



**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 AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA,
EN LAS ASIGNATURAS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
Y MATEMÁTICA.**

ESCUELA PARTICULAR N°500 MONTERREY

**BUSTAMANETE ADRIASOLA., ROCÍO DEL PILAR
CRUZ JOHNSON, LORENA CLARISA
GARCÍA MIRANDA MARIANELA PATRICIA**

Santiago – Chile, 2017

Índice

Introducción	4
Marco Teórico	6
Marco Contextual	35
Diseño y Aplicación de Instrumentos	36
Muestra	37
Modalidad Aplicación Instrumentos	39
<i>Análisis de Resultados</i>	45
Propuestas Remediales	59
<i>Propuestas Remediales Genéricas</i>	74
Bibliografía	80
Anexos	83

Introducción

Con las actuales políticas públicas dadas por el Ministerio de Educación Chilena, es necesario evaluar el alcance de las competencias de acuerdo con lo que especifican los indicadores de logro, según lo demanden las circunstancias del momento o las actividades educativas. De allí la importancia de la evaluación antes, durante y después de un proceso enseñanza y aprendizaje.

Las destrezas y conocimientos recibidos en todo proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación misma, orientarán las actividades a ser desarrolladas pues indicarán la situación en que se encuentran nuestros estudiantes y, fundamentalmente, qué aspectos del desarrollo de sus capacidades necesitan ser reforzados.

Es decir, las informaciones suministradas por la evaluación han de ser utilizadas para la retroalimentación constante de aquellos aspectos que precisan ser afianzados en la búsqueda del logro de la habilidad.

Los resultados presentados en dicho trabajo, denota y expresan los procesos de aprendizaje, exigiendo nuevas formas de abordar los procedimientos y la aplicación de diversos instrumentos que proveerán los insumos para la toma de decisiones. Estos procedimientos e instrumentos, por ser innovaciones, precisan, por parte de los profesores dar una comprensión cabal de sus alcances y limitaciones, de modo que su implementación permitirá dar fe de los resultados reales que presentan los niveles evaluados en cada una de los instrumentos.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso pedagógico, sistemático, instrumental, analítico y reflexivo, que permite interpretar la información obtenida

acerca del nivel de logro que han alcanzado los y las estudiantes, en las competencias esperadas, con el fin de formar juicios de valor y tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y definir la promoción y la certificación.

Los instrumentos diseñados fueron creados según objetivos de aprendizajes actuales (cobertura curricular) y los CMO para octavo año, considerando la distinción por eje de aprendizaje, aprendizajes clave específicos de cada asignatura de aprendizaje, nivel de desempeño de acuerdo a los mapas de progreso y los niveles de logro SIMCE para 4° y 8° año Básico, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática.

Mencionando los estándares nacionales mencionados, se elaboraron las respectivas tablas de especificaciones para cada instrumento por cada curso, nivel y asignatura de aprendizaje, determinando para la construcción un 60% de reactivos de nivel avanzado (habilidad o desempeño a demostrar) y un 40% de reactivos de nivel intermedio.

Esta forma de analizar el instrumento de evaluación permite dar respuesta a los requerimientos del presente trabajo de Magíster en Educación Mención Currículum y Evaluación Basado en Competencias.

Marco Teórico

Ley Subvención SEP

La puesta en marcha de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP N°20248) permite asegurar los principios de igualdad y equidad al sistema educativo chileno.

Los dos ejes que fundamenta el desafío de la Ley de Subvención Escolar Preferencial son la firme convicción de que todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país pueden aprender, y el mandato que prescribe a todas las escuelas es el deber de trabajar arduamente para constituirse en instituciones efectivas, orientadas hacia el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas (Mineduc, 2008a: 6).

Lo central del proceso educativo es que las y los alumnos aprendan y progresen en sus aprendizajes a lo largo de su vida escolar. Por tanto, todas las decisiones que la escuela y el sostenedor tomen en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos deben estar orientadas al aprendizaje de todos sus estudiantes.

Los proyectos PME son propuestas que elaboran los propios establecimientos educacionales para: Planificar, ejecutar y evaluar acciones que permitan optimizar procesos de apropiación del marco curricular vigente para así ir reforzando la identidad del establecimiento mejorar la utilización del tiempo escolar, considerando las propias falencias y necesidades del establecimiento, con la finalidad de alcanzar mejores resultados de aprendizaje a partir de la aplicación del régimen de jornada escolar completa, implementando mas talleres e instancias

en la cual padres, apoderados y alumnos trabajaran en conjunto, para que de esta manera puedan lograr una educación de calidad.

Los aprendizajes de los estudiantes mejoran gracias al diseño e implementación de una serie de medidas que consistentemente atienden las necesidades específicas de los alumnos. El diseño de un buen plan de mejoramiento es solamente el primer paso para aumentar sostenidamente el rendimiento académico.

La definición de las asignaturas de aprendizajes está predeterminada en parte por el MINEDUC, ya que éste indica que es obligatorio trabajar durante los cuatro años en Lenguaje y Comunicación. Dicha orientación es fácilmente comprensible, ya que el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora son esenciales para potenciar el aprendizaje en todas las demás áreas (Mineduc, 2008c; Unesco, 2008, 2009a, 2009b). Complementariamente a la exigencia del MINEDUC de trabajar en el ámbito de Lenguaje, la escuela debe proponer las asignaturas en los que priorizará para favorecer y potenciar el trabajo efectivo en cada uno de sus estudiantes. Para tomar esta decisión deben considerarse, en primer lugar, las asignaturas que presentan menores resultados de acuerdo al diagnóstico. Si no se observan diferencias importantes entre asignaturas, se recomienda enfocarse en el área de Matemática, pues la conjunción del trabajo en Lenguaje y Matemática ayudará a crear las bases para construir sólidos conocimientos en todas las áreas. Además, los estudios sobre aprendizaje en el país muestran que los estudiantes chilenos han progresado sostenidamente en los logros en lectura en comparación con América Latina, pero están rezagados en Matemática (OCDE, 2008; Unesco, 2008). De esta forma se concentrarán los esfuerzos de la escuela en mejorar los dos subsectores clave para el aprendizaje.

Para cada una de las asignaturas seleccionadas por el establecimiento en la Planificación Anual del PM-SEP se deben establecer acciones específicas, las cuales se organizan en cinco ámbitos, a saber:

1. Acciones para medir los avances en el aprendizaje.
2. Acciones para mejorar estrategias de enseñanza.
3. Acciones para apoyar gestión docente en el aula.
4. Acciones de reforzamiento pedagógico.
5. Acciones para comprometer a apoderados.

Las decisiones de las acciones a tomar en cada ámbito deben guiarse por dos criterios globales:

1. La atención a los niños prioritarios (y/o de bajo rendimiento).
2. El fortalecimiento de capacidades docentes para mejorar la enseñanza en el aula.

La Ley de Subvención Escolar Preferencial tiene como objetivo contribuir a la equidad, focalizando los recursos financieros y pedagógicos en atender a la población más desaventajada (Mineduc, 2008a), y se basa también en resultados de investigación sobre igualdad de oportunidades educativas (Reimers, 2000; UNESCO, 2008). Por otro lado, el cambio escolar no se sostiene en el mediano plazo sin el compromiso y la participación activa de los docentes, tal como lo han mostrado los estudios empíricos en este ámbito (Levin, 1987; Scheerens, 2000; Slavin, 2005). Además, la investigación educativa también ha mostrado que la influencia de la calidad de los docentes en el aprendizaje es casi equiparable al peso de las desigualdades sociales para explicar el aprendizaje (Treviño & Treviño, 2004; Wenglinsky, 2002, 2003). Complementariamente, la evidencia internacional indica que los sistemas educativos equitativos y de alto desempeño reconocen que sus logros de aprendizaje dependen de una excelente instrucción

que, en última instancia, radica en la calidad de sus docentes (Barber & Mourshed, 2007).

Acciones para medir los avances en el aprendizaje

El objetivo del primer ámbito de acciones consiste en establecer un sistema de medición y seguimiento de los avances del aprendizaje de los estudiantes durante el año escolar. Lo más importante de un sistema de monitoreo como el propuesto es que, a través de él, se pueden identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Además, este tipo de sistemas son esenciales para que los equipos docentes y de gestión reciban retroalimentación sobre el efecto que tienen las medidas implementadas en los resultados de los estudiantes. La implementación de un sistema de monitoreo del aprendizaje es una tarea que encierra complejidades de distinto orden. La primera de ellas se refiere al uso de la información para la toma de decisiones.

Si transformar la cultura de las escuelas para tomar decisiones basadas en evidencia es un desafío, el diseño e implementación de un sistema de monitoreo de los aprendizajes técnicamente robusto y eficiente conlleva también retos enormes. La creación de un mecanismo de monitoreo debe permitir contar con información sobre el desempeño de los estudiantes en tiempo real, que evalúe adecuadamente los aprendizajes esperados, que permita hacer seguimiento del rendimiento en el tiempo y cuya aplicación no represente una carga que entorpezca las actividades cotidianas de la escuela.

La definición de un esquema de monitoreo del aprendizaje debe contemplar los siguientes puntos:

- a) Alineamiento de los instrumentos de evaluación con las metas de aprendizaje.
- b) Selección de instrumentos de evaluación.

- c) Tipo de información a recolectar.
- d) Administración y difusión adecuada de los datos.
- e) Formación y acompañamiento a los docentes y directivos para el uso de los datos.

Al igual que el propio PM-SEP, la construcción de un sistema de monitoreo de aprendizaje debe verse en etapas. En la primera de ellas lo más importante es producir evidencia consistente respecto del avance de los estudiantes en el aprendizaje. Dicha evidencia debe provenir de pruebas estandarizadas que sean confiables, pues de este modo se podrá comparar el rendimiento de los estudiantes en el curso. Los resultados de estas pruebas deben complementarse con la evaluación que hacen los docentes a través de distintos medios—pruebas, trabajos individuales o grupales, participación en clase, entre otros. Es importante señalar que la evaluación estandarizada complementa y no sustituye la que hacen los docentes en la sala (Ravela et al., 2008). En etapas posteriores, este sistema de monitoreo podrá incluir los resultados de las evaluaciones de los docentes e incluso el tipo de intervención que el docente está desarrollando con cada estudiante.

Acciones para mejorar estrategias de enseñanza

El ámbito de acciones para mejorar las estrategias de enseñanza tiene por objetivo el establecimiento de un sistema de planificación de clases y evaluaciones, así como de métodos y recursos pedagógicos para la enseñanza.

Una de las principales falencias que encontramos al interior del aula es la dificultad que presentan los docentes para implementar intervenciones educativas concretas basadas en alguna teoría. La gran interrogante de los docentes es por el “cómo hacerlo”, pues suelen tener nociones generales de las teorías, pero les

hacen falta herramientas para aplicarlas cotidianamente en clase (Treviño et al., 2007).

De lo anterior se desprende que la formación docente debe seguir un esquema práctico y activo por parte de los profesores. Una de las formas más eficaces de llevar a cabo este tipo de formación es a través del acompañamiento en aula, así como la revisión rigurosa de las prácticas y su vinculación con el aprendizaje logrado por los estudiantes (City, Kagle, & Teoh, 2006). Es a partir de estas situaciones prácticas donde se puede construir una comprensión teórica más profunda que alimente el quehacer del profesorado.

Acciones para apoyar gestión docente en el aula

Desarrollar un trabajo sistemático de aula donde se cumpla el Marco para la Buena Enseñanza emanado por parte del MINEDUC. Se busca crear una estructura de apoyo al o los docentes al interior del aula. Son dos los componentes que deben integrar dicha estructura. Uno consiste en la conformación de un sistema de supervisión y retroalimentación de los docentes en aula que incluya observaciones de clase y retroalimentación de pares (City, Kagle, & Teoh, 2006). Como se puede ver, este tipo de mecanismo es compatible con las medidas recomendadas para mejorar las estrategias de enseñanza, pues permite sincronizar la supervisión con la retroalimentación a los profesores. El otro componente de la estructura de apoyo a los docentes está dado por las herramientas que el MINEDUC ha puesto a disposición de los profesores. Por ello, es indispensable que éstos se apropien en profundidad del currículum y de los mapas de progreso. Si bien es obvio que los profesores deben conocer el currículum, esto no se debe tomar por hecho. Además de conocer el currículum, los docentes deben también manejar los mapas de progreso, lo que podría parecer reiterativo. Sin embargo, el conocimiento de estos mapas es crucial, pues en ellos se materializa el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un anhelo histórico de la ciencia de la educación para cerrar la brecha entre la práctica de los docentes y el proceso de aprendizaje que viven los estudiantes (Condliffe, 2000). Investigaciones en contextos latinoamericanos han mostrado que la mayoría de los docentes desconoce el proceso cognitivo por el que atraviesan los niños al aprender a leer (Treviño et al., 2007). En síntesis, la supervisión y la retroalimentación de la práctica docente, así como el uso de las herramientas ministeriales disponibles son clave para promover una gestión más eficaz en el aula.

Acciones de reforzamiento pedagógico

Diagnosticar situación de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en Lenguaje y Matemática y definir plan de asistencia psicopedagógica sistemática.

Acciones para comprometer a apoderados

Establecer metas de involucramiento de los apoderados en el desarrollo y el aprendizaje de sus hijos e hijas.

La actual política educativa, enmarcada en los planes de mejoramiento, hace necesaria la evaluación significativa y autentica de los aprendizajes de los estudiantes, como la forma real de mejorar las inequidades y para eso utiliza los instrumentos curriculares nacionales.

El currículum nacional

El Currículum Nacional define los objetivos de aprendizaje que el sistema escolar busca promover en cada estudiante, tanto para su desarrollo personal integral, como para el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país, integrándolos a la sociedad en igualdad de oportunidades, lo que a su vez permita el logro de los objetivos generales definidos en la Ley General de Educación para cada uno de los niveles de la educación chilena. El Currículum chileno define competencias que se desarrollan en un continuo que comienza en pre kínder y termina en 4º Medio, mediante el trabajo pedagógico desarrollado en las diversas asignaturas de aprendizaje. Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) en el caso de séptimos y octavos años y Objetivos de Aprendizajes los OA de la Educación Básica y Media formulados por el Ministerio de Educación responden a los siguientes requerimientos que derivan de los cambios en el conocimiento y en la sociedad y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país. Ofrecer una base cultural común a todo el país que considere la

cohesión, la integración social y la diversidad cultural; además de mejorar la articulación de los niveles educativos, para asegurar una trayectoria escolar fluida y una calidad homogénea

Entre los deberes de la enseñanza está el contribuir simultáneamente a los propósitos del desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad, creatividad, iniciativa y crítica, y el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país.

El Marco Curricular se basa en los principios de la Constitución Política de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos; la educación debe, por tales motivos, ofrecer a todos la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, competentes en el ámbito de la ciudadanía y el trabajo, forjando en ellos el carácter moral regido por:

- El respeto
- La solidaridad.
- La tolerancia.
- La verdad.
- La justicia.
- La belleza.
- El sentido de nacionalidad.
- El sentido de trascendencia.
- La libertad.
- El bien común.

La selección curricular de los OA/ OF-CMO obedece a los siguientes criterios y orientaciones respecto al conocimiento y el aprendizaje:

- Actualización del currículum de acuerdo con los avances observados en las disciplinas de conocimiento y en los cambios ocurridos en la vida social, e incorporación de nuevos ámbitos de saber y habilidades.
- Progresión del aprendizaje a lo largo de todos los niveles escolares.
- La selección curricular se refiere no sólo al conocimiento entendido como conceptos y procedimientos, sino también a las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos y alumnas para desenvolverse en distintos ámbitos de sus vidas.
- Los conocimientos, habilidades y actitudes seleccionados en los OF-CMO apuntan al desarrollo de competencias.
- La experiencia educativa de Formación General, así como la de carácter diferenciado, debe ser relevante para la vida integral de alumnos y alumnas, como personas y ciudadanos, para la prosecución de estudios superiores y el desempeño de actividades con independencia de sus opciones de egreso.

Los Objetivos Fundamentales y los mismos Objetivos de Aprendizajes de la Educación Básica y Media suponen una forma de trabajo pedagógico que tiene por sujeto a alumnos y alumnas, sus características, sus conocimientos y experiencias previos, desarrollando estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diversos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

Se promueven procedimientos didácticos que incluyen:

- la indagación y la creación, tanto en forma individual como colaborativa;
- actividades de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de diversas fuentes;
- las de resolución de problemas; las de comprensión sistémica de procesos y fenómenos;

- la comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada;
- el trabajo en equipo;
- manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

El Marco Curricular reafirma las orientaciones y principios relacionados con la libertad curricular, destinados a enriquecer las oportunidades educativas con la pluralidad de opciones curriculares, basada en proyectos educativos definidos en los propios establecimientos, promoviendo la participación de profesores y profesoras en tales definiciones.

De acuerdo con estos principios se establece un marco de objetivos y contenidos comunes que aseguran una misma experiencia formativa de calidad para todos los estudiantes y se reconoce que sobre esta base curricular los establecimientos educacionales tienen la libertad de elegir o elaborar sus propios planes y programas de estudio.

El Currículum Nacional se expresa en un Marco Curricular y en instrumentos curriculares que lo operacionalizan. Estos instrumentos tienen diversas funciones, cada una orientada al logro de los aprendizajes que se definen en el Marco Curricular.

- El Marco Curricular define el aprendizaje que se espera que todos los alumnos y las alumnas del país desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar.
- Los Planes de Estudio definen la organización del tiempo de cada nivel escolar. Consignan las actividades curriculares que los alumnos y las alumnas deben cursar y el tiempo semanal que se les dedica.
- Los Programas de Estudio entregan una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en el Marco Curricular.

Entrega orientaciones metodológicas que tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales.

- Los Mapas de Progreso describen el crecimiento de las competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes dentro de cada sector curricular y constituyen un marco de referencia para observar y evaluar el aprendizaje promovido por el Marco Curricular.

- Los Niveles de Logro del SIMCE son descripciones de los desempeños que exhiben alumnos y alumnas en los sectores curriculares al final de cada ciclo escolar, en relación con los objetivos del Marco Curricular y las competencias descritas en los Mapas de Progreso.

- Los textos escolares desarrollan los contenidos definidos en el Marco Curricular para apoyar el trabajo de los alumnos y las alumnas en el aula y fuera de ella y les entregan explicaciones y actividades para favorecer su aprendizaje y su autoevaluación. Los textos son, además, una propuesta metodológica para apoyar la implementación del currículum en el aula.

- Los Objetivos Fundamentales (OF) son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo.

- a. Objetivos Fundamentales Verticales: son los aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares o a las especialidades de la formación diferenciada en la Educación Media.

- **Objetivos Fundamentales por nivel:** se trata de los objetivos que alumnas y alumnos deben lograr en cada uno de los doce años de la Educación Básica y Media.

- **Objetivos Fundamentales Terminales:** se trata de los objetivos que los alumnos y las alumnas deben lograr al término de la Educación Media, para el caso de la Formación Diferenciada técnico-profesional y artística.

b. **Objetivos Fundamentales Transversales:** son aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector o especialidad.

Los aprendizajes definidos en los **Objetivos Fundamentales** se refieren a: conocimientos, habilidades y actitudes. Los conocimientos incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones. Esto considera: el conocimiento como información, es decir, como conocimiento de objetos ,eventos, fenómenos, símbolos, y el conocimiento como entendimiento, es decir, la información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos e interpretativos mayores y dando base para discernimiento y juicios.

Las habilidades se refieren a las capacidades de ejecutar un acto cognitivo y/o motriz complejo con precisión y adaptabilidad a condiciones cambiantes. Las habilidades pueden ser del ámbito intelectual o práctico y se refieren tanto a desempeños como a la realización de procedimientos basados en procesos rutinarios o no rutinarios fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación.

Las actitudes son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a

determinados tipos de acciones. Por ejemplo, actitudes a inculcar en alumnas y alumnos respecto a:

- desarrollo personal,
- aprendizaje y relación con el conocimiento,
- relaciones con los demás,
- derechos y deberes ciudadanos,
- disciplina de estudio y trabajo personal,
- trabajo en equipo,
- manejo de evidencia.

Los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) explicitan los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los OF y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades de aprendizaje para cada estudiante, con el fin de lograr los Objetivos Fundamentales.

Si los Objetivos Fundamentales están formulados desde la perspectiva del aprendizaje que cada alumno y alumna debe lograr, los CMO lo están desde la perspectiva de lo que cada docente debe obligatoriamente enseñar, cultivar y promover en el aula y en el espacio mayor del establecimiento, para desarrollar dichos aprendizajes.

Los OF-CMO del Marco Curricular están orientados al desarrollo de competencias que se consideran fundamentales para el desarrollo personal y para desenvolverse en los ámbitos social, laboral y ciudadano.

1. Competencias

Una competencia se entiende como la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una tarea; un sistema de acción complejo que interrelaciona habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación,

orientaciones valóricas, actitudes y emociones, que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva.

Las competencias se expresan en la acción y suponen la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes que la persona ha aprendido en contextos educativos formales e informales. Con la finalidad de promover que alumnos y alumnas desarrollen competencias, el currículum incorpora los conocimientos de las distintas disciplinas que son fundamentales para comprender la realidad, las habilidades cognitivas y procedimientos que posibilitan integrar y movilizar recursos, y las actitudes personales y éticas que orientan una acción responsable consigo mismo y los demás. Además, asumiendo que las competencias se desarrollan en la práctica, el currículum prioriza:

- la comprensión profunda;
- el aprendizaje activo;
- las relaciones entre saberes;
- la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, en diversos contextos, preferentemente auténticos o reales.

Entrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje exige una enseñanza que desarrolla estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diversos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Adicionalmente, exige complementar y enriquecer las estrategias lectivas, necesarias y eficientes en relación con propósitos determinados, con estrategias que desafíen a los estudiantes a desarrollar una elaboración propia y a desempeñarse en contextos diversos, trayendo al aula situaciones reales.

Se promueven, entonces, procedimientos didácticos que incluyen:

- la indagación y la creación por parte de los alumnos y alumnas, tanto en forma individual como colaborativamente;

- las actividades de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes;
- las de resolución de problemas;
- las de comprensión sistémica de procesos y fenómenos; las de comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada;
- las de trabajo en equipo; las de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

2. Habilidades

Se refieren a las capacidades de ejecutar un acto cognitivo y/o motriz complejo con precisión y adaptabilidad a condiciones cambiantes. Las habilidades pueden ser del ámbito intelectual o práctico y se refieren tanto a desempeños como a la realización de procedimientos basados en procesos rutinarios o no rutinarios, fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación.

Habilidades de Lenguaje y Comunicación

La propuesta formativa de esta asignatura de aprendizaje apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. Dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo.

La orientación general de la asignatura promueve tomar conciencia del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura como instrumentos de formación y crecimiento personal, de participación social y de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior. Para lograrlo es necesario que se potencien la expresión y la comunicación de opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia. A través de este proceso se

estimula una actitud que apunta a respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, a reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a variados conocimientos.

Habilidades de Matemática

El propósito formativo de esta asignatura es enriquecer la comprensión de la realidad, facilitar la selección de estrategias para resolver problemas y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo en todos los estudiantes, sean cuales sean sus opciones de vida y de estudios al final de la experiencia escolar. Aprender matemática proporciona herramientas conceptuales para analizar la información cuantitativa presente en las noticias, opiniones, publicidad y diversos textos, aportando al desarrollo de las capacidades de comunicación, razonamiento y abstracción e impulsando el desarrollo del pensamiento intuitivo y la reflexión sistemática. Aprender matemática contribuye a que alumnos y alumnas valoren su capacidad para analizar, confrontar y construir estrategias personales para la resolución de problemas y el análisis de situaciones concretas, incorporando formas habituales de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la aplicación y el ajuste de modelos, la flexibilidad para modificar puntos de vista ante evidencias, la precisión en el lenguaje y la perseverancia en la búsqueda de caminos y soluciones. Se busca promover el desarrollo de formas de pensamiento y de acción que posibiliten a los estudiantes procesar información proveniente de la realidad y así profundizar su comprensión acerca de ella; el desarrollo de la confianza en las capacidades propias para aprender; la generación de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la matemática; apropiarse de formas de razonar matemáticamente; adquirir herramientas que les permitan reconocer, plantear y resolver problemas y desarrollar la confianza y seguridad en sí mismos, al tomar conciencia de sus capacidades, intuiciones y creatividad.

La evaluación

Evaluar el progreso de los estudiantes es fundamental en una enseñanza centrada en ellos. Un requisito esencial de un buen diseño de evaluación del aprendizaje de los estudiantes es que cada objetivo pueda ser evaluado, para ello se requiere identificar qué estrategias de evaluación serán coherentes para cada objetivo y para cada contenido. Claramente, una sola estrategia evaluativa no sería apropiada para verificar el logro de todos estos aprendizajes.

Resulta relevante que estos criterios sean coherentes con las metas propuestas por el Currículum Nacional, de manera de asegurar que los aprendizajes de los estudiantes sean equitativos y comparables a los estudiantes de otros establecimientos del país.

¿Las estrategias de evaluación permiten dar cuenta de si los estudiantes lograron los aprendizajes propuestos por el Marco Curricular?

¿El profesor conoce cómo elaborar estrategias de evaluación que den cuenta del manejo de conocimiento por parte de los estudiantes, pero también de habilidades y competencias?

¿Domina estrategias de evaluación que le permiten tener un panorama claro de los niveles de aprendizaje logrados por sus estudiantes?

¿Conoce estrategias de evaluación que permiten a los estudiantes demostrar lo que han aprendido en conocimientos conceptuales, en aplicaciones a hechos o eventos, y otras manifestaciones de los aprendizajes estudiantiles?

La evaluación evidencia los aprendizajes logrados por los alumnos y permite orientar las acciones necesarias para elevar los niveles de logro y mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Debemos considerar que no todos los alumnos aprenden de igual manera; por lo tanto, se debe atender a los diferentes ritmos y formas de aprender, asistiéndolos con la ayuda que requieran para alcanzar los objetivos de aprendizaje, es decir, atender a la diversidad.

La evaluación no debe ser diferente a la forma en que trabajamos en clases, se trata de conocer sus aprendizajes para ayudarlos a aprender; evalúo aquello que enseño, no para castigar, soy un facilitador dentro de un proceso.

La evaluación es concebida como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. No es el final del proceso, sino el medio para mejorarlo, ya que sólo mediante una adecuada evaluación se podrán tomar decisiones para realizar acciones que apoyen efectivamente al alumno, para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno.

La evaluación autentica de los aprendizajes.

La evaluación autentica constituye una instancia para mejorar la calidad de los aprendizajes, su función primordial es mejorar los procesos de aprendizaje y aumentar el logro de todos los estudiantes, de esta manera se constituye en una actividad formadora, que permite regular los aprendizajes, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados. Los autores Condemarín y Medina (2000) consideran que la evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. También parte de la base que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio estudiante y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado.

La evaluación auténtica constituye un interesante aporte al cambio de la cultura evaluativa. El nuevo enfoque curricular tiene por centro la actividad de los estudiantes, sus características y conocimientos previos y los contextos donde esta actividad ocurre. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un alumnado heterogéneo. También implica reorientar el trabajo pedagógico desde su forma actual, predominantemente discursiva y basada en destrezas, a una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción y comunicación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, tanto individual como colaborativo.

Principios de la evaluación auténtica.

Condemarín y Medina (2000) plantean los siguientes principios de la evaluación auténtica:

La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.

Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, la evaluación auténtica constituye una actividad formadora (Nunziatti, G. 1990; citado por Condemarín y Medina, 2004) que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

Para ser eficaz y contribuir realmente a la regulación de los aprendizajes, la evaluación debe basarse fundamentalmente en la autoevaluación y el docente debe promover que sean los propios estudiantes los que descubran los criterios de

realización de la tarea; es decir, aquellas distinciones que permitan juzgar la calidad del producto y de las acciones que llevan a su realización.

Apoyado en este conjunto de criterios, el estudiante obtiene puntos de referencia que le permiten monitorear su propia actividad, facilitando los procesos de metacognición. El hecho de contar con estos criterios o modelos que le muestran hacia dónde avanzar, facilita la toma de conciencia de sus propios avances, en términos de calidad del producto, al confrontarlos con los criterios de éxito, que constituyen simultáneamente un elemento dinamizador de la actividad.

La evaluación auténtica se centra en las competencias que se busca desarrollar a través de la acción pedagógica; es decir, se piensa el problema de la evaluación al interior del problema de la acción pedagógica, comprometiendo al estudiante en ella, con el fin último de transformar la evaluación en una actividad “formadora” al servicio del mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes.

Por este motivo, la evaluación debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza y aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un estudiante toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada. Básicamente, se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al educador como al estudiante, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar la competencias comunicativas y creativas, definidas previamente por ambos.

Evalúa competencias dentro de contextos significativos.

Dentro del concepto de evaluación auténtica una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada,

apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1999).

Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, éstos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones. Este planteamiento aclara el malentendido frecuente que consiste en creer que desarrollando competencias se renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más complejas y abstractas sean estas acciones, más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables.

Se realiza a partir de situaciones problemáticas.

De acuerdo al concepto de evaluación auténtica, la evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas portadoras de sentido y portadoras de obstáculos cognitivos (Wegmüller, E., en Perrenoud, 1999). Una situación problema es aquella que se organiza alrededor de un obstáculo que los estudiantes deben superar y que el profesor ha identificado previamente (Astolfi, 1997; citado por Condemarín y Medina, 2000). Esta situación debe ofrecer suficiente resistencia como para permitir que los estudiantes pongan en juego sus conocimientos y se esfuercen en resolver el problema. En este caso, el profesor no puede ofrecer un procedimiento estándar para resolver dicha situación, sino estimularlos a descubrir un procedimiento original.

Se centra en las fortalezas de los estudiantes.

Consistente con los planteamientos de Vygotsky, la evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes; es decir, los ayuda a identificar lo que saben o

dominan (su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de personas con mayor competencia (su zona de desarrollo próximo). El hecho de que la evaluación auténtica se base fundamentalmente en los desempeños de los estudiantes y no solamente en habilidades abstractas y descontextualizadas, como es el caso de las pruebas de lápiz y papel, ofrece un amplio margen para relevar las competencias de los estudiantes, ya sean espaciales, corporales, interpersonales, lingüísticas, matemáticas, artísticas, etc. (Gardner, 1995). Los productos elaborados por los estudiantes dentro de contextos que les otorgan sentido, la observación de la forma en que ellos resuelven las situaciones problemáticas que enfrentan, las interacciones que ocurren durante las actividades, la observación de sus aportes creativos y diversos, aumentan la probabilidad de hacer evidentes sus fortalezas con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de su autoestima.

Constituye un proceso colaborativo.

La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los estudiantes participen en ella y se responsabilizan de sus resultados, en cuanto usuarios primarios del producto de la información obtenida. Históricamente, la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo, unidireccional, a cargo del profesor, destinado a calificar a los estudiantes y no como una instancia que debe ser realizada por y para ambos.

Cuando la evaluación constituye un proceso compartido entre profesores y estudiantes, apoya el mejoramiento de la efectividad de la enseñanza y la toma de decisiones. Similarmente, las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre estudiantes y docentes al situarlos como copartícipes del proceso de aprendizaje. Para que la evaluación sea un proceso colaborativo, los

profesores, en conjunto con sus estudiantes, necesitan diseñar su propio esquema de evaluación, cuyas metas se refieran a los objetivos de aprendizaje y a las experiencias que se estimen deseables. Estos criterios o estándares deben ser abiertos y suficientemente flexibles para adaptarse a las características propias de grupo y a los estilos individuales de aprendizaje.

Diferencia evaluación de calificación.

Cuando se confunde la noción de evaluación con la de calificación, los estudiantes tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Además, se sienten permanentemente inquietos o juzgados y tienden a adoptar conductas de ocultamiento o de evitación ante ese control, para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o errores. Por ejemplo, se ausentan o “se enferman” el día de la prueba, copian al compañero del lado, escriben textos lo más cortos posible, etc. Cuando se concibe la evaluación como la certificación reflejada en una nota, aunque ésta sea necesaria desde el punto de vista de la presión social, otorga una información restringida de algunos aspectos del aprendizaje, y no contribuye a mejorar la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes ni la calidad de las prácticas de los profesores. Una evaluación que sólo utiliza pruebas elaboradas, administradas y cuantificadas por el educador, constituye generalmente un “momento terminal” de carácter puramente certificativo, en el cual los estudiantes no tienen claro con qué criterios fueron corregidas o qué se esperaba que ellos fueran capaces de hacer. El producto de la evaluación consiste en una nota emitida por otro y no en un análisis de los problemas que los mismos estudiantes fueron encontrando en su proceso de aprendizaje.

Evaluación Auténtica

La evaluación auténtica es un proceso fundamentalmente multidimensional, dado que a través de ella se pretende obtener variadas informaciones referidas, tanto al producto como al proceso de aprendizaje, estimar el nivel de competencia de un estudiante en un ámbito específico, verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un producto en función de criterios determinados,

apreciar la forma de comunicar hallazgos, etc. La pluralidad de la evaluación implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc. y múltiples criterios de corrección. También la pluralidad de la evaluación da lugar a variadas informaciones sobre las competencias de los estudiantes, permitiendo que se expresen las distintas inteligencias y estilos cognitivos. Al mismo tiempo, ofrece múltiples oportunidades para que los estudiantes manifiesten su nivel de construcción y aplicación de conocimientos complejos.

Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje.

Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos (Astolfi, 1997; citado por Condemarín y Medina, 2000). De este modo, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el estudiante debe enfrentar para aprender; son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes, de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales éste constituye una señal. Según Astolfi, 1997 (citado por Condemarín y Medina, 2000), los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico al que se enfrenta el individuo. Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos. Por otra parte, los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito de lo cognitivo; ellos provienen también del ámbito afectivo y emotivo y oponen resistencia al aprendizaje, revelando la lentitud y las regresiones que caracterizan la construcción del pensamiento. Así, muchas respuestas que nos parecen expresiones de falta de

capacidad de los estudiantes, son de hecho, producciones intelectuales que dan testimonio de estrategias cognitivas provisionarias que ellos utilizan como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes. Por el contrario, cuando se parte de la base de que las respuestas inadecuadas de un estudiante se explican por su distracción o su ignorancia, el profesor se resta a la posibilidad de acceder al sentido de ese error. Muchos errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los estudiantes, como progresos en la construcción de algún concepto. Tradicionalmente se piensa que si el profesor explica bien, si cuida el ritmo, si escoge buenos ejemplos y si los estudiantes están atentos y motivados, no debería normalmente ocurrir ningún error de parte de ellos. Se supone que cuando se ha seguido una progresión de actividades adecuada a los niveles de los estudiantes, esa misma progresión de contenidos debería haber sido adquirida por ellos, sin problemas. Esta actitud proviene de una cierta representación sobre el acto de aprender, percibido, en general, como un proceso de adquisición de conocimientos que se van integrando directamente en la memoria, sin sufrir un procesamiento personal, ni retrocesos, ni desvíos.

Bases teóricas que fundamentan la evaluación auténtica.

Como plantean los autores Condemarín y Medina (2000), la perspectiva de la evaluación auténtica se fundamenta en los siguientes puntos de vista y teorías:

Evaluación formativa.

La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967, por oposición al de evaluación sumativa. La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los estudiantes en el marco de una pedagogía diferenciada: propiciar que todos dominen ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos

que respondan a sus necesidades particulares. La perspectiva de evaluación auténtica amplía el concepto de evaluación formativa porque la libera de su dimensión temporal; es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente. Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante. Así, este puede, junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. La evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el estudiante respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1999). Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del estudiante de su propio proceso de aprendizaje.

Integración de los modelos holístico y de destrezas.

Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza y aprendizaje, habían estado preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio, consistente en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo. Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y a evaluar el aprendizaje como un conjunto de mecanismos ordenados de lo más simple a lo más complejo, que deben ser aprendidos de manera secuenciada, en vez de concebirllos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos.

Teoría del esquema.

Esta teoría plantea que los conocimientos están organizados en esquemas cognitivos y que un aprendizaje ocurre cuando la nueva información es asimilada dentro de un esquema cognitivo previo. Desde este punto de vista, mientras más experiencias tienen los estudiantes con un tema particular, les es más fácil establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo que están aprendiendo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el significado de los temas. Dentro de esta perspectiva, los profesores apoyan a los estudiantes a construir una base experiencial de conocimientos y a establecer relaciones entre sus conocimientos previos y lo que está siendo aprendido. Perspectiva ecológica o sociocognitiva.

Otro sustento teórico que apoya el movimiento de la evaluación auténtica está dado por la perspectiva llamada “ecológica” o “sociocognitiva” (Chauveau, 1992; citado por Condemarín y Medina, 2000). Plantea que la concepción tradicional de la evaluación, generalmente, no toma en cuenta el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende medir y postula que es necesario establecer relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estarían planteando dos problemas: uno referido a los aspectos cognitivos que se ponen en juego frente a la tarea y otro referido al espacio o contexto donde ocurre el aprendizaje. Vista así, la evaluación debería detectar las prácticas culturales y recursos provenientes del medio extraescolar que el estudiante posee, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje y evaluación que se apoyen en ellos. Esta perspectiva se complementa con el planteamiento del “enfoque etnográfico”, que parte de la premisa de que existen ciertos fenómenos del comportamiento humano que no pueden ser conocidos sólo a través de métodos cuantitativos, sino que es necesario observar la interacción social entre los actores del proceso, ocurrida en situaciones naturales (Rockwell, 1980; citado por Condemarín y Medina, 2000). Esta observación permite comprender el problema del estudiante

en una globalidad que le da sentido. Por el contrario, cuando esta globalidad es dividida en partes, se pierde la posibilidad de percibirla en su complejidad.

Constructivismo.

Desde este punto de vista, “el aprendizaje es un proceso constructivo” en el cual el estudiante está elaborando una representación interna del conocimiento, al incorporarlo a sus conocimientos previos. Esta perspectiva plantea que los estudiantes dan sentido a su mundo, cuando conectan lo que ellos saben y han experimentado, con lo que están aprendiendo. Ellos construyen significados a través de estas relaciones, cuando los profesores plantean problemas significativos, los estimulan a indagar, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Brooks y Brooks, 1993; citados por Condemarín y Medina, 2000).

Práctica pedagógica reflexiva.

Los profesores aprenden a enseñar y a mejorar sus prácticas docentes cuando realizan permanentemente “un diálogo inteligente con la práctica”; es decir, cuando son capaces de tomar distancia de ella y reflexionar para comprenderla y mejorarla (Schön, 1998; citado por Condemarín y Medina, 2000). La evaluación auténtica incorpora estos puntos de vista y teorías, en cuanto ella requiere que los estudiantes demuestren la construcción del significado a través de desempeños; es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros; porque visualiza a los estudiantes como aprendices activos; porque demuestra su progreso a lo largo del tiempo, valorando el incremento del conocimiento y su aplicación. Finalmente, la evaluación auténtica revela esta incorporación, porque requiere que los

estudiantes se autoevalúen, promoviendo su reflexión en relación a su propia práctica.

Tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica.

Evaluación de desempeño. La denominación “evaluación de desempeño” comenzó como un procedimiento utilizado especialmente en el área de la ciencia, evaluando a los estudiantes a través de la resolución de problemas, la construcción de un artefacto o la realización de un experimento. En el hecho, esta modalidad de evaluación ha sido siempre aplicada en la educación física y en las artes, en las cuales el estudiante tiene que demostrar, en forma concreta, su habilidad para pintar un cuadro o para realizar una prueba deportiva. En esta última década, la evaluación de desempeño se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito (Guthrie et al. 1999; citado por Condemarín y Medina, 2000), constituyendo un importante aporte al concepto de evaluación auténtica, al plantear que los estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas. Según esta perspectiva, el proceso evaluativo ocurre mientras los estudiantes interactúan y realizan actividades como parte de un proyecto en marcha; por ejemplo, actividades tales como escribir un reporte, informar sobre una actividad de campo, comentar artículos sobre temas de interés, etc. También ocurre mientras los estudiantes expresan de distintas maneras la comprensión de un tema, ya sea a través de una dramatización, de la elaboración de organizadores gráficos, resúmenes, etc. En este tipo de evaluación se requiere incluir rúbricas descriptoras de la calidad del desempeño del estudiante.

Evaluación situada o contextualizada.

Esta tendencia hace un aporte significativo a la evaluación auténtica, en cuanto propone reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre la experiencia de aprendizaje (Anthony, R. et al., 1991, citado por Condemarín y Medina, 2000). Dentro de esta perspectiva, el término

contexto involucra el propósito y la modalidad de la enseñanza y el lugar donde ocurre. Ejemplos de este tipo de evaluación incluyen inventarios de actitudes e intereses, pruebas o tests elaborados por el profesor, proyectos y actividades que involucran la investigación y la producción de informes.

Evaluación del desarrollo.

La evaluación del desarrollo (Masters, G. & Forster, M., 1996; Avalos, 1997; citados por Condemarín y Medina, 2000) se define como el proceso de monitorear el progreso del estudiante en un área de estudio, con el fin de tomar decisiones que faciliten su futuro aprendizaje. Esta tendencia propone centrar la evaluación en el proceso de crecimiento personal y no en el “éxito” o “fracaso” del estudiante, enfatizando el desarrollo de un abanico de competencias, conocimientos y significados por parte de cada uno, en vez de poner el acento en la comparación de un individuo con otro. Por otra parte, utiliza los mapas de progreso para describir la naturaleza del desarrollo del estudiante dentro de un área de aprendizaje y para poseer un marco de referencia que permita monitorear su progreso individual a lo largo del ciclo de estudios. El mapa de progreso grafica y describe el avance del aprendizaje de un estudiante en relación a indicadores o descriptores de destrezas, competencias, significados o conocimientos.

Los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar e individualizar la enseñanza, apoyando a los estudiantes para que comprendan y corrijan sus errores; los progresos individuales se comparan con sus logros anteriores y se da una información general acerca de su ubicación en su respectivo mapa de progreso.

La evaluación de desarrollo utiliza la observación directa, registros anecdóticos, notas tomadas durante una entrevista, bitácoras de los estudiantes, textos producidos por ellos y otros métodos para observar, registrar y coleccionar evidencias, las cuales son archivadas en portafolios. El análisis de estas

evidencias permite a los profesores extraer conclusiones acerca del nivel de rendimiento de cada estudia

Marco Contextual

Es de vital importancia señalar los aspectos descriptivos del lugar geográfico donde se desarrolla el presente trabajo de evaluación. Los antecedentes de la comuna donde se aplicaron los instrumentos evaluativos son los que a continuación se señalan:

Vilcún, Provincia de Cautín comuna ubicada en la IX Región de la Araucanía, con una población aproximada de 25.766 habitantes y que cuenta además con localidades rurales, en donde la agricultura es la principal actividad económica de las personas que allí habitan.

Los instrumentos fueron aplicados en la Escuela Particular Subvencionada Monterrey, perteneciente a la comuna de Vilcún, el establecimiento educacional posee una matrícula de 300 estudiantes divididos entre los niveles de pre-básica y básica. El establecimiento educacional cuenta con su PME-SEP, en ejecución desde el año 2008, por lo tanto todo aquello que se obtenga a partir de las evaluaciones servirá para ponerlo en práctica y mejorar los ciclos de enseñanza–aprendizaje-evaluación, en la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes, generando reales condiciones de igualdad y equidad.

La educación actualmente plantea un papel fundamental en el desarrollo de la mente y el cerebro, se trata ahora de un currículo por competencias, que se centra en la evaluación del aprendizaje significativo, a través de los desempeños de los estudiantes donde han interactuado las estructuras presentes con la nueva

información, así se comprende e interpreta la realidad, siendo posible intervenir en ella y valorarla (Ausubel, 1968).

Diseño y Aplicación de Instrumentos

La evaluación se ha convertido hoy en día en un instrumento indispensable para pilotar el desarrollo de los sistemas educativos y para valorar el impacto de las políticas de mejora de la educación puestas en práctica.

En efecto, no tiene sentido evaluar por el simple hecho de evaluar, sino que debemos hacerlo para mejorar nuestra acción y valorar sus resultados. Evaluamos a los estudiantes para planificar y desarrollar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ejecutamos en las aulas. Evaluamos a las escuelas para lograr que funcionen mejor y más eficazmente y para conseguir que ofrezcan las condiciones que favorecen un aprendizaje de calidad. Evaluamos al profesorado para incentivarle en su desarrollo profesional y promover las buenas prácticas docentes. Evaluamos, en fin, el sistema educativo para valorar la adecuación, la pertinencia y la eficacia de las políticas educativas que impulsamos. Siempre se evalúa para mejorar los procesos académicos y pedagógicos de nuestros docentes y los propios estudiantes.

Muestra

El instrumento, en su primera versión (con un solo formato) se aplicó a una muestra de 60 estudiantes, de cuarto y octavo básico, en las asignaturas focalizados de Matemática y Lenguaje y Comunicación.

Los estudiantes considerados en esta primera aplicación se encuentran divididos por curso, los cuales fueron listados por orden alfabético. El campo formativo elegido para la evaluación es diagnóstica.

Caracterización de la muestra

Los estudiantes evaluados en **cuarto básico** tienen en su mayoría nueve años, todos provenientes de sectores rurales aledaños a la localidad de Cajón.

El siguiente listado da cuenta de los estudiantes de cuarto básico.

ESCUELA	CURSO	NOMBRE COMPLETO
Esc. Monterrey	5°	ALARCÓN VALENZUELA BENJAMÍN IGNACIO
Esc. Monterrey	5°	ANINAO LINCONAO JOSÉ DANIEL
Esc. Monterrey	5°	BELTRÁN LEPÍN BENJAMÍN ESTEBAN DANIEL
Esc. Monterrey	5°	BENAVIDES VEJAR BENJAMÍN EDUARDO
Esc. Monterrey	5°	CANCINO PINTO CRISTOPHER JAVIER
Esc. Monterrey	5°	CHAVARRÍA ILLANES MARÍA JOSÉ ALEJANDRA
Esc. Monterrey	5°	CHEUQUEAN LLANGULEN RAFAEL ENRIQUE
Esc. Monterrey	5°	COLIÑIR COLOMA MIGUEL ANGEL
Esc. Monterrey	5°	COLOMA COLOMA YULISSA ANDREA
Esc. Monterrey	5°	CORALES SOTO JAVIER ENRIQUE

Esc. Monterrey	5°	CORTÉS CAMPOS AYLINE BETSABÉ
Esc. Monterrey	5°	CRUZ SOTO BÁRBARA POLETT
Esc. Monterrey	5°	ESTRADA ARIAS CAMILA NOELIA
Esc. Monterrey	5°	ESTRADA PINTO MARTINA CONSUELO
Esc. Monterrey	5°	GUTIÉRREZ ULLOA GONZALO ANDRÉS
Esc. Monterrey	5°	INOSTROZA CHICAHUAL ISABEL MARGOT
Esc. Monterrey	5°	JARA PRADENAS JOAQUÍN ALONSO
Esc. Monterrey	5°	MUÑOZ CONSTANZO CAMILO IGNACIO
Esc. Monterrey	5°	PANGUINAO MANQUEO JUANA CAROLINA
Esc. Monterrey	5°	PINCHEIRA HUIRCAMAN MARTÍN NICOLÁS
Esc. Monterrey	5°	QUEUPUL LAGOS FERNANDO FABIÁN
Esc. Monterrey	5°	REYES FIERRO SARA MARÍA
Esc. Monterrey	5°	REYES SEPÚLVEDA GINO GIOVANNI
Esc. Monterrey	5°	RIQUELME ELGUETA DANIELA CONSTANZA
Esc. Monterrey	5°	RIQUELME MUÑOZ ANAHIS ESPERANZA
Esc. Monterrey	5°	SAAVEDRA SOTO MAXIMILIANO ALEJANDRO
Esc. Monterrey	5°	SÁEZ AGUILAR RENATA CAMILA
Esc. Monterrey	5°	SALDÍAS MOLINA GIANELLA ARLET
Esc. Monterrey	5°	SANDOVAL MATAMALA JETZABETH LINA
Esc. Monterrey	5°	TORRES BARRA VALENTINA GINETTE
Esc. Monterrey	5°	ULLOA CABEZA MARIANA BELEN
Esc. Monterrey	5°	ULLOA ZAMBRANO JUSTYNNNE DIANETT

Esc. Monterrey	5°	VEGA CASTILLO JOAQUÍN IGNACIO
Esc. Monterrey	5°	VEGA VARGAS PAULINA CONSTANZA
Esc. Monterrey	5°	VELÁSQUEZ TAPIA ORNELLA SOLANGE
Esc. Monterrey	5°	VENEGAS LEIVA DIEGO ANTONIO
Esc. Monterrey	5°	VERDUGO GARRIDO JONATHAN NICOLÁS

Los estudiantes evaluados en octavo año en su mayoría tienen trece años de edad, provenientes de sectores rurales cercanos a la localidad de Cajón.

El siguiente listado da cuenta de los estudiantes de Octavo básico.

ESCUELA	CURSO	NOMBRE COMPLETO
Esc. Monterrey	8°	ACUÑA CARILAO DAIRA TAMARA
Esc. Monterrey	8°	AVILÉS ANTILEO DANIELA ARACELI
Esc. Monterrey	8°	CARRILLAN CARRIL RAYEN ITACA
Esc. Monterrey	8°	CHAVARRÍA ILLANES CLAUDIO BASTIÁN
Esc. Monterrey	8°	CHEUQUEAN LLANGULEN CARMEN ROSA
Esc. Monterrey	8°	COFRÉ ROSALES JAVIERA IVETT
Esc. Monterrey	8°	CONTRERAS ESPINOZA CRISTOFER ALEXANDER
Esc. Monterrey	8°	CÓRDOVA SAN MARTÍN FRANCISCO GUILLERMO
Esc. Monterrey	8°	FERNÁNDEZ MORALES LUANA ROSARIO
Esc. Monterrey	8°	FUENTES QUINTREQUEO IRENE BELÉN
Esc. Monterrey	8°	GARRIDO LÓPEZ EDGAR RENÉ JULIÁN
Esc. Monterrey	8°	HERNÁNDEZ TRONCOSO DANIELLA FERNANDA

Esc. Monterrey	8°	LIZAMA VALENZUELA JAVIERA ALEXANDRA
Esc. Monterrey	8°	MONJE MONJE ISAAC ANTONIO
Esc. Monterrey	8°	MONTECINOS SÁNCHEZ DARITZA BEXSAIDA
Esc. Monterrey	8°	MORAGA NEIRA ALFREDO EDUARDO
Esc. Monterrey	8°	PAZ HUAQUIÑIR SEBASTIÁN PATRICIO
Esc. Monterrey	8°	PINO MANOSALVA CENIA DEL CARMEN
Esc. Monterrey	8°	TRONCOSO AROS SAMANTHA ARACELY
Esc. Monterrey	8°	VENEGAS LEIVA MATÍAS EDUARDO
Esc. Monterrey	8°	VERA GARRIDO KURT ALEJANDRO
Esc. Monterrey	8°	VILLABLANCA BLANCO MILLARAY BELÉN
Esc. Monterrey	8°	ZAPATA RIVERA EDUARD ALEJANDRO
Esc. Monterrey	8°	ZAPATA RIVERA IGNACIO ANDRÉS

Modalidad de aplicación del instrumento

La medición fue realizada por los alumnos de Magister en Currículum y Evaluación Basado en Competencias. Fue aplicada a un grupo de 36 estudiantes de 4° básico y 24 estudiantes de 8° básico, la asignación de horario para la aplicación del instrumento fue de 90 minutos por prueba, en días y horas diferentes, sin apoyo de otros profesionales, el proceso duro dos días.

Recolección y procesamiento de datos

La información fue recogida a través de la aplicación de instrumentos de diagnóstico con reactivos tipo SIMCE con énfasis en aprendizajes clave e indicadores de logro, para los cursos de cuarto y octavo año básico, en un solo

formato de presentación, en los sectores de Lenguaje y Comunicación y Matemática.

Los datos obtenidos, luego de la revisión de los instrumentos de evaluación, serán llevados a una planilla electrónica (Excel), en la cual se asignarán 2 puntos por respuesta correcta, 0 punto para malas y omitidas, los reactivos de preguntas abiertas poseen una asignación de 3 puntos, detalles que se adjuntan en la tabla de especificaciones preparada para cada prueba.

Con estos datos se obtendrá el logro prueba por estudiante, con un 60% de exigencia para la nota 4.0, este puntaje total de prueba que en el caso de lenguaje cuarto, corresponde a 30 reactivos equivalente a 60 puntos; lenguaje octavo 36 reactivos equivalente a 72 puntos; matemática cuarto 40 reactivos equivalente a 80 puntos, y matemática octavo con 40 reactivos equivalente a 80 puntos. Considerando esta misma escala se lleva a asimilación puntaje SIMCE.

El análisis de los datos se llevará a cabo a través de métodos cuantitativos, restringiéndose al cálculo de porcentajes, lo que posibilitará el ordenamiento y tratamiento de la información por medio de tablas y gráficos.

Los indicadores de las pruebas, fueron agrupados por eje, aprendizaje clave e indicadores, de acuerdo a lo señalado en la tabla de especificaciones.

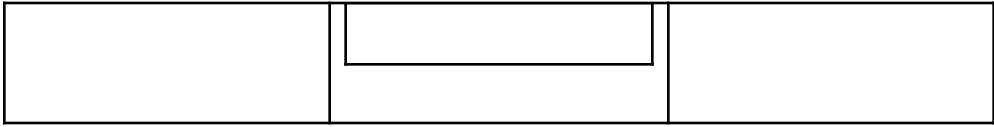
A continuación presentamos la tabla con puntajes de prueba y su transformación a puntaje SIMCE para 4^{to} y 8^{vo} año básico, en los sectores de Lenguaje y Comunicación y Matemática.

--	--	--

60 puntos	Puntaje e Simce	80 puntos Puntaje Simce	72 puntos	Puntaje e Simce
0	0	0	0	0
1	6,95	1	1	5,8
2	13,9	2	2	11,6
3	20,85	3	3	17,4
4	27,8	4	4	23,2
5	34,7	5	5	28,95
6	41,6	6	6	34,7
7	48,55	7	7	40,5
8	55,5	8	8	46,3
9	62,45	9	9	52,1
10	69,4	10	10	57,9
11	76,35	11	11	63,7
12	83,3	12	12	69,5
13	90,25	13	13	75,3
14	97,2	14	14	81,1
15	104,1	15	15	86,85
16	111	16	16	92,6
17	117,95	17	17	98,4
18	124,9	18	18	104,2
19	131,85	19	19	110
20	138,8	20	20	115,8
21	145,75	21	21	121,6
22	152,7	22	22	127,4
23	159,65	23	23	133,2

24	166,6	25	2,1	24	139
25	173,5	26	2,2	25	144,75
26	180,4	27	2,3	26	150,5
27	187,35	28	2,3	27	156,3
28	194,3	29	2,4	28	162,1
29	201,25	30	2,5	29	167,9
30	208,2	31	2,6	30	173,7
31	215,15	32	2,7	31	179,5
32	222,1	33	2,8	32	185,3
33	229,05	34	2,8	33	191,1
34	236	35	2,9	34	196,9
35	242,9	36	3	35	202,65
36	249,8	37	3,1	36	208,4
37	256,75	38	3,2	37	214,2
38	263,7	39	3,3	38	220
39	270,65	40	3,3	39	225,8
40	277,6	41	3,4	40	231,6
41	284,55	42	3,5	41	237,4
42	291,5	43	3,6	42	243,2
43	298,45	44	3,7	43	249
44	305,4	45	3,8	44	254,8
45	312,3	46	3,8	45	260,55
46	319,2	47	3,9	46	266,3
47	326,15	48	4	47	272,1
48	333,1	49	16,9	48	277,9
49	340,05	50	29,8	49	283,7
50	347	51	42,7	50	289,5
		52	55,6		

51	353,95	53	68,5	51	295,3
52	360,9	54	81,4	52	301,1
53	367,85	55	94,3	53	306,9
54	374,8	56	107,3	54	312,7
55	381,7	57	120,2	55	318,45
56	388,6	58	133,1	56	324,2
57	395,55	59	146	57	330
58	402,5	60	158,9	58	335,8
59	409,45	61	171,8	59	341,6
60	416,4	62	184,7	60	347,4
		63	197,6	61	353,2
		64	210,5	62	359
		65	223,4	63	364,8
		66	236,3	64	370,6
		67	249,2	65	376,35
		68	262,1	66	382,1
		69	275	67	387,9
		70	287,9	68	393,7
		71	300,8	69	399,5
		72	313,8	70	405,3
		73	326,7	71	411,1
		74	339,6	72	416,9
		75	352,5		
		76	365,4		
		77	378,3		
		78	391,2		
		79	404,1		
		80	417		



Para determinar los niveles de logro se utilizan los indicadores entregados por el Mineduc para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática para cuarto y octavo básico.

RANGO DE PUNTAJES PARA CADA NIVEL DE LOGRO SEGÚN PRUEBA 4º BÁSICO		
NIVEL DE LOGRO	PRUEBA	
	LECTURA	MATEMÁTICA
AVANZADO	281 puntos o más	286 puntos o más
INTERMEDIO	Entre 241 y 280 puntos	Entre 233 y 285 puntos
INICIAL	240 puntos o menos	232 puntos o menos

RANGO DE PUNTAJES PARA CADA NIVEL DE LOGRO SEGÚN PRUEBA 8º BÁSICO		
NIVEL DE LOGRO	PRUEBA	
	LECTURA	MATEMÁTICA
AVANZADO	286 puntos o más	321 puntos o más
INTERMEDIO	Entre 235 y 285 puntos	Entre 276 y 320 puntos
INICIAL	234 puntos o menos	275 puntos o menos

Para determinar los niveles de logro se asigna el 60% de exigencia, el cual establece el rango intermedio, si es inferior al puntaje intermedio, queda en el rango inicial, y si el puntaje en la prueba está sobre el puntaje intermedio, queda en el rango avanzado.

Análisis de los Resultados

Análisis de Resultados Matemática 4° año Básico

Estudiantes evaluados

Los estudiantes evaluados en Aprendizajes Clave de Matemática en Cuarto Básico son **22**.

Tabla 1: Estudiantes Evaluados

Estudiantes Evaluados	
4°A	36 estudiantes

Desempeño General Grupo Curso

Los resultados generales del curso en la prueba aplicada, con un 60% de exigencia, es en promedio de un 56% de desempeño. El mayor logro en la evaluación es de un 80% y el menor de un 33%.

Análisis Resultados por Eje de Aprendizajes en Matemática

En Matemática se establecen Ejes Temáticos que agrupan los principales contenidos y habilidades propias de este subsector: Números, Operaciones aritméticas, Formas y espacio y Resolución de problemas. El eje Resolución de problemas se ha definido con un carácter transversal a los tres ejes restantes. Esto responde a necesidades surgidas desde nuestro complejo entorno social (la sociedad del conocimiento), que requiere que la escuela ofrezca a los estudiantes la posibilidad de afianzar estrategias para enfrentar y resolver situaciones nuevas desarrollando la creatividad, la autonomía, la autoconfianza, la aptitud para aceptar las ideas de los otros, etc. Una situación problemática contacta a los niños

con la realidad, con su experiencia o la de otros, así es como aprenden a pensar matemáticamente, a vincular conocimientos, trabajando solos y en equipo.

La siguiente tabla presenta el logro promedio obtenido por eje de aprendizaje del curso.

Desde el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación, se puede plantear que:

El eje “*Operaciones aritméticas*” obtiene en promedio **59%** de rendimiento.

El eje: “*Formas y espacio*” obtiene en promedio un **55%** de rendimiento.

El eje “*Resolución de Problemas*” obtiene en promedio un 63% de rendimiento.

El eje “Numeración “: obtiene en promedio un 73% de rendimiento.

Aprendizajes Clave Matemática Cuarto Básico

Los Aprendizajes Clave de Matemática para Cuarto Básico y sus indicadores de desempeño mínimo permiten a docentes y directivos tener una visión focalizada sobre algunos aspectos mínimos que se esperan para el nivel.

Los Aprendizajes Clave Matemática de Cuarto Básico se distribuyen entre los ejes “Números y Operaciones” y “Geometría” y se presentan en la siguiente tabla:

Niveles de Logro y puntaje tipo Simce

La distribución de estudiantes según Niveles de Logro permite conocer en mayor detalle los aprendizajes demostrados por los estudiantes y la diversidad de su desempeño en la evaluación.

Cada Nivel de Logro se asocia a puntajes tipo Simce obtenidos en la evaluación, según los cuales se clasifican el desempeño de los estudiantes. Para efectos del

análisis de los cursos de primer ciclo, se considerarán los puntajes de corte de 4° Básico.

Tabla 4: Rangos puntaje Nivel de Logro en Matemática 4° Básico

Rangos Matemática	
Avanzado	286 o más.
Intermedio	Entre 233 y 285 puntos.
Inicial	232 o menos.

Desde los Niveles de Logro se puede plantear que de **36** estudiantes evaluados en 4° básico:

El **20%** de los estudiantes demuestra aprendizajes del **Nivel Avanzado**. Estos **8** estudiantes demuestran aprendizajes esperados para el nivel escolar, desde lo evaluado.

El **40%** de los estudiantes demuestra los aprendizajes del **Nivel Intermedio**. Estos **14** estudiantes presentan aprendizajes a este nivel.

El **40%** de los estudiantes demuestra aprendizajes en un **Nivel Inicial**, estos **14** estudiantes aún **no** han consolidado los aprendizajes del Nivel Intermedio, ya que en ocasiones demuestran logros en algunos de los aprendizajes descritos en ese nivel, pero con menor frecuencia y de manera poco consistente, por tanto están más lejos de consolidarlos.

La siguiente tabla detalla la distribución de los estudiantes en los Niveles de Logro para el curso.

Tabla 5: Niveles de Logro Matemática

Curso	Avanzado	Intermedio	Inicial
-------	----------	------------	---------

	N°	%	N°	%	N°	%
4°	8	20%	14	40%	14	40%

Análisis de Resultados Matemática 8° año Básico

Estudiantes evaluados

Los estudiantes evaluados en Aprendizajes Clave de Matemática en Octavo Básico son 24 estudiantes.

Tabla 1: Estudiantes Evaluados

Estudiantes Evaluados	
8°A	24 estudiantes

Desempeño General Grupo Curso

Los resultados generales del curso en la prueba aplicada, con un 60% de exigencia, es de un promedio de 40% de desempeño. El mayor logro en la evaluación es de un 66% y el menor de un 23%.

Análisis Resultados por Eje de Aprendizajes de Matemática

En Matemática se establecen Ejes Temáticos que agrupan los principales contenidos y habilidades propias de este subsector para tratar los OFV y los CMO. Los cuatro ejes temáticos son: Numeración, Geometría, Álgebra y Razonamiento Matemático.

La siguiente tabla presenta el logro promedio obtenido por eje de aprendizaje del curso.

Tabla 2: Rendimiento por ejes temáticos.

Curso	Numeración	Geometría	Álgebra	Razonamiento Matemático
-------	------------	-----------	---------	-------------------------

8° A	50%	20%	48%	45%
------	-----	-----	-----	-----

Desde el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación, se puede plantear que:

El eje “Numeración” obtiene en promedio **50%** de rendimiento.

El eje: “*Geometría*” obtiene en promedio un **20%** de rendimiento.

El eje “*Álgebra*” obtiene en promedio un **48%** de rendimiento.

El eje “Razonamiento matemático” obtiene en promedio un **45%** de rendimiento.

Aprendizajes Clave Matemática Octavo Básico

Los Aprendizajes Clave propuestos por el Ministerio de Educación para Matemática Primer Ciclo contemplan los ejes de “Números y operaciones” y “Geometría”.

En el caso de Segundo Ciclo, no han sido liberados por el Ministerio de Educación. Por ello se ha decidido monitorear los Ejes de “Números y operaciones”, “Álgebra”, “Datos y azar” y “Geometría” a partir de las indicaciones de los mapas de progreso de cada uno de éstos ejes.

Los mapas de progreso establecen una relación entre currículum y evaluación, orientando a lo que es relevante evaluar. Permite profundizar la implementación del currículum, promoviendo la observación de las competencias clave que se deben desarrollar.

Esto permite a docentes y directivos tener una visión focalizada sobre algunos aspectos mínimos que se esperan para el nivel.

El aprendizaje clave “*Resolución de Problemas: Números*” es logrado por un **50%** de los estudiantes. Estos **12** estudiantes son capaces de resolver problemas en contextos diversos relativos a leer, escribir, ordenar, comparar, interpretar potencias de base entera, fraccionaria o decimal positiva y exponente natural y relacionarlas con números enteros, decimales y fraccionarios.

El aprendizaje clave “*Conocimiento de Cuerpos y Figuras Geométricas*” es logrado por un **20%** de los estudiantes. Estos **5** estudiantes son capaces de identificar, caracterizar y utilizar las propiedades de transformaciones isométricas de figuras planas en teselaciones regulares y semirregulares en diversas situaciones y contextos.

El aprendizaje clave “*Razonamiento matemático - Álgebra*” es logrado por un **45%** de los estudiantes. **45%** estudiante es capaz de interpretar y producir información, resolver ecuaciones en contextos diversos, mediante el uso de medidas de tendencia central, extendiendo al caso de datos agrupados en intervalos.

Niveles de Logro y puntaje tipo Simce

La distribución de estudiantes según Niveles de Logro permite conocer en mayor detalle los aprendizajes demostrados por los estudiantes y la diversidad de su desempeño en la evaluación.

Cada Nivel de Logro se asocia a puntajes tipo Simce obtenidos en la evaluación, según los cuales se clasifican el desempeño de los estudiantes.

Tabla 4: Rangos puntaje Nivel de Logro en Matemática 8º Básico

Rangos Matemática	
Avanzado	321 o más.
Intermedio	Entre 320 y 276 puntos.
Inicial	275 o menos.

Desde los Niveles de Logro se puede plantear que de **24** estudiantes evaluados en 8° *básico*:

El **0%** de los estudiantes demuestra aprendizajes del **Nivel Avanzado**. **Ningún** estudiante demuestra aprendizajes esperados para el nivel escolar, desde lo evaluado.

El **0%** de los estudiantes demuestra los aprendizajes del **Nivel Intermedio**. **Ningún** estudiante presenta aprendizajes a este nivel.

El **100%** de los estudiantes demuestra aprendizajes en un **Nivel Inicial**, estos **24** estudiantes aún **no** han consolidado los aprendizajes del Nivel Intermedio, ya que en ocasiones demuestran logros en algunos de los aprendizajes descritos en ese nivel, pero con menor frecuencia y de manera poco consistente, por tanto están más lejos de consolidarlos.

La siguiente tabla detalla la distribución de los estudiantes por Niveles de Logro para el curso.

Tabla 5: Niveles de Logro

Curso	Avanzado		Intermedio		Inicial	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
8°	0	0%	0	0%	24	100%

Análisis de Resultados Lenguaje 4° año Básico

Estudiantes evaluados

Los estudiantes evaluados en aprendizajes clave de Lectura en Cuarto Básico son **22**.

Tabla 1: Estudiantes Evaluados.

Estudiantes Evaluados	
4°A	36 estudiantes

Aprendizajes Clave Lectura Cuarto Básico

Los aprendizajes clave Lectura para Cuarto Básico y sus indicadores de desempeño mínimo de la comprensión lectora permiten a docentes y directivos tener una visión focalizada sobre algunos aspectos mínimos que se esperan para el nivel.

Los Aprendizajes Clave para comprensión Lectora de Cuarto Básico se presentan en la siguiente tabla:

Análisis Resultados Aprendizajes Clave Lenguaje y Comunicación: Lectura.

La siguiente tabla presenta el logro promedio obtenido por aprendizaje clave del curso.

**Tabla 3: Logro Promedio Aprendizajes Clave Lenguaje y Comunicación:
Lectura.**

Curso	Extraen Información	Argumentación	Incremento Vocabulario
-------	---------------------	---------------	------------------------

4° A	60%	50%	70%
------	-----	-----	-----

Desde el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación de aprendizajes clave, se puede plantear que:

El aprendizaje clave “*Extraer Información*” obtiene en promedio **60%** de logro. De los reactivos asociados a “*Extraer Información Explícita*” los estudiantes logran un rendimiento del **80%**, en tanto en los asociados a “*Extraer Información Implícita*” el rendimiento disminuye al logro de un **40%** de sus reactivos.

El aprendizaje clave “*Argumentación*” obtiene en promedio el **50%** de logro.

El aprendizaje clave “*Incremento de Vocabulario*” obtiene en promedio un **70%** de logro.

Logro de estudiantes por aprendizaje clave

Respecto de las metas institucionales, se puede plantear que el Ministerio de Educación propone que el 91% de los estudiantes logren los aprendizajes clave de Lenguaje y Comunicación: Lectura. Los aprendizajes clave evaluados para cuarto básico son: “*Extraer Información*”, “*Argumentación*” e “*Incremento de Vocabulario*”. Para determinar el logro de un aprendizaje clave, se ha considerado una exigencia del 60% de los reactivos por aprendizaje clave por estudiante.

Tabla 4: Estudiantes que logran los aprendizajes clave evaluados.

Curso	Extraer información		Argumentación		Incremento de vocabulario	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
4°	14	40%	13	50%	25	70%

Niveles de Logro y puntaje tipo Simce

La distribución de estudiantes según Niveles de Logro permite conocer en mayor detalle los aprendizajes demostrados por los estudiantes y la diversidad de su desempeño en la evaluación.

Cada Nivel de Logro se asocia a puntajes tipo Simce obtenidos en la evaluación, según los cuales se clasifica el desempeño de los estudiantes.

**Tabla 5: Rangos puntaje Nivel de Logro en Lenguaje y Comunicación:
Lectura 4° Básico.**

Rangos Lenguaje y Comunicación	
Avanzado	281 o más.
Intermedio	Entre 241 y 280 puntos.
Inicial	240 o menos.

Desde los Niveles de Logro se puede plantear que de **36** estudiantes evaluados en *4° básico*:

El **20%** de los estudiantes demuestra aprendizajes del **Nivel Avanzado**. Estos **7** estudiantes demuestran aprendizajes esperados para el nivel escolar, desde lo evaluado.

El **29%** de los estudiantes demuestra los aprendizajes del **Nivel Intermedio**, lo que corresponde a **10** estudiantes que requieren de apoyo para lograrlos.

El **51%** de los estudiantes demuestra aprendizajes en un **Nivel Inicial**, estos **19** estudiantes aún no han consolidado los aprendizajes del Nivel Intermedio, ya que en ocasiones demuestran logros en algunos de los aprendizajes descritos en ese nivel, pero con menor frecuencia y de manera poco consistente, por tanto están más lejos de consolidarlos.

La siguiente tabla detalla la distribución de los estudiantes por Niveles de Logro para el curso.

Tabla 6: Niveles de Logro Lectura.

Curso	Avanzado		Intermedio		Inicial	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
4º	7	20%	10	29%	19	51%

Análisis de Resultados Lenguaje 8º año Básico

Estudiantes evaluados

Los estudiantes evaluados en aprendizajes clave de Lectura en Octavo Básico son 23.

Tabla 1: Estudiantes Evaluados.

Estudiantes Evaluados	
8ºA	24 estudiantes

Aprendizajes Clave Lectura Octavo Básico

Los aprendizajes clave Lenguaje para Octavo Básico y sus indicadores de desempeño mínimo de la comprensión lectora permiten a docentes y directivos

tener una visión focalizada sobre algunos aspectos mínimos que se esperan para el nivel.

Los aprendizajes clave para comprensión Lectora de Octavo Básico se presentan en la siguiente tabla:

Los aprendizajes clave *“Interés por la Lectura”* y *“Lectura de variedad de textos”*, desde sus indicadores de desempeño, pueden ser evaluados desde la observación directa y registro que los docentes realizan durante las clases de Lenguaje y Comunicación en cada curso.

Análisis Resultados Aprendizajes Clave Lenguaje y Comunicación: Lectura

La siguiente tabla presenta el logro promedio obtenido por aprendizaje clave del curso.

**Tabla 3: Logro Promedio Aprendizajes Clave Lenguaje y Comunicación:
Lectura.**

Curso	Extraer Información	Interpretación de lo leído	Argumentación	Incremento de vocabulario
8° A	67%	70%	44%	81%

Desde el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación de aprendizajes clave, se puede plantear que:

El aprendizaje clave *“Extraer Información”* obtiene en promedio **67%** de logro.

El aprendizaje clave *“Interpretación de lo leído”* obtiene en promedio un **70%** de logro.

El aprendizaje clave “*Argumentación*” obtiene en promedio un **44%** de logro.

El aprendizaje clave “*Incremento de Vocabulario*” obtiene en promedio un **81%** de logro.

Logro de estudiantes por aprendizaje clave

Respecto de las metas institucionales, se puede plantear que el Ministerio de Educación propone que el 91% de los estudiantes logren los aprendizajes clave de Lenguaje y Comunicación: Lectura. Los aprendizajes clave evaluados para octavo básico son: *“Extraer Información”*, *“Interpretación de lo leído”*, *“Argumentación”* e *“Incremento de Vocabulario”*. Para determinar el logro de un aprendizaje clave, se ha considerado una exigencia del 60% de los reactivos por aprendizaje clave por estudiante.

El aprendizaje clave *“Extraer Información”* es logrado por un **67%** de los estudiantes. Lo que corresponde a **16** estudiantes. Estos estudiantes son capaces de extraer información explícita de elementos complementarios al texto y realizar inferencias para captar detalles del texto.

El aprendizaje clave *“Interpretación de lo leído”* es logrado por un **70%** de los estudiantes. Estos **17** estudiantes son capaces de interpretar sentidos de detalles y de partes del texto y lo relacionan con su sentido global.

El aprendizaje clave *“Argumentación”* es logrado por el **44%** de los estudiantes. Estos **11** estudiantes son capaces de opinar sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.

El aprendizaje clave *“Incremento de vocabulario”* es logrado por un **81%** de los estudiantes. Estos **20** estudiantes son capaces de reconocer a partir de claves contextuales o de la consulta del diccionario, el significado de palabras, expresiones y términos específicos provenientes de sus lecturas.

Niveles de Logro y puntaje tipo Simce

La distribución de estudiantes según Niveles de Logro permite conocer en mayor detalle los aprendizajes demostrados por los estudiantes y la diversidad de su desempeño en la evaluación.

Cada Nivel de Logro se asocia a puntajes tipo Simce obtenidos en la evaluación, según los cuales se clasifican el desempeño de los estudiantes.

**Tabla 5: Rangos puntaje Nivel de Logro en Lenguaje y Comunicación:
Lectura 8° Básico.**

Rangos Lenguaje y Comunicación 8° Básico	
Avanzado	286 o más.
Intermedio	Entre 235 y 285 puntos.
Inicial	234 o menos.

Desde los Niveles de Logro se puede plantear que de **24** estudiantes evaluados en *8° básico*:

El **23%** de los estudiantes demuestra aprendizajes del **Nivel Avanzado**, lo que corresponde a **6** estudiantes que demuestran aprendizajes esperados para el nivel escolar, desde lo evaluado.

El **56%** de los estudiantes demuestra los aprendizajes del **Nivel Intermedio**, lo que corresponde a **13** estudiantes que requieren de apoyo para lograrlos.

El **38%** de los estudiantes demuestra aprendizajes en un **Nivel Inicial**, estos **9** estudiantes aún no han consolidado los aprendizajes del Nivel Intermedio, ya que en ocasiones demuestran logros en algunos de los aprendizajes descritos en ese nivel, pero con menor frecuencia y de manera poco consistente, por tanto están más lejos de consolidarlos.

Propuestas Remediales

Propuestas Remediales Específicas por Sector de Aprendizaje y Cursos
Evaluados.

Eje Numeración 4to. año

Planes remediales

1. Trabajar con material concreto en el cuál el total sea compuesto por varias unidades individuales.
2. Trabajar con tangram y plantear actividades de fracciones en donde el referente cambia según la pregunta.
3. Trabajar bajo el principio de funcionalidad de las fracciones.
4. Letrar la sala de clases con problemas en los cuales de requiera comprender que la unidad es mayor a una unidad individual.
5. Trabajar desde la estrategia del “cuadro fraccionario”.
6. Trabajar con guías de aprendizaje.
7. Dar una fracción y que ellos (as) creen un problema, para que lo resuelva un par.
8. Utilizar en los ejemplos y problemas material fraccionable (no usar billetes, personas, animales, etc.).
9. Usar esquemas.
10. Calcular cocientes por un número menor o igual a 10.

Eje Formas y Espacio 4to. año

Planes remediales

1. Usar lenguaje técnico para enseñar.
2. Región poligonal.
3. Trabajar con material concreto.
4. Regiones poligonales de 3 a 10 lados con igual arista para componer un nuevo polígono.
5. Predecir las regiones poligonales que se obtendrán a partir de cortes o yuxtaposición.
6. Definir lo que se puede definir.
7. Describir lo que se puede describir y que no acepta definición.
8. Establecer claramente la diferencia entre figura y cuerpo, hacer ejercicio en la pizarra, dibujando una región poligonal y que traten lo mismo, dibujando en sus cuadernos.
9. Letrar la sala con regiones poligonales en diferentes orientaciones espaciales.
10. Que definan las regiones por características, que no identifiquen solo el nombre de cada una de ellas.
11. Identificar, nombrar y contar los elementos de cada región.
12. Trabajar analogías.

Eje Operaciones Aritméticas 4to. año

Planes remediales

1. Usar material concreto, para abordar todos los inicios de Unidad.
2. Modelar un ejercicio, con su algoritmo, registrándolo en un papelógrafo a vista de todos los estudiantes.
3. Ejercitar cálculo mental de lo más simple a lo complejo, de forma diaria, con tarjetas visuales horizontales y luego verticales.
4. Trabajar división y multiplicación en problemas directos e inversos.
5. Trabajar estrategia de gráficos “vivos”.
6. Realizar encuestas en torno a un tema de interés.
7. Construir tablas de datos en conjunto.
8. Interrogar la tabla de datos.
9. Interpretar tablas o gráfico de prensa escrita o internet.
10. Realizar predicciones ante el título de un gráfico.

Eje Resolución de Problemas 4to. año

Planes remediales

1. Generar la confianza del alumno, en su propio pensamiento.
2. Potenciar las habilidades del pensamiento:
 - Reconocer.
 - Describir.
 - Organizar datos.
 - Analizar.
3. Potenciar las capacidades para aprender, comprender y aplicar.
4. Trabajar con tarjetas graficas, donde el estudiante genere el problema a partir de los dibujos (representación pictórica).
5. A nivel institucional generar una plantilla base, para todos los cursos, que contemple, los pasos de Polya (no olvidar el graficar, dibujar el problema).
6. Trabajar problemas, modelados por el docente, con una metodología de desarrollo institucional.
7. Acordar por la institución el momento diario para resolver una situación problemática.
8. Favorecer un grado elevado de autonomía intelectual, para participar a nivel individual y grupal.
9. Favorecer la creación de nuevas situaciones problemas a partir de representaciones graficas desde lo más simple a lo complejo.

Eje Numeración 8vo. año

Planes remediales

1. Trabajar con material concreto en el cuál el total sea compuesto por varias unidades individuales.
2. Trabajar con tangram y plantear actividades de fracciones en donde el referente cambia según la pregunta.
3. Trabajar bajo el principio de funcionalidad de las fracciones.
4. Letrar la sala de clases con problemas en los cuales de requiera comprender que la unidad es mayor a una unidad individual.
5. Trabajar desde la estrategia del “cuadro fraccionario”.
6. Trabajar con guías de aprendizaje.
7. Dar una fracción y que ellos (as) creen un problema, para que lo resuelva un par.
8. Utilizar en los ejemplos y problemas material fraccionable (no usar billetes, personas, animales, etc.).
9. Usar esquemas.
10. Calcular cocientes por un número menor o igual.
11. Trabajar estrategia de gráficos “vivos”.
12. Realizar encuestas en torno a un tema de interés.
13. Construir tablas de datos en conjunto.
14. Interrogar la tabla de datos.
15. Interpretar tablas o gráfico de prensa escrita o internet.
16. Realizar predicciones ante el título de un gráfico.

Eje Geometría 8vo. año

Planes remediales

1. Usar lenguaje técnico para enseñar.
2. Región poligonal.
3. Trabajar con material concreto.
4. Regiones poligonales de 3 a 10 lados con igual arista para componer un nuevo polígono.
5. Predecir las regiones poligonales que se obtendrán a partir de cortes o yuxtaposición.
6. Definir lo que se puede definir.
7. Describir lo que se puede describir y que no acepta definición.
8. Establecer claramente la diferencia entre figura y cuerpo, hacer ejercicio en la pizarra, dibujando una región poligonal y que traten de sacarla, desafiar a que hagan lo mismo, dibujando en sus cuadernos.
9. Letrar la sala con regiones poligonales en diferentes orientaciones espaciales.
10. Que definan las regiones por características, que no identifiquen solo el nombre de cada una de ellas.
11. Identificar, nombrar y contar los elementos de cada región.
12. Trabajar analogías.

Eje Algebra 8vo. año

Eje Razonamiento Matemático

Planes remediales

1. Generar la confianza del alumno, en su propio pensamiento.
2. Potenciar las habilidades del pensamiento:
 - Reconocer.
 - Describir.
 - Organizar datos.
 - Analizar.
3. Potenciar las capacidades para aprender, comprender y aplicar.
4. Trabajar con tarjetas graficas, donde el estudiante genere el problema a partir de los dibujos (representación pictórica).
5. A nivel institucional generar una plantilla base, para todos los cursos, que contemple, los pasos de Polya (no olvidar el graficar, dibujar el problema).
6. Trabajar problemas, modelados por el docente, con una metodología de desarrollo institucional.
7. Acordar por la institución el momento diario para resolver una situación problemática.
8. Favorecer un grado elevado de autonomía intelectual, para participar a nivel individual y grupal.
9. Favorecer la creación de nuevas situaciones problemas a partir de representaciones graficas desde lo más simple a lo complejo.

Eje Lectura 8vo. año

Planes remediales

- Incluir en guías de aprendizaje por lo menos cuatro o cinco preguntas en las cuales se aplique esta habilidad y que vayan progresando de más fácil a más difícil; por ejemplo, extraer información explícita del primer párrafo es más fácil que de los párrafos finales, ubicar un elemento entre otros similares es más difícil que ubicar un elemento único, etc. Se pueden realizar preguntas de alternativas, pedir a los alumnos que subrayen información en el texto, hacer preguntas abiertas que requieran del uso de información explícita, etc.
- Mientras se lee realizar preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos: qué, quién, dónde, cuándo, por qué.
- Hacer preguntas al texto mientras se lee, en este caso las preguntas deben surgir de los estudiantes.
- Recordar **hechos** y **detalles** del texto, incorporando preguntas explícitas (qué, quién, dónde, cuándo, por qué), cuyas respuestas se pueden encontrar fácilmente en el texto. Para esto es importante enseñarle al niño a volver al texto y buscar la respuesta a esa pregunta.
- Ayudar a los niños y niñas a encontrar la **idea principal del texto**, ya sea por párrafo o texto global, para entender de qué se trata la historia.
- Incluir en guías preguntas o actividades que ayuden a relacionar información de diferentes partes del texto para llegar a información nueva, preguntas que ayuden a seleccionar dos o más datos del texto para llegar a una conclusión, preguntas que ayuden a relacionar sus conocimientos previos con los del texto, etc.
- **Acordeón de acontecimientos:** A partir de un texto, los alumnos recuentan en un álbum la secuencia de los principales acontecimientos leídos, dividiéndolos en inicio, desarrollo y desenlace. El álbum puede confeccionarse a modo de acordeón vertical u horizontal.
- Para las **preguntas inferenciales** ayude a los niños y niñas a deducir la información que no se dice en el texto, repasando los detalles de la historia y ayudándoles a pensar, reflexionar y concluir respecto de lo entregado por el texto y lo que se obtiene como información adicional del texto, estará así desarrollando habilidades del pensamiento de nivel superior.
- Trabajar textos poéticos para interpretar lo que quieren decir las siguientes figuras literarias: metáfora, comparación y personificación.

Eje Lectura 4to. año

Planes remediales

- Seleccionar un máximo de tres palabras de una lectura para hacer el trabajo de vocabulario de la clase. Estas palabras deben ser nuevas para los alumnos, indispensables para la comprensión del texto y susceptibles de ser encontradas en una variedad de situaciones.
 - Antes de comenzar el trabajo de vocabulario, es necesario recordar a los alumnos la importancia de aprender palabras nuevas.
 - Después de la lectura, se destacan las palabras nuevas y se las define de manera amigable, considerando el contexto de la lectura.
 - Siempre es necesario ir más allá del texto específico, relacionando las palabras recién aprendidas con las experiencias de los estudiantes.
 - Para evaluar la comprensión, se puede pedir a los estudiantes que formen oraciones con las palabras en discusión.
- Para asegurar que los alumnos incorporen las palabras nuevas a su repertorio, conviene hacer actividades de extensión relacionadas con los términos aprendidos.

Eje Lectura 4to. año

Planes remediales

- Desarrollar en los niños y niñas habilidades que les permitan dar opiniones y apreciaciones frente a diversas situaciones, vivencias, actos, etc., relacionando información textual con las propias experiencias. La argumentación referida a la comprensión lectora dice relación con la justificación de los puntos de vista del niño (a) frente a los elementos claves del texto: Personajes, acciones, reacciones, ideas, otros.
- Para que elaboren opiniones más específicas y de mayor profundidad, es necesario que las preguntas les den las herramientas para hacerlo y que no sean demasiado amplias. Por ejemplo, se puede incluir una cita del libro y luego preguntar si están de acuerdo con lo que dijo o pensó el personaje, o se puede pedir la opinión sobre cómo actuó un personaje en determinada situación, y solicitar a los alumnos que expliquen qué hubieran hecho ellos en esa situación o qué consejo le darían a ese personaje.
- Incorporar una lectura inicial en cada clase con preguntas crítico-valorativas.
- Modelar a los estudiantes respuestas para preguntas argumentativas. Primero el niño debe elegir una posición, sí o no, luego debe justificar su respuesta en coherencia con el texto leído.

Eje Lectura 8vo. año

Planes remediales

- Incluir en guías de aprendizaje por lo menos cuatro o cinco preguntas en las cuales se aplique esta habilidad y que vayan progresando de más fácil a más difícil; por ejemplo, extraer información explícita del primer párrafo es más fácil que de los párrafos finales, ubicar un elemento entre otros similares es más difícil que ubicar un elemento único, etc. Se pueden realizar preguntas de alternativas, pedir a los alumnos que subrayen información en el texto, hacer preguntas abiertas que requieran del uso de información explícita, etc.
- Mientras se lee realizar preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos: qué, quién, dónde, cuándo, por qué.
- Hacer preguntas al texto mientras se lee, en este caso las preguntas deben surgir de los estudiantes.
- Recordar **hechos** y **detalles** del texto, incorporando preguntas explícitas (qué, quién, dónde, cuándo, por qué), cuyas respuestas se pueden encontrar fácilmente en el texto. Para esto es importante enseñarle al niño a volver al texto y buscar la respuesta a esa pregunta.
- Ayudar a los niños y niñas a encontrar la **idea principal del texto**, ya sea por párrafo o texto global, para entender de qué se trata la historia.
- Incluir en guías preguntas o actividades que ayuden a relacionar información de diferentes partes del texto para llegar a información nueva, preguntas que ayuden a seleccionar dos o más datos del texto para llegar a una conclusión, preguntas que ayuden a relacionar sus conocimientos previos con los del texto, etc.
- Solicitar a los alumnos que subrayen en el texto las palabras u oraciones donde encontraron las respuestas a las preguntas según su clasificación (explícitas y literales implícitas e implícitas de diferente tipo y según el tema, las relaciones entre párrafos, etc.), y que observen que las primeras aparecen en una misma oración y que las segundas aparecen en más de una oración.
- Para las **preguntas inferenciales** ayude a los niños y niñas a deducir la información que no se dice en el texto, repasando los detalles de la historia y ayudándoles a pensar, reflexionar y concluir respecto de lo entregado por el texto y lo que se obtiene como información adicional del texto, estará así desarrollando habilidades del pensamiento de nivel superior.

Eje Lectura 8vo. año

Planes remediales

- Seleccionar un máximo de seis palabras de una lectura para hacer el trabajo de vocabulario de la clase. Estas palabras deben ser nuevas para los alumnos, indispensables para la comprensión del texto y susceptibles de ser encontradas en una variedad de situaciones.
 - Antes de comenzar el trabajo de vocabulario, es necesario recordar a los alumnos la importancia de aprender palabras nuevas.
 - Después de la lectura, se destacan las palabras nuevas y se las define de manera amigable, considerando el contexto de la lectura.
 - Siempre es necesario ir más allá del texto específico, relacionando las palabras recién aprendidas con las experiencias de los estudiantes.
 - Para evaluar la comprensión, se puede pedir a los estudiantes que formen oraciones con las palabras en discusión.
- Para asegurar que los alumnos incorporen las palabras nuevas a su repertorio, conviene hacer actividades de extensión relacionadas con los términos aprendidos.

Eje Lectura 8vo. año

Planes remediales

- Desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan dar opiniones y apreciaciones frente a diversas situaciones, vivencias, actos, etc., relacionando información textual con las propias experiencias. La argumentación referida a la comprensión lectora dice relación con la justificación de los puntos de vista del niño (a) frente a los elementos claves del texto: Personajes, acciones, reacciones, ideas, otros.
- Para que elaboren opiniones más específicas y de mayor profundidad, es necesario que las preguntas les den las herramientas para hacerlo y que no sean demasiado amplias. Por ejemplo, se puede incluir una cita del libro y luego preguntar si están de acuerdo con lo que dijo o pensó el personaje, o se puede pedir la opinión sobre cómo actuó un personaje en determinada situación, y solicitar a los alumnos que expliquen qué hubieran hecho ellos en esa situación o qué consejo le darían a ese personaje.
- Incorporar una lectura inicial en cada clase con preguntas crítico-valorativas.
- Modelar a los estudiantes respuestas para preguntas argumentativas. Primero el niño debe elegir una posición, sí o no, luego debe justificar su respuesta en coherencia con el texto leído.

Eje Lectura 8vo. año

Planes remediales

- Trabajar textos poéticos para interpretar lo que quieren decir las diversas figuras literarias presentes en ello.
- Trabajar textos poéticos para interpretar lo que quieren decir el hablante lírico a través del lenguaje poético.
- Establecer distintos tipos de relaciones en el texto (causa, efecto, finalidad, concesión).
- Interpretar acontecimientos y acciones de personajes a partir del sentido global del texto.
- Interpretar lenguaje figurado en textos en que predomina ese tipo de lenguaje.

Propuestas Remediales Genéricas

- Generar un trabajo técnico – pedagógico institucional desde los aprendizajes clave, que incorpore las herramientas ministeriales Programas de Estudio, Mapas de Progreso y Niveles de Logro en el monitoreo desde UTP.
- Realizar talleres de trabajo técnico de análisis de la planeación de la enseñanza, acción docente en aula y evaluación de los aprendizajes, con el objetivo de implementar acciones para graduar e incrementar los niveles de complejidad de la enseñanza y evaluación.
- Monitorear aprendizajes de los estudiantes desde un análisis de cobertura curricular, considerando qué y con qué calidad se enseña (contenidos y niveles de complejidad).
- En el caso de 4º Básico articular con los requerimientos del Ministerio de Educación para SIMCE.
- Desarrollar estrategias para el logro de la autonomía en los estudiantes en los procesos de lectura y comprensión de las instrucciones, es decir, que el estudiante se enfrente a nuevos desafíos de aprendizaje sin requerir de la mediación del profesor.
- Enseñar cómo responder correctamente en hojas de respuesta para lectores ópticos y cuáles son las consecuencias de no hacerlo según los estándares esperados. Explicar que deben contestar TODAS las preguntas, aun cuando no se sientan seguros de la respuesta, dado que las incorrectas no son consideradas para el puntaje final. Conocer estas indicaciones les permite a los estudiantes enfrentar la evaluación externa con mayor tranquilidad.
- Modelar a los estudiantes en la elaboración de respuestas a preguntas abiertas o resolución de problemas matemáticos.

- Trabajar con los estudiantes en pequeños grupos de acuerdo al desempeño obtenido en los diferentes aprendizajes clave, de modo tal que se atienda a la dificultad específica en donde requiere mediación.
- Generar instancias de motivación e identidad en los estudiantes y apoderados del establecimiento para generar compromiso en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- Desarrollar el pensamiento divergente: Entregar al estudiante variadas herramientas para resolver un problema. Esto es, el estudiante debe comprender que para una situación problema hay diferentes caminos para encontrar la solución. Si bien la solución es una los caminos para encontrarla son diversos. Es decir, enseñar la capacidad de cuestionar y las formas de aplicar, comprobar e investigar una posible respuesta con perseverancia.
- La observación: enseñar al estudiante observar el problema, a cuestionar, investigar, explora soluciones a los problemas a través de preguntas que permiten una comprensión y evaluación inmediata del estudiante.
- Reforzar las habilidades, conceptos y estrategias de resolución de problemas a través del aprendizaje en grupo.
- Entregar oportunidades para realizar actividades de investigación y aplicación del conocimiento adquirido.
- Ofrecer actividades de aprendizaje utilizando tecnologías de la información y ofrecer a los estudiantes oportunidades de auto reflexión.
- Desafiar a los estudiantes a resolver preguntas no rutinarias.
- Introducir un concepto numérico, a través de una vivencia, que el estudiante experimente con su propio cuerpo el concepto numérico que se está incorporando, luego se refuerza con una representación pictórica y al final se suma la abstracción.
- Incorporar la metacognición como una alternativa viable para formar estudiantes autónomos, conscientes de sus propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos, para que les conduzca a un "aprender a aprender", a

autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida, es decir, que el estudiante autoevalúe el proceso de construcción de aprendizaje que ha efectuado y evalúe los resultados para tener clara noción de qué y cuánto es lo que falta por aprender.

- Utilizar instrumentos de evaluación acordes al objetivo de la clase, que permita monitorear el aprendizaje de los estudiantes clase a clase. Con la información obtenida tomar decisiones de avanzar o reorganizar la enseñanza.
- Acostumbrar a los niños y niñas a escuchar la lectura diaria de un cuento, leyenda, fábula u otro texto narrativo. Con esto los niños van desarrollando una estructura narrativa, reconociendo que en los textos siempre hay personajes, acciones, comienzo de la historia, desarrollo y final de ésta.
- Ayudar a los niños y niñas a realizar predicciones; ya sea de qué podrá tratar la historia, a partir del título o la portada, o cuál será el desenlace a partir del desarrollo de la historia.
- Enfrente a los niños y niñas a la lectura del texto en más de una oportunidad. Primero que lean solos el texto de manera silenciosa, luego escoja a un par de niños de buena lectura para que lean por turnos, puede escribir el texto en un papelógrafo y pegarlo en el pizarrón y hacer que todos los niños lean el texto a coro, finalmente siempre lea usted el texto, para que los niños escuchen un modelo de buena lectura, fluida, con entonación y ritmo apropiado para entenderla con mayor claridad.
- Enseñarle a los niños y niñas, tempranamente, a diferenciar tipos de textos y sus funciones y a discriminar entre los textos que existen en su entorno en relación a los diferentes usos que predisponen a la comprensión. Ejemplo:

distinguir un cuento de un directorio telefónico, reconocer un diccionario como un texto para buscar el significado de una palabra, una enciclopedia para buscar información, un mapa para localizar una dirección.

- Desarrollar en los niños y niñas habilidades que les permitan «interrogar textos», es decir, «preguntarle al texto» sobre su contenido, reconocer, describir, hacer predicciones sobre los personajes sus características acciones, hechos relevantes y contextos, desde las primeras etapas del aprendizaje de la lectura. Esta interrogación del texto como estrategia implica el procesamiento de la información antes, durante y después de la lectura (Condemarín, Medina 2005) apunta a activar y enriquecer los conocimientos y esquemas cognitivos de los niños y niñas y la capacidad de enfocarse en los aspectos significativos del texto, para poder comprender lo que se lee apelando a la vinculación entre diversos elementos proporcionados por éste.
- Desarrollar en los niños y niñas habilidades que les permitan determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Entre éstas habilidades se incluyen:
 - Habilidad para reconocer claves contextuales: Recurrir a palabras conocidas para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
 - Habilidad de análisis estructural: Recurrir a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.
 - Habilidad de uso del diccionario: recurrir al diccionario para determinar el significado preciso de una palabra dentro de su contexto.

- Para que los estudiantes incorporen de manera significativa el nuevo vocabulario es fundamental seguir los siguientes pasos:
 - Definir la palabra.
 - Planificar interacciones o actividades para hacer significativa la lectura y comprometer a los estudiantes en un procesamiento profundo en torno a la palabra. Hay cuatro tipos de interacciones que producen un pensamiento profundo para que los niños y niñas aprendan vocabulario. **Preguntas** que llevan a una definición más profunda. ¿Has saltado una vez un charco? **Razones.** ¿Por qué saltas un charco y no lo pisas? **Ejemplos.** Los charcos tienen agua. **Elecciones.** ¿Un charco es de agua o barro?
 - Organizar oportunidades para revisar los significados de las palabras de distintas maneras y crear instancias frecuentes para que las utilicen.
- Enseñar explícitamente a los estudiantes estrategias para lograr una comprensión profunda del texto leído y una apropiación consciente de estas estrategias (metacognición).
 - Técnica del subrayado: Subrayar lo que parece principal o lo que no es de interés.
 - Comprensión lectora en base a tipo de preguntas: **Literales.** Ejemplo: ¿Cómo se llama el personaje principal de la historia? **Inferenciales.** Ejemplo: En base a la historia leída ¿Cómo podríamos caracterizar la personalidad de José? **Crítico/valorativas.** Ejemplo: ¿Qué opinas de la reacción de Daniel frente a su madre?
 - Técnica de Cloze: El cloze estándar consiste en un texto al que se le ha suprimido una palabra cada cinco, dejando intactas la primera y la última oración.

- Técnica de resumen: Elaborar un pequeñísimo resumen al margen del texto que voy leyendo; éstos contienen palabras claves que me van a permitir evocar la estructura textual.
 - Mapas (semántico y conceptual) y esquemas de síntesis. Organizar la información a través de mapas mentales, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc. Esta organización se hace más sencilla cuando se tiene la costumbre de resumir.
 - Ordenar secuencias.
- Enseñar a los estudiantes a monitorear y evaluar su propia actividad de lectura, siendo conscientes del propósito para leer, el tipo de texto leído, de su nivel de complejidad, de los conocimientos previos que poseen referidos a su contenido, de sus puntos fuertes y sus debilidades como lectores (autorregulación).

Sugerencias de apoyo fuera de la sala de clases

- Reforzamiento grupal orientado a reforzar niños y niñas con retrasos pedagógicos (estudiantes que faltan a clases, tienen un ritmo más lento que el promedio o tienen problemas de disciplina).
- Separar grupos de apoyo según las dificultades de cada estudiante.
- Establecer los niveles de lectura de cada niño y niña para incorporarlo a un grupo de trabajo específico.
- Es recomendable tener grupos de trabajo de entre 4 a 6 estudiantes, o bien de 6 a 10, en una sala habilitada para tales efectos y donde no se encuentren otros grupos de trabajo o distracciones para los niños y niñas.

- Trabajar la misma metodología de enseñanza que en el aula, pero con un mayor grado de profundidad y focalización en las áreas más débiles y de mayor dificultad para estos niños y niñas, como lo son: la lectura diaria, comprensión de lectura, modelaje de actividades difíciles para los niños y niñas, etc.
- Utilizar otras metodologías, según necesidades del grupo, orientadas siempre a la lectura más que a la escritura.

Bibliografía

Aportes para la enseñanza de la Matemática, Unesco, Serce, Santiago, Chile; enero, 2009. Impreso por Salesianos Impresores S.A.

Evaluación de los Aprendizajes. MABEL CONDEMARÍN / ALEJANDRA MEDINA MINEDUC. P900, División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile, 2000.

Educación Matemática, Programa de Estudio Octavo Año Básico / Nivel Básico 6 Educación Básica, Unidad de Currículum y Evaluación, 2004, p. 190.

Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2009.

Implementación Curricular en el Aula Lenguaje y Comunicación, Primer Ciclo Básico (NB1 y NB2) Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, 2004.

La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo, Pedro Ahumada Acevedo, impresos libra 3° edición 2006.

Niveles de Logro 4° Básico para Educación Matemática Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2008.

Niveles de Logro 8° Básico para Educación Matemática Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2010.

Niveles de Logro 8° Básico para Lenguaje, lectura Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2010.

Niveles de Logro 4° Básico para Lenguaje, lectura Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2008.

Marco para la Buena Enseñanza República de Chile. 2008. Santiago, imprenta Maval Ltda., 7a edición.

Mineduc. Ley de subvención escolar preferencial (2008).

Mineduc. Manual Para La Elaboración Del Plan De Mejoramiento Educativo. (2008).

Mineduc. (2008). Orientaciones para elaborar un sistema de monitoreo y seguimiento del Plan de Mejoramiento Educativo-SEP Ley de Subvención Escolar Preferencial.

MINEDUC, Actualización curricular 2009.

Ministerio de Educación de Chile. 2006. Evaluación para el Aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. Santiago, Litografía Valente.

Ministerio de Educación de Chile. 2007. Orientaciones para el uso de los Mapas de Progreso del Aprendizaje. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. Editorial Valente.

Planes y programas de estudio para el tercer y cuarto año de enseñanza básica.

UNESCO. (2009 b). Factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes. Estudio de factores asociados del SERCE. Santiago: UNESCO.

UNESCO. (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.

<http://www.mineduc.cl> Ministerio de Educación de Chile

<http://www.bcn.cl/> Biblioteca del Congreso Nacional de Chile

<http://www.oei.es/> Organización de Estados Iberoamericanos

<http://portal.unesco.org/> Organización de las Naciones Unidas para la Educación

Anexos

Prueba de Aprendizajes Clave - Matemática

Cuarto Básico



CIÓN BASADO EN COMPETENCIAS



TRABAJO DE TÍTULO: **TRABAJO DE GRADO II**



UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES
AUTÓNOMA

Instituto de
Investigación
Iridec
Desarrollo y Capacitación ©

1. Don Jaime desea cercar su gallinero que tiene forma rectangular, cuyo largo y ancho miden 8 y 6 metros respectivamente. ¿Cuánto alambre necesita para cercar si quiere colocar dos líneas de alambre por lado?

- A. 56 cm.
- B. 28 cm.
- C. 20 cm.
- D. 14 cm.



2. Carolina y Felipe juegan a la compra y venta de libros. Como no tienen dinero, confeccionaron fichas de cartón para comprar. Carolina imaginariamente tiene \$3.425 en fichas para comprar en el negocio de Felipe, lo que se representa de la siguiente forma:



¿A cuánto equivale el doble de



- A. \$1.110
 B. \$1.100
 C. \$2.100
 D. \$2.220
3. El orden de los números: 312.675, 123.567, 123.765, 123.657, 231.567, 312.567, de menor a mayor es:
- A. $312.675 > 123.567 > 123.765 > 123.657 > 231.567 > 312.567$
 B. $312.675 < 123.567 < 123.765 < 123.657 < 231.567 < 312.567$

C. $123.567 < 123.657 < 123.765 < 231.567 < 312.567 < 312.675$

D. $123.567 > 123.657 > 123.765 > 231.567 > 312.567 > 312.675$

4. **30 gallinas ponen un total de 180 huevos, si de 80 huevos nacen pollitos y los demás se venden en bolsitas de 5 huevos cada una, ¿cuántas bolsitas de huevos se venden?**

A. 36 bolsitas

B. 20 bolsitas

C. 16 bolsitas

D. 6 bolsitas

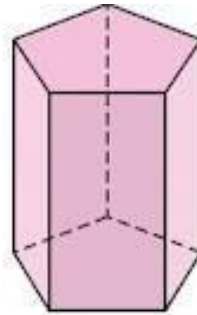
5. **¿Cuántos vértices, caras basales y aristas tiene el siguiente cuerpo geométrico?**

A. 10 vértices, 7 caras basales, 15 aristas.

B. 10 vértices, 2 caras basales, 15 aristas.

C. 10 vértices, 5 caras basales, 15 aristas.

D. 15 vértices, 2 caras basales, 10 aristas



6. **¿Cuál es el número que falta en la operación?**

A. 10.800

B. 5.800

C. 1.000

$$4.000 : 4 + 200 - 40 \cdot 5 = \boxed{}$$

D. 1.192

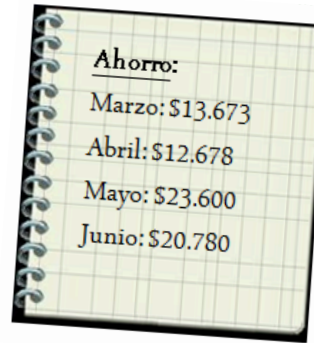
7. Para calcular mentalmente los gastos que Javiera hizo en la librería, redondeó los precios de los artículos comprados e ideó la siguiente tabla:

Siguiendo el patrón de redondeo en el precio de todos los productos, ¿cuánto dinero gastó, aproximadamente, en el total de la compra?

- A. \$16.000
- B. \$12.000
- C. \$15.925
- D. \$15.000

8. Camila desea ahorrar para sus vacaciones que serán el mes de julio, para ello en los meses de marzo, abril, mayo y junio guardó dinero de su sueldo. Lo ahorrado cada mes lo fue registrando en su agenda. ¿Cuánto dinero le faltó si su meta durante esos cuatro meses era \$85.000?

- A. \$14.200
- B. \$14.269
- C. \$70.731
- D. \$155.731



9. ¿Cuántas unidades de mil le faltan a siete mil, para

- A. 3.000
- B. 1.000
- C. 1
- D. 3

completar los diez mil?

10. Una casa comercial ofrece 3 formas de pago por la compra de un computador que cuesta \$250.000, lo que queda especificado de la siguiente manera:

Forma de pago 1
Computador
Granmemory
5 cuotas de \$50.500

Forma de pago 2
Computador
Granmemory
3 cuotas de \$84.000

Forma de pago 3
Computador
Granmemory
2 cuotas de \$127.000

¿Qué forma de pago es la más conveniente?

- A. Forma de pago 1
- B. Forma de pago 2
- C. Forma de pago 3
- D. Todas son iguales

11. El tío Carlos entrega mensualmente \$2.000 a cada nieto menor de 7 años y \$4.000 a cada nieto mayor de 7 años. Si Don Carlos tiene 5 sobrinos menores de 7 años y 6 sobrinos mayores de 7 años. ¿Cuánto dinero entrega mensualmente el tío Carlos los nietos mayores de 7 años?

- A. \$24.000
- B. \$10.000
- C. \$14.000
- D. \$28.000

12. Alejandra desea comprar un computador que cuesta $3UM + 4DM + 5CM + 2D + 8U + 5C$ de pesos, redondeado a la centena de mil más cercana. ¿Cuánto cuesta el computador que desea comprar Alejandra?

- A. \$543.528

- B. \$540.000
- C. \$500.000
- D. \$543.500

13. El resultado de la siguiente operación es $44.400 : 4 =$

- A. 10.100
- B. 11.100
- C. 11.400
- D. 22.400

14. Para una campaña del libro, los alumnos del Cuarto año Básico juntan 360 libros, si cada alumno colabora con 5 libros de cuentos y 5 libros de novelas y los venderán a \$500 cada uno, ¿cuánto dinero recaudaron?. Para contestar esta pregunta se debe:

- A. Solo dividir
- B. Solo multiplicar
- C. Multiplicar y luego dividir
- D. Dividir y luego multiplicar

15. El número 629.500 aumentado en cuatro decenas de mil y disminuido en cinco centenas se lee:

- A. Seiscientos veintinueve mil quinientos
- B. Seiscientos veintinueve mil cuarenta
- C. Seiscientos sesenta y nueve mil

D. Seiscientos sesenta y un mil

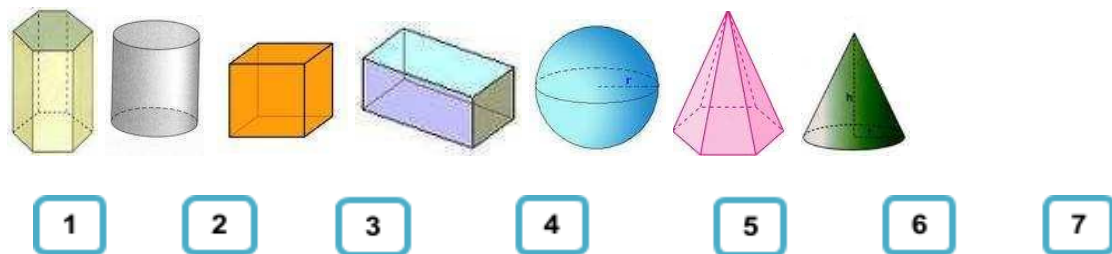
16. De los siguientes enunciados:

- I. Es un prisma
- II. Es una pirámide de base cuadrada
- III. Todas sus caras son cuadriláteros
- IV. Todas sus caras son paralelogramos

¿Cuál o cuáles caracterizan a un paralelepípedo?

- A. I y II
- B. I y IV
- C. II y III
- D. Sólo I

17. De los siguientes cuerpos geométricos, ¿cuáles son prismas?



- A. 2,5,y 7
- B. 1,3 y 4
- C. 1,3,4 y 6
- D. 5, 6 y 7

18. **Una agricultor siembra 22.500 semillas de zanahorias el día lunes, 43.000 semillas el martes, 63.500 semillas el día miércoles. Si sigue este patrón, ¿cuántas semillas sembrará el día viernes?**

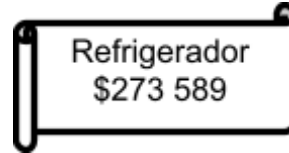
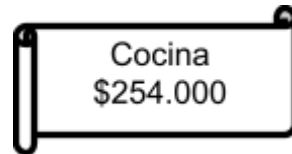
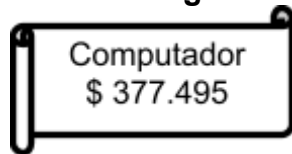
- A. 104.500 semillas
- B. 104.000 semillas
- C. 84.000 semillas
- D. 83.500 semillas

19. **Pablo desea guardar las siguientes frutas en una caja. ¿Qué operación le permitirá calcular la cantidad de de frutas que guardará en la caja?**

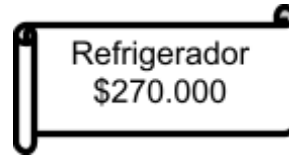
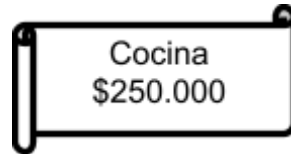
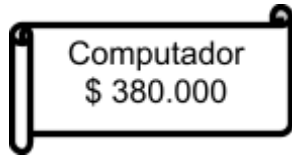


- A. $6 \cdot 7 \cdot 6 \cdot 7$
- B. $6 \cdot 7 + 3 \cdot 6 \cdot 7 + 3$
- C. $6 \cdot 3 + 7 \cdot 6 \cdot 3 + 7$
- D. $6 \cdot 7 \cdot 3 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 3$

20. Observa los siguientes carteles:



Javier redondeo los precios obteniendo las siguientes cantidades:



¿A qué nivel de aproximación redondeo cada cantidad?


- A. Decena de mil
- B. Centena de mil
- C. Unidad de mil
- D. Decena

21. Jaime, Pedro y Ana compran un pastel. La familia de Jaime come $\frac{1}{10}$ del paste, la familia de Pedro como $\frac{1}{3}$ del pastel y la familia de Ana come $\frac{1}{4}$ del pastel. Si los pasteles eran iguales ¿qué familia comió más?

- A. La familia de Jaime
- B. La familia de Pedro
- C. La familia de Ana
- D. Las tres familias comieron lo mismo

Con la siguiente información contesta las preguntas 22 y 23

Francisca hizo una lista de las calorías consumidas por hora realizando determinadas actividades que realiza en la semana

Actividad	Calorías consumidas en una hora
	

Andar en bicicleta	300
Bailar	260
Nadar	440
Correr	640

22. **¿Cuántas calorías consumió Francisca el día lunes si anduvo una hora y media en bicicleta y bailo media hora?**

- A. 410 calorías
- B. 560 calorías
- C. 580 calorías
- D. 430 calorías

23. **¿Cuántas calorías consumió Francisca el día viernes si nado quince minutos, bailo media hora y además en la tarde corrió media hora más?**

- A. 1.640 calorías
- B. 450 calorías
- C. 240 calorías

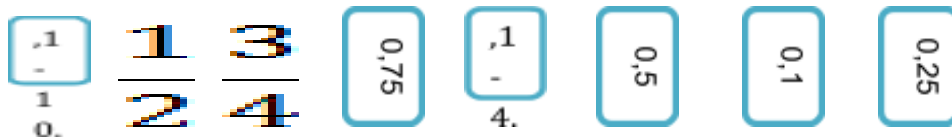
D. 560 calorías

24. ¿Qué cuerpo geométrico está mirando Ana y desde que posición?

- A. Pirámide de base cuadrada mirada desde arriba
- B. Cilindro mirado desde abajo
- C. Prisma de base cuadrada mirado desde el
- D. Prisma de base Hexagonal mirado desde



25. Pamela tiene las siguientes láminas:



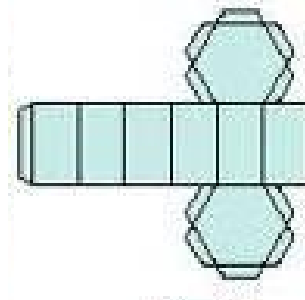
Le pide a Alfredo que relacione las láminas equivalentes, si que sobre ninguna. ¿Cuál de las siguientes alternativas debería elegir Alfredo?

- A. Sólo I
- B. Sólo III
- C. II y III
- D. I y III

26. En una tienda se vende un refrigerador a \$350.500. La forma de pago es de 5 cuotas a precio contado. ¿cuánto dinero se debería pagar en cada cuota?
- A. \$70.100
 - B. \$70.000
 - C. \$150.000
 - D. \$70.500
27. El abuelo Joaquín trajo a sus 5 nietos 6 cajas con 20 chocolates cada una. Si reparten los dulces en partes iguales, para saber cuántos dulces toca cada uno. ¿cuál es la secuencia de operaciones que se debe realizar?
- A. $5 \cdot 20 : 6$ $5 \cdot 20 : 6$
 - B. $6 \cdot 20 : 5$ $6 \cdot 20 : 5$
 - C. $6 \cdot 20 - 5$ $6 \cdot 20 - 5$
 - D. $6 + 20 : 5$ $6 + 20 : 5$
28. En una autopista hay una bencinera cada 10.000 metros, Francisca a los 153.500 metros de haber salido de su ciudad se quedo sin bencina. ¿Dónde está situada la bencinera más cercana a Francisca?
- A. A los 46.500 metros
 - B. A los 6.500 metros
 - C. A los 6.000 metros
 - D. A los 1.500 metros

29. ¿Qué cuerpo geométrico se puede armar con la siguiente red?

- A. Cilindro
- B. Prisma de base Pentagonal
- C. Prisma de base Hexagonal
- D. Prisma de base rectangular



30. Observa las siguientes tarjetas:

$$123 \cdot 34 = 34 \cdot 123 \quad (45 \cdot 4) \cdot 36 = 45 \cdot (4 \cdot 36) \quad 350 \cdot 1 = 350$$

1

2

3

$$16 \cdot 5 \cdot 98 = 16 \cdot (5 \cdot 98)$$

$$67 \cdot 20 = 20 \cdot 67$$

4

5

¿En cuál de ellas se aplicó la propiedad asociativa de la multiplicación?

- A. 1 y 5
- B. Sólo 3
- C. 1 y 3
- D. 2 y 4

31. ¿Qué cuerpo geométrico es, si al mirarlo de todas las perspectivas se observa un paralelogramo?

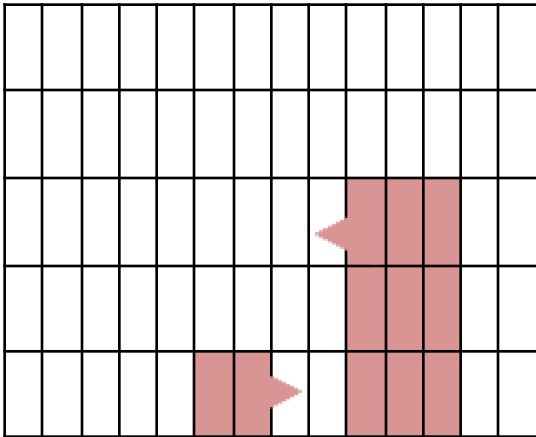
- A. Una pirámide de base cuadrada
- B. Un cilindro
- C. Un prisma de base rectangular
- D. Un prisma de base triangular

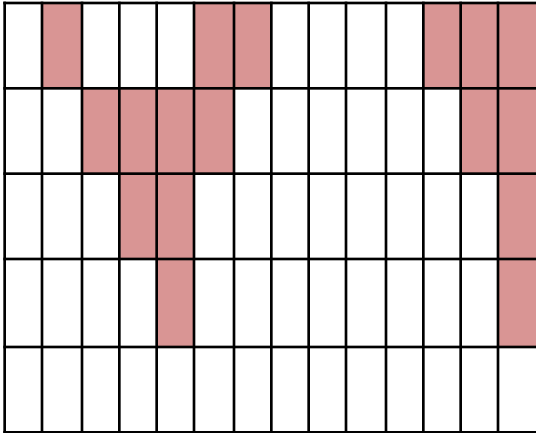
32. Observa el cartel:

$$34 \cdot (46 + 8)$$

Sin calcular. ¿Cuál de las siguientes expresiones tiene el mismo resultado que la del cartel?

- A. $68 \cdot (23 + 8)$ $68 \cdot (23 + 8)$
- B. $46 \cdot (34 + 8)$ $46 \cdot (34 + 8)$
- C. $(8 \cdot 46) + (34 \cdot 46)$ $(8 \cdot 46) + (34 \cdot 46)$
- D. $(46 \cdot 34) + (34 \cdot 8)$ $(46 \cdot 34) + (34 \cdot 8)$





33. Si cada cuadrado corresponde a 1 cm^2 , ¿Cuál es el área total de la imagen que está en la cuadrícula?

- A. 29 cm^2
- B. 27 cm^2
- C. 30 cm^2
- D. 28 cm^2

34. La tía Rosa necesita un litro de jugo de naranja para hacer un licuado. Si tiene un cuarto de litro, ¿cuánto jugo le falta para hacer el licuado que desea?

- A. $\frac{1}{4} \frac{1}{4}$ de litro de jugo
- B. $\frac{3}{4} \frac{3}{4}$ de litro de jugo
- C. 1 litro de jugo y $\frac{1}{4} \frac{1}{4}$ más

D. $\frac{11}{22}$ litro de jugo

35. El orden ascendente de las tarjetas es:



- A. $1,4 > 1,6 > 1,8 > 2,6 > 3,7 > 5,2$
- B. $1,4 < 1,6 < 1,8 < 2,6 < 3,7 < 5,2$
- C. $5,2 < 2,6 < 3,7 < 1,4 < 1,6 < 1,8$
- D. $5,2 > 2,6 > 3,7 > 1,4 > 1,6 > 1,8$

36. De acuerdo a la información que se muestra en la imagen, ¿cuál de las siguientes afirmaciones no es correctas?



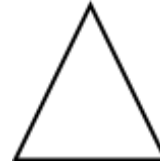
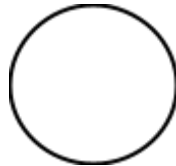
- A. El día lunes la temperatura de Osorno es menor que la temperatura de de Temuco
- B. La temperatura de Osorno es mayor a 21°C y menor a 22°C
- C. La temperatura de Temuco es mayor a 24°C y menor a 23°C
- D. La temperatura de Temuco está entre $23,5^{\circ}\text{C}$ y $23,7^{\circ}\text{C}$

37. Con las siguientes vistas en el plano, ¿qué cuerpo geométrico se puede formar?

- A. Pirámide de base triangular
- B. Prisma de base triangular
- C. Cono
- D. Cilindro

Vista desde abajo

Vista de frente



38. Fabián ahorra \$3.960 mensualmente, ¿Cuánto dinero, aproximadamente, tendrá ahorrado en un año?

- A. \$96.000
- B. \$48.000

C. \$24.000

D. \$36.000

39. Carolina reparte un chocolate equitativamente entre nueve amigos, si solo cinco de ellos comieron chocolate, ¿cuántos amigos no comieron chocolate?

A. $\frac{5}{9}$

B. $\frac{9}{9}$

C. $\frac{9}{5}$

D. $\frac{4}{9}$

40. Los hermanos Camila, Carlos y Florencia compraron dulces de la siguiente manera: Carlos compró el la mitad de dulces que Camila y esta compró doce dulces más que Florencia. Si Florencia compró 36 dulces, ¿cuántos dulces compró Carlos?

A. 24 dulces

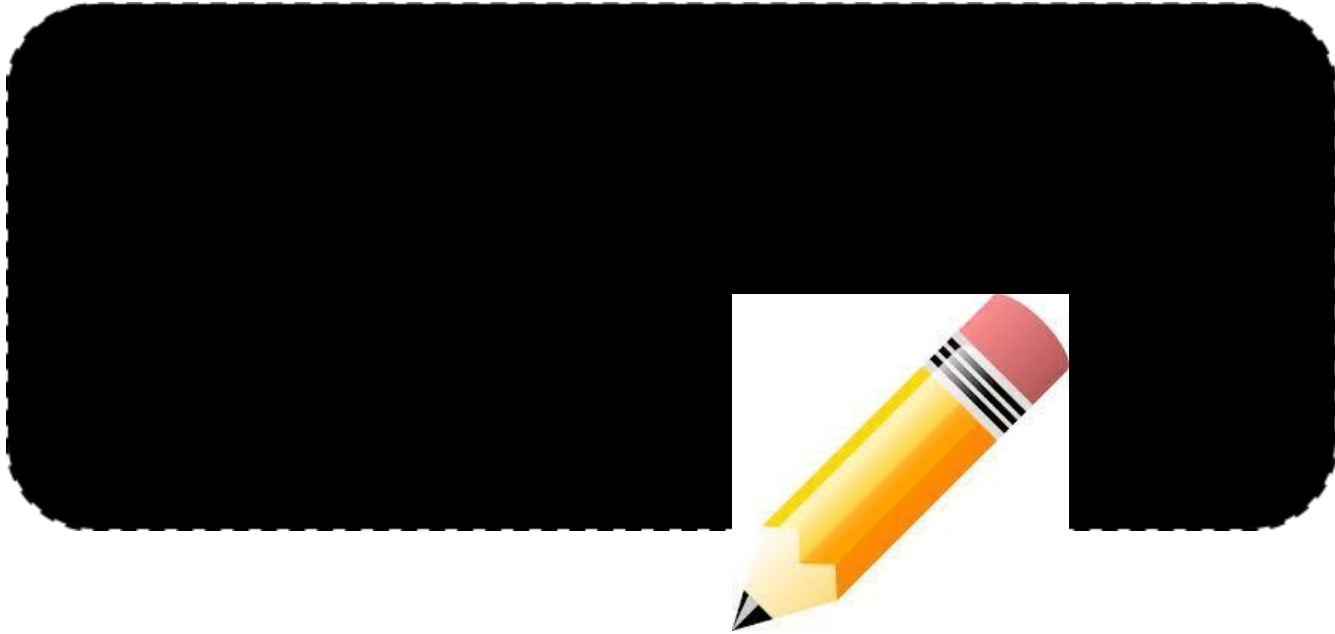
B. 18 dulces

C. 6 dulces

D. 48 dulces

Prueba de Aprendizajes Clave - Matemática

Octavo Básico



1. 25 Kg. de manzanas valen lo mismo que 20 Kg. de frutillas. Si 12 Kg. de frutillas valen \$7.200

¿Cuánto vale el Kg. de manzana?

A. \$600

B. \$480

C. \$288

D. \$12.00

0

2. Si el doble de la edad de Tomás aumentado en 3 años es lo mismo que 23, ¿Cuántos años tiene Tomás?

A. 10 años

B. 6 años

C. 23 años

D. 69 años

3. Si el volumen de un cilindro es $351,68 \text{ cm}^3$, considerando, y su altura es 7 cm ,

¿cuánto mide el radio del cilindro?

A. 9 cm

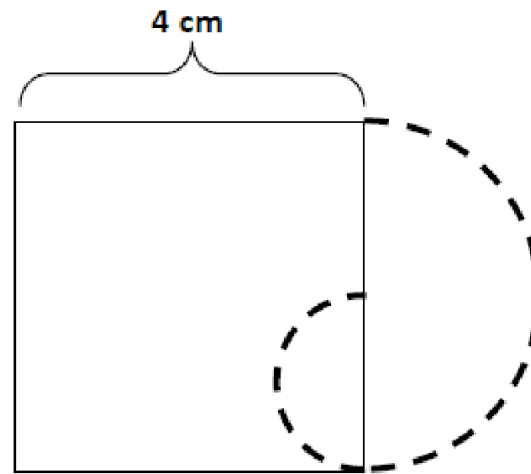
B. 7 cm

C. 16 cm

D. 4 cm

4. El perímetro de la línea curva punteada es:

- A. $2,5\pi$
- B. $4,5\pi$
- C. 5π
- D. 4π



5. Pedro, Patricia y Juan realizaron los siguientes cálculos

$$9 + (-13) \cdot 2 = -8$$

$$-8 + (-30) : 2 = -23$$

$$-12 \cdot 3 - (-5) = -31$$



De los tres cálculos, están correctos los de: A. Patricia y

Pedro

B. Pedro y Juan

C. Patricia y Juan

D. Sólo Juan

6. ¿Cuál de los siguientes enunciados es correcto?

A. El producto de dos números con distinto signo es siempre positivo

- B. El cociente de dos números con distinto signo es siempre negativo
- C. El producto de dos números con igual signo es siempre negativo
- D. El cociente de dos números con igual signo es siempre negativo

7. En una caja de frutas hay peras y naranjas que están en la razón 5 : 3 ¿cuál es la cantidad de naranjas que hay si el total de frutas de la caja es 200?

- A. 125 naranjas B. 40 naranjas C. 75 naranjas D. 25 naranjas

8. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera?

- I. $\left(\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d}\right)^2 = \left(\frac{a}{b}\right)^2 \cdot \left(\frac{c}{d}\right)^2$
- II. $\left(\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d}\right)^2 = \frac{a^2 \cdot c^2}{b^2 \cdot d^2}$
- III. $\left(\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d}\right)^2 = \frac{(a \cdot c)^2}{(b \cdot d)^2}$

- A. Solo I
- B. Solo

C. III I y

D. II

Son todas verdaderas

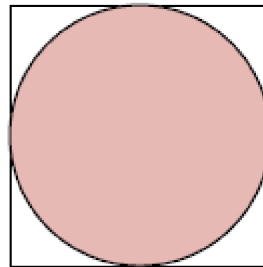
9. ¿Cuál es el área de la circunferencia inscrita en el cuadrado de lado 6 cm?

A. $9\pi \text{ cm}^2$

B. $6\pi \text{ cm}^2$

C. $3\pi \text{ cm}^2$

D. $36\pi \text{ cm}^2$



10. Se tiene la ecuación $24t - 8 = 4m - 16$, entonces el valor de $\frac{m}{2}$ es:

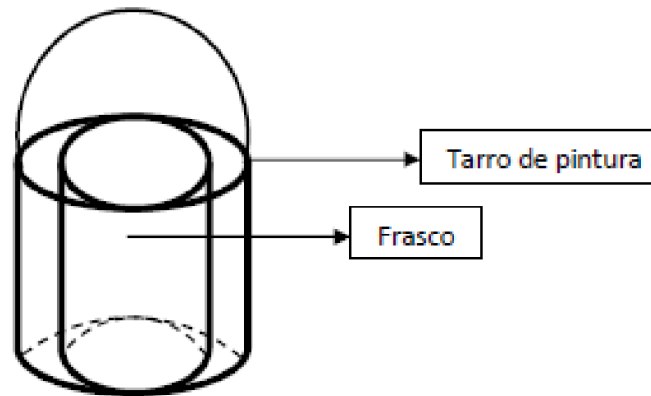
- A. $6t + 2$
- B. $6t - 2$
- C. $3t + 1$
- D. $3t - 1$

11. En una parcela hay 70 caballos distribuidos en tres establos. El primero tiene 4 caballos menos que el tercero y el segundo tiene 11 más que el tercero. ¿Cuántos caballos tiene el segundo establo?

- A. 32 caballos
- B. 21 caballos
- C. 17 caballos
- D. 35 caballos

12. Dentro de un tarro de pintura de radio 10 cm, hay un frasco de radio 6 cm. Si ambos tienen una altura de 12 cm, ¿cuál es el volumen entre el tarro de pintura y el frasco?

- A. $1.200\pi \text{ cm}^3$
- B. $432\pi \text{ cm}^3$
- C. $126\pi \text{ cm}^3$
- D. $768\pi \text{ cm}^3$



13. El resultado del ejercicio de la lámina es:

$$4 \cdot (3 - 11) - [2 \cdot (-9 - 7 + 13)] = ?$$

- A. 25
- B. -20

C. -26

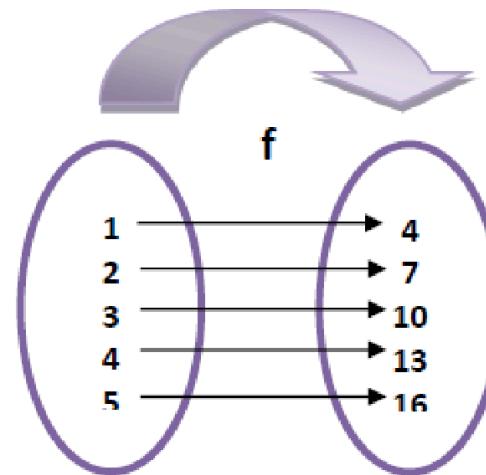
D. -58

14. Marta se entera de una noticia el día lunes y la comparte con tres de sus amigos al día siguiente, cada uno de estos tres amigos cuenta la noticia a tres amigos más. Si sucesivamente ocurre esto los próximos días de la semana, ¿cuántos amigos de Marta sabrán la noticia el día domingo?

A. 37 amigos B. 36 amigos C. 35
amigos **D. 33 amigos**

15. ¿Qué función representa el siguiente diagrama?

- A. $f(x) = 3x + 1$
- B. $f(x) = x + 3$
- C. $f(x) = x + 1$
- D. $f(x) = 3x$



16. ¿Qué ecuación representa la cantidad de libros que Ana tiene en su mochila?

- A. $5x + 8 = 25$
- B. $\frac{x}{5} + 8 = 25$
- C. $5x - 8 = 25$
- D. $\frac{x}{5} - 8 = 25$



La diferencia entre la quinta parte de los libros y ocho equivale a veinticinco

17. ¿Cuál es la diferencia del perímetro, entre una circunferencia de radio 6 cm y otra de radio la mitad del anterior, considerando $\pi = 3,14$?

- A. 37,68 cm
- B. 56,62 cm
- C. 6,28 cm
- D. 18,84 cm

18. ¿Cuál es el recorrido de la función de la lámina, si se sabe que x sólo puede tomar valores entre 1 y 7?

- A. $Rec\ g = \{2,3,4,5,6\}$
- B. $Rec\ g = \{1,2,3,4,5,6,7\}$
- C. $Rec\ g = \{-4, -2, 0, 2, 4, 6, 8\}$
- D. $Rec\ g = \{-2, 0, 2, 4, 6\}$

$$g(x) = 2x - 6$$

19. Considerando $\pi = 3,14$, ¿cuál es el volumen de un cono de radio 5 cm y altura 12cm?

- A. $62,8 \text{ cm}^3$
- B. 942 cm^3
- C. 314 cm^3
- D. $188,4 \text{ cm}^3$

20. ¿A qué expresión equivale el ejercicio del recuadro?

$$\frac{(-3)^5 \cdot (-5)^6 \cdot (-3)^7 \cdot (-5)^7}{(-3)^6 \cdot (-5)^8 \cdot (-5)^5} =$$

- A. $(-5)^7$
- B. $(-3)^6$
- C. $(-5)^6$
- D. $(-3)^7$

21. 5 albañiles realizan una obra en 40 días. Para terminar la obra en 30 días menos, ¿cuántos albañiles deberían trabajar?

- A. 20 albañiles
- B. 10 albañiles
- C. 7 albañiles
- D. 4 albañiles

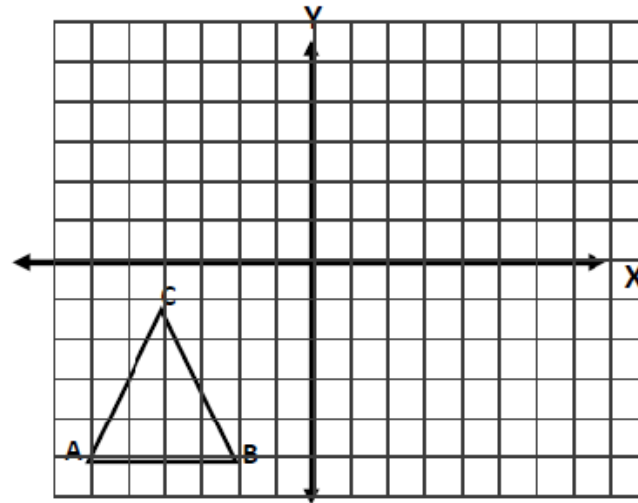
22. Antonia contrata un plan de teléfono donde le cobran 1,5 pesos como cargo fijo, 5 pesos por llamadas a celulares y 3,2 pesos por llamadas a red fija. Si P es el precio que debe pagar por hablar R minutos a red fija y C minutos a celulares, ¿qué función representa lo que debe pagar Antonia?

- A. $P = 1,5 + 3,2C + 5R$



24. Observa el triángulo ABC representado en el plano cartesiano, si a dicho triángulo se le aplica la transformación isométrica $T \rightarrow (2, 3)$. ¿Cuáles son los vértices del nuevo triángulo?

- A. $A'(-2,-1), B'(-2,0), C'(2,-2)$
- B. $A'(-4,-2), B'(0,-2), C'(-2,2)$
- C. $A'(-6,-5), B'(-2,-5), C'(-4,-1)$
- D. $A'(-5,-6), B'(-5,-2), C'(-1,-4)$



25. ¿Qué valor debe colocarse en el recuadro?

$$\{(3 - (-8)) [(-2)^2(9 - 6) : -3]\} = \square$$

- A. -44
- B. 44
- C. -283
- D. -87

26. La tía Alejandra repartirá dulces diariamente a sus sobrinos esta semana. Regalará un tercio del total de sus dulces a un sobrino distinto cada día, ¿qué día se quedará sólo con 3 dulces para regalar, considerando que el primer día tenía 81 dulces?

- A. El segundo día
- B. El tercer día
- C. El cuarto día
- D. El quinto día

29. Dados M y P que se encuentran en razón inversa, entonces:

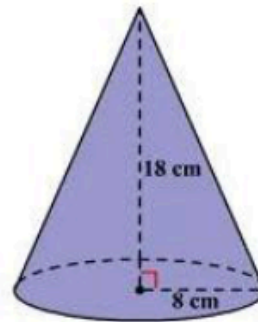
- A. Si M aumenta al doble, P disminuye a la mitad
- B. Si M aumenta, P aumenta
- C. Si M se mantiene constante, P disminuye
- D. Si M se mantiene constante, P aumenta

30. 5 gallinas ponen 5 huevos en 5 nidos diferentes cada día, durante 5 días. ¿Cuántos huevos hay el tercer día?

- A. 5^3 huevos
- B. $5^3 \cdot 3$ huevos
- C. $5^4 \cdot 3$ huevos
- D. $5^2 \cdot 3$ huevos

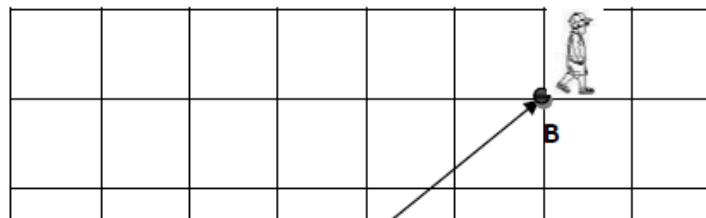
31. ¿Cuál es el volumen del cono?

- A. $1.152\pi \text{ cm}^3$
- B. $384\pi \text{ cm}^3$
- C. $64\pi \text{ cm}^3$
- D. $82\pi \text{ cm}^3$



32. Pedro se traslada del punto A al punto B, ¿cuáles son las coordenadas del vector que utiliza Pedro para trasladarse?

- A. (6,5)
- B. (5,6)
- C. (4,5)
- D. (5,4)



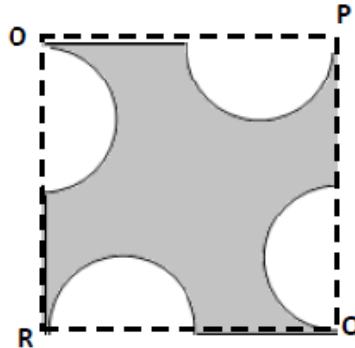
34. ¿Cuál de las siguientes alternativas es equivalente a la de la tarjeta?

- A. 5^6
- B. $(-6)^5$
- C. $25 \cdot 25 \cdot 25$
- D. $(-5)^3 \cdot (-5)^2$

$(-5)^6$

35. La figura OPQR es un cuadrado de lado 4 cm. Si todas las semicircunferencias son iguales y considerando $\pi = 3,14$, el área sombreada mide:

- A. $9,72 \text{ cm}^2$
- B. $6,28 \text{ cm}^2$
- C. 16 cm^2
- D. $22,28 \text{ cm}^2$



36. Camila tiene una fotografía de 8 cm. por 16 cm. y quiere ampliarla. ¿Cuál de las siguientes medidas corresponde a una ampliación proporcional de la fotografía?

- A. 48 cm por 24 cm
- B. 24 cm por 48 cm
- C. 10 cm por 18 cm
- D. 16 cm por 8 cm

37. A una clínica veterinaria ingresaron 10 animales el mes pasado por una determinada enfermedad. A cada uno de ellos se les registró su peso, en kilogramos, obteniéndose los siguientes datos:

5	8	10	30	18
15	13	36	40	23

Si se desea ordenar los datos en una tabla de frecuencias, como la que se muestra a

38. La siguiente tabla muestra la media del tiempo de espera en un consultorio

Tiempo (min)	Frecuencia
$[0 - 10[$	2
$[10 - 20[$	12
$[20 - 30[$	15
$[30 - 40[$	10
$[40 - 50[$	8
$[50 - 60[$	7

Frente a esta información cuantas personas esperarían entre 30 minutos y una hora

- A. 25 personas
- B. 40 personas
- C. 50 personas
- D. 57 personas

39. La siguiente tabla muestra el consumo de vasos de bebestibles de un local, dependiendo de la frecuencia de ellos en distintos días de un mismo mes.

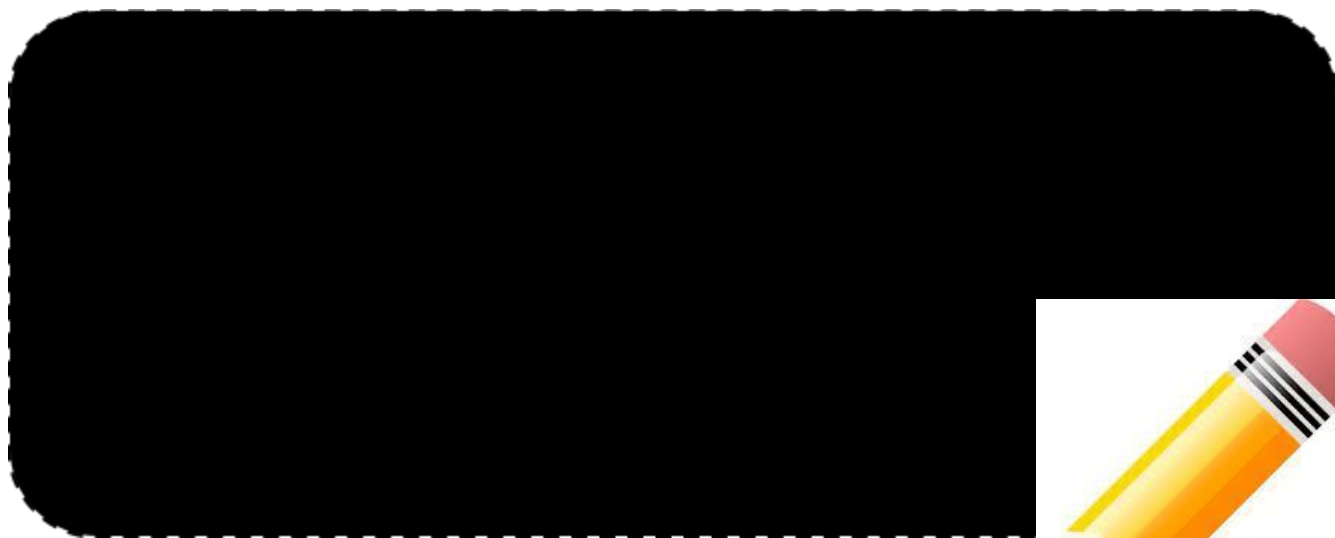
Días	Té	Café	Leche	Bebida gaseosa	Agua
1 - 7	16	17	12	20	14
8 - 14	24	19	14	28	25
15 - 21	21	34	7	29	26
22 - 28	26	31	26	42	24

De acuerdo con la tabla anterior, ¿qué alternativa muestra una afirmación incorrecta ?

- A. La amplitud de cada intervalo es de 6 días.
- B. Entre los días quince al veintiuno, lo más consumido fueron las bebidas gaseosas.
- C. El té fue consumido en menor cantidad entre los días uno al siete.
- D. Entre los días veintidós y veintiocho se consumió la misma cantidad de vasos de té que de

Prueba de Aprendizajes Clave - Lenguaje

Cuarto Básico



Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 1 a la 5.

La leyenda del arcoíris

(Leyenda argentina)

Siete mariposas vivían hace muchos años en el corazón de la selva, y cada una tenía un color distinto. Todos los habitantes de la zona las admiraban, porque producían efectos muy hermosos al volar sobre el verde follaje.

Un día una de las mariposas se hirió gravemente con una espina y las otras mariposas ofrecieron hacer cualquier sacrificio para evitar que la muerte las separara de su amiga.

Entonces, oyeron una voz que decía: “¿Están dispuestas a dar la vida para permanecer juntas?”

Todas las mariposas contestaron que sí.

En ese momento unos negros nubarrones oscurecieron el cielo y se desató una fuerte tormenta. Un remolino envolvió a las siete mariposas y las llevó a las alturas.

Cuando pasó la tormenta, el sol brilló y apareció un arco luminoso formado por los siete colores de las mariposas. Y ese es el origen del arcoíris, nacido por una bella amistad.

1. La expresión “en el corazón de la selva” quiere decir:

- a) En algún lugar de la selva.
- b) En el centro de la selva.
- c) En las afueras de la selva.
- d) En los alrededores de la selva.

2. El fenómeno que explica esta leyenda es:

- a) El origen de las tormentas.
- b) El origen de las mariposas.
- c) El origen del arcoíris.
- d) El origen de los remolinos.

3. ¿Cuál es la causa por la que las mariposas sacrificaron su vida?

- a) Estar siempre juntas.
- b) Salvar a una mariposa herida.
- c) Evitar las tormentas.
- d) Crear un arcoíris.

4. En el texto, la palabra nubarrones quiere decir:

- a) Nubes grandes marrones.
- b) Nubes grandes de varios colores.
- c) Nubes oscuras, grandes, densas y cargadas de agua.
- d) Nubes de colores cargadas de agua.

5. Después de haber leído el texto, ¿crees que las mariposas hicieron lo correcto al sacrificar sus vidas para permanecer unidas? Sí – No ¿Por qué?

Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 6 a la 10.

Jorge viajará el fin de semana con su familia a Mendoza. Su mamá le pidió que revisara el pronóstico del tiempo para saber qué ropa llevar. Buscó en HYPERLINK "http://espanol.weather.com/" <http://espanol.weather.com> y esto fue lo que encontró.



6. Jorge viajará, el fin de semana, con su familia a:

- a) Bariloche.
- b) La zona sur.
- c) Mendoza.
- d) La zona lacustre.

7. Durante que días estará de viaje Jorge:

- a) Viernes y sábado.
- b) Domingo y lunes.
- c) Jueves y viernes.
- d) Sábado y domingo.

8. De acuerdo al pronóstico del tiempo, ¿qué día se registrará la temperatura más baja?

- a) El domingo.
- b) El jueves.
- c) El viernes.
- d) El martes.

9. A qué conclusión llega Jorge, después de revisar el pronóstico del tiempo, para responder a su mamá:

- a) Todos deberán llevar parkas gruesas, paraguas y zapatos resistentes al agua.
- b) Todos deberán llevar poleras, parkas delgadas y un chaleco abrigador.
- c) Todos deberán llevar poleras, parkas delgadas, paraguas y zapatillas.
- d) Todos deberán llevar parkas gruesas, paraguas y zapatos repelentes al agua.

10. ¿Para qué sirven las imágenes que acompañan este pronóstico del tiempo?

- a) Para adornar la tabla.
- b) Para mostrar información que no está en el texto.
- c) Para mostrar gráficamente la información que entrega el texto.
- d) Para hacer más amigable la tabla.

Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 11 a la 21.

La caza es una actividad que ocasiona muchos abandonos en el país, porque cuando ya no son útiles los sueltan a su suerte.

Este ha sido el caso de “Dania”, una perra de raza que se encontró en la provincia de Toledo (Yébenes) en estado de deshidratación, desnutrición, con infección ocular, una severa dermatitis en todo su cuerpo y cuarenta y tres heridas profundas en las patas.

Dania es hoy parte del Programa de Recuperación Intensiva de El Refugio con atención las 24 horas.

Durante el año 2011 El Refugio, una asociación sin ánimo de lucro, ha encontrado familia a cerca de mil perros y gatos.

EFEverde

11. La noticia informa de:

- a) La protección a los cachorros.
- b) La tenencia responsable de mascotas.
- c) Las vacaciones de las mascotas.
- d) El abandono de perros y gatos.

12. ¿Para qué sirve la imagen que acompaña a la noticia?

- a) Para mostrar el abandono que sufren las mascotas.
- b) Para mostrar que las mascotas salen de vacaciones.
- c) Para mostrar la desnutrición de los cachorros.
- d) Para mostrar el paisaje de Madrid.

13. El Refugio es:

- a) Un diario de Madrid.
- b) Un centro de acogida.
- c) Un programa de recuperación.
- d) Un club de caza.

14. De acuerdo al contexto, la palabra subrayada en la siguiente oración “el abandono se inicia cuando no son esterilizados y tienen camadas no deseadas” quiere decir:

- a) Conjunto de crías nacidas de un mismo parto.
- b) Conjunto de animales.
- c) Conjunto de cachorros y gatos.
- d) Conjunto de camas.

15. **¿Cuál de las siguientes es una de las causas por las que son abandonados los perros?**

- a) Porque no obedecen a sus amos.
- b) Porque no son esterilizados.
- c) Porque no comen.
- d) Porque se enferman.

16. **¿Por qué fue abandonada Dania?**

- a) Porque no fue esterilizada.
- b) Porque tuvo muchos cachorros.
- c) Porque ya no era útil para la caza.
- d) Porque estaba desnutrida.

17. **La finalidad del texto que aparece en la imagen es:**

- a) Informar sobre el abandono de los perros.
- b) Advertir sobre el abandono de las mascotas.
- c) Evitar que las mascotas sean abandonadas.
- d) Crear conciencia sobre el cuidado de los perros.

18. **En el siguiente texto: “*El abandono de animales en España no se toma vacaciones en verano*”, la expresión subrayada quiere decir:**

- a) Las mascotas salen de vacaciones.
- b) Las mascotas no son abandonadas en verano.
- c) Las mascotas no salen de vacaciones
- d) Las mascotas continúan siendo abandonadas en verano.

19. El siguiente texto “Si ellos/as se fueran de vacaciones, no dudarían en llevarte...”, quiere decir:

- a) Tus mascotas jamás te abandonarían.
- b) Las mascotas salen de vacaciones.
- c) Las mascotas disfrutan el verano.
- d) Tus mascotas no te llevan de vacaciones.

20. Después de haber leído el texto, ¿qué opinas de aquellas personas que abandonan a sus perros y gatos?

21. ¿Te parece correcto lo que hace El Refugio para proteger a los perros y gatos abandonados? Sí – No ¿Por qué?

Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 22 a la 26.

Un amigo en el bosque
(Alicia Morel)

La noche sembró rocío por los campos. Cuando salió el sol, las gotas lanzaron chispas de todos colores. La que brilló más, se convirtió en un pequeño elfo.

–¡Me llamo Grilo! –gritó.

Como tenía alas, se puso a volar y el viento lo empujó hacia un oscuro bosque.

Grilo tenía luz propia y por eso no chocó contra las ramas.

–¿Quieres volar conmigo? –preguntó a un gusano rayado de amarillo y café.

22. De acuerdo al texto, podrías decir que Grilo era un elfo:

- a) Gruñón.
- b) Amable.
- c) Huraño.
- d) Amistoso.

23. Por lo relatado, la historia se desarrolla en:

- a) Un bosque.
- b) El campo.
- c) Una huerta.
- d) El patio de una casa.

24. El tema central de la historia es:

- a) La soledad de Grilo.
- b) Grilo en busca de un amigo.

25. **Grilo hizo amistad con:**

- a) Una mariposa.
- b) Una cuncuna.
- c) Una hormiga.
- d) Una luciérnaga.

26. **De acuerdo al contexto la palabra subrayada en la siguiente oración:**
“**tu luz me hace doler los ojos, deberías disminuir tu voltaje” podría ser reemplazada por:**

- a) Brillo.
- b) Intensidad.
- c) Energía.
- d) Fuerza.

Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 27 a la 30.

MINISTERIO DE SALUD CONSULTORIO MIRAFLORES	
3 de Septiembre de 2012	
Datos del Paciente	
Nombre: Maricruz Acosta Quintanilla	
Edad: 9 años	
RUT: 20.069.101-6	
Dirección: Tiburcio Saavedra 1870, Temuco.	
Consulta: Endocrinología pediátrica.	
Diagnóstico	
Trastorno del crecimiento.	
Prescripción	
● Genotropin 1mg.	
● Aplicar una inyección diaria por los siete días de la semana.	
Duración del tratamiento 1 a 2 años.	
Gabriel Gutiérrez Melo	



27. **El texto leído es:**

- a) Una receta médica.
- b) Una etiqueta de medicamento.
- c) Un instructivo de salud.
- d) Un certificado médico.

28. **En el texto, ¿cuál es la finalidad del diagnóstico?**

- a) Registrar datos del paciente.
- b) Informar sobre la enfermedad del paciente.
- c) Indicar los remedios que debe tomar el paciente.
- d) Señalar el lugar donde se elaboran los medicamentos.

29. **Maricruz vive en:**

- a) Puerto Saavedra.
- b) Las Hortensias.

- c) Temuco.
- d) Toltén.

30. **¿Cuál es la finalidad de la prescripción?**

- a) Recordar el siguiente control.
- b) Informar sobre la enfermedad.
- c) Indicar el tratamiento.
- d) Registrar datos del paciente.

Prueba de Aprendizajes Clave - Lenguaje

Octavo Básico



Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 1 a 6.

En la Tierra no había nada. Un espíritu poderoso vivía en el aire y aplastó a los de menos poder que se rebelaron, convirtiéndolos en montañas y volcanes, y a los arrepentidos, en estrellas.

Para que habitara en la Tierra el Poderoso transformó en hombre a un espíritu que era hijo suyo el cual al caer quedó aturdido. La madre del joven sintió pena y para mirarlo abrió en el cielo una ventanilla por donde asoma su cara pálida. El Poderoso tomó una estrella y convirtiéndola en mujer le ordenó que fuera a acompañar a su hijo. Ésta, para llegar hasta el joven tenía que caminar a pie. Para que no se lastimase, el Poderoso ordenó que a su paso crecieran las hierbas y flores. Ella jugaba con éstas y las trocaba en aves y mariposas. Y después que pasaba, la hierba que su pie había tocado se convertía en selva gigantesca.

El joven y la niña se juntaron y unidos, hallaron que el mundo era más bello. En el día, el Poderoso les miraba por un ventanillo redondo y era el Sol. En la noche, era la madre del joven la que abría el ventanillo y mostraba su rostro pálido: era la Luna.

Versión de Oreste Plath, en Geografía del mito y la leyenda chilenos,

Ed. Nascimento, Santiago, Chile, 1983.

1. El tema del relato es:

- a) El amor.
- b) La creación.
- c) La naturaleza.
- d) El poder.

2. La expresión “el Poderoso” se refiere a:

- a) La luna.
- b) El sol.
- c) Dios.
- d) El aire.

3.Cuál sería el título más adecuado para este relato:

- a) La Tierra.
- b) El todo Poderoso.
- c) La creación del mundo.
- d) La creación de la mujer.

4. Después de haber leído el texto, podrías decir en qué época sucede la historia:

- a) En el siglo pasado.

- b) Al principio de los tiempos.
- c) Después de Cristo.
- d) En la actualidad.

5. En el texto, el término rebelaron se refiere a:

- a) Oponer resistencia ante un arresto.
- b) Someterse a un ser superior.
- c) Negarse a obedecer a un ser superior.
- d) Confesar un secreto.

6. En el texto “un espíritu que era hijo suyo el cual al caer quedó aturdido”, la palabra subrayada se puede reemplazar por:

- a) Indeciso.
- b) Impetuoso.
- c) Irreflexivo.
- d) Inconsciente.

Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 7 a 11.

7. El afiche invita a:

- e) Proteger a los cachorros.
- f) Ser responsable en la tenencia de mascotas.
- g) Llevar de vacaciones a las mascotas.
- h) Abandonar a los perros.

8. Se emplea la imagen de un perro para:

- e) Graficar el abandono que sufren las mascotas.
- f) Señalar que las mascotas salen de vacaciones.
- g) Graficar la desnutrición de los cachorros.
- h) Realzar el paisaje.

9. La finalidad del eslogan en el afiche es:

- e) Informar sobre el abandono de los perros.
- f) Advertir sobre el abandono de las mascotas.
- g) Evitar que las mascotas sean abandonadas.
- h) Crear conciencia sobre el cuidado de los perros.

10. De acuerdo al afiche, en tus próximas vacaciones qué harás con tu mascota.

- a) Abandonarla en la carretera.
- b) Encargársela a un amigo para que la cuide.
- c) Dejarla en la calle.
- d) Eliminarla.

11. ¿Desde tu rol de ciudadano, qué medidas crees tú deberían adoptar las autoridades para terminar con la gran cantidad de perros vagos que deambulan por las calles de la ciudad?

Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 12 a 19.

La capilla aldeana

Ave
canta
suave
que tu canto encanta
sobre el campo inerte
sones
vierte
y oraciones
llora.
Desde
la cruz santa
el triunfo del sol canta

12. Cuando se dice “Ave canta suave”, el hablante se refiere a:

- a) Una paloma que está en la capilla.
- b) La capilla.
- c) La campana que tiene la capilla.
- d) Los cantos y oraciones.

13. Según el hablante lírico, ¿qué hace “la capilla”?

- a) Eleva himnos.
- b) Hace rogativas u oraciones.
- c) Evangeliza al pueblo.
- d) Todas las anteriores.

14. Según el texto, ¿qué hacen las tablas?

- a) Hablan
- b) Se rompen.
- c) Roncan.
- d) Rezongan.

15. Según lo leído, ¿qué le ocurre a la campana por las mañanas?

- a) Despierta contenta.
- b) Hace mucho ruido.
- c) No hace nada.
- d) Se despereza.

16. En el verso “La capilla es como una vieja acurrucada”, la palabra subrayada se puede reemplazar por:

- a) Adormilada.
- b) Entumecida.
- c) Aletargada.
- d) Encogida.

17. En el texto, el término bandada se refiere a:

- a) Conjunto de aves que vuelan juntas.
- b) Grupo bullicioso de persona.
- c) Grupo de personas que permanecen unidas.
- d) Conjunto de personas de una banda.

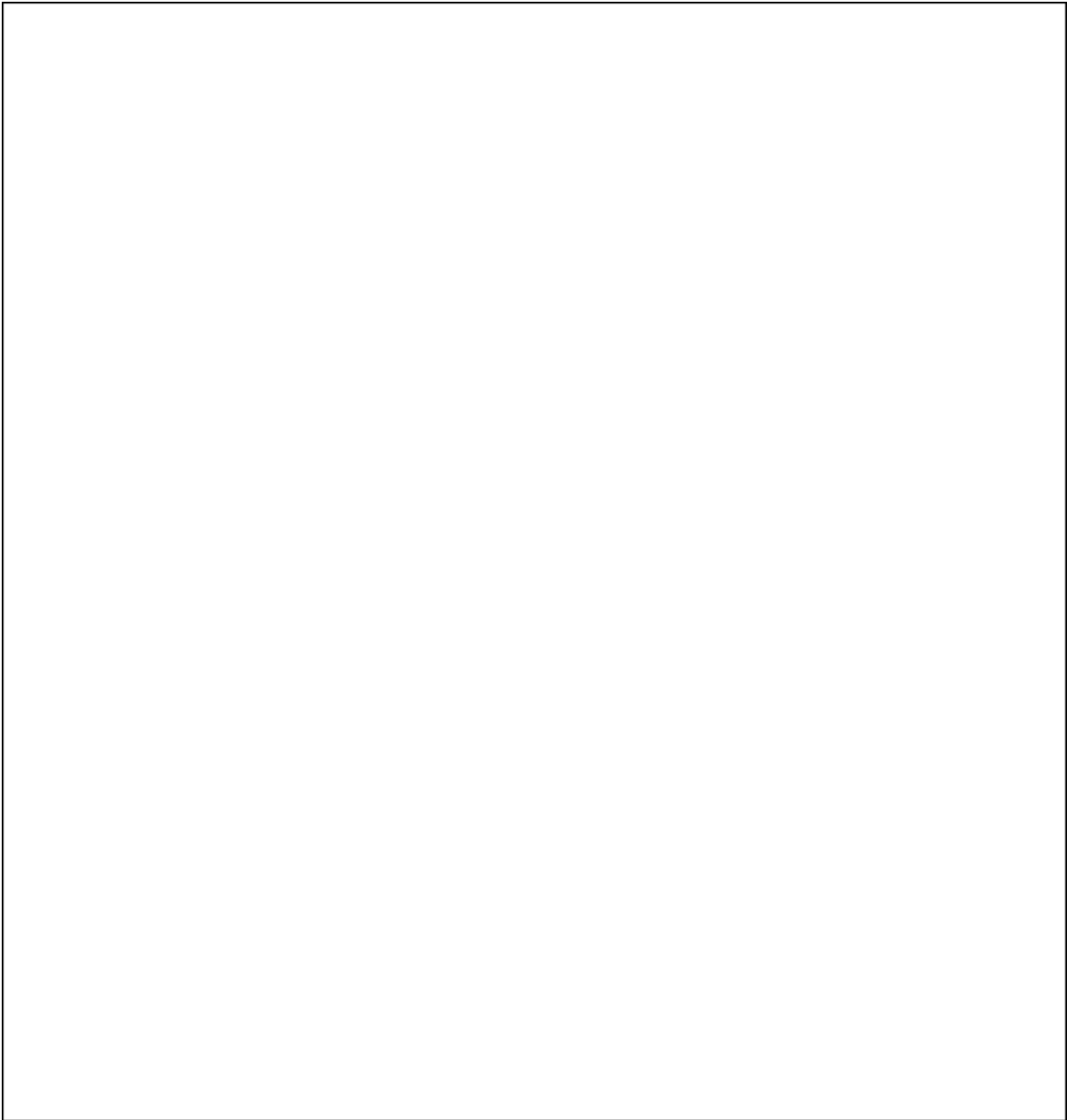
18. En el poema se compara unos castaños con:

- a) Una bandada de pájaros.
- b) Unos mendigos.
- c) Unas personas del pueblo.
- d) Unos viejos huraños.

19. El hablante lírico a través del lenguaje poético describe:

- a) Lo que sucede en una capilla.
- b) El paisaje que rodea a la capilla.
- c) El campanario de la capilla.
- d) Las campanas.

Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 20 a 25.



Aunque es casi imposible saber a ciencia cierta lo que ocurrió hace miles de millones de años atrás, las evidencias experimentales apuntan a replicación. Es muy posible que durante el proceso de autorreplicación se hayan ido produciendo errores o mutaciones, generando variabilidad entre las

moléculas de ARN. Algunas de estas mutaciones pueden haber dado lugar a moléculas con mejor capacidad “reproductiva” o replicativa, desplazando en el transcurso del tiempo a las menos aptas. Así, la

selección natural surgió antes del origen de la vida, como mecanismo evolutivo que posibilitó la selección de las moléculas más aptas, que luego se ensamblaron para formar la vida.

Obtenida del Texto Naturaleza 8.
PROYECTO punto cl. Santillana.

20. El texto leído tiene un valor:

- a) Histórico.
- b) Comercial.
- c) Científico.
- d) Literario.

21. El ADN se diferencia del ARN porque:

- a) Posee mejor capacidad reproductiva.
- b) No es capaz de dirigir su proceso de replicación.
- c) Es capaz de llevar a cabo el proceso de autorreplicación.
- d) No posee nucleótidos.

22. La base nitrogenada timina se encuentra en:

- a) La sopa biológica.
- b) El ácido ribonucleico.
- c) El ácido desoxirribonucleico.

d) El material genético de la Tierra.

23. De acuerdo al texto, los océanos se convirtieron en una sopa biológica por:

- a) La acumulación de material genético.
- b) La acumulación de materia orgánica.
- c) La acumulación de ADN.
- d) La acumulación de ribosa.

24. En el texto, el término mutaciones se refiere a:

- a) Experimentar una transformación genética o cromosómica.
- b) Remover o apartar de un sitio.
- c) Enfermedad genética.
- d) Capacidad de un virus informático de cambiar parte de su código para no ser detectado.

25. En el texto, el término ensamblaron se refiere a:

- a) Unir dos o más piezas de madera.
- b) Acoplar dos o más moléculas.
- c) Ajustar las piezas de un rompecabezas.
- d) Dividir dos o más moléculas.

Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 26 a 31.

Escena cuarta

EL LECHERO. (*Dentro*). ¡Quesitos, quesitos, a los ricos quesitos!

AMAL. ¡El de los quesitos, oye, el de los quesitos!

EL LECHERO. (*Entrando*). ¿Me has llamado, niño? ¿Quieres comprar quesitos?

AMAL. ¿Cómo quieres que los compre, si no tengo dinero?

EL LECHERO. Entonces, ¿para qué me llamas? ¡Vaya una manera de perder el tiempo, hombre!

AMAL. Si yo pudiera, me iría contigo...

EL LECHERO. ¡Conmigo...! ¿Qué estás diciendo?

AMAL. Sí; ¡me entra una tristeza cuando te oigo pregonar allá abajo, por la carretera...!

EL LECHERO. (*Dejando su balancín en el suelo*). Y tú, ¿qué haces aquí, di?

AMAL. El Médico me ha mandado que no salga, y aquí donde tú me ves estoy sentado todo el día.

EL LECHERO. ¡Pobre! ¿Qué tienes?

AMAL. No sé; como no soy sabio, no sé qué tengo. Pero di tú, Lechero, tú ¿de dónde eres?

EL LECHERO. De mi pueblo.

AMAL. ¿De tu pueblo? ¿Y está muy lejos tu pueblo?

EL LECHERO. Está junto al río Shamli, al pie de los montes de Panch-mura.

AMAL. ¿Los montes de Panch-mura has dicho? ¿El río Shamli? Sí, sí; yo he visto una vez tu pueblo; pero no sé cuándo ha sido...

EL LECHERO. ¿Qué has visto mi pueblo? ¿Tú has estado en los montes de Panch-mura?

AMAL. No, yo no he estado; pero creo que he visto tu pueblo... Tu pueblo está debajo de unos árboles muy grandes y muy viejos, ¿no?; junto a un camino colorado, ¿verdad?

EL LECHERO. Sí, sí; eso es...

AMAL. Y en la colina, está el ganado comiendo...

EL LECHERO. ¡Y que no hay ganado en mi pueblo! Pues digo...

AMAL. Y las mujeres con sus saris granas, llenan los cántaros en el río, y luego vuelven con ellos en la cabeza...

EL LECHERO. Así mismo. Todas van por agua al río; pero no creas tú que tienen todas un sari grana que ponerse... Pues sí, no cabe duda; tú has estado alguna vez en el pueblo de los lecheros...

AMAL. Te digo, Lechero, que no he estado nunca allí. Pero el primer día que me deje el Médico salir, ¿querrás tú llevarme?

EL LECHERO. Sí; me gustaría mucho que vinieras conmigo.

AMAL. ¿Y me vas a enseñar a pregonar quesitos, a ponerme el balancín en los hombros, y a andar por los caminos, lejos, muy lejos?

EL LECHERO. Calla, calla... ¿Y para qué ibas tú a vender quesitos? No, hombre; tú leerás libros muy grandes y serás sabio...

AMAL. ¡No, no; yo no quiero ser sabio nunca! Yo quiero ser como tú... Tendré mis quesitos en un pueblo que está en un camino colorado, junto a un viejo baniano, y los iré vendiendo de choza en choza... ¡Qué bien pregonas tú!: ¡Quesitos, quesitos, a los ricos quesitos!" ¿Me quieres enseñar a echar tu pregón, di?

EL LECHERO. ¿Para qué quieres tú saber mi pregón? ¡Qué cosas tienes!

AMAL. ¡Sí, enséñame! Me gusta tanto oírte... Yo no te puedo explicar lo que me pasa cuando te oigo en la vuelta del camino, entre esa hilerita de árboles... Lo mismo que cuando oigo los gritos de los milanos, tan altos, allá al fin del cielo...

EL LECHERO. Bueno, bueno; anda, ten unos quesitos; ten cógelos...

AMAL. Pero si no tengo dinero...

EL LECHERO. ¡Deja el dinero! ¡Me iría tan alegre si quisieras tomar esos quesitos!...

AMAL. Di, Lechero, ¿te he entretenido mucho?

EL LECHERO. No, hombre, nada. No sabes tú lo contento que me voy; ya ves; me has enseñado a ser feliz vendiendo quesitos... *(Sale.)*

26. Al principio de la escena el Lechero se molesta porque:

- a) El niño está enfermo.
- b) El niño no tenía dinero.
- c) El niño le hace perder el tiempo.
- d) El niño sólo quiere conversar.

27. Lechero cambia de actitud hacia Amal porque:

- a) El niño le cuenta que está enfermo.
- b) Entablan una amena charla.
- c) El niño quiere ser vendedor de quesos.
- d) El niño conoce el pueblo de lecheros.

28. El niño llamó al Lechero porque quería:

- a) Comprar quesos.
- b) Conversar.
- c) Contarle que estaba enfermo.
- d) Salir a vender quesos.

29. La intención del Lechero al regalarle los quesos al niño fue:

- a) Compartir sus productos.
- b) Colaborar con la alimentación del pequeño.
- c) Agradecer la grata conversación sostenida.

d) Premiarlo.

30. En el texto, el término pregonar se refiere a:

- a) Revelar o dar a conocer lo que era secreto o debía callarse
- b) Anunciar a voces la mercancía para venderla.
- c) Alabar en público las cualidades de una persona.
- d) Publicar en voz alta un asunto de interés público

31. En el texto “...tú leerás libros muy grandes y serás sabio...”, la palabra **subrayada se puede reemplazar por:**

- a) Inculto.
- b) Analfabeto.
- c) Inteligente.
- d) Insensato.

Lee el siguiente texto, y luego responde las preguntas 32 a 36.

Grupos defensores de los derechos de los niños manifestaron que era inapropiado que la niña Julia Lira asumiera ese rol pues para ello se elige por lo general a mujeres sensuales.

El director artístico de Viradouro declaró que no hay motivo para pensar que transforman a la niña en mujer y aseguró que su traje resaltará su inocencia.

No obstante, el instituto estatal de protección al menor de Río anunció que presentará una apelación contra la decisión judicial.

Varios medios locales indican que la juez a cargo del caso no encontró argumentos para impedir que Lira se convirtiera en la reina bailarina más joven que haya participado en los desfiles del carnaval de Río de Janeiro.

Ser la reina de una *scola do samba* en Brasil es algo anhelado por muchas brasileñas, aunque generalmente se lo asocia a mujeres semidesnudas y -en no pocos casos- con cirugías estéticas, explica el

corresponsal de la BBC en Sao Paulo, Gary Duffy.

Si la apelación es rechazada, Lira bailará durante 80 minutos en el Sambódromo de Río el domingo por la noche ante cientos de miles de personas presentes en el estadio y millones de televidentes.

Los abogados de derechos del niño consideran que es inapropiado para una niña pequeña ser expuesta en un papel relacionado con el erotismo.

Pero Marco Lira, el padre de la menor y presidente de Viradouro, dijo que las preocupaciones por el bienestar de Julia son exageradas.

Agregó que el traje de su hija no será tan escaso y que tanto él como su esposa la vigilarán de cerca para asegurarse de que esté bien durante el maratónico desfile.

"Ella es mi hija y cualquier padre sabe de lo que estoy hablando", comentó Lira. "Nadie quiere explotar a su hijo, ella no lo necesita ni yo tampoco".

El director del Consejo para la Defensa del Menor de Río de Janeiro,

Carlos Nicodemo, dijo que el veredicto del tribunal crea un "precedente negativo" para Brasil.

Nicodemo se pregunta qué tipo de mensaje deja esta decisión a una nación con un historial de explotación de niños.

32. La juez aceptó la participación de la niña

33. en esta actividad porque:

- a) Considera que los padres tienen derechos sobre sus hijos.
- b) Todos tienen derecho a participar del Carnaval.
- c) La participación en el carnaval no generará problemas a la niña.
- d) No encontró argumentos legales para oponerse.

34. La finalidad del texto que acabas de leer es:

- a) Informar sobre la explotación infantil en Brasil.
- b) Informar sobre la polémica que ha causado la posible participación de una niña de siete años en el carnaval de Río.
- c) Informar sobre los abusos de los cuales pueden ser víctimas los niños y las niñas.
- d) Informar sobre la inexistencia de legislación que proteja a los menores.

35. Si la apelación es rechazada se instalará un precedente por este caso ¿qué ocurrirá entonces en los próximos carnavales?

- a) Los niños y niñas no podrán participar.
- b) Los padres deberán dar su consentimiento.
- c) Se deberá permitir la participación de niños y niñas.
- d) Existirá una confrontación legal.

36. De acuerdo a lo leído ¿crees que son válidas las razones dadas por el padre de Julia para justificar la participación de su hija en el carnaval? Sí – No ¿Por qué? Fundamenta tu respuesta.

37. De acuerdo a lo expuesto en el texto ¿consideras que la participación de la niña en este Carnaval vulnera algún derecho del niño? Sí – No ¿Por qué? Argumenta en las siguientes líneas:
