



**Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación
Basado en Competencias.**

Trabajo De Grado II

**Elaboración de Instrumentos de Evaluación para Matemática en
Evaluación diagnóstica para cuartos básicos y comprensión
lectora en terceros básicos.**

Profesor :Rocio Riffo San Martin

Alumno: Patricia Jeannette Luna Gálvez

Calama – Chile, 19 Agosto 2021

Índice

II. Índice

Resumen	3
<hr/>	
Introducción	4
<hr/>	
Marco teórico	11
<hr/>	
Marco contextual	18
<hr/>	
Diseño y aplicación de instrumentos	21
<hr/>	
Análisis de los resultados	38
<hr/>	
Propuestas remediales	39
<hr/>	
Bibliografía	42
<hr/>	
Anexos	45
<hr/>	

III. Resumen

En este trabajo se observarán instrumentos evaluativos que corresponden a las asignaturas de matemática y comprensión lectora en los niveles de Cuartos y Terceros básicos respectivamente.

El objetivo de este documento es basarnos en los resultados y realizar una evaluación diagnóstica en matemática de cuartos básicos con todos los contenidos que deben manejar, comprender y haber adquirido en el año anterior según las bases curriculares del MINEDUC y dentro de una planificación y calendario alineado como Comunidad Educativa.

Y en comprensión lectora de terceros básicos nos vamos a regir por los contenidos de la Unidad 1, con los criterios y habilidades a desarrollar de comprensión lectora en nuestros estudiantes. Además, de la importancia del instrumento y si de verdad nuestros estudiantes están obteniendo este aprendizaje de forma significativa y de calidad.

Para ello, es importante saber el qué y cómo se evalúa los aprendizajes de los estudiantes y las decisiones pedagógicas que los profesores toman. También sabemos que cuando una tarea evaluativa implica habilidades más complejas e integradas, como la elaboración de un proyecto, si son bien llevados como un proceso evaluativo, generan aprendizajes más profundos en los estudiantes.

Finalizo este trabajo con la síntesis e interpretación de resultados, los procedimientos de las evaluaciones donde corresponden a las representaciones precisas e informativas del rendimiento de un estudiante en la relación con las metas y objetivos de aprendizaje para el periodo que solicita la Unidad técnica pedagógica. Dando énfasis que estos resultados deben ser claros, precisos y de valor práctico para las audiencias a las que van destinados.

IV. Introducción

En este trabajo se realizó en primer lugar entender y adquirir como aprendizaje al docente el significado y la importancia de las evaluaciones en nuestros estudiantes y el proceso de estas mismas.

La alfabetización en evaluación se ha definido como “la comprensión de un docente respecto de los conceptos fundamentales y procedimientos de evaluación, los que probablemente considerará en las decisiones que tome” (Popham, 2011, p.267).

Es por esto que la alfabetización en evaluación implica un docente que es capaz de construir evaluaciones confiables y luego gestionarlas y calificarlas para facilitar decisiones válidas respecto de su enseñanza, coherentes con los estándares educativos a los que la Escuela adscribe (DeLuca, LaPointe- McEwan & LuHanga, 2016; Popham, 2004, 2013; Sriggins, 2002,2004).

Un docente con un nivel de alfabetización en evaluación adecuado requiere dominio en distintos ámbitos para que su práctica sea eficiente (Popham,2009; Stiggins, 1991; Arter, Chappuis & Chappuis, 2007):

- a) Usar múltiples evaluaciones de alta calidad, alineadas con sus objetivos de aprendizajes, los cuales deben estar definidos con precisión.
- b) Interpretar el desempeño de los estudiantes a la luz de formas específicas de evaluación e hipotetizar sobre errores comunes propios de la asignatura.
- c) Gestionar y calificar las evaluaciones de manera adecuada.
- d) Comunicar con precisión los resultados a las partes interesadas.
- e) Llevar a cabo todas las responsabilidades de la evaluación, legal y éticamente.

La evaluación como un proceso y producto, pese a que no siempre es objeto de enseñanza que se realiza permanentemente. Sin ser necesariamente conscientes interiorizamos jerarquías, indicadores y criterios para distinguir diferentes cantidades y cualidades de valor, que podrán ser puestas en discusión, pero que sobrevivirán, al menos como un modelo del cual distanciarse. Conscientes de que existe una pluralidad de modos de evaluar, identificar un modelo que sea compartido se transforma en una tarea prioritaria para el desarrollo de una competencia evaluadora, habilidad que requiere de una variedad de situaciones y experiencias que tornan imposible que la realidad escolar cubra a cabalidad aquello.

En 1977 Michel Sriven intentó poner orden a las reflexiones y conceptos que se habían elaborado en la evaluación educativa. Entre los méritos de su obra Education Thesaurus estuvo definir el concepto de evaluación, el cual corresponde al “proceso de determinación del mérito o del valor de algo, o bien, el producto de dicho proceso” (1991, p. 53).

La subjetividad no significa que la evaluación sea de menor calidad o arbitraria, sino que en la evaluación hay un componente propio de cada persona, es decir, en el proceso evaluativo se conjugan las concepciones, disposiciones y decisiones tomadas por el docente, por tanto, es necesario considerarlo como un proceso que no es aséptico y que siempre tiene consecuencias.

Son numerosos los textos que han abordado la ética en las prácticas asociadas a la evaluación educacional (ver, por ejemplo, Covacevich, 2014; Guidelines for Educational and Psychological Testing, 1989), sin embargo, en la mayoría de los casos, el enfoque ha estado puesto en un paradigma psicométrico que sitúa la evaluación en mediciones de gran escala, como pruebas nacionales o mediciones individuales asociadas a investigaciones realizadas en la escuela, pero pocos se refieren a los principios éticos de la evaluación en el aula, que es donde el docente realiza sus acciones día a día. A continuación, se presenta una síntesis de los principios éticos asociados a la evaluación de los aprendizajes en el contexto aula, tomando como base los documentos “Principles for fair student assessment practices for education in Canada” (1993) y “Joint committee on standards for education evaluation” (2003).

Hay que destacar que estos principios y directrices, si bien son exhaustivos y detallados, no se agotan aquí y puede haber otros no explícitos que cada actor podría incluir. Además, se reconoce que no todas las directrices son igualmente aplicables en todas las circunstancias. No obstante, la consideración del conjunto de principios y orientaciones asociadas a la evaluación en aula que presentan estos estándares debería ayudar a lograr justicia y equidad para los estudiantes al ser evaluados. Son cinco:

I. **Desarrollo y elección de métodos de evaluación:** los métodos de evaluación deberían ser apropiados y compatibles con el propósito y contexto de la evaluación.

II. **Recopilación de información en las evaluaciones:** los estudiantes deben tener diversas y suficientes oportunidades para demostrar los conocimientos, habilidades, actitudes o conductas que se les están evaluando.

III. **Puntuación y calificación del desempeño estudiantil:** los procedimientos para puntuar o juzgar el desempeño del estudiante deben ser apropiados al método de evaluación utilizado y ser aplicados y monitoreados constantemente.

IV. **Síntesis e interpretación de resultados:** los procedimientos para resumir e interpretar resultados de las evaluaciones deben corresponder a representaciones precisas e informativas del rendimiento de un estudiante en relación con las metas y objetivos de aprendizajes para el periodo del informe.

V. **Comunicación de los resultados de la evaluación:** los informes o reportes de evaluación deben ser claros, precisos y de valor práctico para las audiencias a las que van destinados.

En esta dirección, los procedimientos e instrumentos de evaluación juegan un rol de vital importancia en la práctica evaluativa de los docentes, en tanto que estos no sólo deben estar bien elaborados, sino adecuados para evaluar los dominios o elementos de competencia de un módulo o asignatura, dado que en muchos casos no queda claro qué es lo evaluado. Un instrumento mal elaborado es perjudicial en todo sentido, porque sus resultados no son válidos y en consecuencia son inútiles, lo que representa para la institución o la empresa un desperdicio de tiempo y de recursos; además de ser perjudicial para el estudiante.

La evaluación condiciona el aprendizaje de los estudiantes, ya que ellos estudian de acuerdo al contenido y formato de evaluación. Es por esto que definir qué evaluar es clave para lograr los aprendizajes de calidad. Siempre la base está dada por los aprendizajes establecidos por el currículum, pero algunas veces estos lineamientos no son tan claros y no aportan a la definición de qué es lo relevante y necesario monitorear. Lo que aportará a mejorar la claridad será el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes y, luego, considerando esta información junto al conocimiento del desarrollo del alumno, generar indicadores lo más concretos posible. Para todo esto los docentes cuentan con taxonomías que facilitan dicho proceso.

Es importante resaltar la necesidad de que el profesor debe conocer ambos temas mencionados: el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. Ambos se influyen mutuamente, el aprendizaje impactará en el desarrollo del niño y su desarrollo influirá en su aprendizaje. Esto implica que, si el profesor quiere promover el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes, debe ser capaz de identificar los procesos involucrados en el aprendizaje y el desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones: física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual. Así, corresponde a los docentes, a través de la evaluación, monitorear el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes.

Ya entendiendo varios aspectos de nuestra labor como docentes llevamos a cabo un método del quehacer diario como docente.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA MATEMÁTICA- CUARTOS BÁSICOS

En Cuarto básico se trabajó con la evaluación diagnóstica escrita de matemática viendo que objetivos de aprendizajes alcanzaron en los siguientes niveles: AVANZADO, ELEMENTAL O INSATISFACTORIO y que habilidades no se desarrollaron según la cobertura anual, para ser revisada y comunicada a las respectivas entidades del colegio (PIE, UTP, Dirección, apoderados, apoyo multidisciplinario, entre otros)

Sin embargo, no podemos dejar de lado la importancia de las pruebas diagnósticas, que sirven para evaluar los objetivos de aprendizajes esenciales de niveles anteriores para enfrentar el currículo de un nuevo año escolar. A partir, de los resultados de esta medición, se entregará un informe por la prueba aplicada reportando el desempeño del curso identificando el % de logro de cada habilidad y contenidos evaluados.

La idea es siempre realizar una retroalimentación de las prácticas docentes en cada clase de forma autónoma y de cada unidad en una entrevista con la Jefa de UTP de la escuela presentando una lista de control del proceso de cada estudiante para formar de inmediato remediales y actuar en las prácticas docentes que están o no funcionando dentro del aula, a través de un cuestionario o rúbricas con la docente o los docentes del nivel (acompañamientos al aula).

Nuestro objetivo de trabajo para recopilar la información necesaria del año anterior de nuestros estudiantes para saber que aprendizajes adquirieron o no fue organizar los tiempos de la siguiente forma:

1. Carta Gantt de la Evaluación diagnóstica de matemática en el nivel de tercero básico.

2019		2020	
Noviembre	Diciembre	Marzo	Marzo tercera semana
Reunión pedagógica Docentes y UTP Análisis del curso Análisis de la cobertura curricular del año que fue cursado (2019). Los OA que fueron adquiridos por los estudiantes: - % Avanzado - % Elemental - % Insuficiente	Creación de la evaluación diagnóstica del año siguiente con los objetivos de aprendizajes y sus criterios que fueron alcanzados en el año. Los que no fueron practicados o visualizados por	Aplicación de la Evaluación Diagnóstica de matemática, se lleva a cabo la segunda semana de clases donde está el curso completo con asistencia.	Análisis de los resultados y plan de trabajo para adquirir los OA no logrados del año anterior en el año en curso. Planificación diversificada y adecuada para esta nueva planificación con sus respectivos instrumentos

	los estudiantes deben planificarse para el año siguiente en concordancia con el curriculum de cuartos básicos.		evaluativos.
Entrevista al docente	Cuestionario al finalizar el instrumento.	Examen escrito	Proyecto educativo del docente y UTP

COMPRESION LECTORA- TERCEROS BÁSICOS

Las estrategias para trabajar en la comprensión lectora en Lenguaje y comunicación se planificaron de la siguiente forma:

Objetivo planteado General “comprensión lectora”

OA4: Profundizar su comprensión de las narraciones leídas.

OA2: comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora.

OA26: participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés.

Primero debo formularme las siguientes preguntas:

¿Cómo puedo saber yo como profesora que uno de mis estudiantes comprende los textos y las disfruta? Ambas acciones son internas de cada alumno y, además, de naturaleza diferente (comprenderlas es cognitivo y disfrutarlas es actitudinal), por lo que para evaluarlas necesitamos que este objetivo sea más preciso.

Indicadores a utilizar para el aspecto cognitivo:

- Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita del texto.
- Aluden, en sus comentarios orales y escritos, a información explícita de un texto.
- Explican, oralmente o por escrito, los problemas que enfrentan los personajes y cómo se resuelven.
- Describen a los personajes, mencionando características físicas y sentimientos que experimenta en algunas situaciones, si es relevante.
- Subrayan adjetivos o frases en el texto que describen el ambiente.

- Describen, dibujan o recrean el lugar donde ocurre el relato.
- Marcan los párrafos que no comprenden y los releen.

Y para el objetivo asociado al disfrute de la lectura:

Indicadores a utilizar:

- Formulan preguntas para aclarar dudas.
- Comunican qué sentirían ellos si estuviesen en el lugar de determinado personaje mediante comentarios orales o escritos, dramatizaciones, dibujos u otras manifestaciones artísticas.
- Explican lo que saben de un tema antes de leer un texto sobre el mismo.
- Se ciñen al tema de la conversación.
- Formulan preguntas para aclarar dudas.
- Hacen comentarios que demuestran empatía por lo que expresa un compañero.

En el desarrollo de las clases se utilizará y se utilizó la metodología:

- Enseñanza directa: el docente explica a los alumnos la estrategia que van a aprender, para qué les sirve y en qué se puede aplicar.
- Práctica guiada: los alumnos y alumnas realizan actividades en la que ponen en práctica lo aprendido, primero en grupo y luego individual. Durante este proceso son guiados por el docente.

Los instrumentos utilizados para finalizar este proceso de aprendizaje del proyecto de comprensión lectora son en evaluación formativa inicial una prueba escrita, en evaluación formativa continua se trabajó con una Rúbrica y finalizamos con la evaluación sumativa con instrumentos rúbricas de docente- alumno y también una autoevaluación. Además, durante todo el proceso se llevó un registro anecdótico, una lista de control.

Finalizamos el proceso con la recopilación de información en un cuadro con sus habilidades y objetivos de aprendizajes, donde se ubican según su desempeño (avanzado, elemental e insatisfactorio), los cuales están alineados por el establecimiento.

Esta información es entregada a UTP y expuesta en reunión con una visión general del proyecto y de los estudiantes. Y finalizamos con una rúbrica entregada de forma individual a cada apoderado para que viera los logros de aprendizajes de sus hijos e hijas, con información clara y precisa.

Adjunto Carta Gantt donde se ve el tiempo en el que se trabajó y se trabaja en el establecimiento.

2. Carta Gantt de trabajo en la Unidad 1 de lenguaje y comunicación.

COMPRESION LECTORA

TERCEROS BÁSICOS- UNIDAD 1 2020		
MARZO	ABRIL	MAYO
<p>Planificación efectiva de la Unidad, teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La diversidad de niveles de aprendizajes de mis alumnos y alumnas del curso. - El tiempo real con el que se cuenta y optimizar el tiempo disponible. - Tener claro con los recursos disponibles que cuento para el aprendizaje. - Reconocer las prácticas pedagógicas que han resultado satisfactoria a mí o a mis colegas. 	<p>Evaluaciones formativas para ir viendo el proceso de los estudiantes con los objetivos de aprendizajes y sus indicadores.</p> <p>Para ellos podemos como docentes preguntarnos lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿qué habría que observar para saber que un aprendizaje ha sido logrado? -¿qué deberían ser capaces de demostrar los estudiante en que han logrado un determinado objetivos de aprendizaje? 	<p>Evaluación sumativa.</p> <p>Una herramienta que permite conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes.</p> <p>Es una herramienta útil para orientar la planificación.</p> <p>Con los indicadores de la Unidad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - OA4 - OA2 - OA26
<p>Planificación anual</p> <p>Planificación de unidad</p> <p>Planificación clase a clase</p>	<p>Definir actividades de aprendizajes.</p> <p>Definir evaluaciones formativas y retroalimentaciones continuas con los estudiantes.</p>	<p>Planificación basada en proyecto.</p> <p>Instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ev. Formativa inicial: prueba escrita - Ev. Formativa: rúbricas - Ev. Sumativa: rubricas y una autoevaluación.
<p>TIEMPO REAL DE TRABAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> - 77 hrs. Bases curriculares - 39 clases hechas - 04 horas a la semana - 16 horas al mes - La unidad tiene 12 semas de desarrollo contabilizando la evaluación final 		

V. Marco Teórico

Para entender que es una evaluación y sus instrumentos debemos saber qué importancia tiene dentro del proceso educativo de los estudiantes y el rol que ejerce dentro de la Comunidad Educativa.

Existe consenso sobre que el qué y cómo se evalúa condiciona los aprendizajes de los estudiantes y las decisiones pedagógicas que los profesores toman (Brown, 2011; Himmel, 2003; Shepard, 2006; Xu & Brown, 2016, entre otros).

También sabemos que cuando una tarea evaluativa implica habilidades más complejas e integradas, como la elaboración de un proyecto, una investigación o un portafolio, si son bien llevados como un proceso evaluativo, generan aprendizajes más profundos en los estudiantes (Wiggins & McTighe, 2005), pero requieren de mayor dominio evaluativo del docente para llevarlos a cabo, ya que debe retroalimentar el proceso (con poco tiempo y mucho contenido que abordar) y elaborar rúbricas para revisar esos trabajos.

Por otra parte, el sistema escolar está constantemente pidiendo al docente que gestione los resultados de sus evaluaciones, y que tome decisiones respecto de la efectividad de las prácticas de enseñanza desde las evidencias de aprendizajes de sus estudiantes, pero el análisis siempre se realiza a partir de las calificaciones obtenidas y no desde el avance o logro en los aprendizajes esperados.

La literatura especializada señala que los profesores que tienen un conocimiento inadecuado en evaluación a nivel del aula o en medición para la rendición de cuentas al sistema tienen a su vez menor eficacia en sus prácticas de enseñanza, lo que redundará en aprendizajes de menor calidad en sus estudiantes (Popham, 2009; Roger & Swanson, 2006; Stiggins, 2004).

La alfabetización en evaluación se ha definido como “la comprensión de un docente respecto de los conceptos fundamentales y procedimientos de evaluación, los que probablemente considerará en las decisiones pedagógicas que tome (Popham, 2011, p.267). El concepto de “alfabetización” de adoptó desde la idea que una persona “alfabetizada”, en este caso un docente, tiene conocimientos sobre una temática (la evaluación educacional), los comprende y posee las habilidades requeridas para ponerlos en funcionamiento efectivo en su quehacer diario (Ray & Margaret, 2003). Es por esto que la alfabetización en evaluación implica un docente que es capaz de construir evaluaciones confiables y luego gestionarlas y calificarlas para facilitar decisiones válidas respecto de su enseñanza, coherentes con los estándares educativos a los que el colegio adscribe (DeLuca, LaPointe- McEwan & LuHanga, 2016; Popham, 2004, 2013; Stiggins, 2002, 2004)

Un docente con un nivel de alfabetización en evaluación adecuado requiere dominio en distintos para que su práctica sea eficiente (Popham, 2009; Stiggins, 1991; Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2007):

- a) Usar múltiples evaluaciones de alta calidad, alineadas con sus objetivos de aprendizaje, los cuales deben estar definidos con precisión.
- b) Interpretar el desempeño de los estudiantes a la luz de formas específicas de evaluación e hipotetizar sobre errores comunes propios de la disciplina.
- c) Gestionar y calificar las evaluaciones de manera adecuada.
- d) Comunicar con precisión los resultados a las partes interesadas.
- e) Llevar a cabo todas las responsabilidades de la evaluación, legal y éticamente.

Son numerosos los textos que han abordado la ética en las prácticas asociadas a la evaluación educacional, sin embargo, en la mayoría de los casos, el enfoque ha estado en un paradigma psicométrico que sitúa la evaluación en mediciones de gran escala, como pruebas nacionales o mediciones individuales asociadas a investigaciones realizadas en la escuela, pero pocos se refieren a los principios éticos de la evaluación en el aula, que es donde el docente realiza sus acciones día a día. A continuación, se presenta una síntesis de los principios éticos asociados a la evaluación de los aprendizajes en el contexto aula, tomando como base los documentos "*Principles for fair student assessment practices for education in Canada*" (1993) y "*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*" (2003).

I. Desarrollo y elección de métodos de evaluación: los métodos de evaluación deberían ser apropiados y compatibles con el propósito y contexto de la evaluación.

II. Recopilación de información en las evaluaciones: los estudiantes deben tener diversas y suficientes oportunidades para demostrar los conocimientos, habilidades, actitudes o conductas que se les están evaluando.

III. Puntuación y calificación del desempeño estudiantil: los procedimientos para puntuar o juzgar el desempeño del estudiante deben ser apropiados al método de evaluación utilizado y ser aplicados y monitoreado constantemente.

IV. Síntesis e interpretación de resultados: los procedimientos para resumir e interpretar resultados de las evaluaciones deben corresponder a representaciones precisas e informativas del rendimiento de un estudiante en relación con las metas y objetivos de aprendizaje para el periodo del informe.

V. **Comunicación de los resultados de la evaluación:** los informes o reportes de evaluación deben ser claros, precisos y de valor práctico para las audiencias a las que van destinados.

Entonces, para que un docente lleve a cabo prácticas evaluativas de calidad debe ser competente no solo en la construcción de los instrumentos que aplica, sino que debe estar informado y ser consciente de una serie de otros elementos que permiten llevar a cabo una evaluación de calidad que cumpla con principios éticos, lo cual constituye una tarea compleja en la que se evidencia su profesionalismo docente y su responsabilidad para enseñar una disciplina y monitorear cómo van aprendiendo los estudiantes.

Debemos tener claro que la evaluación condiciona el aprendizaje de los estudiantes, ya que ellos estudian de acuerdo al contenido y formato de la evaluación. Es por esto que definir qué evaluar es clave para lograr aprendizajes de calidad. Siempre la base está dada por los aprendizajes establecidos en el currículum.

Para una mejor comprensión de todo lo que hemos hablado debemos abordar el constructivismo, enfoque representado principalmente por Piaget (una mirada más individual) y Vygotski (una mirada más social), focaliza el aprendizaje en el estudiante que construye su conocimiento de manera activa, en el que el ambiente seguirá jugando un papel relevante, tanto para que el estudiante vivencie directamente un conflicto cognitivo (conocimiento nuevo con conocimiento o esquemas previos) como para que actúen sus propios mediadores a través de pares o un profesor, facilitando el movimiento en la zona de desarrollo próximo (entre el desarrollo real y potencial que tiene cada estudiante), es decir, estimulando o permitiendo el aprendizaje. Aquí el rol del profesor es clave para mediar la interacción del alumno con el ambiente y con las personas. También se reconoce la importancia del lenguaje como una herramienta que facilita la transformación del mundo interno.

También debemos tener claro las taxonomías y su importancia, ya que es un marco de clasificación que refleja los patrones comunes de uno o varios aspectos de un organismo, sujeto u objeto y que se construye a través de la sistematización de múltiples observaciones que permiten generar tipologías a partir de dichos patrones o características (Enghoff, 2009). Y tenemos las siguientes taxonomías:

- a. Taxonomía de Bloom et Al. (1956) revisada por Anderson et Al. (2001)
- b. Dominio afectivo de la Taxonomía de Krathwohl, Bloom y Masia (1964)
- c. Dominio psicomotor de la taxonomía de Simpson (1972)

d. Taxonomía Structure of observed learning outcomes (S.O.L.O)

Las taxonomías no tienen un sentido en sí mismas, fueron diseñadas como una forma de apoyar la formulación de objetivos de aprendizajes y el alineamiento con las tareas que se utilicen para enseñar y evaluar el logro de dichos aprendizajes (Anderson, 2005; Biggs & Tang, 2011).

La estructura de redacción de un objetivo se basa en un “verbo + un contenido + una condición o contexto” (Anderson, 2005; Goff et al., 2015) (se ha omitido en la estructura de la oración al sujeto, ya que siempre es “el estudiante”). El verbo debe ser una acción observable que represente un conocimiento, una habilidad o un valor (Goff et al., 2015) y tiene como función informar al alumno qué es lo que se espera que realice con ese contenido disciplinar (Goff et al., 2015).

Goff et al. (2015, p.8) plantean que hay cuatro elementos que constituyen el ABCD (por su sigla en inglés, *Audience Behavior Conditions Degree*) a considerar en la formulación de un resultado de aprendizaje:

- a. Audiencia: ¿Quién es el que aprende?
- b. Conducta: ¿Qué será lo que ellos serán capaces de saber, valorar o hacer?
- c. Condición: ¿bajo qué circunstancias/contexto ocurrirá el aprendizaje?
- d. Grado: ¿cómo será el desempeño y en qué nivel?

Con toda la información expuesta ya podemos hacer una planificación de acuerdo a lo que van a evaluar los profesores.

Según las orientaciones técnicas del Ministerio de Educación acerca de la planificación, ella puede ser atendida como “un proceso sistémico y flexible en que se organizan y anticipan los proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de orientar la práctica pedagógica en función de apoyar a los y las estudiantes a avanzar hacia el logro de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizaje, propuesto en el currículum nacional” (MINEDUC, 2016^a, p.3)

Por su parte, los desempeños asociados al Dominio A del Marco para la Buena Enseñanza se demuestran principalmente a través de las planificaciones, y en los efectos de estas en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Este dominio A indica que “el docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas” (MINEDUC, 2003, p.9)

La visión de la planificación a la que adherimos considera que la evaluación debe ser parte integral de la planificación de la enseñanza. Ella debe tener como foco los criterios de evaluación desde los cuales se planean las oportunidades de aprendizaje y las estrategias para obtener información acerca del progreso de las metas propuestas. Además se debe planificar cómo los estudiantes comprenden los criterios de evaluación, cómo recibirán la retroalimentación, cómo autoevaluarán sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar aun más (Assessment Reform Group, 2002)

Como la estrategia de evaluación es parte integral de la planificación de las acciones para desarrollar los aprendizajes, se propone organizarla en conjunto con la estrategia de enseñanza, para lo cual se podría utilizar una matriz de planificación que tome como foco curricular una unidad y aborde aspectos clave en el proceso de planificación de la enseñanza y la evaluación para el aprendizaje de los estudiantes.

La Evaluación puede servir para muchos propósitos y a menudo se distingue entre fines formativos y sumativos. Por una parte, la evaluación sumativa se centra principalmente en la evaluación de los resultados del aprendizaje y, por otra, la evaluación formativa asume como objetivo apoyar el aprendizaje a través de la enseñanza y la retroalimentación específica (Stobart, 2008). Se distingue en lo formativo una evaluación inicial (diagnóstico) y evaluaciones durante el proceso (continuas), estos propósitos de la evaluación se presentan en un ciclo, en que una instancia sumativa puede ser considerada inicial en otro ciclo de aprendizaje.

Evaluación Formativa: conjunto de instancias en las cuales se recogen evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, para potenciar su desarrollo y logro durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, podemos identificar dos momentos: la evaluación formativa inicial, conocida tradicionalmente como diagnóstica, y la evaluación formativa continua. Evaluación formativa inicial porque la información que se recoge constituye la primera instancia de un proceso formativo más amplio, mientras que el diagnóstico se asocia en el ámbito escolar a una única instancia, generalmente al inicio del año, restringiendo el potencial del ciclo evaluativo en el acompañamiento que podemos hacer a los estudiantes.

Evaluación Formativa continua: Black y Wiliam (2009) aportan la siguiente definición de la evaluación formativa: *“la práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares, para tomar decisiones sobre sus próximos pasos en la enseñanza, que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida”* (p.6). Esta definición pone el acento en la toma de decisiones para apoyar o mejorar el aprendizaje; se considera por ellos que la evaluación formativa debiera ser continua y estar centrada en el progreso

de los estudiantes para identificar las necesidades de aprendizaje y dar forma a la enseñanza (OCDE, 2005)

El enfoque de evaluación formativa fue explicado más ampliamente por Atkin, Black y Coffey (2001) a partir de tres preguntas clave:

- I. ¿Dónde debería llegar?
- II. ¿Dónde se encuentra el estudiante en su nivel de aprendizaje?
- III. ¿cómo puede lograrlo?

Evaluación Sumativa: tiene el propósito de dar cuenta de lo que los estudiantes han aprendido al final de una unidad o periodo lectivo, para asegurar de que cumplieron con los estándares requeridos y de esta manera obtener la certificación. Dicha evaluación permite legitimar un proceso de aprendizaje, asignado una valoración o juicio al finalizar un periodo, con el propósito de promover el avance de los estudiantes al siguiente curso o acceder a otros sistemas educativos o profesionales (OCDE, 2005)

Se ha visto que la evaluación sumativa realizada por los profesores tiene un impacto más positivo en el aprendizaje cuando sus resultados se integran en la práctica pedagógica diaria del docente que cuando se concentran en ocasiones puntuales (Harlen & Winter, 2004).

Varios autores (ver p. ej. Hattie, 2003; Rea-Dickins, 2006; Shepard, 2006, Wiliam, 2000) cuestionan la visión dicotómica entre evaluación formativa y sumativa y proponen una mirada complementaria e integrada de los dos procesos. La evaluación en el aula debe ser sumativa y formativa, pues establece lo que los estudiantes pueden hacer en un momento determinado, recurre al monitoreo de su progreso y retroalimenta la enseñanza como un medio para apoyar el aprendizaje. Bajo este punto de vista, la evaluación no debiera ser solo formativa, como una herramienta de enseñanza, o solo sumativa, como una herramienta para documentar el logro alcanzado por el estudiante, sino que ambas debieran ser utilizadas conjuntamente para reorientar tanto la enseñanza como el aprendizaje (Wolfel, 2009).

Diversos investigadores sostienen que la retroalimentación es una poderosa influencia en la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Black & Wiliam, 1998; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Hattie & Jaeger, 1998). La conclusión de estudios de metaanálisis es categórica respecto del efecto que tiene la retroalimentación, pues ella se sitúa entre las diez principales acciones que influyen en el logro de aprendizaje (Hattie & Jaeger, 1998; Kluger & DeNisi, 1996). Sin embargo, se ha observado que la varianza de los efectos encontrados es considerable, lo que indica que algunos tipos de retroalimentación son más potentes que otros (Kluger & DeNisi, 1996). De esta forma, pareciera ser que la sola prescripción de un gran número de comentarios o la frecuencia de ellos no

aseguran que el aprendizaje se desarrolle y que hay elementos asociados a esos comentarios que condicionan su efectividad en los estudiantes.

La retroalimentación efectiva se define como la información comunicada al estudiante con la intención de modificar su pensamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje (Shute, 2008), ella cierra la brecha entre el nivel actual de comprensión de los estudiantes y la meta de aprendizaje deseada. Ayuda a los alumnos a entender la relación entre un conjunto claramente definido de criterios o estándares y su nivel actual de desempeño (Clark, 2011).

Sadler (1989) describió tres componentes esenciales de la retroalimentación, que incluyen:

1. En primer lugar, información sobre el objetivo de aprendizaje, sus estándares y criterios de evaluación.
2. En segundo lugar, información sobre el nivel alcanzado en el producto, desempeño o tarea en ejecución.
3. Por último, las estrategias para abordar la brecha entre el objetivo de aprendizaje y la tarea evaluativa en desarrollo.

Y finalizamos este marco teórico explicando a los estudiantes como agentes de evaluación.

Muchas veces hemos escuchado a los estudiantes decir en los pasillos: “no sé porque el profesor me puso esta nota” o “nunca entendí lo que tenía que hacer y obvio que me fue mal”. Si involucramos a nuestros alumnos en el proceso de evaluación, necesariamente, deberán conocer los criterios y lo que se espera que ellos realicen, con lo que nos acercamos más a dos elementos básicos en un docente competente en evaluación: tener criterios claros y conocidos por los estudiantes y el involucramiento de ellos en su proceso de aprendizaje.

Esta idea de incorporar a los estudiantes en su evaluación no es nueva y se han hecho bastantes revisiones que abordan la efectividad de la autoevaluación y de la evaluación de pares en el aprendizaje de los alumnos (Boud, 1995; Boud & Falchikov, 1989; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; Falchikov & Goldfinch, 2000; Sebba et al., 2008; Toopping, 2009). En ellas se pueden distinguir tres tipos de impacto en los estudiantes:

1. Resultados relacionados con el logro en la asignatura
2. Resultados relacionados con la autoestima
3. Resultados relacionados con su proceso de aprendizaje (metacognición, autorregulación)

Existen distintos agentes evaluadores en el proceso de evaluación, que son los siguientes:

Heteroevaluación: el profesor evalúa al estudiante

Autoevaluación: estudiante se evalúa a sí mismo.

Evaluación de pares:

- Evaluación intrapares: estudiante evalúa a sus pares con los que trabajó la tarea
- Estudiante evalúa a pares con los que no trabajó tarea.

Considerando todo lo descrito en este trabajo estamos listos para crear instrumentos válidos para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas.

VI. Marco Contextual

La Escuela Básica “Emilio Sotomayor D -.45 , fue fundada el 9 de Septiembre de 1971, ubicada en la Segunda región de Chile, capital regional Antofagasta, comuna de Calama, cuya entidad sostenedora es la Corporación Municipal de Desarrollo Social, está ubicada en la Villa Ayquina, sector Norponiente de la ciudad de Calama. Consolidada en el tiempo como uno de los planteles de mayor prestigio en el contexto Comunal, con una categoría de desempeño Medio Alto, y con el 100 % de Excelencia Académica.

El contexto Socio – Cultural de la Escuela, corresponde al Nivel medio Alto, está próximo al centro minero de Chuquicamata, con una población relativamente fluctuante y poco comprometida con el proceso Educativo de sus hijos. Atiende a estudiantes que provienen de las poblaciones Gladys Marín, Villa Ayquina, 23 de Marzo, Gabriela Mistral, Independencia, Independencia Norte, Rene Schneider y otras.

La Escuela “Emilio Sotomayor” cuenta con Jornada Escolar Completa Diurna, atendiendo 25 cursos de 1º a 8º año, con una matrícula total de 878 estudiantes dentro de los cuales 104 son pertenecientes a etnias y 58 extranjeros.

Su índice de vulnerabilidad (IVE) es del 88% es decir 774 alumnos, en las categorías prioritarios (388) y preferentes (386).

Cuenta con el Programa de Inclusión Escolar para alumnos y alumnas con discapacidad intelectual y motora, atendiendo a un total de 136 alumnos integrados: 47 en condición permanente y 89 transitorios.

Diagnóstico	Nº alumnos
DIL: Discapacidad Intelectual Leve	36
DIM: Discapacidad Intelectual Moderada	02
TEA: Trastorno Espectro Autista	05
FIL: Funcionamiento Intelectual Limítrofe	42
TDA: Trastorno Déficit Atencional	14
DEA: Dificultades Específicas del Aprendizaje	4

TEL: Trastorno Especifico del Lenguaje	29
Multidéficit	03
Trastorno Motor	01

Su Planta profesional directiva y docente está compuesta por Directora, Subdirectora, Inspectora General, Jefa de Unidad Técnico Pedagógica, Curriculista, Evaluador, Orientadora, Encargado de Convivencia Escolar, Coordinador Extraescolar, Coordinador de Enlaces y Comunicaciones y Coordinador CRA.

Cuenta Con una dotación docente de 47 Profesores ,44 en categoría Competentes y 3 categoría Experto 1. El equipo multidisciplinario del Programa de Inclusión Escolar cuenta con 13 profesionales PIE que incluye Docentes de Educación Diferencial, Psicopedagogos, Psicólogas, Fonoaudióloga y Kinesiólogo. El equipo multidisciplinario SEP está compuesto por un docente de apoyo, 1 fonoaudióloga, 1 asistente social y 1 psicólogo, además de 6 Asistentes de aula, También cuenta con 14 asistentes de la Educación

El proceso educativo que desarrolla, se fundamenta en la Reforma Educacional, actual Ley General de Educación (Ley 20.370/ 12/09/2009), incorporando los principios del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Gestión Escolar en todas las líneas de acción que se desprenden de sus ejes como mejora continua, calidad, equidad y participación (Ley 20.529/2011), Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa que contempla:

- Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME).
- Planes de Acción de Mejoramiento Educativo (PADEM).
- Reforma Curricular y sus Programas de Estudio.
- Bases Curriculares (Actualizaciones 2014).
- Fortalecimiento del Desarrollo Profesional Docente.
- Jornada Escolar Completa Diurna (JEC)

Dentro del Modelo de Calidad, el foco de la Escuela “Emilio Sotomayor”, se encuentra en lo Curricular como principio orientador del desafío de optimización de la formación intelectual y valórica del alumnado.

La Escuela “Emilio Sotomayor” cuenta con:

- Proyecto de Mejoramiento Educativo orientado a los logros académicos y la sana convivencia.

<input type="checkbox"/> Acciones destinadas al desarrollo de valores en los estudiantes, fortaleciendo la autonomía y la autoestima académica.
<input type="checkbox"/> Proyecto de Integración centrado en la inclusión.
<input type="checkbox"/> Ambientes propicios para el aprendizaje, Salas temáticas, Estaciones de Aprendizaje, Biblio CRA, laboratorio de computación y gimnasio.
<input type="checkbox"/> Ambientes implementados para el desarrollo integral del alumnado, áreas verdes, patio de juegos, cancha de pasto sintética.
<input type="checkbox"/> Aulas acondicionadas para el aprendizaje y el uso de TIC.
<input type="checkbox"/> Academias de extraescolares formativas y valóricas.
<input type="checkbox"/> Excelencia Académica 2018 – 2019
<input type="checkbox"/> Primer Lugar Simce Lenguaje 4 básicos 2019

SELLOS EDUCATIVOS

- ✓ Lograr aprendizajes de Calidad.
- ✓ Propiciar una sana convivencia escolar.

Visión

“Ser una escuela orientada en formar estudiantes integrales para una adecuada inserción social”

Misión

“La Escuela Emilio Sotomayor, comprometida con entregar aprendizajes de calidad, a través de prácticas pedagógicas inclusivas en un ambiente de sana convivencia escolar.”

VII. Diseño y aplicación de instrumentos

A. Evaluación matemática cuartos básicos

Se elige este nivel y esta asignatura MATEMATICA, por la importancia que tiene a nivel Nacional por el SIMCE, y los resultados positivos que hemos tenido como escuela los últimos años (cómo se adjunta en la información del marco contextual). Además, quería llevar a cabo este instrumento para ayudar en este quehacer diario de los docentes y de UTP.

Elegí un instrumento tipo prueba escrita con un agente evaluador clásico, es decir, una heteroevaluación; donde el profesor evalúa al estudiante al principio del año escolar para ver los conocimientos previos que tiene el alumno frente a la asignatura.

Para este instrumento debemos tener claro las siguientes especificaciones:

- Objetivos de aprendizajes
- Contenidos
- Indicadores de evaluación o logros
- Habilidad cognitiva
- Tipo de ítem
- Numero de ítem
- Peso o porcentaje
- Número del ítem en el instrumento.

Este instrumento se validó por a través de la inspección de la evaluadora, curricularista y Jefa de la Unidad Técnica. Además de la revisión de la Directora del establecimiento. Se revisaron las bases curriculares, la cobertura curricular, y los niveles de aprendizajes obtenidos en el curso.

El instrumento se aplicó en la segunda semana de clases, ya que se esperaba que estuviera la mayor totalidad de alumnos y alumnas en clases. Se evaluó en la primera hora, primer bloque.

Esta medición fue informada a los padres y a apoderados para que no faltaran sus hijos y que la respondieron con el máximo compromiso que corresponde, ya que desde este instrumento vamos a tomar las decisiones para abarcar el año escolar con los estudiantes en sus enseñanzas y aprendizajes.

Adjunto formato de evaluación diagnóstica de cuartos básicos de la Escuela Emilio Sotomayor D-45. Con su respectiva hoja de corrección.



CORPORACION MUNICIPAL DE DESARROLLO SOCIAL DE CALAMA
ESCUELA "EMILIO SOTOMAYOR" D-45 CALAMA
Limón verde N° 4073 Villa Ayquina
e-mail:d45.emiliosotomayor@comdescalama.cl
Unidad Técnico Pedagógica



EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CUARTOS BÁSICOS MATEMÁTICA



- Instrucción: Completa con letra clara los antecedentes del recuadro.

Antecedentes del alumno (a)	
Nombre y apellidos	
RUT	
Fecha	
Curso	

“El esfuerzo de hoy, será éxito mañana”

I. Marca con una X la alternativa correcta.

1. ¿Cuál es el resultado de la adición $194 + 283 + 165$?

- A. 477
 - B. 432
 - C. 542
 - D. 642
-

2. Paola compra un lápiz a \$ 650 y paga con un billete de \$ 1.000. ¿Cuánto debe recibir de vuelto?

- A. \$ 150
 - B. \$ 250
 - C. \$ 350
 - D. \$ 450
-

3. Marcos viaja a otra ciudad y debe recorrer 678 km en total. Si en la mañana avanza 255 km y en la tarde 306 km, ¿cuántos kilómetros le faltan para llegar a su destino?

- A. 51 km
 - B. 117 km
 - C. 423 km
 - D. 561 km
-

4. ¿Qué multiplicación representa la cantidad total de ●?



- A. $4 \cdot 5$
 - B. $4 \cdot 4$
 - C. $5 \cdot 5$
 - D. $5 \cdot 6$
-

5. ¿Cuál es el producto de la multiplicación $3 \cdot 7$?

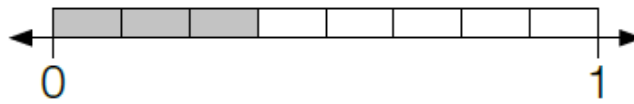
- A. 10
 - B. 18
 - C. 21
 - D. 24
-

6. En una pastelería venden cajas con 6 alfajores en cada una. Si tienen 8 cajas, ¿cuántos alfajores hay en total?

- A. 14

- B. 28
 - C. 42
 - D. 48
-

7. ¿Qué fracción está representada en la recta numérica?



- A. $\frac{3}{7}$
 - B. $\frac{3}{8}$
 - C. $\frac{5}{3}$
 - D. $\frac{8}{3}$
-

8. ¿Cómo se lee la fracción $\frac{4}{9}$?

- A. Cuatro nueve.
 - B. Nueve cuatro.
 - C. Nueve cuartos.
 - D. Cuatro novenos.
-

9. ¿Cuál de las siguientes fracciones es mayor que $\frac{3}{10}$ y menor que $\frac{7}{10}$?

- A. $\frac{9}{10}$
 - B. $\frac{6}{10}$
 - C. $\frac{2}{10}$
 - D. $\frac{1}{10}$
-

10. ¿Cuál es el valor de \blacktriangle en la ecuación $65 + \blacktriangle = 82$?

- A. 17
 - B. 23
 - C. 82
 - D. 147
-

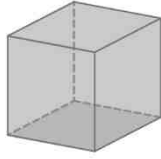
11. Si a un número se le resta 33, se obtiene 18. ¿Cuál es el número?

- A. 15
- B. 18
- C. 51
- D. 62

12. Lorena regaló 16 láminas y le quedaron 25. ¿Cuántas láminas tenía?

- A. 41 láminas.
 - B. 34 láminas.
 - C. 16 láminas.
 - D. 9 láminas.
-

13. ¿Cuántas aristas tiene el siguiente cuerpo geométrico?



- A. 6
 - B. 8
 - C. 12
 - D. 16
-

14. ¿Cuál de los siguientes cuerpos geométricos tiene 4 vértices y 4 caras en total?

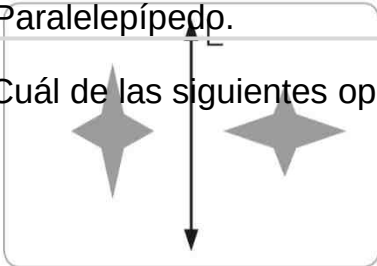
- A.
 - B.
 - C.
 - D.
-

15. ¿Cuál de las siguientes opciones corresponde a un cuerpo redondo?

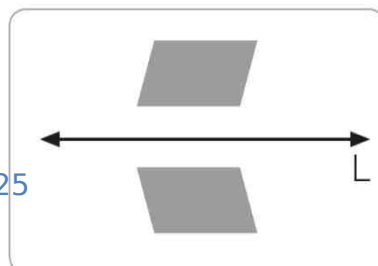
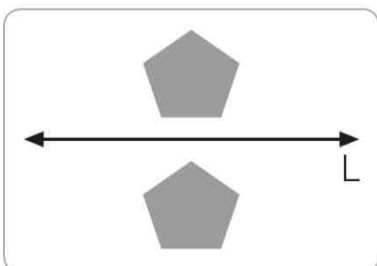
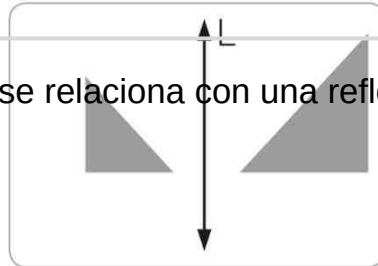
- A. Cubo.
 - B. Cilindro.
 - C. Pirámide.
 - D. Paralelepípedo.
-

16. ¿Cuál de las siguientes opciones se relaciona con una reflexión?

A.



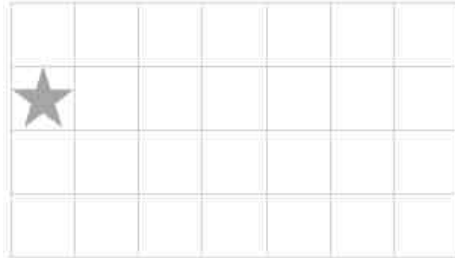
C.



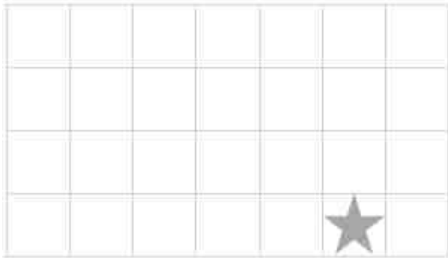
B.

D.

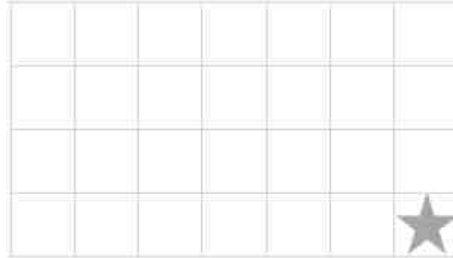
17. ¿Qué figura se obtiene al trasladar en la cuadrícula la ★ 2 cuadrados hacia abajo y 5 cuadrados hacia la derecha?



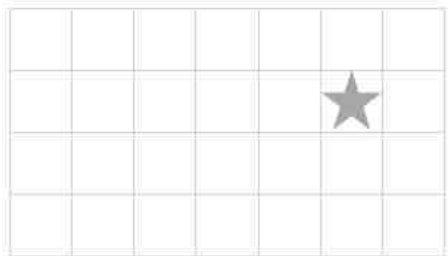
A.



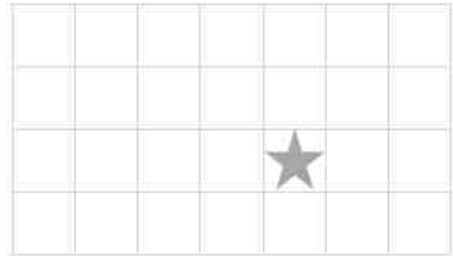
C.



B.

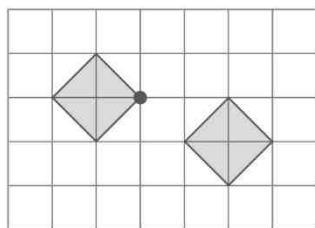


D.

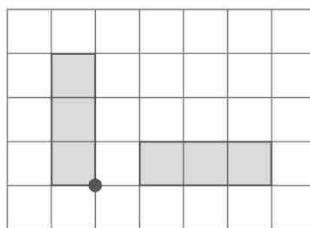


18. ¿Cuál de las siguientes opciones se relaciona con una rotación en que el punto marcado es el centro de rotación?

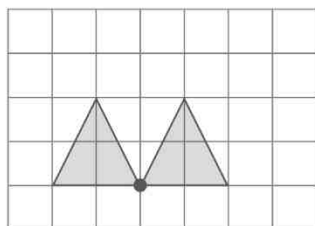
A.



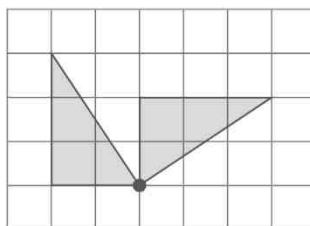
C.



B.



D.







19. ¿Qué hora está representada en el siguiente reloj?



- A. Seis y cuarto
- B. Seis y media
- C. Cuatro y media
- D. Un cuarto para las cuatro.

20. ¿Cuál de los siguientes relojes marca las siete y cuarto?

- A. 
- B. 
- C. 
- D. 

21. Una película comienza a las 9:15 horas y dura una hora y media. ¿A qué hora termina la película?

- A. 10:15
- B. 10:30
- C. 10:45
- D. 11:15

22. Un bus inicia su recorrido a las 2:30 horas. Si llega a su destino a las 5:45 horas, ¿cuánto duró el viaje?

- A. 2 horas y 15 minutos.

- B. 3 horas y 15 minutos.
- C. 3 horas y 45 minutos.
- D. 4 horas y 30 minutos.

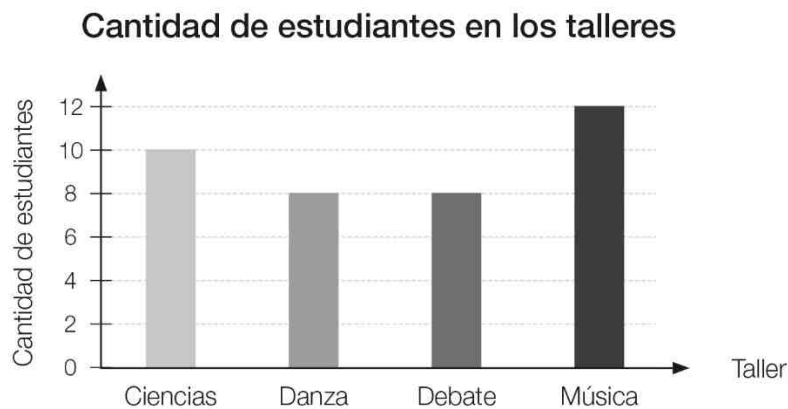
23. Se realizó una encuesta a un grupo de personas acerca de su fruta preferida. Los resultados obtenidos se muestran en el siguiente pictograma:



¿Cuántas personas prefieren la naranja?

- A. 7 personas.
- B. 10 personas.
- C. 14 personas.
- D. 21 personas.

Analiza la información del gráfico y responde las **preguntas 24 y 25**.



24. ¿En qué taller hay mayor cantidad de estudiantes?

- A. Ciencias.
- B. Danza.
- C. Debate.
- D. Música.

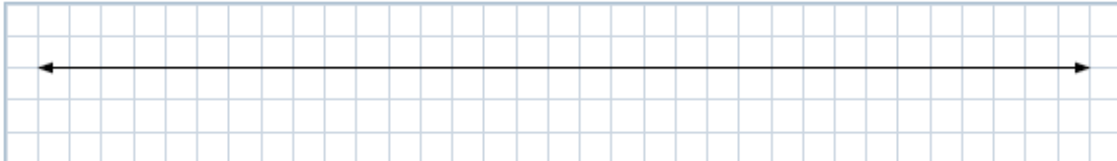
25. ¿Cuántos estudiantes hay en total en los talleres?

- A. 38 estudiantes.
- B. 30 estudiantes.
- C. 19 estudiantes.
- D. 12 estudiantes.

II. Desarrolla las siguientes actividades.

26. En un campeonato escolar, los dos equipos que tienen mayor cantidad de puntos clasifican a la siguiente etapa. El equipo A tiene 550 puntos; el equipo B, 525 puntos; el equipo C, 480 puntos; el equipo D, 575 puntos, y el equipo E, 495 puntos.

a. Ordena los puntajes en la recta numérica.



b. ¿Qué equipos clasificarán?

27. Patricia dibujó estas figuras siguiendo un patrón.



Figura 1

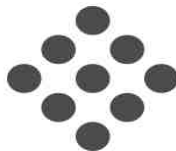


Figura 2

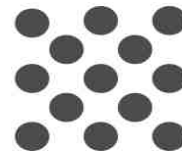
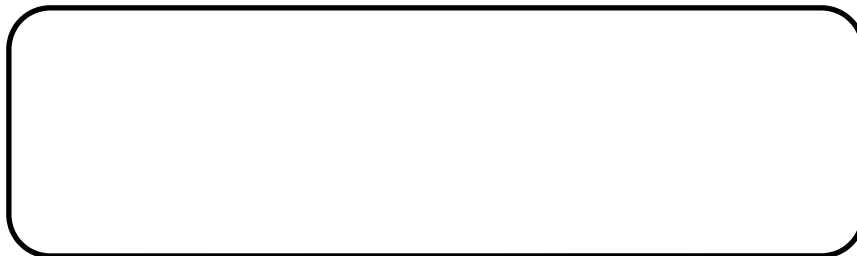


Figura 3

a. Completa la tabla.

Figura	1	2	3
Cantidad de ●	5		

b. Dibuja la figura 4.



c. Si se considera el mismo patrón, ¿cuántos ● tendrá la figura 10?

Su respectiva pauta de corrección.



CORPORACION MUNICIPAL DE DESARROLLO SOCIAL DE CALAMA
 ESCUELA "EMILIO SOTOMAYOR" D-45 CALAMA
 Limón Verde N° 4073 Villa Ayquina
Unidad técnico pedagógica



**TABLAS DE ESPECIFICACIONES
 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**

Asignatura: Matemática
Nivel: 4° básico

Bases curriculares

Tabla de especificaciones para preguntas de alternativas							
Eje	N° OA 3° básico	Objetivo	Contenido	Habilidad	Nivel de dificultad	Ítem	Clave
Números	6	Resolver adiciones de números hasta el 1.000.	Adición y sustracción con números naturales	Aplicar	2	1	D
Números	6	Resolver sustracciones de números hasta el 1.000.	Adición y sustracción con números naturales	Analizar	2	2	C
Números	6	Resolver operaciones combinadas de adición y sustracción.	Operatoria combinada con números naturales	Analizar	3	3	B
Números	8	Representar una multiplicación.	Multiplicación con números naturales	Comprender	1	4	A
Números	8	Aplicar los resultados de las tablas de multiplicar.	Multiplicación con números naturales	Reconocer	1	5	C
Números	8	Resolver problemas que involucren las tablas de multiplicar.	Multiplicación con números naturales	Analizar	2	6	D
Números	11	Representar fracciones.	Fracciones	Comprender	2	7	B
Números	11	Leer y escribir fracciones.	Fracciones	Reconocer	1	8	D
Números	11	Comparar y ordenar fracciones de igual denominador.	Fracciones	Analizar	2	9	B
Patrones y álgebra	13	Resolver ecuaciones.	Ecuaciones	Aplicar	2	10	A
Patrones y álgebra	13	Resolver ecuaciones.	Ecuaciones	Analizar	3	11	C
Patrones y álgebra	13	Resolver ecuaciones.	Ecuaciones	Analizar	3	12	A
Geometría	16	Identificar los elementos de cuerpos geométricos.	Figuras 3D	Reconocer	2	13	C

Geometría	16	Describir cuerpos geométricos a partir de sus elementos.	Figuras 3D	Reconocer	3	14	B
Geometría	16	Describir cuerpos geométricos a partir de sus elementos.	Figuras 3D	Reconocer	1	15	B
Geometría	17	Comprender una reflexión.	Transformaciones isométricas	Comprender	3	16	D
Geometría	17	Aplicar una traslación.	Transformaciones isométricas	Aplicar	2	17	A
Geometría	17	Comprender una rotación.	Transformaciones isométricas	Comprender	3	18	D
Medición	20	Leer y registrar el tiempo en relojes digitales y análogos.	Ubicación temporal	Reconocer	1	19	C
Medición	20	Leer y registrar el tiempo en relojes digitales y análogos.	Ubicación temporal	Reconocer	1	20	C
Medición	20	Leer y registrar el tiempo en relojes digitales y análogos.	Ubicación temporal	Analizar	2	21	C
Medición	20	Leer y registrar el tiempo en relojes digitales y análogos.	Ubicación temporal	Analizar	3	22	B
Datos y probabilidades	25	Interpretar pictogramas.	Pictogramas	Comprender	2	23	D
Datos y probabilidades	25	Interpretar gráficos de barras simples.	Gráficos de barra	Reconocer	1	24	D
Datos y probabilidades	25	Interpretar gráficos de barras simples.	Gráficos de barra	Comprender	2	25	A

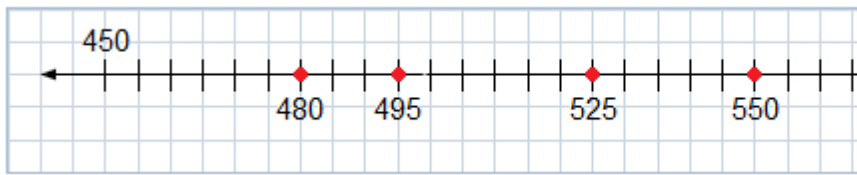

Tabla de especificaciones para preguntas de desarrollo	
N° OA 3° básico: 3	Objetivo: Comparar y ordenar números naturales hasta 1.000 utilizando la recta numérica.
Contenido: Números naturales	Habilidad: Comprender
N° de ítem: 26	
Criterios de evaluación	
Respuestas correctas:	<p>Se considera respuesta correcta si el estudiante representa todos los números en la recta numérica y responde correctamente la pregunta, como se muestra a continuación:</p> <p>a.</p>  <p>b. Clasificarán los equipos A y D.</p>
Respuestas parcialmente correctas:	Se considera respuesta parcialmente correcta si el estudiante comete a lo más 2 errores al representar los números en la recta numérica y responde correctamente la pregunta. O bien, representa todos los números en la recta numérica, pero responde erróneamente la pregunta.
Respuestas incorrectas:	Se considera respuesta incorrecta si el estudiante comete más de 2 errores al representar los números en la recta numérica.

Tabla de especificaciones para preguntas de desarrollo									
N° OA 3° básico: 12	Objetivo: Generar, describir y registrar patrones numéricos.								
Contenido: Patrones	Habilidad: Analizar								
N° de ítem: 27									
Criterios de evaluación									
Respuestas correctas:	Se considera respuesta correcta si el estudiante realiza correctamente los ejercicios a, b y c, como se muestra a continuación.								
	<p>a.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Figura</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cantidad de ●</td> <td>5</td> <td>9</td> <td>13</td> </tr> </tbody> </table>	Figura	1	2	3	Cantidad de ●	5	9	13
	Figura	1	2	3					
Cantidad de ●	5	9	13						
<p>b.</p>  <p>c. La figura 10 tendrá 17 ● .</p>									
Respuestas parcialmente correctas:	Se considera respuesta parcialmente correcta si el estudiante realiza correctamente 2 de los ejercicios propuestos.								
Respuestas incorrectas:	Se considera respuesta incorrecta si el estudiante realiza correctamente solo 1 de los ejercicios propuestos o ninguno de ellos.								

B. Evaluación sumativa terceros básicos comprensión lectora

Elegí Lenguaje y Comunicación en terceros básicos porque he visto la poca importancia y el poco interés que los niños le dan a esta asignatura, entonces quise hacer una reflexión de nuestras prácticas y por qué no tenemos a nuestros estudiantes encantados con la lectura. Es por esto, que quise abarcar en los terceros básicos comprensión lectora, ver mi quehacer pedagógico diario en el aula. Además de indicar que si este contenido se adquiere en este nivel, cuando los estudiantes estén en cuarto básico manos a mejorar aún más los resultados SIMCE.

En este nivel quise arriesgar más a una evaluación de trabajo colaborativo entre pares con la mediación del docente en aula, con aprendizajes más complejos y que son mejor adquiridos y a largo plazo. Vamos a trabajar con un plan basado en un proyecto de "Fortalecimiento de la comprensión lectora", que se basa en trabajar una clase a la semana durante el tiempo que dura la Unidad 1.

Comenzamos este proyecto realizando una evaluación formativa inicial (diagnóstica), luego cada 3 semanas se hará una evaluación formativa continua de proceso para ir tomando las decisiones más oportunas para mis estudiantes en la adquisición de los aprendizajes. Finalizamos con una evaluación sumativa donde en esta etapa será individualizada la prueba con un instrumento más complejo que es la RUBRICA. La cual, es es analizada con anterioridad por los estudiantes para saber qué objetivo deben lograr en cada clase y al finalizar la unidad.

Este instrumento fue analizado y conversado en una reunión de nivel, con las Unidad técnica pedagógica, evaluador y curricularista. Además de mis colegas pares de nivel y supervisado de la mano por Dirección.

Adjunto dos rúbricas, la primera de proceso grupal (pero con diversificación por los niños PIE) y la segunda individual para ver el nivel de comprensión lectora que lograron obtener mis alumnos de tercero básico.

Y También se realizó una autoevaluación para que los estudiantes sean partícipes de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Ellos no pueden quedar fuera y sólo ser los evaluados e informados a destiempo de sus calificaciones sin tener la oportunidad de mejorar o de cambiar sus conductas frente a la clase.

RÚBRICA DE COMPRENSIÓN LECTORA TERCEROS BASICOS- PROCESO- FORMATIVA

NOMBRE:	CURSO:	PUNTAJE REAL:
FECHA:		PUNTAJE OBTENIDO:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJES:

OA4: Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:

- Extrayendo información explícita e implícita.
- Reconstruyendo la secuencia de las acciones de la historia.
- Describiendo a los personajes
- Describiendo el ambiente en que ocurre la acción.
- Expresando opiniones fundamentales sobre hechos y situaciones del texto.
- Emitiendo una opinión sobre los personajes

OA2: Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.
- Releer lo que no fue comprendido.
- Subrayar información relevante a un texto

OA26: Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos o temas de su interés:

- Manteniendo el foco de la conversación.
- Expresando sus ideas u opiniones.
- Formulando preguntas para aclarar dudas.
- Demostrando interés ante lo escuchado.
- Mostrando empatía a situaciones expresadas por otros.
- Respetando turnos.

DESTREZAS	NIVELES DE DESEMPEÑO				OBSERVACIONES
	CONSEGUIDO (4)	NO TOTALMENTE (3)	CON DIFICULTAD (2)	NO CONSEGUIDO (1)	
IDENTIFICACIÓN	Reconoce el contenido del cuento, a través de los personajes principales y secundarios, escenario y hechos.	Reconoce el contenido del cuento, a través de los personajes principales y escenarios.	Reconoce todos los personajes principales y hechos del cuento.	Tiene dificultad para reconocer el contenido del cuento.	
INTERPRETACIÓN	Atribuye significación a hechos, espacios y personajes principales y secundarios en función a contextos externos.	Atribuye significación a hechos y espacios y en función a contextos externos que presenta el cuento.	Atribuye significación de lo que representan los personajes en el cuento.	Atribuye con dificultad la totalidad del significado del cuento propuesto.	
RESUMEN	Expresa y sintetiza lo importante y resaltante del cuento para poderlo	Expresa las ideas principales del cuento y lo trasmite a través de	Expresa fragmentos del cuento copiándolos literalmente.	Muestra dificultad para sintetizar el cuento dado y expresarlo con sus	

	transmitir.	un cuadro sinóptico utilizando sus propias palabras.		propias palabras.	
ANALISIS	Disgrega el contenido del cuento explicando la relación entre sus componentes y sucesos para emitir un juicio propio.	Disgrega el contenido del cuento explicando la relación entre sus componentes y emite juicio propio.	Disgrega el contenido del cuento explicando la relación entre sus componentes sin emitir juicio propio.	Disgrega con dificultad el contenido del cuento, así como la relación de componentes entre si y no emite juicio propio.	
INFIERE	Emite juicios que no están expresados literalmente en el contenido del cuento.	Emite conclusiones.	Emite conclusiones del cuento copiándolas literalmente del cuento propuesto.	Emite con dificultad las conclusiones del cuento, copiando literalmente partes del cuento propuesto.	

**EVALUACIÓN FINAL- SUMATIVA
RUBRICA "PROYECTO
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSION LECTORA"
TERCEROS BASICOS**

NOMBRE: _____
EXIGENCIA: 60% **PUNTAJE REAL: 36 PUNTOS**
OBTENIDO: _____

**NIVEL DE
PUNTAJE**

DESTREZAS	CONSEGUIDO (4)	NO TOTALMENTE (3)	CON DIFICULTAD (2)	NO CONSEGUIDO (1)	OBSERVACIONES
Identificación de la clase y finalidad del cuento.	Es capaz siempre de identificar la clase de texto (noticia, página web, receta, cartel, reglas de un juego, cuento, etc.) y la finalidad para la que se usa (informar, dar instrucciones,	Es capaz casi siempre de identificar la clase de texto (noticia, página web, receta, cartel, reglas de un juego, cuento, etc.) y la finalidad para la que se usa (informar, dar instruccio	Todavía tiene dificultades para identificar la clase de texto (noticia, página web, receta, cartel, reglas de un juego, cuento, etc.) y la finalidad con que se usa (informar, dar instruccione	No reconoce todavía la clase de texto (noticia, página web receta, cartel, reglas de un juego, cuento, etc.) y la finalidad con que se usa (informar, dar instrucciones, aconsejar,	

	aconsejar, etc.).	es, aconsejar, etc.).	s, aconsejar, etc.).	etc.).	
Determinación del tema del cuento.	Sabe reconocer siempre de qué trata el cuento y siempre identifica alguna de sus ideas principales.	Sabe reconocer casi siempre de qué trata el cuento y casi siempre identifica alguna de sus ideas principales.	Reconoce todavía con dificultad es de qué trata el cuento y algunas de sus ideas principales.	Todavía no reconoce de qué trata el cuento ni identifica sus ideas principales.	
Identificación de la estructura del cuento.	Reconoce siempre las partes del cuento y cómo se relacionan.	Puede reconocer casi siempre las partes del cuento y cómo se relacionan	No siempre percibe la relación entre las partes del cuento.	Por lo general no percibe la relación entre las partes del cuento.	
Inferencia entre ideas y datos del cuento.	Es capaz siempre de percibir cómo se relacionan ideas o datos en el cuento: identificar el orden de las acciones, emparejar ideas con ilustraciones, sustituir conectores, etc.	Es capaz la mayor parte de las veces de percibir cómo se relacionan ideas o datos en el cuento: identificar el orden de las acciones, emparejar ideas con ilustraciones, sustituir conectores, etc.	Todavía le cuesta percibir cómo se relacionan las ideas o datos en el cuento: identificar el orden de las acciones, emparejar ideas con ilustraciones, sustituir conectores, etc.	Presenta todavía dificultades para percibir cómo se relacionan ideas o datos en el cuento: identificar el orden de las acciones, emparejar ideas con ilustraciones, sustituir conectores, etc.	
Inferencia del significado de palabras por el contexto.	Siempre es capaz de deducir qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el cuento.	Casi siempre es capaz de deducir qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el cuento.	Tiene dificultades todavía para deducir qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el cuento.	Todavía no deduce qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el cuento.	

Localización de información explícita.	Localiza fácilmente informaciones explícitas en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.). A través de lectura entonada del cuento.	Localiza casi siempre informaciones explícitas en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.). A través de lectura entonada del cuento.	A veces tiene dificultades para localizar informaciones explícitas en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.). A través de lectura entonada del cuento.	No localiza todavía informaciones explícitas en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.). A través de lectura entonada del cuento.	
Reflexión sobre contenido y forma del cuento.	Es capaz de ir más allá de la comprensión literal del cuento y percibe características de su forma: reconocer el uso de tipos de letras diferentes, utilizar el texto como modelo para escribir otro semejante, etc.	Casi siempre es capaz de ir más allá de la comprensión literal del cuento y percibe características de su forma: reconoce el uso de tipos de letras diferentes, utilizar el texto como modelo para escribir otro semejante, etc.	Tiene dificultades para ir más allá de la comprensión literal del cuento y percibir características de su forma: reconocer el uso de tipos de letras diferentes, utilizar el texto como modelo para escribir otro semejante, etc.	Por lo general todavía no es capaz de ir más allá de la comprensión literal del cuento y percibir características de su forma: reconocer el uso de tipos de letras diferentes, utilizar el texto como modelo para escribir otro semejante, etc.	
Participación del alumno.	El estudiante participa en la lectura con respeto y responde preguntas en forma clara y coherente según el texto leído.	El estudiante participa en la lectura con respeto y responde preguntas en forma clara pero poco coherente según el texto leído.	El estudiante participa en la lectura y responde preguntas sin tener coherencia según el texto leído.	El estudiante no participa en la lectura, no responde preguntas.	
Responsabilidad del alumno.	El estudiante realiza su	El estudiante realiza su	El estudiante realiza	El estudiante no realiza	

	lectura en 15 minutos.	lectura, pero toma tiempo extra para comprender.	medianamente su lectura y toma mayor tiempo para comprender.	su lectura.	
--	------------------------	--	--	-------------	--

ESCALA DE NOTAS

ESCALA DE NOTA - EVALUACIÓN SUMATIVA							
PUNTAJE	NOTA	PUNTAJE	NOTA	PUNTAJE	NOTA	PUNTAJE	NOTA
36	7	29	5,5	19	3,8	9	2,8
35	6,8	28	5,3	18	3,7	8	2,7
34	6,6	27	5,1	17	3,6	7	2,6
33	6,4	26	4,9	16	3,5	6	2,6
32	6,2	25	4,7	15	3,4	5	2,5
31	6	24	4,5	14	3,4	4	2,4
30	5,8	23	4,3	13	3,2	3	2,3
		22	4,1	12	3,1	2	2,2
		21	3,9	11	3	1	2,1
		20	3,9	10	2,9	0	2

VIII. Análisis de los resultados

Matemática diagnóstica

Curso: 40 alumnos

Mujeres: 25

varones: 15

PIE: 5 (2 permanentes y 3 transitorios)

		DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO		
HABILIDADES	EJES	AVANZADO	ELEMENTAL	INSATISFACTORIO
Aplicar	Eje números	10	13	7
Analizar		7	25	8
Comprender		8	23	9
Reconocer		12	20	8
Aplicar	Patrones algebra	5	20	15
Analizar		4	23	13
Reconocer	Geometría	13	20	7
Aplicar		14	15	11
Comprender		11	17	12
Reconocer	Medición	5	27	8
Analizar		4	25	11
Comprender	Datos y probabilidades	15	15	10
Comprender	Pregunta Desarrollo	20	5	10
Analizar	Pregunta Desarrollo	20	10	10

Lenguaje- Comprensión lectora

Rúbrica – Evaluación sumativa

Curso: 38

HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJES	DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO		
		AVANZADO	ELEMENTAL	INSATISFACTORIO
Identificar	OA2	15	13	10
Localizar	OA2	20	10	8
Interpretar	OA4	12	20	6
Describir	OA4	10	22	6
Analizar	OA4	11	18	9
Inferir	OA4	8	22	8
Extraer	OA4	13	18	7
Reflexionar	OA26	12	18	8
Participar	OA26	30	4	4
Resumir	OA26	12	20	6

IX. Propuestas remediales

Diagnóstica

Asignatura Matemática

Curso Cuartos básicos

Luego de analizar los resultados que obtuvimos en la evaluación diagnóstica de cuartos básicos en la asignatura de matemática podemos llegar a las siguientes remediales, medidas que fueron tomadas en conjunto con el equipo de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento.

1.- Se dará a conocer los resultados individuales de los estudiantes a los padres y apoderados para que sepan que vamos a apoyar, enseñar con otras metodologías y fortalecer los aprendizajes ya adquiridos por los alumnos y alumnas. Se entrega un informe bajo firma de todos los padres y apoderados.

2.- Se realizará una planificación paralela a la del año electivo por un mes, o sea, cuatro clases donde se aplican estrategias y métodos diversificados para los niveles de desempeño y para los diagnóstico de nuestros niños con

Necesidades Educativas Especiales. Además de hacer actividades con material concreto y trabajo colaborativo.

3.- Se tomará unas dos horas pedagógicas en la semana para enseñar, repasar y fortalecer los contenidos del año anterior, se realizará guías diversificadas para trabajar con material concreto para los tres niveles de desempeño de nuestros estudiantes con la finalidad de subir a los insatisfactorios a elemental, subir un porcentaje de elementales a avanzado y fortalecer a los avanzados en sus aprendizajes.

4.- En todas estas clases se realizarán grupos de 4 estudiantes (10 grupos en el curso- 40 estudiantes), los grupos no cambian sus integrantes y están conformados con: 1 avanzado, 2 elementales y 1 insatisfactorio (ellos no saben el nivel desempeño tienen sus compañeros). La propuesta es que se vayan apoyando entre sus pares con la guía del docente, se les asigna guías con preguntas similares para trabajar colaborativamente.

Evaluación Sumativa

Asignatura Lenguaje y Comunicación

Comprensión lectora

Curso: terceros básicos

1.- Luego de analizar los resultados que obtuvimos en la evaluación sumativa de terceros básicos en la asignatura de lenguaje y comunicación, focalizado en la comprensión lectora, podemos llegar a las siguientes medidas que fueron tomadas en conjunto con el equipo de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento.

2.- Damos a conocer los resultados de este formato de trabajo ya conversado con los padres y apoderados, entregamos un informe individual donde ellos ven las habilidades trabajadas y los resultados obtenidos por sus hijos e hijas. Y planteamos las estrategias que vamos a trabajar desde ahora en adelante para fortalecer aún más las enseñanzas- aprendizajes de la comprensión lectora tanto en el establecimiento como en sus casas.

3.- A nuestros alumnos, antes de empezar el proyecto fue conversado con ellos, y ahora que finalizamos la primera parte se realiza una retroalimentación de sus logros obtenidos y de las metas que logramos con los objetivos de

aprendizajes. Para nuestros niños PIE se necesitó estar de la mano con la Psicopedagoga del nivel y volvemos a reestructurar la forma de trabajar con estos estudiantes para que sus nivel de desempeño suban a elemental algunos de ellos que quedaron en insatisfactorio.

4.- En esta retroalimentación la pregunta clave es que si les gusta leer, si tienen interés en tomar un texto, un libro, una noticia, etc. Y si les gusta estar informados y la verdad que con este trabajo muchos de nuestros estudiantes han quedado fascinados porque ahora ENTIENDEN lo que leen, saben cuál es la meta del curso, de ellos y del nivel. Tienen claro los tipos de instrumentos que se usará para evaluar sus aprendizajes y eso ha favorecido a que nuestros estudiantes se sientan partícipe de este proceso de enseñanza que estructura el docente de la mano con ellos. Teniendo claro, sus aprendizajes previos, su cultura, su nivel socioeconómico, sus estructuras familiares, sus emociones y su nivel de vocabulario.

5.- Seguiremos trabajando y fortaleciendo la comprensión lectora en la hora de "TALLER LECTOR", hora asignada en el horario del curso, ahí se trabajará de la misma forma, colaborativamente y al finalizar el mes se hará evaluaciones escritas y orales de forma individual a los estudiantes para ver cómo va su desempeño y así ir tomando remediales inmediatas para aumentar sus niveles de desempeño y su interés en seguir aprendiendo estrategias de lecturas.

6.- En tercero se ve comprensión lectora durante todo el año escolar, todas las unidades abarcan este eje, por eso queremos trabajar enfatizando este eje un bloque a la semana, para que obtengamos mejores resultados al momento de subir a cuartos básicos y rendir la evaluación estandarizada SIMCE, o las evaluaciones externas que tiene la escuela Emilio Sotomayor.

X. Bibliografía

Airasian, P. La evaluación en el salón de clases. "Biblioteca para la actualización del maestro". México: Mc Graw- Hill Interamericana Editores.

Blanco, Á. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro-ICE.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.

Catayud, L., Llabre, M. & Miller, M.D. (1999). La creencia en la objetividad de la evaluación: una misión imposible.

Covacevich, C. (2014). "Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantes". Nota técnica 738, Banco Interamericano de Desarrollo.

Dyer, K. (2014). *Formative and summative, interim: putting assessment in context*. Recuperado de <https://www.nwea.org/blog/2014/formative-summative-interim-putting-assessment-context/>

Estrategias para la realización de evaluaciones, blog. <https://www.imageneseducativas.com/10-estrategias-para-realizar-una-evaluacion-diagnostica/>

Forster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes*, Colección educacional, Universidad Católica de Chile, Chile.

García, A., Aguilera, M., Pérez, M. & Muñoz, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. *“Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México”*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Gil Álvarez, J. L., Morales Cruz, M., & Meza Salvatierra, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. *Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos*. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus22417.pdf>

Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: una reflexión necesaria. *“Revista Pensamiento Educativo”*, 33 (2), 199- 211.

Himmel, E., Olivares, M. A. & Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Conceptos actuales sobre la evaluación de aprendizajes*, vol. I. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile y Mineduc.

Jauraritzza, E. (2008). *La Evaluación diagnóstica en Euskadi. España*. http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/marco_evaluacion_diagnostica.pdf

Mineduc (2016). *Lenguaje y Comunicación*. Programa de Estudio Tercero Básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. www.mineduc.cl
https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-18962_programa.pdf

Mineduc (2016). *Matemática*. Programa de Estudio Cuarto Básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-18979_programa.pdf

- Mineduc (2003). *Marco para la Buen Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2006). *Evaluación para el aprendizaje*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2006). *Evaluación para el aprendizaje: enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Montes, N. (2014). Introducción. Enseñanza y evaluación: dos caras de la misma moneda. *"Propuesta Educativa"*, 41 (1), 6-8.
- Mora, A. (2004). *La evaluación Educativa: concepto, periodos y modelos*. Revista electrónica "actualidades investigativas en Educación", Vol.4, Núm. 2. Costa Rica.
- Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*.
- Popham, W.J. (2013). Evaluación trans-formativa. *El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Recursos para docentes
https://recursosdocentes.cl/wp-content/uploads/2015/04/eva_leng_3basico.pdf
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Shepard, L.A. (2006). *La evaluación en aula*. México DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 9(2). 1-30.
- Shunk, D. H. (2012). *Teorías de aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Stone, M. (1999) *"La enseñanza para la comprensión"*, , Buenos aires, Argentina.
https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2019-12/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf

William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*. (4^a. Época), 3(3), 15-44.

Zapata, R., Godoy, R., Bustillo, R., Quetzal, G. (2012-2018). *Evaluación Educativa en la mejora de la Evaluación*. Universidad Nacional Autónoma de México. IISUE-UNAM.

XI. Anexos