con la lectura o recurrir a ella para lograr distintos propósitos. En la bibliografía especializada existen varias definiciones de lectura, pero la más

extendida, y que se asume en estas Bases, es aquella que concibe la lectura como interpretación de los textos. Se considera que el lector utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado. Es decir, en la comprensión se conjugan tanto las habilidades como los conocimientos que tiene el individuo, ya que estos permiten al lector establecer las conexiones (entre el texto y sus conocimientos, entre el texto y la cultura, entre el texto y otros textos, etcétera) necesarias para construir el significado del texto.

2.9.3) Escritura:

En la sociedad actual, en que la escritura es la principal forma de transmitir y preservar el conocimiento, manejar adecuadamente esta habilidad se ha convertido en un requisito cada vez más necesario para desenvolverse adecuadamente en los diversos ámbitos de la vida. Además, la escritura satisface otras importantes necesidades de los seres humanos: es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, reúne, preserva y transmite información de todo tipo, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común. La escritura, además de ser una herramienta comunicativa y social, cumple una importante función en el desarrollo cognitivo de los alumnos. Las investigaciones han demostrado que escribir ayuda a desarrollar habilidades superiores del pensamiento, como organizar, jerarquizar, analizar, sintetizar, evaluar e interpretar, pues requiere que los estudiantes vayan más allá de la simple reproducción de información y aprendan a cuestionar sus propias premisas, considerar alternativas y reflexionar sobre los puntos de vista opuestos al propio. En esta misma línea, el acto de escribir hace visible el pensamiento y obliga a reflexionar sobre el tema en cuestión y, de esta manera, permite que el estudiante modifique, precise y aclare las ideas y los conocimientos que tenía previamente. Al redactar, el alumno resuelve problemas, se pregunta, identifica elementos conflictivos, reconsidera

aspectos que creía tener resueltos y reelabora sus conocimientos. En conclusión, al escribir, el estudiante no solo comunica ideas, sino que también aprende durante el proceso. Además de los desafíos ya mencionados, en la escritura, a diferencia de la comunicación oral, el escritor carece de los apoyos contextuales propios del lenguaje hablado, por lo que debe tomar decisiones sobre múltiples variables para asegurarse de que su lector entienda, prescindiendo de la retroalimentación inmediata del escritor. En esta dificultad radica, por un lado, la necesidad de enseñar escritura durante toda la enseñanza escolar e incluso en la educación universitaria y, por otro, el valor de esta actividad en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

2.9.4) Comunicación oral:

La mayoría de los actores involucrados en la educación escolar coincide en que uno de los aprendizajes más importantes que se desarrolla en la etapa escolar, especialmente en la clase de Lengua y Literatura, es el de la comunicación oral: por un lado, por el papel que tiene como herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por otro, por su importancia en la formación de futuros ciudadanos. El lenguaje oral es uno de los principales recursos que los estudiantes poseen para aprender y para participar en la vida de la comunidad: a través de él se comparte y se construye el conocimiento en conjunto con otros; es decir, se crea una cultura común. Vygotsky señala que mediante la participación en actividades sociales los niños experimentan e internalizan varias herramientas psicológicas que hacen avanzar su desarrollo cognitivo a niveles mayores. El lenguaje no solo manifiesta el pensamiento, sino que lo estructura, y el habla da forma a procesos mentales necesarios para el aprendizaje. En síntesis, el lenguaje oral es un elemento constitutivo de gran parte de los procesos de aprendizaje y, por este motivo, desarrollar habilidades de comunicación oral es clave para formar estudiantes autónomos, capaces de compartir y construir el conocimiento en una sociedad democrática. Si bien existe gran consenso en torno al lugar que

debiesen ocupar las habilidades de comunicación oral como objeto de aprendizaje durante toda la etapa escolar, lo cierto es que es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su enseñanza. Estas Bases Curriculares plantean objetivos orientados a que los estudiantes logren esos aprendizajes y se conviertan en hablantes más conscientes y capaces de desenvolverse en cualquier contexto.

2.9.5) Investigación:

La autonomía para ampliar el conocimiento, desarrollarlo y aplicarlo en la vida práctica es una característica propia de los buenos estudiantes. Esto implica mucho más que leer los textos encomendados o estudiar los apuntes de clase. La autonomía se sostiene en una actitud proactiva de profundización en los temas abordados, de ampliación de su alcance y de investigación sistemática. La capacidad para investigar autónomamente permite a un alumno guiar su propio estudio, fortalecer su capacidad de juicio y enfrentar de manera informada los desafíos de la vida cotidiana. Por ello, aprender a investigar es una de las metas más importantes de la educación media. Empezar una investigación implica conducir el interés en un tema por un camino organizado en función de objetivos claros. El estudiante combina el asombro y la curiosidad con la reflexión; se plantea metas y busca activamente informaciones y respuestas para luego aplicar lo aprendido. No se trata de que ejecute un método único y rígido, sino más bien de que sea capaz de organizarse estratégicamente para alcanzar un propósito, teniendo en cuenta los requerimientos que impone cada desafío. Así, por ejemplo, estudiar en profundidad un fenómeno de lenguaje o los alcances culturales de una obra literaria son casos que requieren de habilidades e instrumentos diferentes de los que se usan para investigar experimentalmente el efecto de sustancias químicas en un ecosistema. En este sentido, la investigación que se propone en los Objetivos de Aprendizaje de esta asignatura es fundamentalmente bibliográfica. La investigación en el dominio de las humanidades tiene

características propias que la diferencian de la realizada en ciencias exactas y naturales. Dichos rasgos conducen a los alumnos a un producto cualitativamente diferente. Mientras en las ciencias se pueden realizar estudios empíricos y experimentales, además de investigaciones bibliográficas, las indagaciones realizadas en el ámbito del lenguaje y la literatura se sostienen fundamentalmente en la lectura analítica e interpretativa de textos, la comparación y el contraste de obras desde variados puntos de vista y la búsqueda de relaciones de unas con otras y con los diversos contextos en que nacen y se leen. La investigación en Lengua y Literatura no se limita al uso de fuentes bibliográficas primarias y secundarias. Además de las obras literarias consideradas y de los textos que ilustran sobre los autores, las épocas y las obras o cualquier otro asunto pertinente, se puede recurrir a personas que tengan conocimientos especializados sobre la materia que se investiga. Sin embargo, el trabajo principal siempre implicará el uso de textos. Esto se debe aprovechar para que los estudiantes usen las bibliotecas y los centros de recursos. Allí encontrarán no solo libros, sino también videos y documentos digitales. El uso de las bibliotecas públicas y privadas también contribuye al desarrollo de las habilidades sociales de los jóvenes y al conocimiento de su herencia cultural local. La investigación es un proceso que integra los otros tres ejes de la asignatura y, por lo mismo, es una instancia privilegiada para articular y reforzar los Objetivos de Aprendizaje de Lengua y Literatura. Investigar implica buscar y obtener información en distintas fuentes orales, escritas y audiovisuales, evaluar esa información, seleccionarla, sintetizarla, procesarla y comunicarla. Los textos que se consultan con estos propósitos complementan el trabajo realizado en clases y permiten explorar otros temas, establecer puntos de comparación, conocer épocas y movimientos culturales, y apreciar distintas visiones de mundo. Asimismo, la investigación en la clase de Lengua y Literatura da la oportunidad de conocer nuestro patrimonio cultural y apropiarnos de él.

2.9.6) DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA CLP

CLP es una prueba estandarizada que mide la comprensión lectora en ocho niveles, coincidentes con los ocho cursos de enseñanza básica en Chile. Para ello, se construyeron textos considerados adecuados para cada nivel, en los que se introdujo una creciente dificultad lingüística. A partir de cada texto, se formula una serie de subtest, que por prueba van de los cuatro a los seis.

El instrumento de evaluación está dividido en niveles y no en cursos, ya que existe conciencia de que en ciertos contextos educacionales el avance en materia de comprensión lectora puede ser más lento. La finalidad de la prueba es arrojar un diagnóstico y orientar el proceso de enseñanza de la lectura. Cada nivel cuenta con dos formas paralelas.

En el caso del nivel cuatro, utilizado en este caso para cuarto básico, cada forma de la prueba está conformada por tres textos, desde los que se desprenden cuatro subtest. Tiene los textos: el primero, una fábula titulada "El pinito descontento"; y el tercero, un cuento llamado "La ballena y el vigía". La medición de la comprensión del primer texto se realiza a través de un subtest de preguntas de comprensión de selección múltiple; en el caso del tercer texto, a través de dos subtest, uno de preguntas de comprensión de selección múltiple y otro de manejo léxico con términos pareados.

Para la forma "A", el segundo texto es el cuento/texto pedagógico "Un viajero espacial", el texto es seguido por un subtest de preguntas de comprensión de selección múltiple.

Los autores de CLP describen estos textos como de cierta complejidad.

El nivel ocho, considerado para octavo básico, está compuesto por dos textos, una reseña histórica, "Las variadas pinturas de los mexicanos", y un texto pedagógico, "El hombre y el cielo". En el caso del primer texto, la comprensión se mide a partir de tres subtest: el primero y el segundo corresponden a manejo léxico a través de

términos pareados y el tercero está compuesto por seis preguntas de comprensión de selección múltiple. En el segundo texto, la medición de la comprensión se realiza a través de tres subtest: en el primero, se evalúa el manejo léxico a través de siete preguntas de selección múltiple; en el segundo, se mide la comprensión de expresiones poco frecuentes a través de términos pareados y, en el tercero, se presentan seis preguntas de comprensión de opción múltiple.

De acuerdo con la descripción de los autores de CLP, en el texto "Las variadas pinturas de los mexicanos" se observa un cierto orden temporal, con referencias de tipo abstracto, las que se encuentran alejadas en el tiempo y el espacio de los posibles lectores. En el texto "El hombre y el cielo" se reemplaza la secuencia temporal por una secuencia lógica, lo que promueve la reflexión, hecho que viene dándose en forma progresiva a lo largo de las pruebas.

En este nivel, ya que corresponde al último, se espera que el lector sea capaz de entender textos de mayor extensión, con estructuras variadas y complejas, y con temáticas alejadas de la vida diaria (Alliende *et al.*, 2004).

2.9.7) FUNDAMENTOS DE LA PRUEBA CLP

Los autores de CLP parten del supuesto de que la comprensión lectora puede ser enseñada y medida. De esta manera, en la medición de la comprensión lectora a partir de esta prueba, se consideran dos aspectos clave: determinar diversos niveles de complejidad surgidos del texto y destinar textos específicos a grupos con características comunes (edad cronológica, nivel de escolaridad, etapa de aprendizaje de la lectura, entre otras). Es así como para "enseñar, desarrollar y evaluar la comprensión de la lectura se requiere un adecuado conocimiento del grupo de lectores y un estricto control de la complejidad de los textos que se utilicen" (Alliende *et al.*, 2004:19).

Para determinar la complejidad de los textos escritos, los autores indican que se pueden considerar tres aspectos: sintácticos, semánticos y pragmáticos. Los primeros se refieren al léxico y las estructuras morfosintácticas; los segundos, a los contenidos del texto, en particular, a las relaciones entre las informaciones incluidas en el texto que lo proveen de cohesión y coherencia; y los terceros, a los conocimientos de mundo que posee el lector. Para medir la comprensión lectora a partir de estos tres aspectos, se consideran los elementos que se estiman indispensables para dotar de sentido al texto.

Finalmente, los textos utilizados en la prueba fueron diseñados especialmente para ella, y la selección de los textos con sus respectivas pruebas fue realizada tras varias aplicaciones experimentales. A estas últimas les siguió una serie de análisis estadísticos”.

III MARCO CONTEXTUAL

Como se mencionó anteriormente el objetivo propuesto para la realización de este Trabajo de Grado II, es realizar las pruebas diagnósticas que han sido elaboradas, en una clase de 4° y 8° de Educación Básica y analizar los resultados obtenidos en la clase tomada como muestra, para finalmente confeccionar una propuesta de remediales considerando los aprendizajes descendidos. Como podemos observar este objetivo se puede dividir en tres partes, la primera de ellas es realizar la prueba en una clase de 4° y 8° de Educación Básica, luego analizar los resultados obtenidos y una tercera parte, proponer remediales. Para llevar a cabo la consecución de dichos objetivos se aplicaron en el colegio Betesda de la ciudad de Puerto Montt, previa conversaciones con directivos y profesores del establecimiento, lugar donde se desarrolló anteriormente el trabajo de Grado I.

Se indica a continuación una descripción detallada del colegio:

Colegio Cristiano Betesda: Funcionando desde 1998

Dirección: Diego Portales c/ 5 de Abril. Población Bernardo O'Higgins, ciudad de Puerto Montt

Fono: 65- 243 5782

Área: Urbana

Dependencia: Particular Subvencionado

Sostenedor: Fundación Cristiana Colegio Betesda

Enseñanza: Colegio Básico

Pago mensual por alumno: No

Pago matrícula: No

Establecimiento con convenio de subvención escolar preferencial: si

Oportunidades educativas:

- Idiomas Educación Preescolar y Básica: Inglés

Infraestructura educativa:

- Sala de computación con internet
- Ocho salas de clases

Actividades extra programáticas para alumnos:

- Taller de Fútbol
- Taller de música
- Gimnasia Entretenida

Características de formación del establecimiento:

Religión: Evangélica

Énfasis del proyecto educativo:

- Desarrollo integral
- Excelencia académica
- Valórico – religioso

Programa de formación en:

- ✓ Convivencia escolar
- ✓ Prevención de drogas y alcohol
- ✓ Educación de la sexualidad
- ✓ Promoción de la vida sana
- ✓ Actividades pastorales

Apoyo al aprendizaje:

- ❖ Psicopedagogo(a)
- ❖ Educadora Diferencial

Necesidades educativas especiales (NEE) que incorpora:

- Visual
- Auditiva
- Intelectual
- Trastornos motores
- Trastornos de comunicación y relación con el medio

Participación de padres, apoderados y alumnos: Centro de Padres y Apoderados con personalidad jurídica y Centro de Alumnos, participan activamente en cada actividad del Colegio.

Programa y actividades para padres y apoderados:

- ✓ Reuniones cristianas, devocionales, etc.

Equipo Directivo

Directora Sra. Patricia Mievile

Subdirectora y Unidad Técnica pedagógica (UTP): Sra. Mirta Vera

Equipo Docente:

Pre- kínder: Joselin Ortíz

Kinder: Adriana Casanova

1° Básico: David Hernández

2° Básico: Cristina Vargas

3° Básico: Damaris Valero

4° Básico: Loreto Veloso

5° Básico: Sylvia González

6° Básico: Yenny Cárcamo

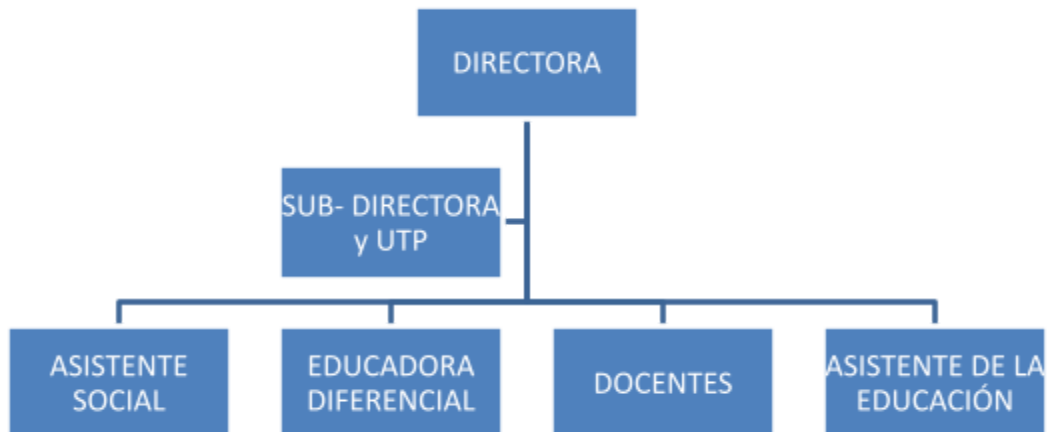
7° Básico: Juana Villarroel

8° Básico: Pilar Guerrero

Docente Educación Física: Silvana Lara

Docente Religión: Juana Villarroel

Organigrama



Infraestructura:

Salas de clases: Pre - Kinder a octavo básico

Sala de computación, Sala de ciencias, Sala de música, Sala Multi-taller.

Cocina, Comedor, Oficinas, Baños.

Equipamiento: Computadores, Proyector y Impresoras en cada sala de clases, Biblioteca, Instrumentos musicales (Taller de Música), Implementos deportivos (Taller de Fútbol), Estantería en cada sala, Pizarras Interactivas, etc.

Área Curricular: Según normativa vigente del Mineduc

Mediciones (Internas y Externas, Resultados SIMCE)

RESULTADOS SIMCE 2015, COMPRENSIÓN DE LECTURA Y MATEMÁTICA, 4° BÁSICO

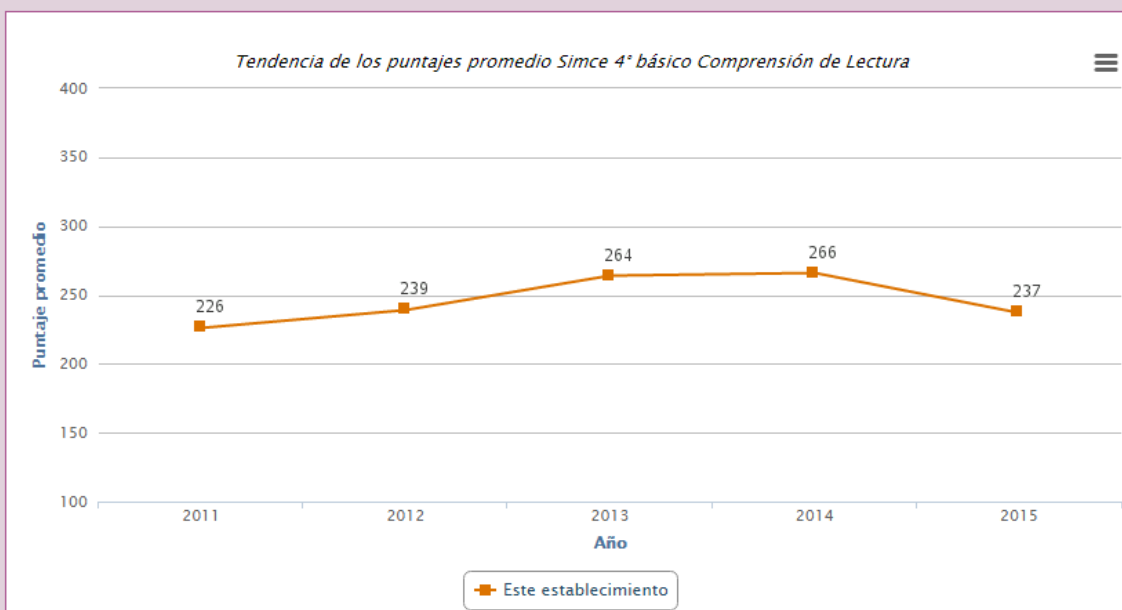
Resultados de evaluaciones Simce

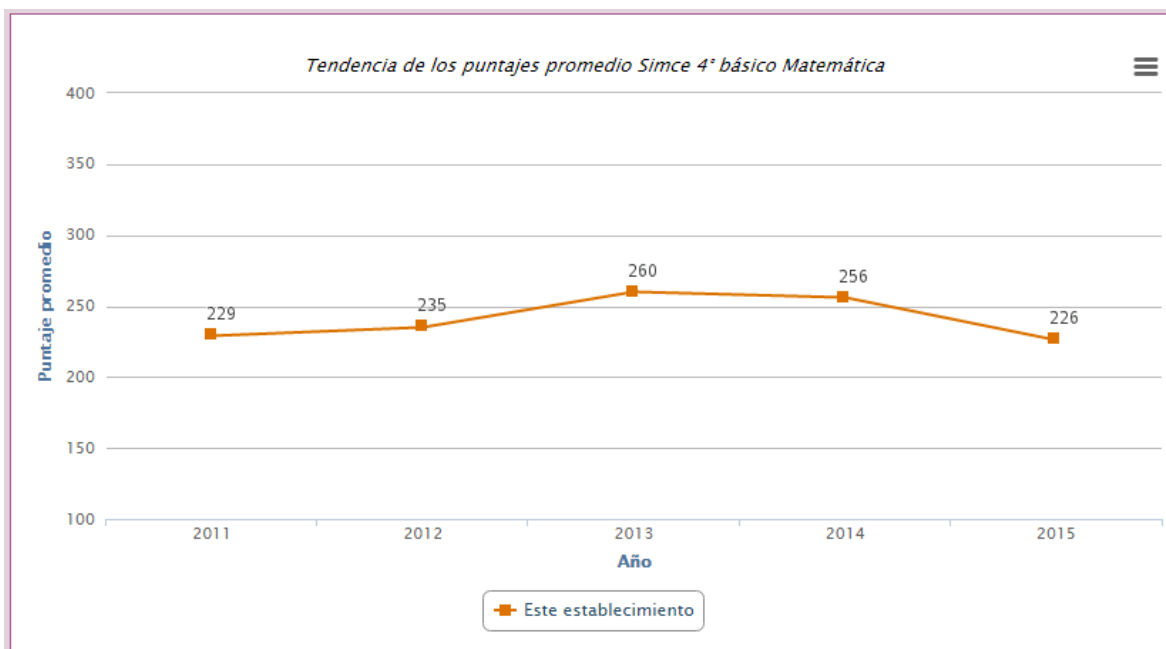
■ Puntajes promedio 4° básico

	Comprensión de Lectura	Matemática
Promedio Simce 2015	237	226
El promedio 2015 del establecimiento comparado con el obtenido en la evaluación anteriores	más bajo -29 puntos	más bajo -30 puntos
El promedio 2015 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2015 de establecimientos de similar GSE es	similar -8 puntos	similar -8 puntos

■ Tendencia de los puntajes promedio 4° básico

Estos resultados permiten observar la trayectoria de los puntajes en las últimas evaluaciones para analizar si los resultados han ido al alza, a la baja o se han mantenido estables.





RESULTADOS SIMCE 2015, COMPRENSIÓN DE LECTURA Y MATEMÁTICA, 8° BÁSICO

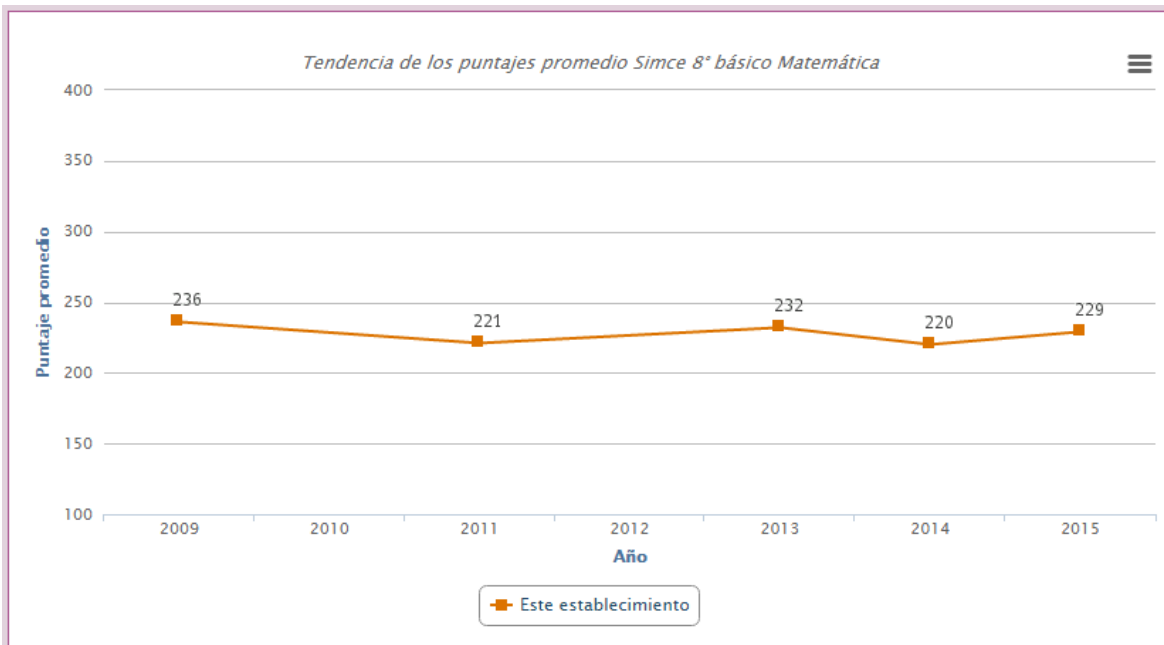
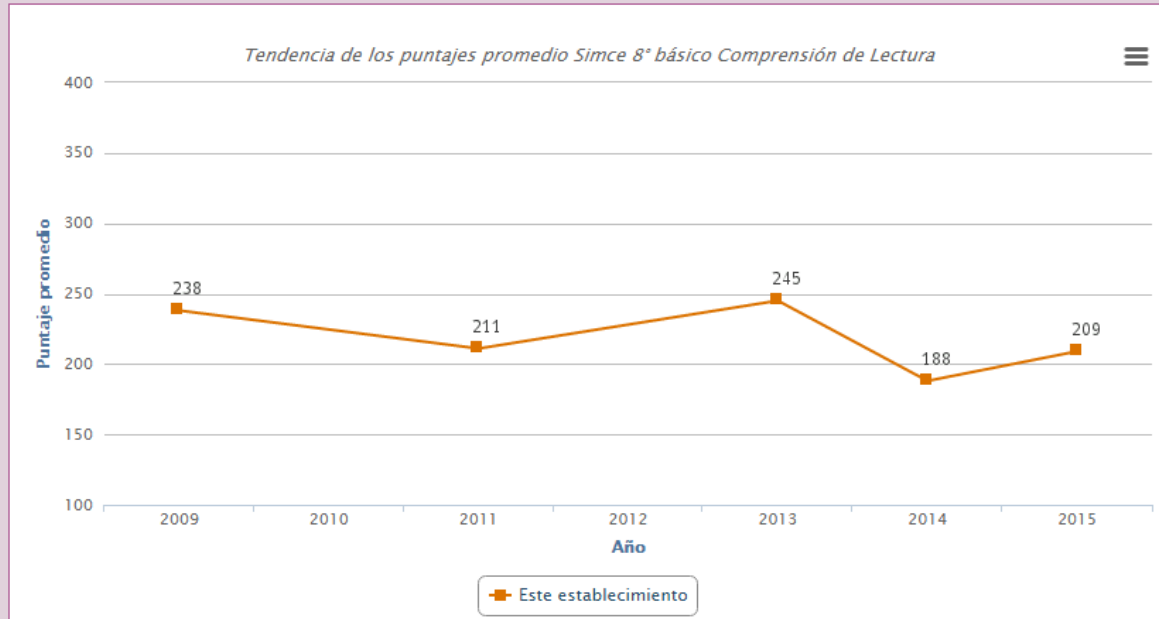
Resultados de evaluaciones Simce

■ Puntajes promedio 8° básico

	Comprensión de Lectura	Matemática	Ciencias Naturales
Promedio Simce 2015	209	229	234
El promedio 2015 del establecimiento comparado con el obtenido en la evaluación anterior es	más alto 21 puntos	similar 9 puntos	similar -14 puntos
El promedio 2015 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2015 de establecimientos de similar GSE es	más bajo -16 puntos	similar -4 puntos	similar -7 puntos

Tendencia de los puntajes promedio 8° básico

Estos resultados permiten observar la trayectoria de los puntajes en las últimas evaluaciones para analizar si los resultados han ido al alza, a la baja o se han mantenido estables.



Breve Historia del Colegio

El colegio nace como una idea de los pastores de la Corporación Evangélica de Las Asambleas de Dios, Tomás Aburto y su esposa Ibetty, quienes se contactan con misioneros de la misma Corporación en Estados Unidos, Mike Files y Donnie Daniels, quienes viajan a Chile en 1997, con un grupo de misioneros, realizan la obra, el Colegio Cristiano Betesda. En marzo del año 1998, comienza a funcionar. Con sello cristiano evangélico. Por normativa legal se convierte en Fundación, a partir del año 2012.

En principio con 4 cursos, que fue aumentando, incluso se llegó a tener Educación Media Adultos y una matrícula de 750 alumnos aproximadamente, hoy en día sólo hay 273 alumnos/as de Educación Pre – Básica y Básica. La Educación de adultos se terminó, por falta de interés y baja matrícula.

Funciona un curso por nivel, el kínder y de quinto al octavo básico jornada de la mañana, pre – kínder y de primero a cuarto básico en la jornada de la tarde.

IV DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

La muestra a la que se le aplicó la prueba, es decir, la clase de 4° y 8° de Educación Básica está formada por 29 alumnos el cuarto año y 22 alumnos el octavo, es necesario mencionar que en ambos cursos existe un grupo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que son atendidos por la Educadora Diferencial con la que cuenta el Colegio, en horarios durante la jornada de clases y en asignaturas como matemática y lenguaje.

La prueba de matemáticas se aplicó a los alumnos de 4°A el día, martes 17 de mayo de 2016 en el horario de 13:45 a 15:15, por lo que tuvieron un total de noventa minutos para realizarla, aunque la mayoría de ellos la finalizaron antes del tiempo estipulado (60 minutos para los alumnos/as avanzados).

La prueba de Lenguaje y comunicación la desarrollaron por etapas, lectura y velocidad lectora el Miércoles 18 de mayo del 2016 y comprensión lectora el Jueves 19 de mayo del 2016, en los mismos horarios especificados anteriormente. Todas las pruebas la realizaron el total de alumnos.

En el caso del octavo año básico, se aplicó la prueba de Matemáticas el Lunes 16 de mayo del 2016 en el horario de 08:30 a 10:00, teniendo un total de noventa minutos para realizarla, los alumnos más avanzados la finalizaron antes del tiempo estipulado.

La prueba de Lengua y Literatura la desarrollaron por etapas, lectura y velocidad lectora el día, Miércoles 18 de mayo del 2016 y comprensión lectora el Jueves 19 de mayo del 2016, en los mismos horarios especificados anteriormente. Se evaluó en todas las pruebas el total de alumnos.

La metodología utilizada para la consecución del objetivo que se ha mencionado en la realización de este trabajo que es elaborar una Prueba Diagnóstica de matemática y lenguaje para cuarto y octavo básico, se ha centrado en los ejes temáticos de los Programas de Estudio, utilizando los Objetivos de Aprendizajes seleccionados y una serie de preguntas que permitan identificar los niveles de logro de aprendizajes de cada alumno/a. Para elaborar la evaluación diagnóstica, en el caso de matemática, se han utilizado los cuadernos de ejercicios de los alumnos/as.

En este diagnóstico, en Lenguaje, se realizó la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.) – 4° Nivel de Lectura, Forma A, con el fin de medir el nivel de comprensión que presentan los alumnos del establecimiento y , las evaluaciones de Velocidad Lectora, Niveles de Lectura. El estudio se efectuó en 4°A y 8°A del establecimiento. La primera parte de la investigación, consistió en la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora (C.L.P.). En segundo lugar tabular los datos obtenidos. En tercer lugar se analizaron los resultados recabados, para determinar las habilidades más desarrolladas y las que presentan deficiencias.

Las Pruebas de matemáticas para cuarto año básico resultaron bastantes extensas, ya que se han considerado letras tamaño 14 y bastante representación gráfica en colores, para lograr un mayor interés en el desarrollo de la prueba, además para no agobiarlos, se usó la metodología de entregarles de una hoja y a medida que la terminaban recibían la que seguía. Los que terminaron primero, decidían si leían un cuento o dibujaban y pintaban. Se proveyó de cuentos y material para dibujar-pintar y antes de comenzar la prueba se les indicó la forma de trabajo.

Las pruebas se confeccionaron tipo las que se desarrollan en el colegio, que provienen del Mineduc, que las extraen del sitio comunidad educativa ingresando

con su usuario y clave correspondiente, hecho que fue informado por los docentes del Establecimiento, dichas pruebas son extensas y están confeccionadas siguiendo el modelo COPISI, con bastante representación gráfica y letras bastante legible. Son todas las preguntas con alternativas, los alumnos/as están acostumbrados a ellas puesto que se evalúa de esta forma por acuerdo institucional desde que ingresaron a la SEP. La Prueba de matemática, además, consta de preguntas de desarrollo de ejercicios utilizando las cuatro operaciones, los algoritmos, resolución de problemas, selección múltiple, completar oraciones, de acuerdo a los objetivos considerados en cada una, etc.

En cuanto a las condiciones de realización de todas las pruebas, a los alumnos se les pidió que se colocasen formando filas y columnas porque iban a realizar una Evaluación (los alumnos de cuarto, normalmente están dispuestos en grupos para trabajar de forma cooperativa). Una vez que los alumnos estuvieron dispuestos, se procedió a repartir las pruebas y se les indicó que en la mesa debían tener lápiz y goma de borrar para no interrumpir al compañero al pedirle, por ejemplo, la goma. Cuando todos los alumnos/as tenían su prueba, se procedió a leer una primera vez en voz alta, es decir, se les leyó cada pregunta antes de que comenzasen y se contestaron las dudas que les surgieron (que generalmente, fueron dudas de comprensión). Cuando se terminó de leer la prueba, se dio la orden de que podían comenzar a trabajar en silencio. Si alguno de ellos tenía una duda, levantaba la mano, y se le volvía a explicar. Los alumnos con NEE de cuarto básico, aducían que no la sabían hacer, pero se le insistió en que se esforzarán un poco y lo intentasen, finalmente todos la desarrollaron completamente.

4.1) Para la asignatura de matemática:

Para la consecución del siguiente objetivo, analizar los resultados, se corrigieron primero todas las pruebas, decidiendo que se puntuaría según niveles de logro del Mineduc para pruebas del Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)

implementado en el colegio, explicado por los docentes de cada asignatura, y que consiste en encasillar a cada alumno según sea el nivel de logro de aprendizajes, de acuerdo a los siguientes porcentajes:

Nivel Bajo: 0% - 25%

Nivel Medio Bajo: 26% - 50%

Nivel Medio Alto: 51% - 75%

Nivel Alto: 76% - 100%

Una vez corregidas las pruebas, los datos se trasladaron a una tabla para facilitar el posterior análisis y comparación, así pues. En la tabla se pusieron los ejes de aprendizajes en la primera fila, según el curso y a los alumnos en la primera columna, poniendo el nivel de logro que había obtenido cada alumno en cada uno de ellos.

Posteriormente se confeccionó un cuadro de resumen de estos resultados, en la primera fila aparecen los ejes de aprendizajes, según el curso y los Niveles de logro en la primera columna, poniendo el número de alumnos/as y el porcentaje de logro logrado en forma general, a nivel curso.

Se grafica la información de ésta tabla, se analizan los resultados obtenidos en cada aplicación de los instrumentos confeccionados. Para finalmente, proponer propuestas de remediales.

4.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.2.1 CUADRO DE RESULTADO APLICACIÓN PRUEBA DE DIAGNÓSTICO MATEMÁTICA, 4ºA, COLEGIO BETESDA DE PUERTO MONTT

N°	CURSO: 4º A NOMBRE ALUMNO(A)	EJES DE APRENDIZAJES/ NIVELES DE LOGRO				
		N° y Op.	P. y Al.	Geom.	Med.	Datos y Prob.
01	Damary Alvarez H.	NMB	NB	NB	NB	NMB
02	Matías Cárdenas H.	NA	NMA	NA	NMA	NA
03	Kevin Catripan A.	NB	NB	NB	NMB	NB
04	Claudio Díaz G.	NB	NB	NB	NB	NB
05	Denisse Gallardo B.	NA	NA	NA	NA	NA
06	María González G.	NMA	NA	NA	NA	NMA
07	Alexsander González H.	NB	NMB	NMA	NMB	NMB
08	Johan Guerrero A.	NA	NA	NA	NA	NA
09	Cristiane Guerrero V.	NA	NA	NA	NA	NA
10	Cristofer Gutiérrez C.	NMB	NB	NMB	NB	NMB
11	Matías Gutiérrez S.	NA	NMA	NA	NMA	NMA
12	Fernando Gutiérrez V.	NMB	NB	NMB	NB	NB
13	Claudio Hott H.	NMB	NB	NB	NMB	NMB
14	Isaías Igor M.	NB	NMB	NB	NB	NB
15	David Kremmer S.	NMA	NA	NA	NMA	NA
16	Isidora Leiva M.	NB	NMB	NMB	NB	NMB
17	Analís Maragaño M.	NB	NB	NB	NB	NB
18	Cristel Muñoz N.	NA	NA	NA	NA	NA
19	Ángel Muñoz Q.	NMA	NA	NA	NA	NA
20	Juan Peña P.	NB	NB	NB	NB	NB

21	Matías Pereira G.	NA	NMA	NA	NMA	NA
22	Cristian Quezada A.	NMB	NB	NB	NB	NMB
23	Misael Reyes G.	NMB	NMB	NMB	NB	NB
24	Yamilet Runiahue V.	NB	NB	NB	NB	NB
25	Angelo Soto C.	NMB	NB	NB	NB	NB
26	Christopher Soto C.	NB	NB	NB	NB	NB
27	Nataly Vargas R.	NA	NA	NA	NA	NA
28	Aline Velásquez M.	NA	NA	NA	NA	NA
29	Alonso Carrasco R.	NA	NA	NA	NA	NA

NÚMEROS Y OPERACIONES= N° y Op.

PATRONES Y ALGEBRA = P y Al.

GEOMETRIA= Geom.

MEDICIÓN= Med.

DATOS Y PROBABILIDADES= Datos y prob.

NIVELES DE LOGRO:

NIVEL BAJO (NB): (0% - 25%)

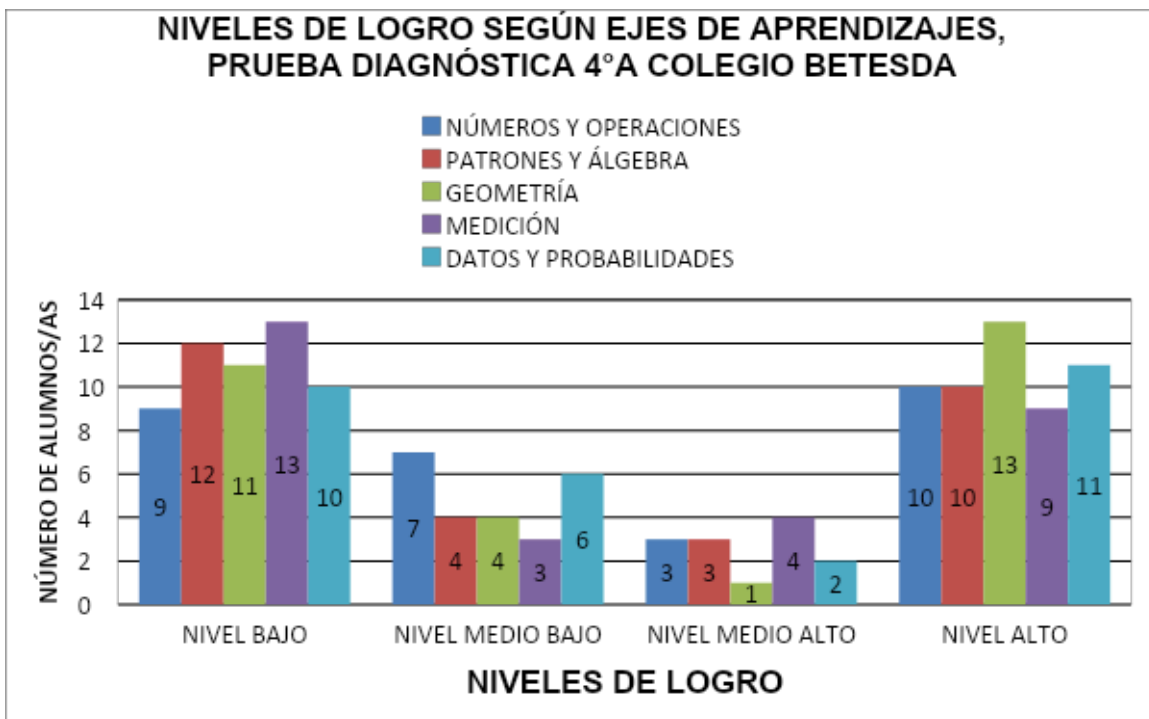
NIVEL MEDIO BAJO (NMB): (26% - 50%)

NIVEL MEDIO ALTO (NMA): (51% - 75%)

NIVEL ALTO (NA): (76% - 100)

4.2.2 CUADRO RESUMEN DE RESULTADO SEGÚN NIVELES DE LOGRO

MATEMÁTICA 4ª BÁSICO	NÚMERO DE ESTUDIANTES / % DE LOGRO				
EJES DE APRENDIZAJE	N° y OP.	P y Al.	Geom.	Med.	Datos y prob.
NIVEL DE LOGRO					
NIVEL BAJO	09/ 31%	12/41%	11/38%	13/45%	10/35%
NIVEL MEDIO BAJO	07/ 24%	04/14%	04/14%	03/10%	06/20%
NIVEL MEDIO ALTO	03/ 10%	03/10%	01/03%	04/14%	02/07%
NIVEL ALTO	10/ 35%	10/35%	13/45%	09/31%	11/38%
TOTAL ALUMNOS	29/ 100%	29/ 100%	29/ 100%	29/ 100%	29/ 100%



La evaluación fue desarrollada por todo el curso, de esto se desprende un análisis con las siguientes conclusiones:

4.2.3 Competencia matemática considerando todos los ejes de aprendizajes, en cuarto año básico:

Nivel Bajo: Un promedio de 11 alumnos correspondiente al 38% de los analizados. Importante déficit en cuanto al desarrollo de las competencias matemáticas, que impide a los alumnos/as aplicarlas para responder con acierto a las diferentes situaciones escolares o cotidianas.

Siendo el eje de Medición con un 45% de alumnos/as el más descendido, en aprendizajes relacionados con lectura y registro del tiempo en horas, medias horas, cuartos de hora y minutos, perímetro de figuras regular e irregular y medición del peso (g. y kg).

Nivel Medio Bajo: Un promedio de 5 alumnos/as correspondiente al 17%. Competencias deficitarias, aunque presenta un incipiente desarrollo de las mismas. Permiten al alumnos/a responder con acierto parcial a algunas situaciones en que se desenvuelve.

Nivel Medio Alto: Un promedio de 3 alumnos/as correspondiente al 10%. Nivel aceptable, aunque con déficit. Ordena información de manera precisa. Resuelve problemas. Selecciona los datos adecuados para resolver un problema. Identifica el significado de información numérica y simbólica. Codifica o decodifica en distintos lenguajes matemáticos. Expresa correctamente los resultados y los justifica argumentando con base matemática.

Nivel Alto: Un promedio de 10 alumnos/as que representan un 35%.

Alto desarrollo de las competencias o aprendizajes como la organización, comprensión e interpretación de la información, en la expresión y resolución de problemas.

En este nivel, el eje geometría es el de mayor logro con un 45% y corresponde a los aprendizajes sobre, relación que existe entre figuras 3D y figuras 2D, describir cubos, paralelepípedos, esferas, conos, cilindros y pirámides de acuerdo a la forma de sus caras y el número de aristas y vértices, reconocer en el entorno figuras 2D que están trasladadas, reflejadas y rotadas, y demostrar que comprenden el concepto de ángulo.

Si agrupamos el promedio de alumnos/as de los niveles Bajo y Medio Bajo, se observa que 16 alumnos, correspondiente al 55% del grupo curso está en estos niveles, con competencias deficitarias en la asignatura de matemática; mientras que 13 alumnos, representando un 45% están en el Nivel Medio Alto y Nivel Alto con desarrollo aceptable y óptimo en la asignatura, respectivamente.

Indicar también que en este curso, hay alumnos/as que han sido diagnosticados por profesionales competentes, como psicólogo, psicopedagoga y son parte del grupo de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y en este momento se encuentran con apoyo de la Educadora Diferencial del Establecimiento Educacional.

En definitiva, la evaluación sirvió para ver el nivel en el que se encuentra el curso y cada uno de los alumnos/as en la asignatura de matemática.

**4.3 CUADRO DE RESULTADO APLICACIÓN PRUEBA DE DIAGNÓSTICO
MATEMÁTICA, 8^ºA, COLEGIO BETESDA DE PUERTO MONTT**

N°	NOMBRE ALUMNO(A)	EJES DE APRENDIZAJES/ NIVELES DE LOGRO			
		Números	Álgebra y Funciones	Geometría	Probabilidad y Estadística
01	Treyce Alvarado A.	NMA	NMB	NA	NMA
02	Javiera Barrientos V.	NMB	NB	NMA	NMB
03	Nataly Parada B.	NA	NMA	NA	NMA
04	Sharim Caro U.	NA	NMA	NA	NA
05	Daniel Gutiérrez C.	NB	NB	NB	NB
06	Karen Leyton	NA	NA	NA	NA
07	Ariel Leiva P.	NMB	NB	NMB	NMB
08	Angelo Mancilla A.	NB	NB	NB	NB
09	Daniel Maripan	NMB	NB	NMB	NB
10	Javiera Muñoz Ch.	NA	NA	NA	NA
11	Nicolás Novoa A.	NMA	NA	NA	NA
12	Débora Oyarzo V.	NB	NMB	NMA	NMB
13	Rudy Pérez B.	NMB	NB	NMB	NB
14	María Salas P.	NA	NA	NA	NA
15	Nicolás Pasten S.	NA	NMA	NA	NMA
16	Franchesca Soto C.	NB	NB	NB	NB
17	Yerald Vargas C.	NMB	NMB	NMB	NB
18	Yasmin Rodríguez	NB	NB	NB	NB
19	Felipe Vargas A.	NMA	NMB	NA	NMA
20	Nicolás Peranchiguay	NB	NB	NB	NB
21	Carla Villegas B.	NA	NMA	NA	NMA

22	Felipe Zúñiga M.	NMA	NB	NMA	NB
----	------------------	-----	----	-----	----

NIVELES DE LOGRO:

NIVEL BAJO (NB): (0% - 25%)

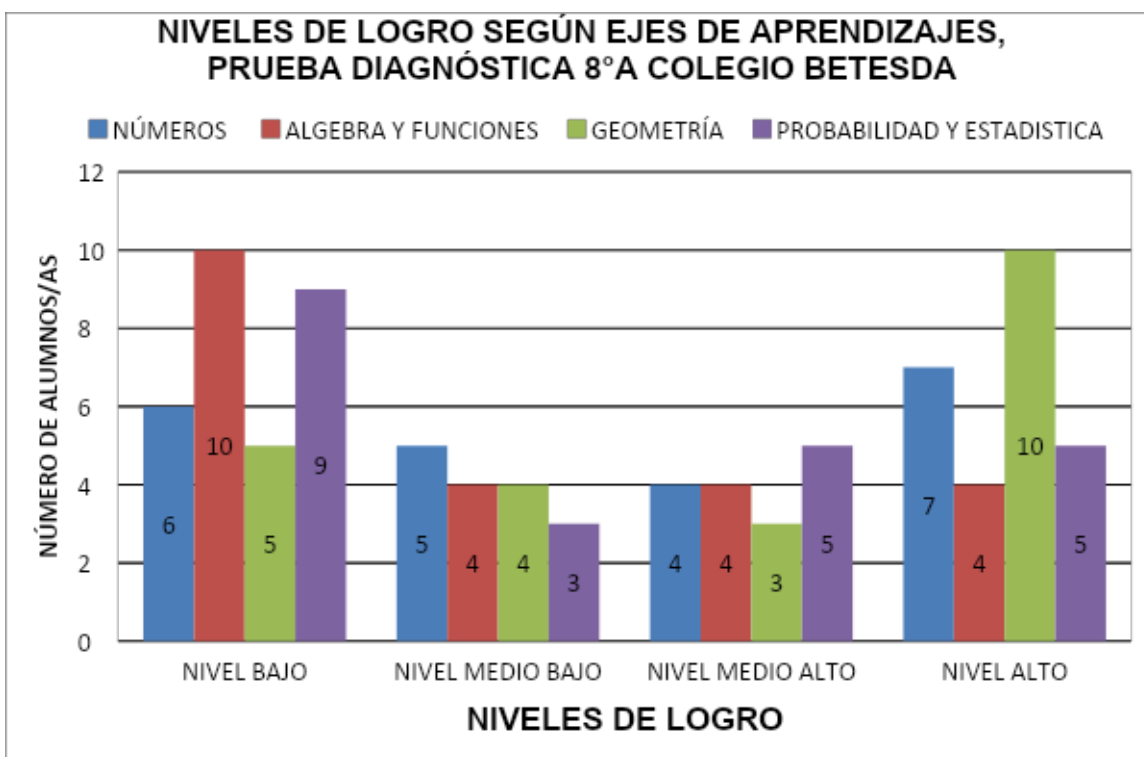
NIVEL MEDIO BAJO (NMB): (26% - 50%)

NIVEL MEDIO ALTO (NMA): (51% - 75%)

NIVEL ALTO (NA): (76% - 100)

4.3.1 CUADRO RESUMEN DE RESULTADO SEGÚN NIVELES DE LOGRO

MATEMÁTICA 8ª BÁSICO	NÚMERO DE ESTUDIANTES / % DE LOGRO			
EJES DE APRENDIZAJE	Números	Álgebra y Funciones	Geometría	Probabilidad y Estadística
NIVEL DE LOGRO				
NIVEL BAJO	06/27%	10/45%	05/23%	09/40%
NIVEL MEDIO BAJO	05/23%	04/18%	04/18%	03/14%
NIVEL MEDIO ALTO	04/18%	04/18%	03/14%	05/23%
NIVEL ALTO	07/32%	04/18%	10/45%	05/23%
TOTAL ALUMNOS	22/100%	22/100%	22/100%	22/100%



Al igual que en cuarto básico, la evaluación fue realizada por todo el curso, de esto se desprende un análisis con las siguientes conclusiones:

4.3.2) Competencia matemática considerando todos los Niveles de aprendizajes y ejes de aprendizajes, en octavo año básico:

Nivel Bajo: Un promedio de 8 alumnos correspondiente al 36% de los analizados. Importante déficit en cuanto al desarrollo de las competencias matemáticas, que impide a los alumnos/as aplicarlas para responder con acierto a las diferentes situaciones escolares o cotidianas del nivel, siendo Álgebra y Funciones el eje de aprendizaje más descendido con 10 alumnos/as que representan el 45% del curso, lo que indica falta de logro de aprendizajes en el uso del lenguaje algebraico para generalizar relaciones entre números, establecer y formular reglas y propiedades, además, deficiencia en reducir expresiones algebraicas, reunir términos semejantes, falta de comprensión de relaciones proporcionales directas e inversas, también inconvenientes para modelar y resolver problemas diversos de la vida diaria y de otras asignaturas, que involucran ecuaciones e inecuaciones lineales.

Nivel Medio Bajo: Un promedio de 4 alumnos/as correspondiente al 18%. Competencias deficitarias, aunque presenta un incipiente desarrollo de las mismas.

Nivel Medio Alto: Un promedio de 4 alumnos/as correspondiente al 18%. Nivel aceptable, aunque con déficit. Lee comprensivamente lo que le permite desarrollar

las distintas preguntas que conformaban la prueba. Selecciona la información necesaria e importante para la resolución de situaciones problemas.

Nivel Alto: Un promedio de 6 alumnos/as que representan un 27%.

Alto desarrollo de las competencias, se observa en el eje de aprendizaje de geometría con 10 alumnos/as que representan el 45% del grupo curso.

En este eje de aprendizaje los alumnos/as muestran eficiencia en descubrir relaciones que involucran ángulos exteriores o interiores de diferentes polígonos, comprenden el círculo, describen las relaciones entre el radio, el diámetro, el perímetro y el área de círculo, construyen objetos geométricos, utilizando líneas, como las perpendiculares, las paralelas, las bisectrices y alturas en triángulos y cuadriláteros, desarrollan y aplican las fórmulas del área de triángulos, paralelogramos y trapecios e identifican puntos en el plano cartesiano, usando pares ordenados y vectores.

En general si agrupamos el promedio de los niveles Bajo y Medio Bajo, se observa que 12 alumnos, correspondiente al 55% del grupo curso está en estos niveles, con competencias deficitarias en la asignatura de matemática; mientras que 10 alumnos, representando un 45% están en el Nivel Medio Alto y Nivel Alto con desarrollo aceptable y óptimo en los diferentes ejes de aprendizaje de la asignatura.

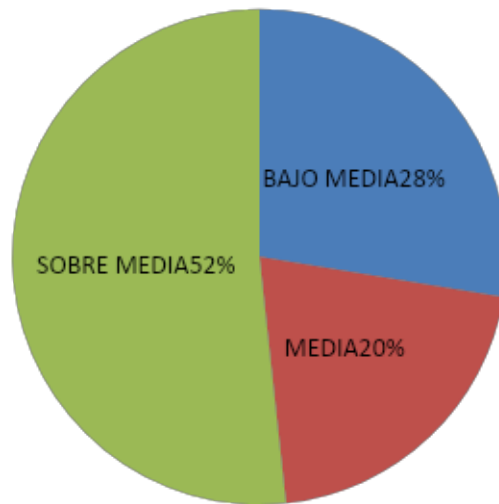
Al igual que el cuarto año básico, también en este curso, hay alumnos/as que han sido diagnosticados por profesionales competentes, como psicólogo, psicopedagoga y son parte del Grupo de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y en este momento se encuentran con apoyo de la Educadora Diferencial del Establecimiento Educacional, en grupos alternos a la clase de matemáticas.

4.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN CUARTO AÑO BÁSICO

Se aplicó la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.) – 4° Nivel de Lectura Forma A, que arrojó los siguientes resultados:

CATEGORÍA	N° DE ALUMNOS/AS	PORCENTAJE (%)
Bajo Media	8	28%
Media	6	20%
Sobre la Media	15	52%
TOTAL	29	100%

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA (CLP) 4°A, COLEGIO BETESDA



En la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.), se observa que del total de alumnos/as evaluados/as, la mayor cantidad de ellos logra un adecuado dominio del nivel aplicado encontrándose en la media y sobre la media en lo esperado al nivel de curso, demostrando que son capaces de entender en su conjunto, un texto narrativo y descriptivo logrando desarrollar habilidades como:

- Interpretación de elementos deícticos y anafóricos (se consideran deícticos todos aquellos elementos lingüísticos o léxicos que sirven para señalar y referirse a lo presente. En el relato y en el discurso referido esos elementos no tienen cabida y hay que reemplazarlos por otros (anafóricos) cuya función señalizadora consiste en referirse retrospectivamente a lo ausente, pero ya conocido. En este último caso se habla de anáfora).

- Globalización de la información proporcionada
- Categorización simple de objetos y personas
- Establecer relaciones de causa y efecto entre los hechos de texto

Mientras que también existe un porcentaje menor de alumnos/as que presentaron bajo dominio en la comprensión puntual, ya que al leer el texto y luego tener que responder las preguntas globales, éstos no logran la extracción explícita de la información, ya que no determinaron la causalidad de algunos hechos, y asignar características específicas a personas y objetos, apareciendo estas claramente en los textos.

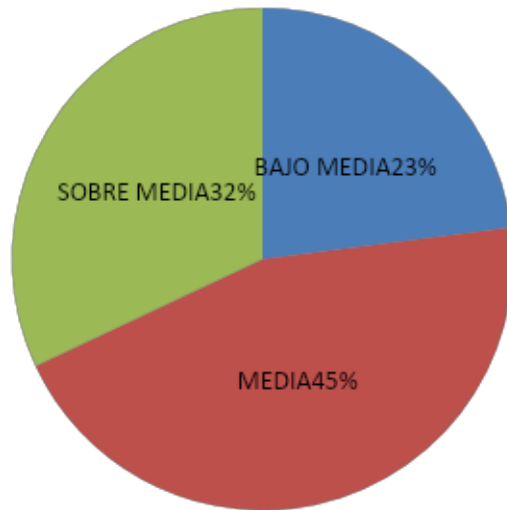
De igual modo la mayoría de los alumnos/as del curso presenta dificultades en la categorización de elementos que aparecen en el texto, donde no logran dominar dicha categorización, por presentar escaso vocabulario de campos semánticos.

4.5 ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN OCTAVO AÑO BÁSICO

Se aplicó la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.) – 8° Nivel de Lectura Forma A, que arrojó los siguientes resultados:

CATEGORÍA	N° DE ALUMNOS/AS	PORCENTAJE (%)
Bajo Media	5	23%
Media	10	45%
Sobre la Media	7	32%
TOTAL	22	100%

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA (CLP) 8°A, COLEGIO BETESDA



En la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.), en octavo básico, se observa que del total de alumnos/as evaluados/as, la mayor cantidad de ellos logra un adecuado dominio del nivel aplicado encontrándose en la media y sobre la media en lo esperado al nivel de curso, demostrando que son capaces de entender y lograr desarrollar habilidades que corresponden a manejo léxico, comprensión de expresiones poco frecuentes, secuencia temporal, secuencia lógica, lo que promueve la reflexión, hecho que viene dándose en forma progresiva a lo largo de las pruebas.

Mientras que también existe un porcentaje menor de alumnos/as que presentaron bajo dominio en la comprensión de los textos, ya que al leer y luego tener que responder las preguntas globales, éstos no logran la extracción explícita de la información, apareciendo ésta claramente en los textos.

4.6 CONCLUSIONES LENGUAJE, COMPRENSIÓN LECTORA

Como conclusión al trabajo en lenguaje y de acuerdo a los resultados obtenidos a través de la investigación realizada, se puede mencionar las siguientes:

Fundamental y trascendente es la Comprensión Lectora dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, al referirnos a ella, hacemos mención a uno de los principales elementos del aprendizaje, indispensable para la enseñanza, que si es abordado de manera sistemática e integral, se transforma en una estrategia para los alumnos/as, que los ayudará a ser personas más competentes a nivel personal y social.

Es importante destacar que la Comprensión Lectora es un tema que involucra no sólo al subsector de lenguaje y comunicación, en el caso de cuarto básico y Lengua y literatura en el caso de octavo básico, sino que es transversal a todas las asignaturas, por lo mismo debe ser considerada como un aspecto importante y no solo ser visto como uno de los tantos problemas existentes en la educación chilena.

Es importante mencionar que dentro de la lectura intervienen las operaciones de decodificación y comprensión, las cuales intervienen directamente en el concepto de Comprensión Lectora.

La decodificación es entendida como una operación a través de la cual el receptor utiliza un código para descifrar e interpretar un mensaje formulado en un mismo o diferente código, en tanto que por comprensión se deduce, un conjunto de procesos cognoscitivos, que le permiten al receptor integrar conocimientos nuevos a los ya existentes, es decir, le da sentido y significado a la información ya codificada.

El concepto de Comprensión Lectora, tiene diferentes concepciones, las cuales se diferencian en la perspectiva desde la cual enfocan dicho concepto. Las discrepancias que existen entre estas concepciones, radican principalmente, en que algunos autores le dan mayor importancia a los conocimientos previos del lector, otros a la estructura literal del texto, ya sea a los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos, y algunos al nivel de razonamiento, a las habilidades mentales o a los procesos cognitivos.

Decir que esta investigación se fundamenta en la definición estructurada Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.), la cual da mayor relevancia a los procesos cognitivos, donde el lector es capaz de comprender un texto, cuando a través de diversos procesos mentales como la atención, la codificación, el almacenamiento o la recuperación, puede llevar a cabo una representación mental coherente del texto leído.

Por último, es fundamental señalar que los docentes deben poseer conocimiento de aquellos procesos psicológicos que intervienen durante el proceso de lectura, teniendo éstos una gran relevancia, ya que, si su adquisición no es adecuada en la primera etapa del desarrollo escolar, difícilmente se logrará mejorar la lectura de los alumnos/as.

Entonces podemos establecer, que es necesario un desarrollo y fortalecimiento adecuado a estos procesos psicológicos, puesto que de lo contrario, es difícil que las personas puedan alcanzar un buen nivel de Comprensión lectora.

En relación al instrumento utilizado, una vez aplicada la Prueba o el test de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.), se puede determinar, que es una prueba confiable para evaluar las habilidades de Comprensión Lectora.

4.7 DOMINIO Y VELOCIDAD LECTORA, CUARTO AÑO BÁSICO

4.7.1 RESULTADO DOMINIO Y VELOCIDAD LECTORA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 4ºA, COLEGIO BETESDA

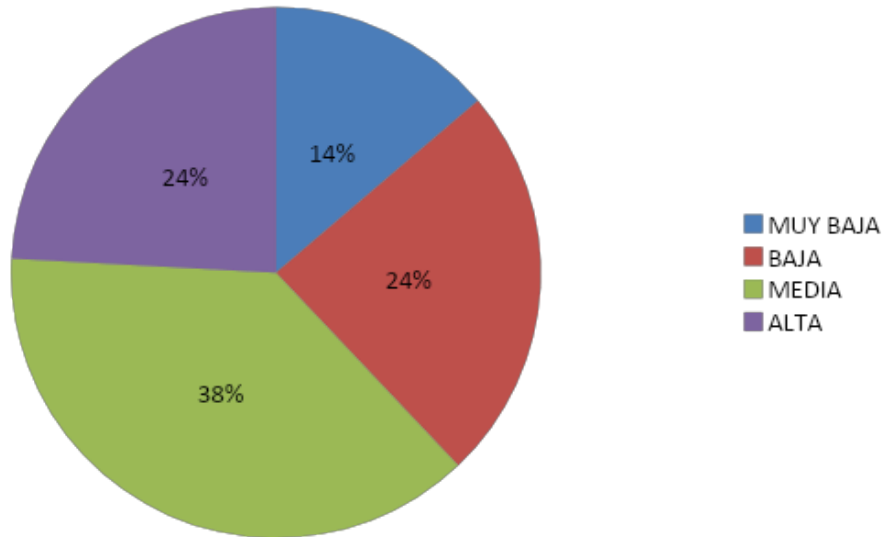
N°	CURSO: 4° A	LECTURA ORAL	
	NOMBRE ALUMNO(A)	VELOCIDAD LECTORA	DOMINIO LECTOR CALIDAD DE LECTURA
01	Damary Alvarez H.	Media	Lectura Unidades Cortas
02	Matías Cárdenas H.	Baja	Palabra a palabra
03	Kevin Catripan A.	Media	Lectura Unidades Cortas
04	Claudio Díaz G.	Baja	Lectura Unidades Cortas
05	Denisse Gallardo B.	Media	Lectura Unidades Cortas

06	María González G.	Baja	Lectura Unidades Cortas
07	Alexsander González H.	Media	Lectura Unidades Cortas
08	Johan Guerrero A.	Media	Lectura Unidades Cortas
09	Cristiane Guerrero V.	Alta	Lectura fluida
10	Cristofer Gutiérrez C.	Media	Sílaba a Sílabas
11	Matías Gutiérrez S.	Alta	Lectura Unidades Cortas
12	Fernando Gutiérrez V.	Baja	Lectura Unidades Cortas
13	Claudio Hott H.	Muy baja	Sílaba a Sílabas
14	Isaías Igor M.	Media	Lectura Unidades Cortas
15	David Kremmer S.	Alta	Lectura Unidades Cortas
16	Isidora Leiva M.	Alta	Lectura Unidades Cortas
17	Analís Maragaño M.	Media	Lectura Unidades Cortas
18	Cristel Muñoz N.	Alta	Lectura fluida
19	Ángel Muñoz Q.	Baja	Palabra a palabra
20	Juan Peña P.	Media	Lectura Unidades Cortas
21	Matías Pereira G.	Baja	Lectura Unidades Cortas
22	Cristian Quezada A.	Media	Lectura Unidades Cortas
23	Misael Reyes G.	Alta	Lectura fluida
24	Yamilet Runiahue V.	Muy baja	Lectura Unidades Cortas
25	Angelo Soto C.	Muy baja	Palabra a palabra
26	Christopher Soto C.	Muy baja	Sílaba a sílabas
27	Nataly Vargas R.	Media	Lectura Unidades Cortas
28	Aline Velásquez M.	Media	Lectura Unidades Cortas
29	Alonso Carrasco R.	Alta	Lectura fluida

4.7.2 CUADRO DE RESULTADOS VELOCIDAD LECTORA CUARTO BÁSICO:

VELOCIDAD LECTORA	NÚMERO DE ALUMNOS/AS	PORCENTAJE (%)
Muy Baja	4	14%
Baja	7	24%
Media	11	38%
Alta	7	24%
TOTALES	29	100%

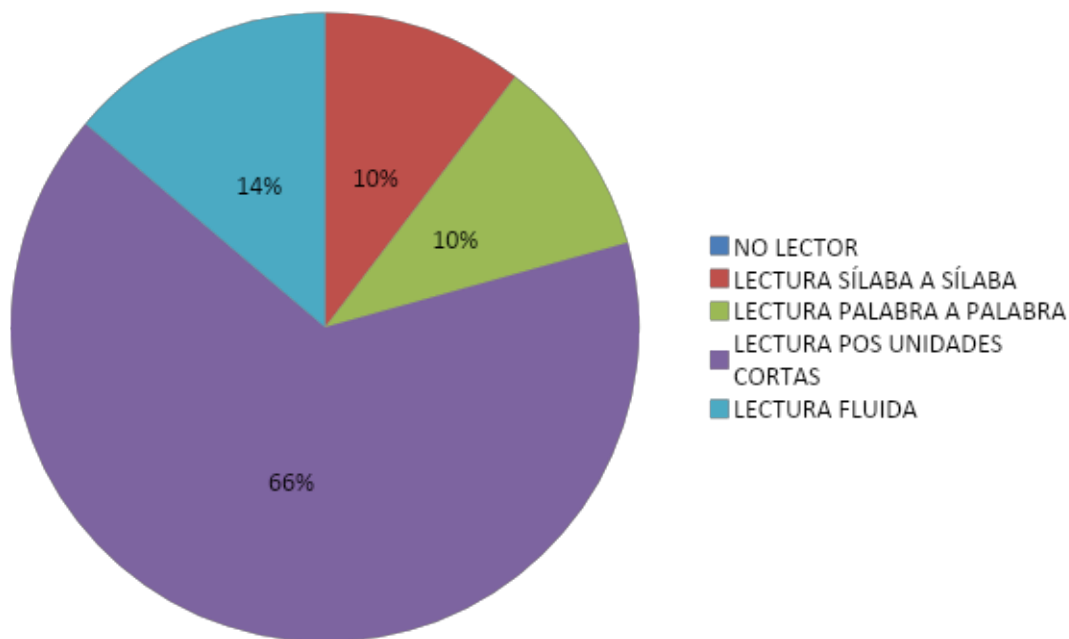
**VELOCIDAD LECTORA 4°A, COLEGIO
BETESDA**



4.7.3 CUADRO RESULTADOS DOMINIO LECTOR, CUARTO AÑO BÁSICO

CALIDAD LECTORA	NÚMERO DE ALUMNOS/AS	PORCENTAJE (%)
NO LECTOR	0	0,0%
LECTURA SÍLABA A SÍLABA	3	10%
LECTURA PALABRA A PALABRA	3	10%
LECTURA POR UNIDADES CORTAS	19	66%
LECTURA FLUIDA	4	14%
TOTALES	29	100%

CALIDAD LECTORA, 4ºA COLEGIO BETESDA



4.7.4 ANÁLISIS DEL DOMINIO LECTOR (CALIDAD Y VELOCIDAD LECTORA), CUARTO BÁSICO:

En lo que respecta a calidad de la lectura oral, la mayor parte del grupo curso, posee una calidad de lectura por unidades cortas, formando pequeñas unidades de palabras. Cabe mencionar que se observa, que en algunos párrafos de la lectura, logran leer fluidamente, pero la mayor parte de las veces no respetan el ritmo y la entonación al leer el texto, de igual manera cometiendo algunos errores de pronunciación como omisión, sustitución de letras y palabras del texto. Cabe

mencionar también que existe una cantidad menor de niños que leen sílaba a sílaba.

En cuanto a la velocidad de la lectura oral, se observa que una cantidad mínima de alumnos/as logra una velocidad de lectura en nivel alto, leyendo con fluidez y respetando los signos de puntuación.

Mientras que la mayor parte del grupo se ubica en categoría de velocidad media y baja. En este caso se observa que los alumnos/as presentan errores en la pronunciación de las palabras, además al tener un reducido vocabulario en su almacén léxico, dificulta la recuperación rápida de la palabra al leer.

Los resultados de las lecturas tomadas también nos indican que existe un grupo de alumnos/as con velocidad muy baja al leer, debido a su lectura sílaba a sílaba, siguen con el dedo la lectura lo que genera que su velocidad sea más lenta.

4.8 DOMINIO Y VELOCIDAD LECTORA, 8°A, COLEGIO BETESDA

4.8.1 RESULTADO DOMINIO Y VELOCIDAD LECTORA

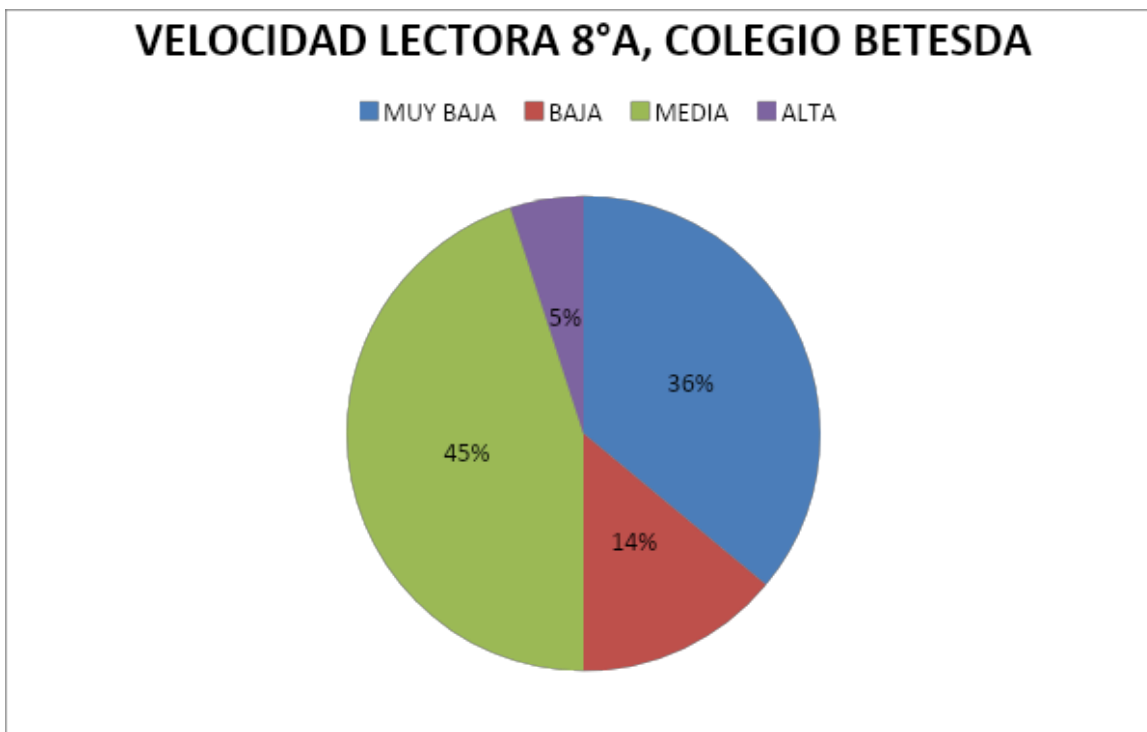
N°	NOMBRE ALUMNO(A)	LECTURA ORAL	
		VELOCIDAD LECTORA	DOMINIO LECTOR CALIDAD DE LECTURA
01	Treyce Alvarado A.	Media	Lectura Unidades Cortas

02	Javiera Barrientos V.	Media	Lectura Unidades Cortas
03	Nataly Parada B.	Media	Lectura Unidades Cortas
04	Sharim Caro U.	Alta	Lectura Fluida
05	Daniel Gutiérrez C.	Muy baja	Lectura Palabra a palabra
06	Karen Leyton	Muy Baja	Lectura Palabra a palabra
07	Ariel Leiva P.	Muy baja	Lectura Palabra a palabra
08	Angelo Mancilla A.	Muy baja	Lectura Palabra a palabra
09	Daniel Maripan	Muy baja	Lectura Unidades Cortas
10	Javiera Muñoz Ch.	Media	Lectura Unidades Cortas
11	Nicolás Novoa A.	Media	Lectura Unidades Cortas
12	Débora Oyarzo V.	Media	Lectura Unidades Cortas
13	Rudy Pérez B.	Media	Lectura Unidades Cortas
14	María Salas P.	Media	Lectura Unidades Cortas
15	Nicolás Pasten S.	Media	Lectura Unidades cortas
16	Franchesca Soto C.	Baja	Lectura Unidades Cortas
17	Yerald Vargas C.	Baja	Lectura Unidades Cortas
18	Yasmin Rodríguez	Baja	Lectura Unidades Cortas
19	Felipe Vargas A.	Muy baja	Lectura Palabra a palabra
20	Nicolás Peranchiguay	Muy baja	Lectura Palabra a palabra
21	Carla Villegas B.	Media	Lectura Unidades Cortas
22	Felipe Zúñiga M.	Muy baja	Lectura Unidades Cortas

4.8.2 CUADRO RESUMEN, VELOCIDAD LECTORA, OCTAVO BÁSICO

VELOCIDAD LECTORA	NÚMERO DE ALUMNOS/AS	PORCENTAJE (%)
Muy Baja	8	36%
Baja	3	14%
Media	10	45%
Alta	1	5%

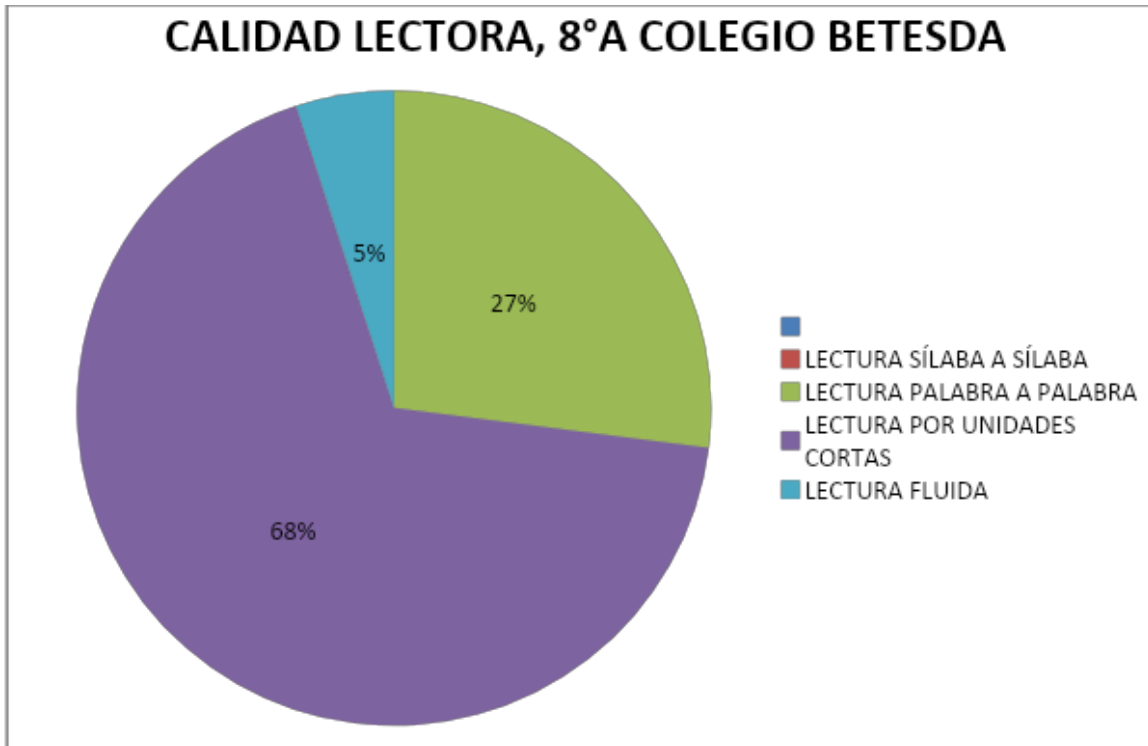
TOTALES	22	100%
----------------	-----------	-------------



4.8.3 CUADRO RESUMEN, DOMINIO LECTOR, OCTAVO BÁSICO

CALIDAD LECTORA	NÚMERO DE ALUMNOS/AS	PORCENTAJE (%)
NO LECTOR	0	0%
LECTURA SÍLABA A SÍLABA	0	0%
LECTURA PALABRA A PALABRA	06	27%

LECTURA POR UNIDADES CORTAS	15	68%
LECTURA FLUIDA	01	05%
TOTALES	22	100%



4.8.4 ANÁLISIS DEL DOMINIO LECTOR (CALIDAD Y VELOCIDAD LECTORA), OCTAVO BÁSICO:

En lo que respecta a calidad de la lectura oral, la mayor parte del grupo curso, posee una calidad de lectura por unidades cortas, formando pequeñas unidades de palabras. Existe también, una cantidad menor de alumnos/as que leen palabra a palabra. Y solo un mínimo porcentaje de ellos, sólo uno, correspondiente al 5%,

lee fluidamente y se encuentra con un desarrollo superior o alcanza las competencias en el área de lectura. En cuanto a la exactitud lectora solo un alumno relaciona fonema, grafema, de forma satisfactoria, es decir, que reconocen las letras del alfabeto presentando una buena articulación de esta. Además posee un desarrollo normal de las habilidades y actividades que le permiten acceder con agrado a la lectura, su velocidad lectora es adecuada para la escolarización y edad.

Los que están en Lectura Unidades Cortas, presentan una lectura corriente leen lentamente, sin fluidez, no respetando la puntuación de las palabras.

En cuanto a la velocidad de la lectura oral, se observa sólo un alumno que logra una velocidad de lectura en nivel alto, leyendo con fluidez y respetando los signos de puntuación. Mientras que la mayor parte del grupo se ubica en categoría de velocidad media. En este caso se observa que los alumnos/as presentan errores en la pronunciación de las palabras.

Los resultados de las lecturas tomadas también nos indican que existe un grupo de alumnos/as con velocidad muy baja al leer, debido a su lectura palabra a palabra, repiten varias veces la misma palabra hasta decirla correctamente, cambian las letras de ellas, pronunciando otras palabras que cambian totalmente el sentido del texto.

V PROPUESTAS REMEDIALES

5.1 En la asignatura de matemática:

Planificar talleres de refuerzo educativo para aquellos alumnos/as que se encuentran en los niveles más descendidos. Considerar todos los Ejes de aprendizajes, que sirva de repaso en los no descendidos. Preparar guías de

aprendizajes en éstos niveles y aplicar el método copisi (Concreto, Pictórico, simbólico).

Trabajar con Especialistas para diagnosticar situación de alumnos con dificultades de Aprendizajes en Matemática, mediante un Equipo Multidisciplinario con apoyo de docentes de aula y docentes en general.

Separar en grupos el curso para trabajo más especializado, grupo de alumnos/as avanzados y grupo de alumnos/as que presentan retraso pedagógico. Si es posible en horario de clases, de tal forma que pueda trabajar la docente en aula con los alumnos/as más avanzados y una docente especialista, Educadora Diferencial, con los alumnos/as más descendidos, con el propósito de trabajar mejor de lo que lo harían en la sala de clases.

En cuarto Básico intervenir en forma personalizada con aquellos alumnos/as que se encuentran en niveles bajos.

5.2 En la asignatura de Lenguaje:

Para Fluidez lectora, definir metas anuales por curso e instrumentos para evaluar velocidad lectora, considerar el seguimiento para ello realizarlo varias veces al año y analizar periódicamente los resultados obtenidos, adoptar medidas para apoyar alumnos/as, que no hayan logrado mejorar el dominio lector, y comunicar a apoderados los avances y estrategias de mejoramiento que se utilizará para este fin.

Para Comprensión Lectora, también definir metas y tiempos para cada curso, instrumentos de evaluación, monitorear logros mediante evaluaciones semestrales y dar a conocer, también, a los alumnos/as y apoderados.

Apoyar el quehacer pedagógico en relación al Lenguaje, incentivando a la lectura por agrado, por elección de textos según su elección, etc. y crear instancias para compartir con el curso lo que están leyendo.

Implementar talleres de Reforzamiento Educativo de Lectura y Escritura para los alumnos/as, Talleres Refuerzo SIMCE, trabajar con especialistas para diagnosticar y mejorar aprendizajes.

Ver anexo Plan Actividades Remediales página 116.

VI BIBLIOGRAFÍA

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2007). *Evaluación Educativa y Promoción escolar*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Calatayud, M.A. (1999). La creencia en la objetividad de la evaluación: una misión imposible. *Aula Abierta*, 73, 205-222.

Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y Cognición*. Bogotá, Colombia: Mc Graw-Hill.

García, S. (2002). La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23 (67), 297-318.

Gil Pérez, D. & Vilches, A. (2008). ¿Qué deben saber y saber hacer los profesores universitarios? En M.I. Cebreiros y N. Casado (Eds.), *Novos enfoques no ensino universitario* (pp. 25-43). Vigo: Universidad de Vigo.

Himmel, E.; Olivares, M.A. & Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación Educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender. Volumen I: Conceptos actuales sobre la evaluación del aprendizaje escolar para NB3*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile – Pontificia Universidad Católica de Chile.

Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. México: El Manual Moderno.

Hoyat, F. (1962). *Les Examens*. Institut de l'UNESCO pour l'Education. Paris: Bourrelier.

López, N.; Llopis, R.; Llorens, J.A., Salinas, B. & Soler, J. (1983). Análisis de dos modelos evaluativos referidos a la Química de COU y Selectividad. *Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 21-25.

Lukas, J.F. & Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid, España: Alianza.

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Valverde, G. (2000). La interpretación justificada y el uso apropiado de los resultados de las mediciones. En P. Ravela (Ed.), *Los Próximos Pasos: ¿Hacia Dónde y Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina?* (pp. 21-30). Lima, Perú: GRADE/Preal.

Páginas digitales: www.planesdemejoramiento.cl; www.curriculum-mineduc.cl, Mineduc, Agencia de Calidad, resultados SIMCE 2015 [en línea].

Bases curriculares y Programas de Estudio Matemática de 3° y 7° año Básico, Ministerio de Educación

Texto de matemática de 3° y 7° año Básico

Guía del docente de 3° y 7° año básico de matemática

Cuadernos de ejercicios de la asignatura de 3° y 7° Básico

Bases curriculares y Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 3° y de Lengua y Literatura de 7° año Básico, Ministerio de Educación.

Texto de Lenguaje y Comunicación de 3° Básico y de Lengua y Literatura de 7° año Básico

Guía del docente de 3° de Lenguaje y Comunicación y de 7° año básico de Lengua y Literatura

Cuadernos de ejercicios de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 3° y de 7° Básico en Lengua y Literatura

Pruebas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.) – 4° Nivel de Lectura Forma A, de los autores Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic.

VII ANEXOS

7.1 PRUEBA DE DIAGNÓSTICO MATEMÁTICA, 4°A BÁSICO

Nombre: _____ Fecha: _____

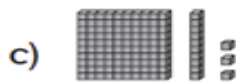
1) Escribe los números en cifras y en palabras cuando corresponda. Observa el siguiente ejemplo y responde:



261 Doscientos sesenta y uno

a) $800 + 3$

b) Cuatrocientos treinta y uno



2) Observa el número 627 de la siguiente tabla de 100, recuerda que el número 627 se encuentra en el “libro de 1.000”, responde cada actividad:

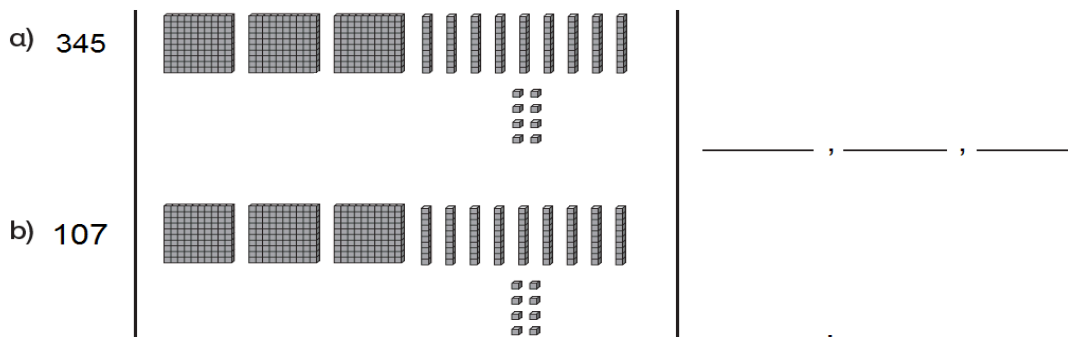
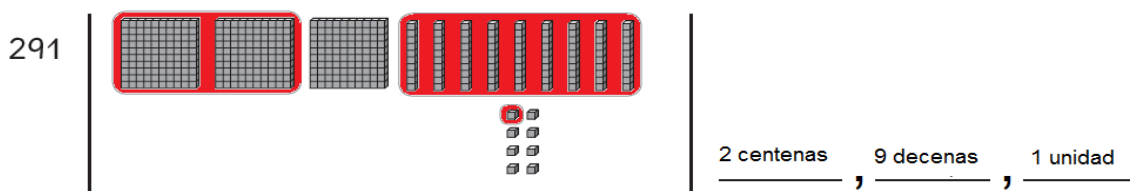
	?	
?	627	?
	?	

a) Observa el número en la siguiente tabla y escribe los números que se encuentran al lado izquierdo, al lado derecho, encima y debajo de él en cifras.

b) En la recta numérica ordena éstos números de menor a mayor y responde: el mayor es= _____ y el menor es= _____



3) Encierra con una línea las centenas, decenas y unidades que necesitas para obtener el número que se indica, luego escríbelas como observas en el ejemplo:



4) Resuelve los siguientes problemas:

4a) Andrea tiene estos paquetes de galletas saladas. Cada paquete contiene 10 galletas, ¿cuántas galletas tiene Andrea en total?

- (A) 20 (C) 40
 (B) 30 (D) 50



4b) Diego tiene 426 láminas de animales. Regala 100 a su primo y 100 a su hermano. ¿Cuántas láminas le quedan?

- A) 326 B) 126 C) 226 D) 626

4c) Había 926 caballos salvajes en un valle. Luego, se fueron 456, ¿cuántos caballos quedaron en el valle?

- A) 530 B) 582 C) 470 D) 469

4d) Ana tiene 162 botones rojos, 98 azules y 284 verdes. ¿Cuántos botones tiene Ana?

- A) 220 B) 260 C) 446 D) 544

5a) Tomás recogió 10 piedras más que su amigo Marcelo. Tomás recogió 27 piedras. ¿Cuántas piedras recogió Marcelo? Responde y luego marca la ecuación que modela la situación descrita:

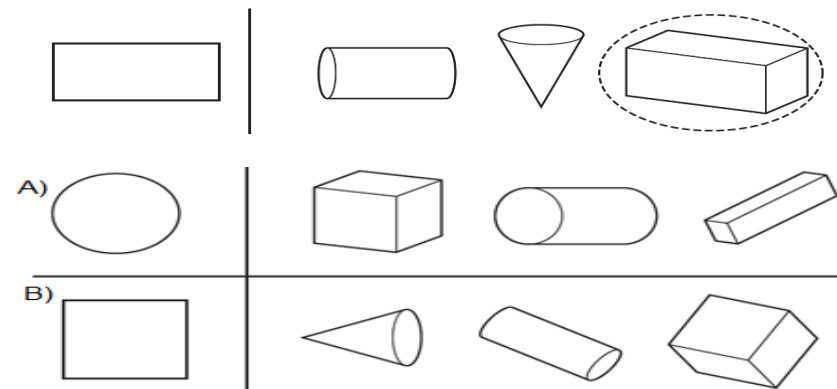
- A) Marcelo recogió 27 piedras. Ecuación: $10 + \underline{17} = 27$
B) Marcelo recogió 17 piedras. Ecuación: $27 - 10 = \underline{17}$
C) Marcelo recogió 37 piedras. Ecuación: $27 + 10 = \underline{37}$
D) Marcelo recogió 27 piedras. Ecuación: $\underline{17} + 10 = 27$

5b) Resuelve las ecuaciones, escribe el número que falta para lograr la igualdad:

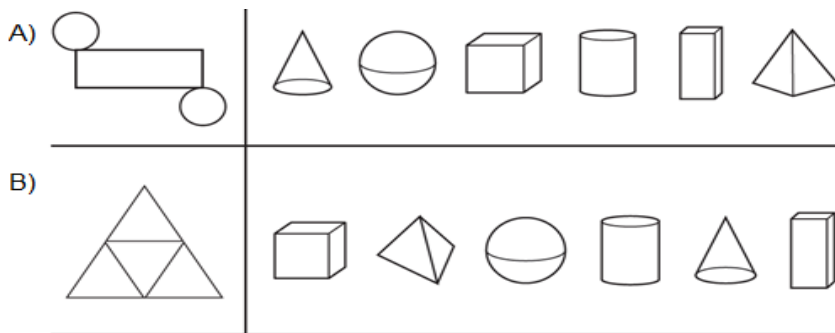
A) $49 + \square = 87$

B) $74 - \square = 56$

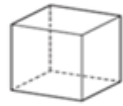


6a) Encierra con una línea la figura 3D que podrías dibujar a partir del modelo de figura 2D. Observa el siguiente ejemplo y responde:



6b) Encierra con una línea la figura 3D que resultará al doblar y pegar el modelo plano o la red:



7a) Observa cada figura 3D y completa la tabla:

	Figuras 3D	Número de aristas	Número de vértices	Número de caras
A)	 cubo			
B)	 cono			
C)	 cilindro			

7b) Escribe V (verdadero) o F (falso). Corrige las falsas:

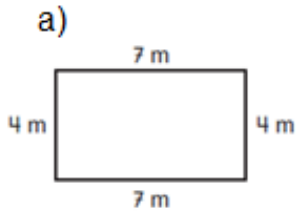
A) ___ Un cono tiene 1 vértice.

B) ___ Un cubo tiene la misma cantidad de caras y vértices que un paralelepípedo

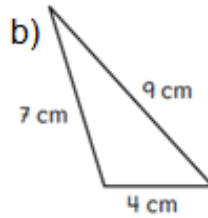
C) ___ Una figura 3D puede ser una pirámide.

D) ___ Un paralelepípedo es una figura 2D.

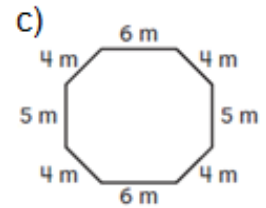
8) ¿Cuál es el perímetro de éstas figuras? Desarrolla y marca la respuesta:



- A) 14m
- B) 22m
- C) 18m
- D) 15m



- A) 16cm
- B) 13cm
- C) 19cm
- D) 20cm



- A) 36m
- B) 38m
- C) 35m
- D) 37m

9) Elige y marca la alternativa correcta:

a) ¿Qué multiplicación corresponde a la representación?

Ⓐ $3 \cdot 1 = 3$



Ⓑ $4 \cdot 2 = 8$



Ⓒ $3 \cdot 3 = 9$



Ⓓ $4 \cdot 4 = 16$

b) ¿Qué multiplicación corresponde al dibujo?

Ⓐ $3 \cdot 5 = 15$

Ⓑ $3 \cdot 4 = 12$

Ⓒ $5 \cdot 4 = 20$

Ⓓ $6 \cdot 5 = 30$



c) Antonio cambió las ruedas de 5 autos. Cada auto tenía 4 ruedas. ¿Cuántas ruedas cambió?

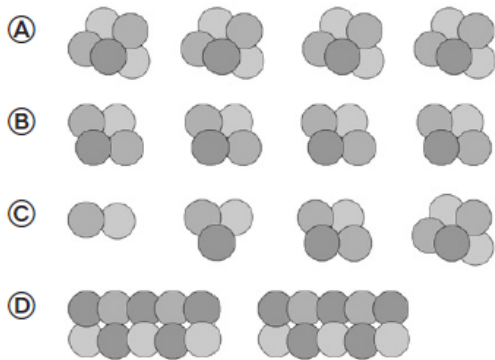
- A) 12 B) 16 C) 20 D) 24

d) Sofía tiene que llevar 32 cajas a su cuarto. Ella puede llevar 4 cajas en cada viaje. ¿Cuántos viajes hará?

- A) 6 B) 7 C) 8 D) 9

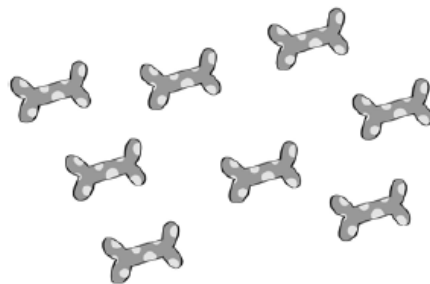
10) Marca la mejor alternativa.

a) ¿Qué grupo muestra cómo se reparten en cantidades iguales 20 pelotitas entre 4 niños?

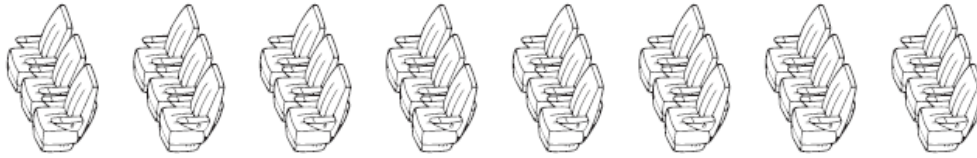


10b) Hay 8 galletas para perros en una bolsa. Fido come 2 galletas al día. ¿Por cuántos días tendrá Fido galletas antes de que se le acaben?

- (A) 2
(B) 4
(C) 6
(D) 2



10c) Un avión tiene 24 asientos en una sección. Hay 3 asientos en cada fila.
 ¿Cuántas filas de asientos hay? Completa la operación matemática



_____ : _____ = _____ filas de asientos.

11a) ¿Qué alternativa representa $\frac{3}{4}$?



11b) Completa las siguientes afirmaciones de modo que sean correctas:

A) $\frac{1}{4}$ del jardín está sembrado, _____ aun no están sembrados.

B) Se han pintado $\frac{2}{3}$ de los estantes. Falta por pintar _____.

11c) Cuatro niños quieren compartir una pizza. ¿Qué fracción representa la porción de cada uno, si la reparten en partes iguales?

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

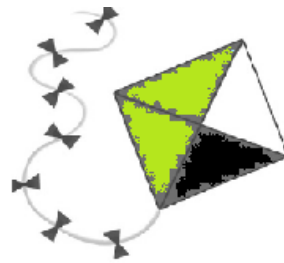
11d) José tiene un volantín verde, negro y blanco. ¿Qué fracción del volantín es verde?

Ⓐ $\frac{1}{4}$

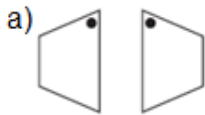
Ⓑ $\frac{2}{4}$

Ⓒ $\frac{1}{2}$

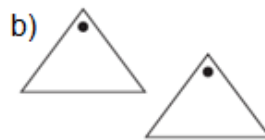
Ⓓ $\frac{3}{4}$



12) Observa estas figuras e indica si ves traslación, reflexión o rotación:



- A) traslación
- B) reflexión
- C) rotación



- A) traslación
- B) reflexión
- C) rotación



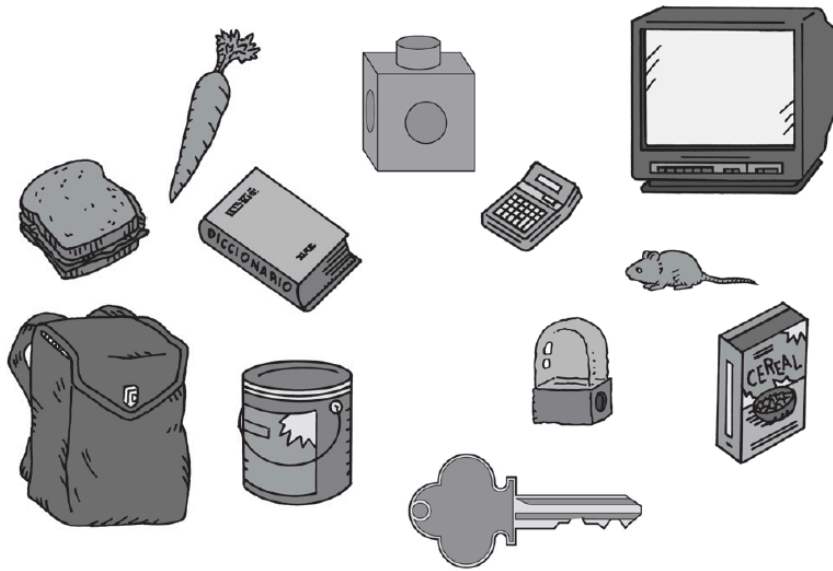
- A) traslación
- B) reflexión
- C) rotación

12d) Une con una línea la palabra de la izquierda con la palabra correcta de la derecha.

- A) Traslación
- B) Reflexión
- C) Rotación

- Giro
- Deslizamiento
- Voltear

13a) Encierra con una línea los objetos que podrían tener algún ángulo de 90° y marca con una X los que tengan algún ángulo de 45°

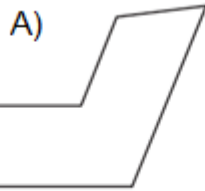


13b) En las siguientes figuras reconoce aquellas que tienen uno o más ángulos rectos, márcalos y encierra sí o no, observa el ejemplo:

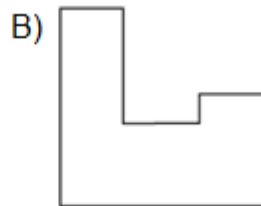
ejemplo:



sí no



sí no



sí no



sí no

14) Este es el horario de Florencia.

6:10.....	levantarse
6:30 – 7:00.....	hacer la cama, ordenar la pieza
7:00.....	desayuno
7:30 – 7:50.....	ir al colegio
8:00 – 13:30.....	clases
13:30.....	almuerzo
14:00 – 16:00.....	actividad extraprogramática
16:00 – 16:20.....	devolverse a casa
16:20.....	jugar
17:30.....	tomar once
17:45.....	hacer tareas
18:30.....	preparar útiles para el día siguiente
19:30.....	comer
20:30.....	lavarse, acostarse, dormir

- a) ¿A qué hora se levanta Florencia? _____
- b) ¿A qué hora llega al colegio? _____
- c) ¿A qué hora juega? _____
- d) ¿Cuánto tiempo se demora para ir al colegio? _____

15a) ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la masa de una naranja?

- A) 20 kilogramos
- B) 200 kilogramos
- C) 20 gramos
- D) 200 gramos

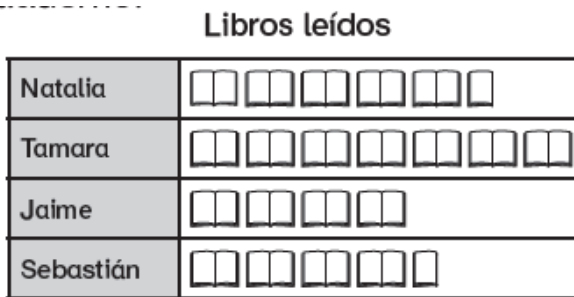
15b) ¿Cuál de los siguientes objetos podría tener más masa?



15c) Luis pone 3 plátanos en un lado de la balanza. Luego, pone una bolsa de papel en el otro lado. ¿Cuál de los dibujos muestra lo que puede haber en la bolsa de papel?



16a) Natalia, Tamara, Jaime y Sebastián son miembros del club de lectura. Se les encuestó para saber cuántos libros habían leído en el primer semestre. Usa el pictograma para responder:



Cada = 4 libros. Cada = 2 libros.

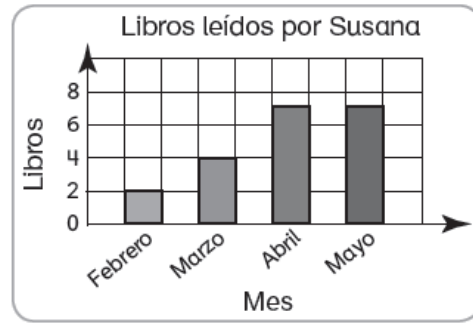
A) ¿Quién leyó más libros? _____

B) ¿Quién leyó exactamente 18 libros? _____

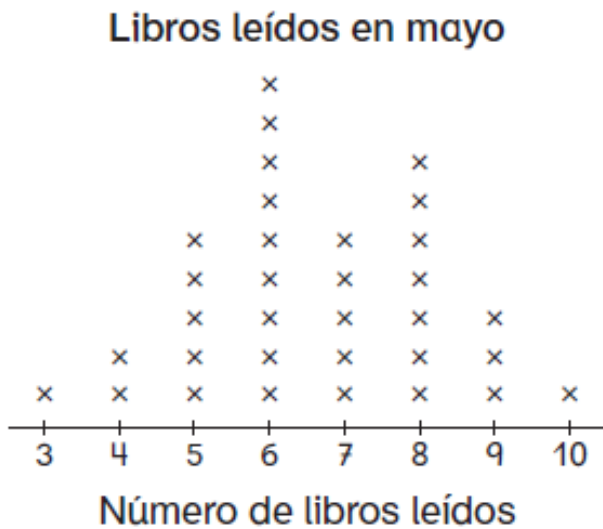
C) ¿Quién leyó el menor número de libros? _____

16b) ¿Cuántos libros más leyó Susana en abril que en febrero?

- (A) 2
- (B) 4
- (C) 5
- (D) 7

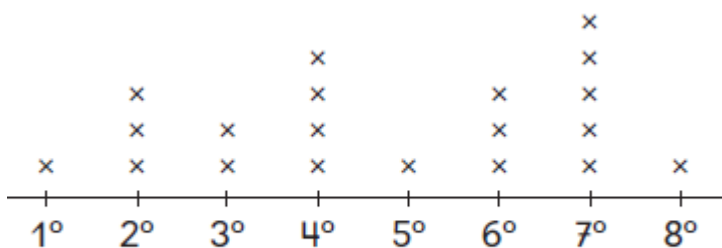


17a) Observa el diagrama de puntos y responde ¿Cuántos estudiantes leyeron menos de 7 libros?



- A) 11
- B) 14
- C) 17
- D) 22

17b) El diagrama muestra la cantidad de salidas escolares que se hicieron de 1° a 8° Básico en la escuela. Responde con la información del diagrama.



Salidas de los cursos fuera de la escuela

- A) ¿Cuántos cursos salieron 3 veces? _____
- B) ¿Qué curso tuvo más salidas? _____
- C) ¿Qué cursos salieron la misma cantidad de veces? ¿Cuántas veces? _____
- D) ¿Cuántos cursos salieron menos de 2 veces? _____

**7.2 PAUTA DE CORRECCIÓN DEL INSTRUMENTO - 4ºA BÁSICO
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE MATEMÁTICA**

Eje evaluado	Objetivo de Aprendizaje seleccionado	Pregunta	Respuesta
Números y operaciones	OA2	1a	803, ochocientos tres
		1b	431
		1c	113 ciento trece
	OA3	2a	Lado izquierdo 626; Lado derecho 628 Encima del N° 617; Debajo del N° 637
		2b	Ubica los números de la actividad anterior en la recta numérica e indica que el menor=617 y el mayor =637
	OA5	3a	3Centenas, 4Decenas, 5Unidades
		3b	1Centena, 7Unidades
		4a	B
		4b	C
		4c	C
		4d	D
	OA8	9a	C
		9b	B
		9c	C
		9d	C
	OA9	10a	A
		10b	B
10c		$24:3= 8$ filas de asientos	
OA11	11a	C	

		11b	A) $\frac{3}{4}$ B) $\frac{1}{3}$	
		11c	C	
		11d	B	
Patrones y Algebra	OA13	5a	B	
		5b)	A= 38 B) 18	
Geometría	OA15	6a)	A) cilindro B) cubo	
		6b)	A) cilindro B) pirámide	
	OA16	7a)	A) 12 aristas, 8 vértices, 6 caras B) 0 aristas, 1 vértice, 1 superficie plana C) 0 arista, o vértice, 2 superficies planas	
		7b)	A) V B) V C) V D) F Un paralelepípedo es una figura 3D	
	OA17	12	a) B b) A c) C	
		12d)	A) deslizamiento B) voltear C) giro	
	OA18	13a	90° = lego, libro, calculadora, televisor, caja de cereal, afilador. 45° = la punta de la zanahoria y la llave	
		13b)	A) No B) Si C) No	
	Medición	OA20	14	a) 6:10 b) 7:50 c) 16:20 d) 20 minutos, 7:30 – 7:50

	OA21	8	a) B b) D c) B
	OA22	15	a) C b) C c) B
Datos y Probabilidades	OA25	16a)	A) Tamara B) Sebastián C) Jaime
		16b	C
	OA26	17a	C
		17b)	A) 2° y 6° B) 7° C) 1°, 5° y 8° = 1 salida 2° y 6° = 3 salidas D) 1°, 5° y 8°

7.3 PRUEBA DE DIAGNÓSTICO MATEMÁTICA, 8ºA BÁSICO

Nombre: _____ Fecha: _____

Marca la alternativa correcta.

1) ¿Cuál de las siguientes situaciones puede ser representada por un número entero negativo?

- A) Recorrer 200 kilómetros.
- B) Abonar \$ 1000 en una cuenta de ahorro.
- C) Subir 6 peldaños de la escalera.
- D) Bajar tres pisos en el ascensor.

2) El resultado de: $2 - 20 - 7 + 4 + 12 + 3 - 5$ es:

- A) 11
- B) -11
- C) 25
- D) -49

3) La cuenta corriente de Francisca tiene \$ 65 000. Si se cobra un cheque por \$ 78 000, ¿cuánto dinero tiene ahora en la cuenta corriente?

- A) Le sobran \$ 13 000.
- B) Le faltan \$ 13 000.
- C) Le sobran \$ 143 000.
- D) Le faltan \$ 143 000.

4) ¿Qué números están ordenados de mayor a menor?

- A) -10; -8; 2; 5.
- B) 5; 2; -8; -10.
- C) -8; -10; 2; 5.
- D) 5; 2; -10; -8.

5) Analiza cada afirmación y escribe V si es verdadera o F si es falsa.

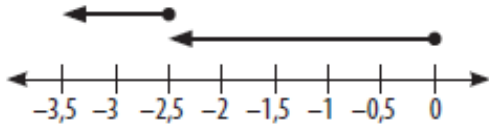
A) $3 \underline{\hspace{1cm}} < 2$

B) $6 \underline{\hspace{1cm}} > -7$

C) $-9 \underline{\hspace{1cm}} > -5$

D) $-12 \underline{\hspace{1cm}} < -5$

6) ¿Qué operación se ha representado?



A) $-3,5 + -2,5$

B) $-3,5 + 2,5$

C) $-2,5 - 1$

D) $-2,5 + 1$

7) Representa como número decimal cada una de las siguientes fracciones.

a) $\frac{8}{10} \rightarrow \underline{\hspace{2cm}}$

b) $\frac{17}{8} \rightarrow \underline{\hspace{2cm}}$

c) $\frac{14}{100} \rightarrow \underline{\hspace{2cm}}$

8) Representa como fracción cada uno de los siguientes números decimales:

a) $5,5 \rightarrow \underline{\hspace{2cm}}$

b) $2,12 \rightarrow \underline{\hspace{2cm}}$

c) $4,23 \rightarrow \underline{\hspace{2cm}}$

9) Resuelve las siguientes operaciones. Simplifica el resultado:

a) $\frac{9}{4} + \frac{4}{2} \cdot \frac{2}{3} = \underline{\hspace{2cm}}$

b) $\frac{6}{4} - \frac{3}{2} \cdot \frac{1}{2} = \underline{\hspace{2cm}}$

10) Al componer $4 \cdot 10^4 + 5 \cdot 10^3 + 8 \cdot 10^1 + 6 \cdot 10^0$ se obtiene:

A) 40 586

B) 45 086

C) 45 806

D) 45 860

11) Un buzo debe rescatar un tesoro que se encuentra a 30 metros bajo el nivel del mar. En el primer intento, registra -13 m en su cuaderno de descensos. ¿Cuánto le faltó para llegar a su objetivo?

A) 15 m

B) 16m

C) 17m

D) 18m

12) Un chaleco vale \$ 9990. ¿Cuánto se paga de IVA (19%) por la prenda, aproximadamente?

A) \$ 1595

B) \$ 1898

C) \$ 8092

D) \$ 8395

13) 20 alumnos de los 40 estudiantes del curso son varones. ¿Qué porcentaje del curso son mujeres?

A) 30%

B) 40%

C) 50%

D) 60%

14) Para que el área de un cuadrado de lado 5 cm aumente en 11 cm^2 , ¿qué medida debe tener ahora su lado?

A) 3 cm

B) 4 cm

C) 6 cm

D) 7 cm

15) En un condominio hay 6 edificios, en cada edificio hay 6 pisos y en cada piso hay 6 departamentos. Si cada departamento tiene 6 ventanas, ¿cuántas ventanas hay en el condominio, en forma de potencia?

A) 6^2

B) 6^3

C) 6^4

D) 6^5

16) La expresión algebraica que representa el enunciado “el triple de un número aumentado en su tercera parte” es:

A. $3 + \frac{x}{3}$

B. $3x + \frac{1}{3}$

C. $3 + \frac{1}{3}$

D. $3x + \frac{x}{3}$

17) Si tres números consecutivos suman 66, ¿cuál es el mayor de ellos?

A. 66

B. 23

C. 21

D. 22

18) ¿Qué expresión se obtiene al reducir $6pq + 5p - 2q - 3pq - q - p$?

A. $6pq + 5p - 2q$

B. $3pq + 4p - 3q$

C. $-3pq - q - p$

D. $pq + p + q$

19) La ecuación $5x - (9x - 16) = 56$ tiene como solución:

A) -18

C) -10

B) 18

D) 10

20) Dos variables M y N están en proporción directa. Si una de ellas duplica su valor, ¿qué ocurre con el valor de la otra?

A) Se cuadruplica.

C) Se reduce a la mitad.

B) Se duplica.

D) Se reduce a la cuarta parte.

21) Seis trabajadores demoran 8 días en construir una pared. ¿Cuánto demorarían 12 trabajadores en construir la misma pared, trabajando todos por igual?

A) 16 días

C) 4 días.

B) 12 días.

D) 4,5 días.

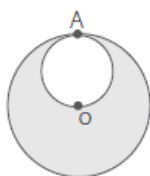
27) ¿Cuál es la medida del ángulo r en la figura?

- A. 20°
- B. 30°
- C. 80°
- D. 100°



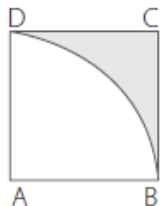
28) ¿Cuál es el perímetro de la región pintada si el radio de la circunferencia de centro O mide 5 cm ?

- A. $5\pi\text{ cm}$
- B. $10\pi\text{ cm}$
- C. $15\pi\text{ cm}$
- D. $20\pi\text{ cm}$



29) Sean el cuadrado $ABCD$ de lado 3 cm y la circunferencia de centro A y radio \overline{AB} , ¿cuánto mide la superficie de la región sombreada? Considera $\pi \approx 3,14$.

- A. $6,75\text{ cm}^2$
- B. $1,125\text{ cm}^2$
- C. $1,935\text{ cm}^2$
- D. $2,25\text{ cm}^2$



30) ¿Cuál de las siguientes medidas se podría usar para construir un triángulo si las medidas de dos de sus lados son 10 cm y 6 cm ?

- | | |
|------------------|------------------|
| A) 2 cm | B) 3 cm |
| C) 4 cm | D) 8 cm |

31) La recta que pasa perpendicularmente por el punto medio de un segmento se llama:

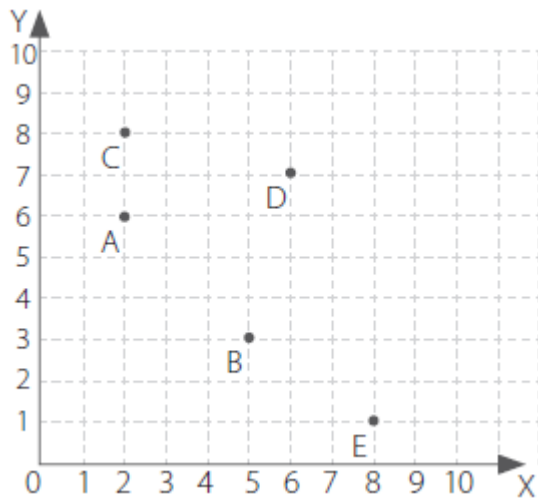
A) Bisectriz.

B) Simetral.

C) Transversal de gravedad.

D) Altura.

Las preguntas de la 32 a la 34 se refieren a la siguiente figura:



32) Las coordenadas del punto B son:

A) (3, 5)

B) (2, 6)

C) (5, 3)

D) (-5, -3)

33) El punto que tiene coordenadas (6, 7) es:

A) A

B) B

C) C

D) D

34) El primer punto de las coordenadas (2, 6) es:

A) 0

B) 2

C) -1

D) -2

35) Se ha realizado una encuesta con respecto a la cantidad de televisores que tienen los hogares. La tabla resume la información obtenida.

Determina si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

Televisores en los hogares	
Cantidad de televisores	Frecuencia
1	45
2	65
3	80
4	60
5	50

- A) ___ En 50 hogares hay 5 televisores.
- B) ___ Hay más hogares con más de 3 televisores que con menos de 3.
- C) ___ En total se encuestó a 200 hogares.
- D) ___ Todos los hogares encuestados tienen al menos 1 televisor.

A partir del siguiente gráfico, que muestra la cantidad de horas que Pablo se conecta a Internet, contesta las preguntas 36 y 37

Ahorro mensual	
Mes	Precio (\$)
Enero	5000
Febrero	10000
Marzo	25000
Abril	15000
Mayo	15000

38) La moda de los ahorros de Marcela es:

- A) 10000
- B) 15000
- C) 25000
- D) 5000

39) La media aritmética es:

- A) 10000
- B) 15000
- C) 14000
- D) 5000

40) La mediana de los ahorros de Marcela es:

- A) 10000
- B) 5000
- C) 25000
- D) 15000

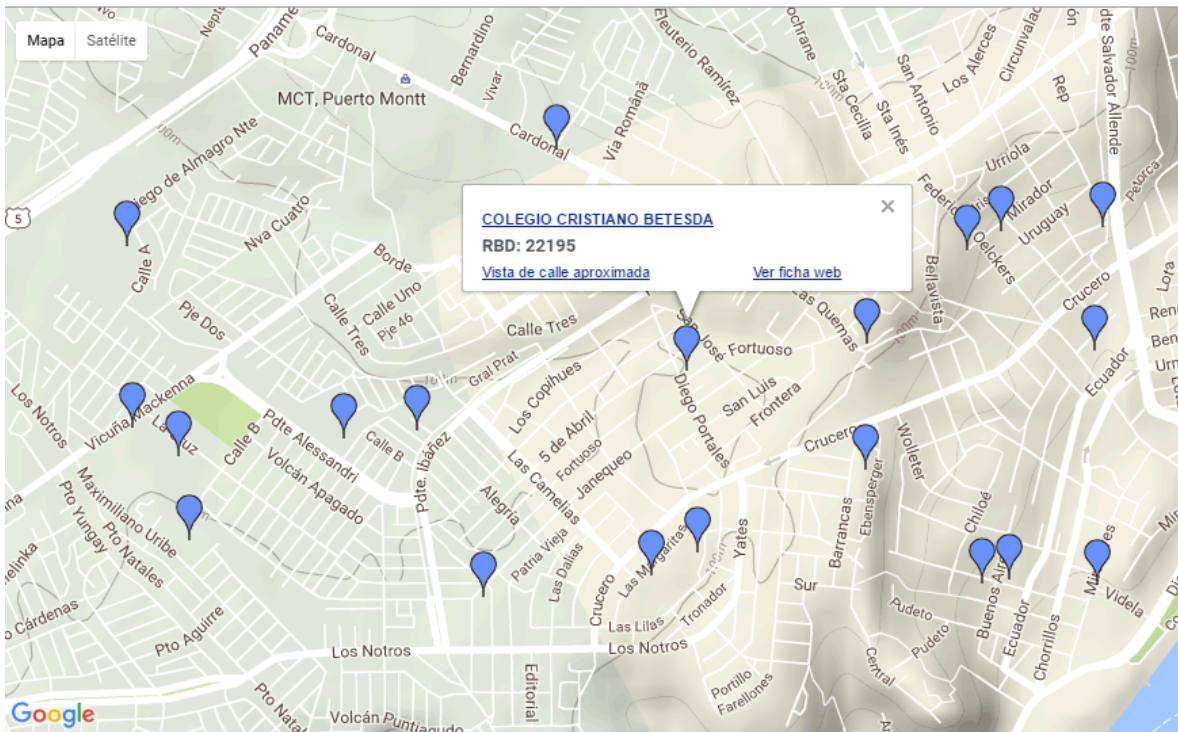
7.4 PAUTA DE CORRECCIÓN DEL INSTRUMENTO - 8ºA BÁSICO
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE MATEMÁTICA

Eje Evaluado	Objetivo de Aprendizaje seleccionado	Pregunta	Respuesta
	OA 1	1	D
	OA 2	2	C
	OA 4	3	B
	OA 5	4	A
		5	A) F B) V

Números			C) F D) V		
		6	D		
		7	a) 0,8 b) 2,125 c) 0,14		
		8	a) 55/10 b) 212/100 c) 423/100		
		9	a) 43/12 b) 3/4		
		10	B		
		11	C		
		12	B		
		13	C		
		14	C		
		15	C		
		Álgebra y Funciones	OA 6 OA 7 OA 8 OA 9	16	B
				17	B
				18	B
				19	C
20	B				
21	C				
22	B				
23	D				
Geometría	OA 10 OA 12 OA 13 OA 14	24	B		
		25	C		
		26	A		
		27	A		
		28	C		

		29	C
		30	D
		31	B
		32	C
		33	D
		34	B
Probabilidad y Estadística	OA 15		A) V
	OA 16		B) V
	OA 17		C) F
		35	D) V
		36	D
		37	D
		38	B
		39	C
		40	D

7.5 MAPA UBICACIÓN COLEGIO BETESDA, PUERTO MONTT.



7.6 FOTOGRAFÍAS DE CUARTO BÁSICO COLEGIO BETESDA









7.7 PLAN ACTIVIDADES REMEDIALES

PLAN DE ACTIVIDADES REMEDIALES					
Objetivos	Asignatura	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
<p>Realizar actividades de comunicación oral, lectura y escritura donde se ejercite la gramática, la sintaxis y la ortografía.</p>	<p>Lenguaje y comunicación 4° Básico</p>	<p>Estrategias de comprensión lectora y de escritura.</p>	<p>-Proporcionar a los y las alumnos/as fotocopias con cuentos o reflexiones para que realicen lecturas comprensivas silenciosas y en voz alta considerando la entonación, la pronunciación y la fluidez, a la vez expresen oralmente lo entendido.</p> <p>-Hacer parafraseo y resúmenes escritos considerando la ortografía, coherencia, legibilidad. Ilustrar las actividades</p>	<p>Humanos:</p> <p>-Alumnos y alumnas.</p> <p>-Docente.</p> <p>-Padres, madre o apoderados.</p> <p>Materiales:</p> <p>-Fotocopias con cuentos o reflexiones.</p> <p>-Cuadernos, lápices, regla, tijera, goma, sacapuntas,</p> <p>-Borrador, libro de actividades, lapiceros, corrector.</p> <p>-Hojas blancas y de raya.</p> <p>-Fotocopias.</p> <p>-Textos.</p> <p>-Pizarra</p> <p>-Marcadores acrílicos.</p>	<p>Indicadores:</p> <p>-Leen y comprenden textos.</p> <p>-Pronuncian con fluidez y entonación al leer.</p> <p>-Adecuan el tono de voz al lugar y a la audiencia.</p> <p>-Realizan resúmenes y parafraseos.</p>
<p>Realizar actividades de lectura, escritura y comunicación</p>	<p>Lengua y Literatura 8° Básico</p>	<p>-Textos descriptivos e instruccionales</p>	<p>-Seleccionan la idea principal y secundaria de algún párrafo de los leídos.</p> <p>-Redactan historietas y cuentos a partir de situaciones reales o imaginarias donde se visualicen los valores, después las compartan con los demás compañeros.</p>	<p>-Escriben relatos con secuencia lógica, considerando la ortografía</p> <p>-Reflexionan y se sensibilizan ante los valores presentes en los textos.</p>	
<p>Resolver ejercicios y</p>		<p>-Adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales y decimales.</p> <p>-Fracciones</p> <p>-Porcentajes</p> <p>-Regla de tres simple.</p>	<p>Resuelven una serie de ejercicios y situaciones problemas utilizando adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales y decimales, revisan en la pizarra y corrigen en el cuaderno.</p> <p>-Resuelven divisiones de tres y cuatro cifras, comprobando por el método exceso de nueve.</p> <p>-Miden longitudes en centímetros.</p>	<p>Indicadores:</p> <p>-Resuelven adiciones, sustracciones, multiplicaciones y divisiones de números naturales y decimales.</p> <p>-Manifiestan satisfacción por el trabajo realizado.</p>	

<p>problemas donde se practique números y operaciones, patrones y álgebra, geometría, medición y datos y probabilidades</p>	<p>Matemática 4° Básico</p>	<p>-Medir longitudes en centímetros.</p> <p>-Determinar el perímetro de cuadrados y rectángulos dadas las medidas de algunos de sus lados.</p>	<p>-Resuelven ejercicios determinando perímetros de cuadrados y rectángulos con datos entregados.</p>		<p>-Aplican el método del exceso de nueve para comprobar las multiplicaciones y las divisiones.</p>
		<p>- Realizar cálculos que involucren horas y minutos.</p> <p>-Determinar el perímetro de figuras en 2D dadas las medidas de todos sus lados.</p> <p>-Leer horas y minutos en relojes análogos y digitales.</p>	<p>-Resuelven ejercicios que involucran horas y minutos.</p> <p>-Resuelven ejercicios determinando perímetros de figuras en 2D, de acuerdo a medidas entregadas.</p> <p>-Leen horas y minutos en relojes análogos y digitales.</p> <p>-Resuelven sumas algebraicas para determinar que signos iguales se suman y signos diferentes se restan (números enteros).</p>		<p>-Comprenden analíticamente que al utilizar números enteros, los signos iguales se suman y signos diferentes se restan.</p> <p>-Resuelven preguntas, que requieren seleccionar datos y realizar operaciones necesarias para llegar al resultado.</p> <p>-Resuelven preguntas, que requieren establecer un procedimiento apropiado que involucra el uso de operatoria o conocimiento sobre valor posicional.</p> <p>-Resuelven preguntas, que requieren establecer un procedimiento apropiado que involucra una sustracción con canje.</p>
<p>Resolver ejercicios y problemas donde se practique números y álgebra, geometría, datos y probabilidades.</p>	<p>Matemática 8° Básico</p>	<p>-Resolver ecuaciones de primer grado directas con números naturales, que involucren adiciones y sustracciones.</p> <p>-Representar en lenguaje algebraico la mitad, el doble, un tercio y el triple de una cantidad.</p> <p>-Reconocer expresiones</p>	<p>-Realizan ejercicios de ecuaciones de primer grado y comprueban que es una igualdad.</p> <p>-Calculan porcentajes y grafican en un histograma.</p> <p>-Plantean problemas relacionados con el entorno escolar y resuelven mediante el método de la regla de tres.</p>		<p>-Resuelven preguntas, que requieren integrar tres vistas de una figura 3D (desde arriba, de frente y de lado) para determinar a qué figura se refiere.</p> <p>-Resuelven preguntas, que requieren inferir</p>

		<p>equivalentes presentadas en lenguaje algebraico del tipo Y al cubo es equivalente a Y . Y . Y;</p> <p>2a + 2b es equivalente a 2(a + b)</p> <p>-Encontrar el valor de una incógnita en una oración numérica.</p> <p>-Representar en lenguaje algebraico un número aumentado o disminuido en una cantidad dada.</p>	<p>Desarrollar ejercicios para reconocer las expresiones equivalentes en lenguaje algebraico.</p> <p>Proporcionar ejercicios para encontrar el valor de una incógnita en una oración numérica.</p> <p>Ejercitar representaciones en lenguaje algebraico aumentando o disminuyendo las cantidades dadas.</p>		<p>información a partir de datos presentados en un pictograma, en donde un elemento corresponde a 5 unidades.</p> <p>Resuelven pregunta, que requiere determinar el valor de una incógnita en una oración numérica que involucra una multiplicación.</p> <p>-Comprueban ecuaciones sustituyendo el valor de la "X" ,</p> <p>-Encuentran una igualdad.</p> <p>-Resuelven problemas aplicando el método de la regla de tres.</p> <p>-Resuelven ecuaciones de primer grado, con números naturales, que involucran adiciones y sustracciones, y en que la incógnita aparece solo una vez.</p> <p>Además, pueden reconocer expresiones equivalentes presentadas en lenguaje algebraico y representar la mitad, el doble, el triple y un tercio de una cantidad.</p>
--	--	---	---	--	--

					-Encuentran el valor de una incógnita en una oración numérica y representar en lenguaje algebraico un número aumentado o disminuido en una cantidad dada.
--	--	--	--	--	---

Nota:

No se incluyen los formatos de las pruebas de Lenguaje de 4° y 8° Básico ni sus pautas de corrección, ya que con ello sobrepasaría las 120 hojas, que es tope de páginas de este trabajo.

Las pruebas son reales, el colegio es real, los alumnos son reales, los docentes son reales, tengo claridad absoluta de la situación que se vive en las aulas de este colegio, bastante distinto del normal de los establecimientos educacionales, que trabaja en uno de los sectores más pobres y marginales de Puerto Montt, pero no por ello igual deben cumplir con todas las leyes, normativas e instrucciones del Ministerio de Educación.

He dado preferencia las instrucciones del Ministerio de Educación, considerando que durante el desarrollo de este Magíster no tuve la oportunidad de estudiarlos ni leerlos al no ser considerados como temas de estudio o análisis.

Agradezco la oportunidad brindada.

Dios bendiga a todos ustedes.

Luis Alberto Guerrero Alvarado

