



**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 (as) Estudiantes De Cuarto Y
Octavo Básico De Enseñanza Básica, En Las Asignaturas de
Matemática y Lenguaje y Comunicación**

Escuela Teresita de los Andes

**Alumnas: Verónica Pérez Bugueño
Natalia Villalobos Cáceres**

Contenido

Abstract	4
Introducción	5
1. Marco Teórico	6
a. Concepto de evaluación:	6
b. ¿Qué es a evaluación continua?	6
• Evaluación diagnóstico o inicial:	6
• Evaluación formativa o de procesos	7
• Evaluación Sumativa o final:	7
c. Evaluación versus calificación	8
d. Objetivos e instrumentos de evaluación y calificación.	9
f. Calificación, clasificación y selección	11
g. La evaluación o la intención de servir al aprendizaje	13
h. Rol de la evaluación	14
i. Evaluación como ayuda	15
j. No hay evaluación objetiva	17
k. Evaluación como parte de la vida de la clase	19
m. Constructivismo y Aprendizaje Significativo.	22
n. Aprendizaje Cooperativo y Proceso de Enseñanza.	24
Estrategias de Enseñanzas para la Promoción de Aprendizaje Significativo.	28
a. Las pre instruccionales (antes):	28
b. Las estrategias construccionales:	28
c. Las estrategias pos instruccionales:	28
Estrategia para el Aprendizaje Significativo	30
I. Evaluación Basada en Competencias	32
II. Planificación de Prueba Escrita	50
III. Marco Contextual	52
1. Dimensión Organizativa-Operativa	53
2. Dimensión comunitaria	54
3. Sello del Establecimiento	54
4. Visión	54
5. Misión	54

6.	Foda	55
IV.	Diseño y aplicación de instrumentos	56
	PRUEBA DE MATEMATICA 4° BÁSICO	56
	NUMEROS Y OPERACIONES / FORMA Y ESPACIO	56
	Prueba de Lenguaje 4° básico	65
	Prueba de Matemática 8° básico	73
	Prueba de Lenguaje 8° básico	83
	Análisis de Resultados	93
	Acciones Remediales	95
	BIBLIOGRAFIA	97

Abstract

Introducción

El presente informe tiene objetivo construir un plan de acción en base a instrumentos (pruebas escritas) aplicadas a alumnos de Cuarto y Octavo año básico, en los sectores de matemáticas y lenguaje y comunicación, en la Escuela Teresita de los Andes de la Comuna de Punitaqui.

La metodología que se utilizo es esta investigación se dividió en dos partes, la primera en la observación y creación de una prueba escrita de acuerdo al grupo curso, la segunda parte corresponde a los análisis y acciones remediales de los resultados obtenidos de las pruebas aplicada en ambos sectores.

Los tipos de instrumentos que se utilizaran en él informa son pruebas escritas, en el caso del sector de matemáticas se eligieron de selección múltiples, ya que permite medir conocimientos generales, conocimientos especializados, competencias, habilidades y destrezas, donde su aplicación necesita de menos tiempo que las preguntas de desarrollo, la cantidad de ítems a utilizar depende del grado de medición que se vaya a utilizar.

En el caso de lenguaje y comunicación también se utilizara prueba escrita ya que permitirá recabar información de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a los indicadores propuestos y la adquisición de destrezas y habilidades en la lecto-escritura.

1. Marco Teórico

a. Concepto de evaluación:

La evaluación es una actividad sistemática y continua como el mismo proceso educativo, un subsistema integrado dentro del propio sistema de la enseñanza y tiene como misión especial recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto para ayudar a mejorar el propio proceso, y dentro de él, los programas, las técnicas de aprendizaje, los recursos, los métodos y todos los elementos del proceso.

La evaluación debe servir de ayuda para elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos.

Como todo sistema estructurado, está establecido en tres elementos fundamentales: Entradas o Preparación, Proceso o Realización y Salidas o Resultados. Como todo proceso, igualmente lleva a la par otro proceso de evaluación que es la evaluación continua que permite en cada fase anteriormente señalada el recibir datos sobre su funcionamiento y disponer en su caso de los elementos de mejora o rectificación necesarios, es lo que se denomina feed-back o realimentación.

b. ¿Qué es a evaluación continua?

Se llama evaluación continua a la que engloba todo el proceso de aprendizaje, y se refiere tanto al profesor, al alumno o a la marcha del proceso.

Este tipo de evaluación contempla tres fases en su proceso:

- **Evaluación diagnóstico o inicial:** Es la determinación de la presencia ausencia en un alumno de capacidades, habilidades motrices o conocimientos. En ella se recibe también información sobre la motivación del alumno, sus intereses, etc., por lo tanto, es la determinación del nivel previo de capacidades que el alumno tiene que poseer para iniciar un proceso de aprendizaje y la clasificación de los alumnos por medio de características que están relacionadas con formas de aprendizaje, mediante

esta evaluación se determinan las causas fundamentales de las dificultades en el aprendizaje, es decir, determina los conocimientos previos.

Se evalúa con la finalidad de determinar nivel de conocimiento previo, los objetivos anteriores alcanzados y disposición para aprender nuevos temas.

Esta evaluación se realiza al principio de una etapa de aprendizaje, o cuando hay dudas, durante el proceso de que un alumno tiene cualquier tipo de dificultad. Puede realizarse tanto al principio de curso, como al principio de cualquier núcleo temático, o semana, o día. Es conveniente estar en situación continua de diagnóstico

Los instrumentos que se utilizan para este tipo de evaluación son instrumentos educativos o actividades diversas, no se califica, ya que se tendería a penalizar los aprendizajes previos y se perdería la función diagnóstica de esta evaluación.

- **Evaluación formativa o de procesos:** Es la realimentación del alumno y del profesor sobre el progreso del alumno durante el proceso de aprendizaje y la identificación de los problemas más comunes de aprendizaje para solucionarlos mediante actividades y organizar la recuperación, por lo tanto, observa y analiza el proceso de aprendizaje de nuevas nociones, localiza deficiencias y valora conductas para corregir de ser necesario. Se realiza durante todo el proceso de aprendizaje.

Para evaluar este tipo de evaluación se pueden generar instancias dialógicas, conversaciones abiertas, trabajos, informes, dramatización, etc.

- **Evaluación Sumativa o final:** Es la que certifica que una etapa determinada del proceso, pequeña o grande, se ha culminado o la que se realiza cuando se deben tomar decisiones en caso de competencia entre varias personas: puestos limitados, oposiciones, etc., por lo tanto, es donde se evalúa los resultados finales del proceso de aprendizaje, es decir, al final de cada ciclo o periodo de aprendizaje.

En esta etapa se asignan escalas de calificación a determinados niveles de eficacia, dependiendo de la posición relativa de cada alumno según su grupo.

Como todo proceso educativo ya para verificar si el alumno aprendió o no se utilizan mediciones que pueden ser distinto tipo de evaluaciones que lleva una calificación

A continuación analizaremos cual es la diferencia entre evaluación y calificación

c. Evaluación versus calificación

La evaluación, tal como hemos visto, forma parte de un proceso continuo, que sólo es segregable desde una perspectiva metodológica, por lo tanto, es el conjunto mayor del que puede emerger la calificación. Ésta es la transformación de los criterios cualitativos en criterios cuantitativos. La cuantificación se puede expresar en notas (de 1 a 7, de 1 a 10, etc.), en conceptos (deficiente, regular, bueno, muy bueno, excelente, etc.), en escalas de puntajes (285 puntos SIMCE, 512 puntos PSU, 480 puntos PISA, etc.), en porcentajes (37%, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, etc.), o en cualquier otra escala de medición que signifique ordenación jerárquica de los resultados, que pueden ser interpretados de modo ascendente o descendente, es decir, hacia arriba o hacia abajo en la escala de medición.

La evaluación desempeña un papel muy amplio, cuyo principal objetivo es mejorar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, la enseñanza, el aprendizaje, las condiciones de infraestructura escolar, las cuestiones administrativas, inclusive mejorar las evaluaciones mismas.

En el caso de la calificación, su principal objetivo es el otorgar un grado de valor a algo, puede ser numérico o algebraico, y tiene funciones administrativas, estadísticas, políticas, uno de los recursos más utilizados para obtener una calificación es el uso del examen, que actualmente se utiliza en muchos casos para saber “que tanto no saben los alumnos” en tanto que la evaluación se preocupa más por privilegiar lo que si saben y como lo usan. “La calificación

puede ser conveniente como complemento de la evaluación formativa”, por lo que se puede decir que “una buena evaluación nos ayuda a otorgar una calificación justa”, convirtiéndose este proceso en un círculo virtuoso donde también una calificación justa nos ayuda a obtener una buena evaluación.

Se trata, por lo tanto de dos espacios metodológicos firmemente interconectados: la calificación depende del marco de evaluación en el que esté inserta, la calificación es, por consiguiente, la traducción de esa interpretación a un código de comunicación estandarizado, presuntamente objetivo, y convencionalizado institucionalmente. Así por ejemplo, en Chile calificamos a nuestros estudiantes con una escala de notas de 1 a 7.

La calificación, por lo tanto, puede ser vinculada con los distintos momentos de la evaluación, es la expresión objetiva y cuantitativa de un rasgo y sólo se transforma en elemento en cuanto se la relaciona con otras mediciones del sujeto y se la valora como una totalidad.

La evaluación es un proceso integral que permite valorar los resultados obtenidos en términos de los objetivos propuestos, acorde con los recursos utilizados y las condiciones existentes y la calificación es el proceso que proporciona tal información.

d. Objetivos e instrumentos de evaluación y calificación.

Los diferentes ámbitos de conducta a que pertenecen los objetivos de aprendizaje (cognitivo, psicomotriz y afectivo) exigen por su propia naturaleza diferentes instrumentos. La evaluación es mucho más comprensiva y abarcadora que la calificación. La primera es más compleja, supone la interrelación de múltiples factores, en los cuales se encuentra la medida misma.

La calificación es una pericia técnica y la evaluación un acto educativo (en tanto juzga y valora el alumno). Para hacer actos valorativos se deben atravesar momentos y actos de medida.

e. La evaluación existe una relación entre objetivos-resultados.

Una de las funciones de la evaluación consiste en comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos propuestos. Esto implica una congruencia entre las expectativas o conductas esperadas y sus logros. Las definiciones tradicionales de evaluación le han otorgado una interpretación temporal en el proceso enseñanza-aprendizaje que en la práctica se traduce a técnicas terminales que se limitan a una comprobación de productos o resultados.

Cada modificación de conducta que se produzca en los alumnos, en los profesores, o en las experiencias de aprendizaje en general, aporta elementos de diagnóstico que servirán de guía para replantear los objetivos o para una nueva selección y organización de las actividades o de los mismos instrumentos de evaluación.

En consecuencia, si bien es deseable una congruencia entre lo previsto y lo logrado, el carácter intrínsecamente continuo y dinámico de la evaluación exige una constante retroalimentación.

La evaluación no es una actividad aislada del proceso formativo

La evaluación es un proceso continuo y acumulativo. Es una acción inherente y simultánea al quehacer educativo. Estas características implican la inoperancia de la evaluación como una actividad aislada, a veces realizada como cortes del proceso enseñanza-aprendizaje (fechas o períodos de evaluación formal acompañados psicológicamente de un clima de tensión particular).

Toda clase es una oportunidad para «reunir evidencias» de la actuación de los alumnos y de nuestra acertada o no-selección de objetivos y de medios para la conducción del aprendizaje.

La calificación, por lo tanto, puede ser vinculada con los distintos momentos de la evaluación.

f. Calificación, clasificación y selección

La práctica de la calificación en el ámbito educativo comienza a crecer y desarrollarse en la década de los treinta. Siguiendo a Álvarez Méndez (2001), aquella mentalidad positivista aplicada a la educación y a la “evaluación” exigió al profesorado trasladar el conocimiento a respuestas medibles, precisas e inequívocas, en la que el aprendizaje es algo que se puede medir, manipular e incluso predecir. Más tarde, a mediados de la década de los setenta apareció un nuevo modelo situado en el polo epistemológico opuesto, en el que aprender no era un acto simple de modificar conductas y, “evaluar” no era una técnica precisa que permitiera comprobar lo que las personas aprendían. Sin embargo la calificación siguió y sigue estando muy presente en la institución escolar de nuestra sociedad, ya que ésta es un medio para clasificar y seleccionar a los individuos.

Existe una fábula recogida en Gould (1984) que contiene uno de los discursos de Sócrates a Glaucón. En ella se reproducen las palabras de Sócrates a Glaucón tratando de buscar una estrategia para que el pueblo aceptara la existencia de una jerarquía que dividiese a la sociedad en gobernantes, ayudantes y artesanos. La fábula recoge de forma muy ilustrativa el cuento del mantenimiento de las clases sociales. En la sociedad existen diferentes estratos, y tal y como Sócrates planteaba, es necesario que cada uno de esos estratos asuma cuál es su condición natural y social. ¡Qué mejor maquinaria para vendernos el cuento, que la escuela con todo su sofisticado aparataje de calificaciones! Wittrock (1990), Martínez Rodríguez (1999), Rodríguez (2003) entre otros, sostienen que en las escuelas a través de las calificaciones (suspense, aprobado, notable o sobresaliente) no sólo se asigna una nota sino que se clasifica, se selecciona, se estigma, se producen segregaciones académicas, sociales y culturales.

El Sistema Educativo se convierte, de acuerdo con el viejo análisis marxista, en la razón que reproduce y legitima las desigualdades sociales, convirtiendo éstas, tan injustas e intolerables, en diferencias académicas más que justificadas con el sistema de calificaciones. Ahora cada cual tiene lo que se ha buscado, –se le dio

la oportunidad y no la supo aprovechar—. Ya no hace falta ningún cuento como el de Sócrates a Glaucón, no hay que engañar a las generaciones porque la escuela, muy hábilmente, se encarga de ello. Existe lo que Bowles y Gintis (1976) denominaron “teoría de la correspondencia” que sostiene que: Existe una relación directa de “correspondencia” entre la estratificación económica de la población y la estratificación entre los estudiantes “producida” a través de los procesos de escolarización. Para esta teoría, los procesos de escolarización eran relativamente impotentes para cambiar la estructura económica de las clases. Así, quien nace de oro muere de oro; quien nace de plata muere de plata, y quien nace de bronce muere de bronce. Las escuelas, según la teoría de la correspondencia, se limitan a imitar en mímica o a reproducir.

Sin embargo, sin negar la relación de correspondencia que existe entre la estratificación social y económica de las familias y la estratificación de los-as estudiantes al salir del Sistema Educativo obligatorio, que hasta PISA reconoce, hay que decir que, surgen las teorías de la contestación a la reproducción, encabezadas por autores críticos como Apple (1979) y Giroux (1981), que argumentan que las escuelas no sólo no son impotentes, sino que no deben serlo. Las escuelas, como sistemas formados por personas, y las personas como agentes humanos que somos, son capaces de provocar cambios y producir nuevas oportunidades.

Pero, ¿cómo es posible combatir las desigualdades sociales con las que los-las estudiantes llegan a la escuela, en un Sistema esclavo de las calificaciones? La práctica de la calificación es el arma más poderosa para clasificar y dividir a quienes valen de quienes no. Los primeros son aspirantes al estado de bienestar y al poder; los segundos, deshechos sociales (recuérdese la viñeta de la escuela fábrica de Frato). Y es tan poderosa porque pasa inadvertida ante los ojos de la gente, nos examinan y nos ponen notas porque así debe ser. El trabajo tiene que tener su recompensa en forma de expediente académico. Quienes se esfuercen

deben obtener compensación, y quienes no, ya tendrán su merecido, que para eso se lo han buscado.

g. La evaluación o la intención de servir al aprendizaje

Álvarez Méndez (2001) expone que la evaluación responde a una racionalidad práctica –frente a la técnica de la calificación– que manifiesta su interés por cuestiones sobre al servicio de quién está la evaluación que se realiza, en qué principios se inspira, qué fines persigue y qué usos se van a hacer de la información y de los resultados de la evaluación. Habla de una dimensión ética de ésta que, se relaciona directamente con preguntas de orden práctico y no técnico. También Santos Guerra (2014) alude a ello. Se refiere a que la evaluación “es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia” (2014, p. 13). Por ello, se debe caracterizar por el cuestionamiento constante de: Al servicio de qué valores y personas se hace ésta. De este modo, a diferencia de la calificación (que suele obstaculizar el proceso de enseñanza aprendizaje, que se preocupa por comprobar y controlar el aprendizaje y se obsesiona por los resultados académicos del alumnado, relegando a los procesos a un plano absolutamente secundario); la evaluación es aquella que se pone, no en contra, sino a favor y al servicio del aprendizaje de todos los agentes que intervienen en el proceso evaluador.

Se trata de una premisa fundamental ya que, decir que la evaluación está al servicio del aprendizaje implica necesariamente que ésta sea respetuosa con los principios psicológicos y pedagógicos del aprendizaje. Del mismo modo, decir que con ella deben aprender todos los agentes, estudiantes y también docentes, implica que la visión del-la maestro-a vaya más allá de una concepción tecnocrática de la enseñanza. Evaluar, podríamos decir, significa investigar, conocer, analizar, comprender, mejorar, aprender, formar, educar... La escuela que evalúa es aquella que pone la evaluación al servicio del aprendizaje, de quien aprende y de quien enseña. La evaluación es por tanto, siempre, fuente de posibilidades de mejora. “La evaluación es una ocasión más de aprendizaje” (Álvarez Méndez, 2008, p. 226).

En base a ello podemos definir la evaluación como: Un proceso planificado y horizontal a través del cual el profesorado recoge y devuelve información sobre los procesos y los contextos de su aula, con el fin de conocer, analizar, y comprender todo aquello que pueda estar influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de mejorar la calidad del aprendizaje –de su alumnado y del suyo propio–. La evaluación más que un proceso, es una forma de vivir en –y para– el aula.

h. Rol de la evaluación

Podríamos decir que la evaluación es la "piedra de toque" de la enseñanza, en el sentido de que pone a prueba la autenticidad, la fuerza y la coherencia de los principios pedagógicos que supuestamente la guían. Si se sostiene que la escuela debe fomentar la reflexión, la criticidad y la participación y, luego, se evalúa mediante cuestionarios a rellenar copiando del texto y mediante exámenes donde se solicitan datos y nombres sin más, se pone en evidencia que el verdadero norte pedagógico es, no lo manifestado, sino el aprendizaje mecánicamente memorístico, la rutinaria y acrítica transcripción. Aún cuando durante el lapso se hayan asignado algunos trabajos de naturaleza innovadora, si su peso en la calificación final es bajo en relación a exámenes y cuestionarios, se seguirá enviando el poderoso mensaje de que lo importante es la repetición y la copia.

La evaluación señala aquello que es realmente valioso en la escuela, puesto que implica para los estudiantes, en fin de cuentas, aprobar o no aprobar el curso y, con frecuencia, ser así mismo ubicados en una jerarquía de calificaciones, con posible trascendencia hacia el futuro.

Si se quiere que los estudiantes se orienten hacia aprendizajes profundos, hacia el razonamiento, el examen crítico de las evidencias, la aplicación práctica de lo aprendido, la valoración fundamentada, eso es entonces lo que se debe evaluar.

Revisar las formas de evaluación y sus contenidos ayuda mucho a clarificar los valores en uso, los verdaderamente cumplidos, de la acción pedagógica

i. Evaluación como ayuda

Nuestra propuesta es que la evaluación se centre en ser una ayuda para que el estudiante siga aprendiendo mejor.

La escuela debe ser un mundo cultural rico, que le ofrezca a los niños y niñas múltiples experiencias formativas, y ha de utilizar una evaluación en contextos naturales, concebida como un apoyo más en la aventura de aprender.

Se trata, en primer lugar, de darse cuenta y realzar los logros de los niños. De esta manera los aprendices ganan mayor conciencia de sus éxitos, de lo que saben, de lo que dominan, base fundamental para sus posteriores esfuerzos.

En segundo término, se trata también de tomar nota de las "lagunas", los errores y las insuficiencias. Considerándolos normales, esperables: es natural que un niño, una niña, cometa errores en su esfuerzo de aprendizaje. Y considerándolos también superables. Precisamente, la evaluación sirve para ponerlos en la "agenda" de las cosas a seguir trabajando, a seguir practicando.

Nos parece importante deslastrarse de la concepción de la evaluación como un reparto de premios y castigos, una selección de "buenos, regulares y malos", una jerarquización cristalizada.

La evaluación como ayuda es un reto, porque ayudar es más sutil y complejo que chequear y calificar

Algunos, insatisfechos con la vieja escuela que sólo califica ciertos conocimientos académicos muy precisos (si se sabe sumar, si se puede leer corrido, si se conoce la clasificación de las rocas...), proponen una evaluación "integral" que debe tomar en cuenta no sólo los saberes dominados, sino también rasgos muy completos y difíciles de juzgar como curiosidad intelectual, actitud cooperadora, liderazgo, responsabilidad o iniciativa. Este enfoque parece a primera vista un progreso. Pero implica graves problemas. Es más claro y limpio recibir una nota basada en si se sabe restar con decimales o escribir un dictado que ser juzgado y calificado por su "solidaridad" o su "responsabilidad". La ideología del docente, de la escuela y, más allá, la ideología dominante en la sociedad pueden tener un peso

demasiado fuerte en estas calificaciones sobre valores, actitudes y conductas completas. Además, el proceso es excesivamente complicado. Cada personalidad es multifacética y honda, de tal manera que estos juicios globales aberrantes escapan de las posibilidades del docente. Son grandes los riesgos de equivocaciones serias, de estigmatización, de penalización al no conformismo, de castigo a lo diferente, de arbitrariedad en suma.

No es que el educador no deba estar atento a tales rasgos complejos, si debe estarlo. Lo que sugerimos es que esté pendiente de estas características profundas de la personalidad de cada niño. Que tome nota de lo que pueda captar de ellas. Que vea al niño como una persona y no como una suma de parcelas. Y que diseñe, si es necesario, estrategias sutiles para ayudar a cada niño a mejorar aspectos donde crea encontrar debilidades. Pero que lo haga de manera muy cuidadosa y sin emitir juicios expresos calificativos del niño. Y mucho menos juicios públicos. Son juicios que pueden afectar a los niños y que no se está en capacidad de formular.

El educador debe estar consciente de la complejidad de los factores en juego y del riesgo de que lo común, lo usual en nuestro mundo, sea el rígido patrón de medida. Es importante reconocer que la diversidad entre las personas, en este caso los niños, es un rasgo positivo de la sociedad. No tenemos por qué tratar de juzgar a todos nuestros estudiantes con base en un "niño modelo" tomado como patrón. La diversidad es una ventaja social. Y en su diversidad los niños pueden relacionarse y aprender unos de otros y pueden explorar nuevas formas de ser y de sentir.

Desde luego, esto no quita que existan conductas francamente negativas que haya que atender para superar.

Pero las evaluaciones "totalitarias" son un lastre antes que un aporte. Una soberbia antes que una ayuda. Las opiniones de docente y compañeros deben centrarse sobre trabajos y acciones concretas de cada estudiante, y no sobre su persona como tal.

j. No hay evaluación objetiva

Toda evaluación es evaluación desde una perspectiva, desde un punto de vista. Se trata de detectar si los niños dominan ciertos conocimientos, manejan ciertos procedimientos y sustentan determinados valores que le parecen importantes a quien evalúa.

Los propios mecanismos de evaluación que se utilicen implican en sí mismos ideas muy específicas acerca de cómo puede detectarse verazmente lo que alguien sabe.

La supuesta objetividad de algunos instrumentos cerrados, como pruebas de selección múltiple y listas de cotejo, no es tal, puesto que estos instrumentos se elaboraron de acuerdo a unas prioridades y a concepciones pedagógicas y epistemológicas particulares. Su contenido está sesgado por las opciones de quien los elaboró. Y, más allá, al aceptar su formato se acepta que por el marcado de una equis en sus espacios en blanco se puede calibrar lo que interesa calibrar del aprendiz.

Reconociendo la imposibilidad de la evaluación objetiva, lo importante es ejercer una subjetividad vigilada a la hora de evaluar: aclarando cada vez mejor qué es lo que se considera importante evaluar y por qué, estudiando con cuidado la situación de cada niño al respecto, y llevando registro del proceso gracias a procedimientos que se estimen veraces y confiables.

Más allá de la fórmula "evaluación diagnóstica, formativa y sumativa"

Nuestro planteamiento no coincide con la propuesta de la evaluación en tres fases: diagnóstica, formativa y sumativa, con todo y que la estimamos un progreso en relación a los lapidarios exámenes de fin de lapso y de fin de curso. Con frecuencia oímos repetir estas tres modalidades como una fórmula totalizante, que encierra en sí todo lo que se pueda decir de la evaluación. Nos parece que se ha convertido en una más de esas frases hechas vacías de significado, que tienden a abundar en el campo educativo.

Ya explicamos cómo la evaluación diagnóstica debe tomarse con prudencia, dentro de los límites de lo posible y deseable. Creemos poco en momentos especiales para "diagnosticar".

En relación a la formativa y la sumativa, pensamos que toda evaluación debe y puede ser formativa, en el sentido de que oriente al aprendiz sobre sus logros y fallas. Y si la decisión evaluadora final va surgiendo de la acumulación de logros en diferentes trabajos y actividades, ¿qué sentido tiene hablar de una evaluación sumativa? Nuestra propuesta va por otro camino y dentro de ella estas tres categorías pierden realmente sentido, Rescatamos de este planteamiento la concepción de que no toda evaluación es para poner una nota, sino que puede hacerse para cumplir otras funciones más importantes.

k. Evaluación como parte de la vida de la clase

Diariamente los niños realizan diversas experiencias dentro de la escuela que proponemos. El docente evalúa cuando va acompañando a los niños en sus experiencias y les va indicando aciertos y errores en su camino. Además, al concluir cada actividad siempre hay un resultado: una maqueta, una exposición ante los compañeros, un informe escrito, un mural, una campaña divulgativa, una acción en la escuela o en la comunidad... Este resultado puede ser considerado por el docente con más calma como parte también de la evaluación. En este contexto, añadir exámenes resulta innecesario y fuera de lugar. Igualmente ocurre con los interrogatorios, Y también con los cuestionarios que se mandan como asignación para el hogar.

En esta propuesta, la evaluación no es de tareas artificiales, escolares, que nunca se encuentran en la vida exterior, sino de actividades ricas, similares a algunas de las más interesantes que podrían desarrollar los aprendices fuera de un medio escolar.

La evaluación de actividades complejas implica que no hay una sola "respuesta correcta", a diferencia del examen tradicional: no hay una sola manera de investigar la vida de unos insectos, ni una única forma de pintar un mural sobre el río de nuestra población. Esto, es verdad, hace más difícil la función del educador. Pero es que, efectivamente, ejercer de forma positiva la enseñanza es difícil. Los "atajos" no llevan a ninguna parte, en términos de la formación de las nuevas generaciones.

Instrumentos de evaluación.

El mejor instrumento: el docente

En ocasiones, puede ser útil contar con algún instrumento especial de evaluación, como una lista de cotejo o una escala de estimación. Pero se ha exagerado la importancia de estos elementos, que a menudo forman parte de esa evaluación ritualizada, separada de la vida, y artificiosamente tecnificada. La complejidad de los aspectos que puede ser importante evaluar es tal que cualquier instrumento

corre el riesgo de convertirse en una lista interminable, y apenas el docente hubiera terminado de llenar el de un niño debería estar emprendiendo el de otro, en una incesante y absurda actividad evaluadora.

Nos parece que el mejor "instrumento" es el propio docente. Sólo ella o él tienen la suficiente flexibilidad, adaptabilidad y saber para poder captar en cada ocasión los rasgos más resaltantes de un proceso o producto a considerar. Ningún instrumento podrá superarlo. Para ejercer mejor su función evaluadora es importante que el educador o la educadora reflexionen con cierta frecuencia acerca de los rasgos que estima importante considerar en las actividades de sus alumnos. También, es necesario que esté atento o atenta a la vida de su aula. Adicionalmente, se puede ayudar de algunos mecanismos como los que mencionamos en próximos apartes.

La evaluación informal y naturalística que proponemos se hace posible en un ambiente de trabajo diversificado, donde diferentes niños, individualmente o por equipos, laboran autónomamente en variadas actividades, de forma organizada y responsable. Allí el docente dispone de más tiempo para aproximarse y dialogar con cada niño o cada equipo, y para seguir más de cerca su labor.

La clase de pupitres en fila y trabajo uniforme, rutinario, impulsado de manera directa y constante por el docente, no puede sino ser evaluada gracias a exámenes, interrogatorios y tareas.

Cuadro resumen sobre evaluación e insertamos la calificación en él, obtendremos la siguiente tabla:

	Antes (PRE)	Durante (EN)	Después (POST)
Tipo de Evaluación	Diagnóstica Pronostica Predictiva	Formativa Progresiva	Sumativa Terminal
Función	Orientar Adaptar	Regula Facilitar/mediar (el procesos de enseñanza aprendizaje)	Verificar Certificar Acreditar
Focalizado en	El evaluado y sus características	Los procesos Las actividades (de producción)	Los productos
Calificación	Sus resultados permiten organizar el proceso, tanto en lo metodológico, disciplinario, como en lo didáctico pedagógico	Sus resultados permiten ir midiendo el nivel de logro alcanzado, así como las deficiencias del proceso, que pueden ser reajustadas para alcanzar los objetivos previamente establecidos	Sus resultados permiten promover , mantener un alumno al siguiente ciclo

I. Evaluación asociada a Aprendizaje Significativo

La Función Mediadora del Docente y la Intervención Educativa.

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. El docente se puede reducir solo a transmitir información si lo de facilitar del aprendizaje, sino tiene que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento en el sentido de guiar y orientar la actividad constructiva de sus alumnos.

El papel de los formadores de docentes es el de proporcionar el ajuste de ayuda pedagógica, asumiendo el rol de profesor constructivos y reflexivos.

La formación del docente debe abarcar los siguientes planos conceptuales, reflexivos y prácticos.

m. Constructivismo y Aprendizaje Significativo.

El constructivismo es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos su conocimiento no es copia fiel de la realidad, sino una construcción de ser humano.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en la escuela es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

Uno de los enfoques constructivistas es el "Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales".

El aprendizaje ocurre solo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender

significativamente y que los materiales y contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico.

Las condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo requieren de varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, depende también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como los materiales o contenidos de aprendizajes con significado lógico.

La Motivación Escolar y sus Efectos en el Aprendizaje.

La motivación es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción, es decir, estimula la voluntad de aprender.

Aquí el papel del docente es inducir motivos en sus alumnos en sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase.

La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo presente en todo acto de aprendizaje.

La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante.

Los factores que determinan la motivación en el aula se dan a través de la interacción entre el profesor y el alumno.

En cuanto al alumno la motivación influye en las rutas que establece, perspectivas asumidas, expectativa de logro, atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso. En el profesor es de gran relevancia la actuación (mensajes que transmite y la manera de organizarse).

Metas que logra el alumno a través de la actividad escolar. La motivación intrínseca en la tarea misma y en la satisfacción personal, la autovaloración de su desempeño.

Las metas extrínsecas encontramos la de valoración social, la búsqueda de recompensa.

Uno de los principios para la organización motivacional que puede ser aplicado en el aula es:

- La forma de presentar y estructurar la tarea.
- Modo de realizar la actividad.
- El manejo de los mensajes que da el docente a sus alumnos.
- El modelado que el profesor hace al afrontar las tareas y valorar los resultados.

n. Aprendizaje Cooperativo y Proceso de Enseñanza.

Hay que reconocer que la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo. Pero es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que este establece mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden más, les agrada la escuela, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas al hacer en grupos cooperativos.

Cuando se trabaja en situaciones escolares individualista no hay una relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, sus metas son independientes entre sí. El alumno para lograr los objetivos depende de su capacidad y esfuerzo de la suerte y dificultad.

En situaciones escolares competitivas, los objetivos que persigue cada alumno no son independientes de lo que consigan sus compañeros. En la medida que los alumnos son comparados entre sí y ordenados, el número de recompensas (calificaciones, halagos y privilegios) que obtengan un estudiante, depende del número de recompensas distribuidas entre el resto de sus compañeros.

Cuando se trabaja de manera individualista y competitiva se evalúa a los alumnos con pruebas basadas en el criterio y cada uno de ellos trabaja sus materiales ignorando a los demás, la comunicación entre compañeros de clase no solo es desestimado sino castigado.

El trabajo en equipo tiene efectos en el rendimiento académico, ejemplo: no hay fracasos, así como también en las relaciones socio afectivas: Las relaciones interpersonales son favorables, ya que se incrementa el respeto, la solidaridad, los sentimientos de obligación y ayuda.

Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por dos aspectos:

- Un elevado grado de igualdad.
- Un grado de mutualidad variable.

No todo grupo de trabajo es un grupo de aprendizaje cooperativo. En los grupos de trabajo tradicionales algunos alumnos habilidosos en lo que asumen un liderazgo, solo ellos se benefician de la experiencia a expensas de los miembros menos habilidosos. Solo algunos son los que trabajan académicamente y otros cubren funciones de apoyo como por ejemplo fotocopiado, escriben o buscan material adicional.

Esta situación inadecuada de funciones trae problemas en el grupo como lucha de poder, divisionismo, segregación del grupo.

Hay componentes esenciales del aprendizaje cooperativo como lo son:

- Interdependencia Positiva: Se proporcionan apoyo, coordinan sus esfuerzos y celebran junto su éxito. Su frase "Todos para uno y uno para todos".
- Interacción cara a cara: Se necesita de gente talentosa, que no puede hacerlo sólo. Aquí se realizan actividades centrales donde se promueve el aprendizaje significativo en donde hay que explicar problemas, discusiones, explicación, etc.
- Valoración personal-responsabilidad: Aquí se requiere fortalecer académicamente y afectivamente al grupo. Se requiere de una evaluación en cuanto al esfuerzo del grupo y proporcionar retroalimentación en el ámbito individual o grupal.

Pasos que permiten al docente estructurar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje cooperativo:

- Especificar objetivos de enseñanza.
- Decidir el tamaño del grupo.
- Asignar estudiantes a los grupos.
- Preparar o condicionar el aula.
- Planear los materiales de enseñanza.
- Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
- Explicar las tareas académicas.
- Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
- Estructurar la valoración individual.
- Estructurar la cooperación intergrupal.
- Explicar los criterios del éxito.
- Especificar las conductas deseadas.
- Monitorear la conducta de los estudiantes.
- Proporcionar asistencia con relación a la tarea.
- Intervenir para enseñar con relación a la tarea.
- Proporcionar un cierre a la lección.
- Evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos.
- Valorar el funcionamiento del grupo.

De acuerdo a estos pasos el profesor puede trabajar con cinco tipos de estrategias:

- Especificar con claridad los propósitos del curso o lección.
- Tomar ciertas decisiones en la forma de ubicar a los alumnos en el grupo.
- Explicar con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de meta.
- Monitorear la efectividad de los grupos.
- Evaluar el nivel de logros de los alumnos y ayudarles a discutir, que también hay que colaborar unos a otros.

Para que un trabajo grupal sea realmente cooperativo reúne las siguientes características:

- Interdependencia positiva.
- Introducción cara a cara.
- Responsabilidad Individual.
- Utilización de habilidades interpersonales.
- Procesamiento grupal.

A estas características se recomiendan algunas técnicas pero entre ellas las más aplicables son:

- Aprendiendo juntos con frases como:

Selección de la actitud - Toma de decisiones respecto al tamaño del grupo -
Realización del trabajo en grupo y Supervisión de los grupos.

- Investigación en grupo con pasos como:

Selección de la tarea.

Planeación Cooperativa.

- Implementación de habilidades:

Monitoreo del profesor.

Análisis y síntesis de lo trabajado.

Presentación del producto final.

Evaluación.

- Aprendizaje en equipo. TAI (Team Assisted Individuation).

Combinación de cooperación y enseñanza individualizada.

La técnica co – op – co – op de Kegan y la cooperación guiada se realiza por lo general con estudiantes universitarios.

Aquí el alumno toma control de aprender. El equipo se prepara sus presentaciones.

Estrategias de Enseñanzas para la Promoción de Aprendizaje Significativo.

Algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede ampliar con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos y que a la vez pueden incluirse basándose en su momento de uso y presentación tenemos:

a. Las pre instruccionales (antes):

Son estrategias que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, entre esta están los objetivos (que establece condiciones, tipo de actividad y forma de aprendizaje del alumno y el organizador previo que es información introductoria, tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa).

b. Las estrategias constructivas:

Apoya los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización y la motivación aquí se incluye estrategias como ilustraciones, mapas conceptuales, redes semánticas y analogías.

c. Las estrategias pos instruccionales:

Se presenta después del contenido que se ha de aprender y permitir al alumno formar una visión sintética, integradora. Permite valorar su propio aprendizaje. Algunas estrategias pos instruccionales más reconocidas son preguntas intercaladas, resúmenes, mapas conceptuales.

Hay estrategias para activos conocimientos previos de tipo pre instruccional que le sirve al docente para conocer lo que saben los alumnos y para utilizar tal conocimiento como fase para promover nuevos aprendizajes, se recomienda resolver al inicio de clases.

Ejemplo: actividad generadora de información previa (lluvia de idea) Pre interrogantes, etc.

- Estrategias para orientar la atención de los alumnos: Son aquellas que el profesor utiliza realizar y mantener la atención de los aprendices durante una clase. Son de tipo constructiva pueden darse de manera continua

para indicar a los alumnos que las ideas deben centrar sus procesos de atención codificación y aprendizaje. Algunas estrategias son: preguntas insertadas, el uso de pistas o claves y el uso de ilustraciones.

- Estrategias para organizar información que se ha de aprender: permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva se ha de aprender al representar en forma gráfica o escrita, hace el aprendizaje más significativo de los alumnos.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ella a las de representación viso espacial, mapas o redes semántica y representaciones lingüísticas como resúmenes o cuadros sinópticos.

- Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender: son aquellas estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprender asegurando con ella una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda utilizar durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Podemos citar los organizadores previos y las analogías.

El uso de estas estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices.

Estrategia para el Aprendizaje Significativo.

Es enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender a aprender.

Esto implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adoptan a nuevas situaciones.

- ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Son procedimientos que incluyen técnicos, operaciones o actividades, persiguen un propósito determinado "Son más que hábiles de estudio".

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendizaje.

- Procesos cognitivos básicos: se refiere a todo el procesamiento de la información (atención, percepción, almacenaje, etc.).
- Bases de conocimiento: se refiere a hechos, conceptos y principios que tiene el cual está organizado en forma de esquema jerárquico llamado conocimientos previos.
- Conocimiento estratégico: son las llamadas estrategias de aprendizaje "Saber cómo conocer".
- Conocimiento metacognitivo: conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos recordamos o seleccionamos problemas.

Consiste en ese saber que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos de conocimientos.

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de que tres generales o específicas son: del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen, de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan.

Existen dos clasificaciones de estrategia según el tipo de proceso cognitivo y finalidad u objetivo. En otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje.

Las Estrategias de Recirculación de la información, es un aprendizaje memorístico, al pie de la letra se hace un repaso en repetir una y otra vez.

Las Estrategias de Elaboración son de aprendizaje significativo. Puede ser simple o compleja. Ambos radican en el nivel de profundidad y entre su elaboración visual o verbal.

Las Estrategias de Organización de la Información, permite hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Es posible organizar, agrupar o clasificar la información, a través de mapas conceptuales, redes semánticas, etc.

Las Estrategias de Recuperación, permite optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria, se hace un recuerdo de lo aprendido.

I. Evaluación Basada en Competencias

El enfoque de evaluación basado en competencias enfatiza el desempeño de los estudiantes, por lo cual exige variedad de evidencias y busca métodos de evaluación directa. En esta perspectiva es fundamental considerar desempeños que permitan reunir evidencia en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

La enseñanza por competencias, la cual se centra en el estudiante, pues es quién debe hacerse competente. El énfasis está en lo que se aprende más que en los contenidos y se enfoca en el aprender a aprender. Esto último contrarresta la rápida caducidad del conocimiento y capacita a los individuos para desenvolverse en una sociedad en la que el conocimiento es fuente principal para la creación de valor y que, constantemente, demanda nuevos desempeños. Además, la educación por competencias permite que los escolares encuentren sentido social y utilidad a lo que aprenden, lo cual los motiva a seguir aprendiendo y los prepara para ser autónomos en la vida y el trabajo.

Evaluación de competencias

En el Marco Curricular Nacional desde sus propósitos se orienta de manera clara a la formación para el desarrollo de competencias. Desde este propósito surge la importancia de que se evalúen todos los objetivos formativos, a través de diversidad de procedimientos.

Para que un currículo de este tipo pueda ser evaluado de manera coherente es fundamental que los procedimientos de evaluación tengan al menos las siguientes características:

- Los estudiantes debieran actuar eficazmente con el conocimiento adquirido.
- -Los estudiantes debieran realizar un amplio rango de tareas significativas y reales para el desarrollo de competencias.
- Las tareas propuestas debieran suponer retos que ayuden a los estudiantes a ensayar para la realidad compleja de la vida adulta y profesional.

Como la institución escolar no siempre está en condiciones de crear situaciones absolutamente reales para la implementación curricular, es fundamental en la perspectiva de la evaluación, considerar los tipos de desempeños que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

Para lograr este tipo de juicios se deben seguir tres principios orientadores:

- Usar los métodos adecuados para evaluar la competencia de manera integrada, esto implica evaluar al mismo tiempo habilidades, actitudes y conocimientos.
- Seleccionar los métodos que sean más directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado. A veces se requiere la utilización de varios métodos y desapegarse del enfoque tradicional.
- Usar una amplia base de evidencias para inferir la competencia y esto implica no escoger un único método, sino complementar más de uno.

En síntesis: el enfoque de evaluación basado en competencias enfatiza el desempeño, exige una mayor variedad de evidencias que los enfoques tradicionales y busca métodos de evaluación directa, asumiendo los principios y pautas de lo que debe ser una evaluación.

Este modelo educativo tiene en la actualidad varios inconvenientes: los conocimientos se olvidan rápidamente y se desactualizan, pues el avance en todas las áreas del saber humano es vertiginoso; los educandos están poco motivados a aprender, casi no integran sus conocimientos, desarrollan pocas habilidades y, en muchas ocasiones, su preparación no es adecuada para involucrarse en el mundo del trabajo, pues cuántas veces hemos escuchado que un estudiante recién egresado "no sabe hacer nada".

Por otro lado, tenemos la enseñanza por competencias, la cual se centra en el estudiante, pues es quien debe hacerse competente. El énfasis está en lo que se aprende más que en los contenidos y se enfoca en el aprender a aprender. Esto último contrarresta la rápida caducidad del conocimiento y capacita a los individuos para desenvolverse en una sociedad en la que el conocimiento es

fuente principal para la creación de valor y que, constantemente, demanda nuevos desempeños. Además, la educación por competencias permite que los escolares encuentren sentido social y utilidad a lo que aprenden, lo cual los motiva a seguir aprendiendo y los prepara para ser autónomos en la vida y el trabajo.

Ahora, expongamos unos ejemplos para clarificar las ideas expuestas. Un estudiante formado en un modelo de transmisión de conocimientos centrado en el docente puede aprenderse todas las reglas ortográficas y gramaticales, sin embargo, no sabrá escribir una carta para solicitar un empleo o para reclamar por un mal servicio. También es posible que un escolar aprenda la proporción de nutrimentos que poseen los alimentos (proteínas, grasas, carbohidratos, vitaminas y minerales), pero que sea incapaz de crear una dieta correcta de acuerdo con sus necesidades.

Los rasgos de un docente que enseña por competencias

La respuesta a esta pregunta es compleja y tiene muchas aristas, pues además de que el profesor necesita unos y otros rasgos, requiere apoyos de toda la comunidad escolar, una adecuada organización y cierta infraestructura; pues resultaría imposible realizar una educación por competencias si el profesor debe trabajar con un grupo numeroso y cumplir una estricta programación en un tiempo determinado.

Ahora bien, un profesor en la enseñanza por competencias debe predicar con el ejemplo, es decir, debe poseer las competencias que desea formar en sus estudiantes. Por ejemplo, para formar competencias de lectura el docente debe ser buen lector; para que los alumnos adquieran competencias científicas el maestro debe realizar investigaciones, pues de este modo tendrá la certeza de cómo guiar a los escolares.

Asimismo, en la enseñanza por competencias el profesor tiene un amplio conocimiento de las características de su grupo y realiza evaluaciones periódicas, informales y formales, para rectificar o replantear la forma como trabajará con los estudiantes.

Otras características de los profesores que trabajan por competencias, sin que sea una lista exhaustiva y única, se enumeran a continuación:

- Emplean la práctica como un referente de la teoría.
- Utilizan varios métodos didácticos y medios de enseñanza, como las TIC.
- Reconocen que deben partir de las habilidades, actitudes y conocimientos que los menores poseen.
- Poseen una adecuada sensibilidad para escuchar las necesidades e intereses de sus estudiantes.
- Realiza negociaciones sobre los contenidos con el grupo para que las situaciones didácticas sean significativas y estimulantes para los escolares.
- Estimulan a los educandos que sean capaces de observar, analizar, formular hipótesis, etcétera.

Por otro lado, en la enseñanza por competencias el profesor toma más el papel de un capacitador o facilitador; no da las respuestas a las preguntas de los estudiantes sino que los guía para que ellos las respondan y planteen otras.

¿Cómo realizar una enseñanza por competencias?

- El primer paso es cuestionar las prácticas docentes que se vienen realizando en las aulas y desaprender algunas formas de trabajo, por ejemplo:
- Establecer una programación estricta de las clases para cumplir con una planeación sin contratiempos
- Asumir que antes de abordar un tema es necesario que el profesor exponga los contenidos.
- Cumplir al pie de la letra con el programa de estudio y no estar abierto a lo que interesa a los escolares.
- Realizar demostraciones impecables de cátedra o experimentales en las que los escolares son espectadores pasivos.
- Efectuar una evaluación en la que lo importante es obtener una calificación.

Para planear un curso por competencias, es importante que el docente conciba situaciones didácticas problema, situaciones complejas que sean un reto para los

escolares y que hayan sido construidas para fines específicos, como alcanzar los aprendizajes esperados y los estándares curriculares planteados en los programas.

Las situaciones didácticas problema o complejas propician que los educandos desarrollen competencias porque los obliga a movilizar sus saberes (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) para enfrentarse a ellas, les permiten reconocer qué les hace falta para abordarlas y resolverlas de la mejor manera.

Estas situaciones didácticas deben plantearse con un grado creciente de complejidad a lo largo de un curso y es importante que durante todo momento el docente regule los procesos que se presenten durante su realización. No todas las situaciones deberán ser planeadas, algunas podrán surgir de negociaciones con los escolares, para que sean significativas y motivadoras para ellos; esto enfatiza el carácter flexible e improvisador del maestro.

Por otro lado, durante el trabajo con situaciones didáctica problema, el docente deberá promover que los escolares trabajen de manera colaborativa, con actitudes que permitan el trabajo en equipo y favorezcan experiencias significativas. Además, este tipo de trabajo exige una evaluación formativa que brinde al docente información significativa con la que pueda tomar decisiones, le ayude a guiar el rumbo del trabajo en el aula y permita que los escolares continúen con la construcción de los saberes.

Estas situaciones no tienen que ser en todos los casos un proyecto, pues en ocasiones no amerita su realización; por ejemplo, para el aprendizaje esperado Explica la reproducción vivípara y ovípara de los animales, de Ciencias Naturales de cuarto grado, realizar un proyecto puede ser un exceso. Por último, en la enseñanza por competencias no se renuncia al trabajo planificado y el empleo de conceptos o información.

¿Cómo hacer coherentes los procedimientos de enseñanza con los de evaluación?

Respecto del desarrollo de las experiencias de aprendizaje, para que se aborden todos los ámbitos considerados en la noción de competencia, es fundamental que en las interacciones de aula el docente:

1- Respecto del desarrollo de las tareas

Potenciar en los estudiantes la capacidad de proponerse objetivos y planificar acciones de tal manera que fomenten su autonomía y ejerciten paulatinamente el “aprender a aprender”.

- Considerar las aportaciones, ideas y conocimientos de los estudiantes de manera permanente en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, volviéndolos protagonistas de la construcción de su saber.
- Considerar siempre el punto de partida de cada estudiante y el proceso a través de cada cual adquiere los conocimientos incentivando su autorregulación y el establecimiento de rutas de trabajo coherente con la brecha que cada uno tiene respecto de la meta a lograr.
- Estar atento a los progresos y también a los obstáculos que encuentran los estudiantes en el desarrollo de una tarea y sistematizar dicha información en registros que permitan, posteriormente establecer estrategias de apoyo.
- Revelar a los estudiantes el sentido que tienen las tareas que están realizando: que comprendan su utilidad y que se sientan capaces de enfrentar los desafíos.
- Fomentar la metacognición ayudando a los estudiantes a reconocer la mayor cantidad de relaciones posibles entre nuevo contenido aprendido y sus intereses y conocimientos, de manera tal que valoren el proceso de aprendizaje experimentado.

2- Respeto de las relaciones y disposición para aproximarse al aprendizaje

- Promover el respeto y el sentimiento de confianza. Que no se tema al error.
- Promover canales de comunicación que regulen los procesos de negociación, participación y construcción.
- Transmitir lo actitudinal, no solo desde el abordaje de tareas o conceptos específicos, sino establecer formas de comportamiento en el aula coherentes con la actitud que se quiere desarrollar. Los estudiantes no solo deben comprenderla, sino, vivirla.
- Promover un clima de aula que sea beneficioso, no solo para el aprendizaje de los saberes conceptuales convencionales, sino para el establecimiento de vínculos y la convivencia respetuosa en miras del desarrollo de sujetos capaces de comprender y relacionarse de manera adecuada con la sociedad y su entorno.

¿Qué instrumentos se utilizan para evaluar competencias?

Uno de los métodos más apropiados para este enfoque es la carpeta o portafolio, en tanto permite recoger un conjunto de evidencias del proceso de aprendizaje y de lo aprendido, resultado de diferentes actividades realizadas por el estudiante. Sin embargo, cualquier método que promueva los siguientes principios, de manera parcial o total, puede converger en un método integral de evaluación de competencias.

Los instrumentos de evaluación debieran:

- Promover la participación del estudiante al registrar y evaluar su aprendizaje.
- Posibilitar que asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.
- Favorecer que el alumno aprenda a aprender.
- Ofrecer la oportunidad de conocer las actitudes de los estudiantes
- Promover la reflexión, autoevaluación y la regulación propia del aprendizaje.
- Basarse en trabajos lo más auténticos que el contexto permita.
- Permitir al estudiante demostrar la profundidad del aprendizaje.
- Ofrecer información respecto del proceso de aprendizaje.

Aspectos clave para la elección y diseño de los procedimientos de evaluación

- Evaluar a partir de situaciones-problema que permitan al estudiante desplegar los diferentes ámbitos de aprendizaje, posibilitando que estos se practiquen en otro contexto
- Establecer indicadores de logro que permitan poner de manifiesto el grado y modo en que los alumnos realizan el aprendizaje de los diferentes componentes de las competencias que se esperaba desarrollar.
- Diseñar actividades de evaluación que den cuenta, en su resolución, del indicador de logro establecido. Su desarrollo debe ser el procedimiento asociado al esquema de acción para enfrentar las situaciones-problema en que este saber podría aplicarse.

Enseñanza tradicional versus enseñanza por competencias

La enseñanza por competencias requiere partir de un aprendizaje situado en el que la persona ha de realizar unas tareas concretas en un contexto determinado con el fin de adquirir, a través de ellas, unas competencias básicas para su desarrollo personal a lo largo de la vida.

Uno de los problemas de la enseñanza tradicional radica en que, dada la relevancia que se ha concedido al contenido, se ha fomentado demasiado a menudo un aprendizaje memorístico de conocimientos, el cual no implica necesariamente que el aprendiz sea capaz de aplicarlos a la vida real. Frente a esto, el aprendizaje por competencias se centra en dos pilares fundamentales: la significatividad y la funcionalidad de los aprendizajes.

Este nuevo enfoque de la enseñanza no olvida, en ningún caso, la importancia de los conocimientos, pero los aborda de manera interrelacionada, poniendo en juego al mismo tiempo conocimientos, destrezas, habilidades y valores.

	Enseñanza tradicional	Enseñanza por Competencias
¿Qué produce el aprendizaje?	El contenido de las disciplinas académicas	Los procesos cognitivos y afectivos que se desencadenan en la resolución de una tarea.
¿Cómo se adquiere?	Aprendizaje abstracto. Fuera de contexto.	Aprendizaje situado en un contexto determinado y ante unas tareas concretas.
¿Qué tipo de aprendizaje predomina?	Memorístico de conocimientos. Individual.	Aprendizaje significativo y funcional. Cooperativo.
¿Cuál es la finalidad del aprendizaje	Preparar para cursar estudios superiores	Preparar para la vida.

¿Cuál es el papel del docente?	Transmisor de conocimientos	Guía y mediador de los procesos de aprendizaje.
¿Cómo es el centro escolar	Fragmentado. Aislado.	Conectado en redes. Relacionado con su entorno.

Feedback efectivo o retroalimentación y evaluación progresiva

La retroalimentación tiene el potencial de apoyar el rendimiento académico, promoverla motivación, la autorregulación y la auto eficacia, permitiendo a los estudiantes acortar la brecha entre su desempeño actual y deseado (BlackyWilliam, 1998; Sadler, 1989).

¿Qué es el feedback o retroalimentación?

El feedback o retroalimentación se refiere a un proceso de comunicación y ajuste de resultados.

Cuando se aplicó a las teorías del aprendizaje y a la educación, inicialmente se asociaba a la retroalimentación con el conocimiento de los resultados de evaluación. Esto aludía a resultados simples (como la respuesta a la pregunta de una prueba), que podían clasificarse como correctos o incorrectos. Se creía que si se les decía que lo hicieran, los estudiantes sabrían que estudiando se resolvería el problema de “rendimiento” (y que el problema se resolvía efectivamente estudiando). Este tipo de retroalimentación, basada en un modelo de enseñanza-aprendizaje más memorístico y conductista, todavía mantiene alguna importancia, aunque el énfasis ha cambiado. En general, la educación ha cambiado el acento que ponía en el fomento de la reproducción de material por un enfoque hacia el desarrollo de habilidades de los estudiantes, que pueden manifestarse en la producción de respuestas o tareas que son más bien divergentes que convergentes, y más bien complejas que simples. Por lo tanto, la retroalimentación se ha debido complejizar también.

Hoy día, la retroalimentación es crucial para los modelos de Evaluación para el aprendizaje y Evaluación Formativa. De hecho es, quizás, el componente fundamental en ambos enfoques.

¿Qué se considera retroalimentación hoy?

Retroalimentación, hoy, alude a la información acerca de la brecha entre un nivel actual y un nivel de referencia o deseado (de aprendizaje o desempeño), información que es usada y debe servir para cerrar esta brecha (Ramaprasad, 1983, Gipps, 1994, Sadler, 1989).

La retroalimentación tiene la capacidad de influir en el aprendizaje, pero la simple entrega de un resultado no conduce necesariamente a una mejora. Aumentar los límites de la retroalimentación para que ésta promueva el aprendizaje complejo tiene consecuencias trascendentales. Con este propósito, la retroalimentación puede incorporar varios elementos entre los que se incluyen:

- Un puntaje o nota simbólicos para representar la calidad global del trabajo;
- Una explicación o justificación detallada para el puntaje;
- Una descripción de la calidad del trabajo esperado;
- Elogios, estímulos u otro tipo de comentarios afectivos;
- Diagnósticos de las debilidades;
- Sugerencias para mejorar las deficiencias específicas y para fortalecer el trabajo en su totalidad.

Cuando el feedback tiene estas características, promueve la metacognición, la autonomía y la autoregulación en el aprendizaje, metas esenciales de la educación actual, pues la retroalimentación debería ayudar al estudiante a comprender mejor el objetivo del aprendizaje, el estado de sus logros, en relación con ese objetivo y las maneras de acortar las diferencias entre su estado actual y el estado deseado (Sadler, 2010).

¿Cómo hacer que el feedback tenga un efecto sobre el aprendizaje?

El modelo de evaluación desarrollado en base a evidencia empírica acumulada, que propone Linda Darling-Hammond, en el libro *Preparing teachers for a changing world*, pone el énfasis en el propósito formativo de la evaluación, pero va

más allá, describiendo prácticas positivas para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El “corazón” del modelo de Darling-Hammond, de acuerdo a las ideas planteadas por Atkin, Back, Coffey (2001)[3], consiste en dar respuesta a tres preguntas fundamentales:

- ¿Dónde estás tratando de llegar?
 - ¿Dónde te encuentras ahora?
 - ¿Cómo puedes llegar hasta allí?
-
- La primera pregunta, dónde se quiere llegar, se refiere a los objetivos o metas de aprendizaje, que son el referente o criterio de toda evaluación. Estas metas son una amalgama de conocimientos, habilidades y actitudes, propios de las disciplinas o subsectores y transversales a ellos. También son valores, hábitos y disposiciones.
 - La segunda pregunta se refiere a la información que la evaluación debe ser capaz de proveer, es claro que no sirve comunicar a un estudiante “te sacaste un 4.0” para responder a ella. Esta información es de una naturaleza muy diferente, pues necesita describir el punto o lugar en que se encuentra ubicado el estudiante, en el trayecto de lograr una meta de aprendizaje.
 - La tercera pregunta, ¿cómo puedes llegar a la meta?, es el sentido de la evaluación con propósito formativo. Es un feedback detallado que debe darse en momentos clave del camino y que debe servir para tomar decisiones y guiar el curso de la acción.

Este modelo de evaluación, que provee toda esta información, pedagógicamente tan útil, es lo mismo que el concepto de andamiaje pedagógico propuesto por Vigotsky y que es la base de la teoría constructivista del aprendizaje.

Ahora bien, implementar este modelo de enseñanza, de evaluación y feedback para el aprendizaje, tiene ciertos requerimientos.

Requerimientos del modelo

- Conocimiento del desarrollo de habilidades que constituyen las metas de aprendizaje de su sector

Todo buen profesor debe ser experto en un ámbito (o varios) del saber y, adicionalmente, tener un conocimiento pedagógico del contenido de su disciplina (Shulman, 1987). Esto significa, entre otras cosas, que debe conocer cómo progresa el conocimiento o el desarrollo de habilidades que constituyen las metas de aprendizaje de su sector.

Por ejemplo, si yo fuera un experto en motricidad y entrenador de maratonistas, debo saber cómo los niños pasan de erguirse a gatear, de allí a ponerse de pie, a caminar, a correr. Cómo se progresa de correr 100 mts planos a 1000 mts a 10.000 mts y a 40.000 mts, cómo afecta por ejemplo realizar esto en pendiente o en un plano, y cómo debe desarrollarse la musculatura, la postura, la resistencia, etc.

Este conocimiento de la disciplina y de la pedagogía (y de ambas cosas juntas), se debe explicitar en descripciones de las etapas o ciclos de progreso de los aprendizajes centrales. ¿Yo sé cómo progresa el aprendizaje de la lectura? ¿Sé cómo describir las fases por las que pasa la capacidad de resolver ecuaciones?

Esto significa que debemos saber describir y saber reconocer la evidencia (la forma en que se pone de manifiesto) de la meta de aprendizaje. Si pretendo que mis alumnos logren una alfabetización científica, ¿sé cómo se demuestra cuando ella se ha logrado al nivel de 6° básico?

Para las metas de aprendizaje de algunos subsectores de aprendizaje los mapas de progreso y los niveles de logro del SIMCE (más los de PISA y TIMSS) son buenos aportes. Pueden servir como ejemplos y como puntos de partida para generar estas descripciones.

- **Comunicar las metas de aprendizaje y los criterios de evaluación**

Se deben comunicar las metas de aprendizaje y los criterios de evaluación de esas metas. Esta comunicación debe hacerse de manera adecuada a la edad de los estudiantes y lo más descriptivamente posible. Lo mismo para cada tarea o actividad de enseñanza-aprendizaje que es evaluada, explicitar lo más detalladamente posible, los criterios con que será evaluada, las expectativas de realización (desempeño o performance) y estándares de resultado esperados.

¿Qué características básicas debe tener el feedback que proveemos a nuestros alumnos?

Así como es muy claro, teórica y empíricamente, que es incorrecto usar la evaluación como una herramienta de control de la conducta de los alumnos y como un instrumento punitivo (“María si no te callas te voy a poner un 1 al libro”, “Ya, me cansaron, saquen una hoja porque voy a hacer un control con nota”, “Te portaste muy mal así que te voy a dar un trabajo para la casa con nota”), también hay otros errores que es importante tener claros.

- Exaltar falsamente logros que no son tales, para motivar y favorecer la autoestima de los alumnos.
- Lanzar los resultados negativos de una evaluación sin consideración por el alumno y sus sentimientos. Esto puede minar el aprendizaje y la voluntad de los estudiantes para esforzarse.
- Centrar el feedback en características personales (“Juan, ¡eres tan desordenado!” o “Alberto, tienes mucho talento”).

Por el contrario, es recomendable tener claridad respecto a los siguientes aciertos.

- Centrar el feedback en el trabajo realizado y los logros alcanzados de acuerdo a criterios claros, preestablecidos (“Juan, un criterio de evaluación del trabajo era el orden y tu trabajo está desordenado, pues mira...”).
- Reconocer fortalezas y debilidades (no solo las últimas) y abordar los obstáculos o dificultades del aprendizaje. Cabe hacer notar la diferencia entre debilidades y obstáculos. Estos no son lo que no está logrado, sino dificultades que impiden al estudiante avanzar o alcanzar las metas de aprendizaje y por eso entorpecen el aprendizaje. Por ejemplo, el apego a una explicación intuitiva o concepto previo a la enseñanza.
- Orientar para la acción, es decir, comunicar al estudiante qué debe hacer para mejorar.
- Entregar información de manera oportuna, cuando la información será útil.

- La evaluación con que se propone obtener esta información, no debería tener altas consecuencias para los alumnos (por ejemplo, “notas al libro”), y por ende, Darling- Hammond, recomienda suspender la calificación, o en un modelo de evaluación continuada o progresiva, remplazar las calificaciones de las tareas que progresan o de los aprendizajes que se logran.

¿Cómo hacer del feedback una acción efectiva para mejorar el aprendizaje?

La primera de las dos funciones generales de la retroalimentación es: entregar un enunciado acerca del desempeño basado en la evaluación del docente de la respuesta del estudiante y una razón que indique la manera en la que se consideraron las fortalezas y debilidades de la respuesta en el juicio. La segunda función es: entregar consejos o sugerencias respecto a la manera en la que se podría haber elaborado una mejor respuesta. Claramente, si se quiere que la retroalimentación tenga una buena posibilidad de lograr su propósito formativo, tiene que ser específica (haciendo referencia, como debe hacerlo, al trabajo recién evaluado) y también general (identificando un principio más general que podría aplicarse a trabajos posteriores).

Muchas veces encontramos comentarios escritos en las pruebas, trabajos o tareas con las siguientes características:

- Son difíciles de comprender, porque no se dirigen específicamente al error cometido, (“No” “¿qué?” “¿Cómo?”), por el uso de abreviaciones o solo de signos o marcas (P), o simplemente porque la letra no es legible;
- Son muy vagos (“no se entiende” o “tu trabajo podría ser mejor”) o
- Son agresivos (“¿De dónde sacaste eso?”).

Ninguna de estas características colabora con los propósitos de la retroalimentación.

Recomendaciones para que el feedback sea útil y efectivo.

- **Es oportuno:** La retroalimentación necesita ser dada lo más pronto posible después del evento evaluativo o la entrega de la tarea, para que sea

recibida cuando todavía le importa a los estudiantes. Si los estudiantes no reciben feedback con la suficiente rapidez, ya habrán empezado a trabajar nuevos contenidos y el feedback resultará irrelevante para su estudio actual y será extremadamente improbable que genere una actividad apropiada de aprendizaje adicional que dé resultados.

- **Es frecuente:** El feedback para que sea útil ha de ofrecerse con bastante regularidad. Un único feedback, aunque sea detallado, sobre un trabajo extenso tipo ensayo o una tarea de diseño después de diez semanas de estudio difícilmente contribuirá a un mejor aprendizaje a lo largo de todo el curso.
- **Es coherente:** La retroalimentación debe ser coherente con los aprendizajes esperados, con los criterios de evaluación y con las especificaciones de las tareas evaluadas. Adicionalmente, debe hacer referencia a criterios de evaluación preestablecidos y precisos.
- **Es claro:** Debe tener mensajes entendibles y legibles. Es importante considerar la forma en que los estudiantes comprenden e interpretan los mensajes del feedback y no solo la forma en que usualmente se informa de los resultados. Los estudiantes a menudo se quejan de que los comentarios devueltos en su trabajo son crípticos y no ayudan a mejorar su rendimiento. Los que lo han hecho bien, están igualmente frustrados si no saben por qué, y no saben cómo mantener el logro de una alta calificación. Por ejemplo, los comentarios como "excelente ensayo" no son útiles a menos que el estudiante comprenda por qué era "excelente".

Los profesores acostumbran a usar ciertos términos y pueden suponer con facilidad que los estudiantes conocen sus significados. El desafío lo enfrenta el estudiante que no tiene el conocimiento necesario para identificar el aspecto de su trabajo que se menciona en la retroalimentación. Por ejemplo, un docente podría poner el siguiente comentario en una de las secciones del trabajo "Esto no tiene una relación lógica con el punto anterior". El estudiante que no se da cuenta de los problemas de lógica, no puede tomar medidas correctivas. Por otro lado, puede que para explicar por qué la relación lógica no es la adecuada se necesite una

explicación del largo de un párrafo o más (o una conversación), y el profesor no está consciente de que podría ser necesaria. De cualquier modo, la oportunidad de aprender del incidente desaparece.

- **Se registra:** Es recomendable que la retroalimentación quede registrada en un comentario escrito, visual o de audio, para que el estudiante pueda volver sobre ella.
- **Es una crítica constructiva:** Los estudiantes tienden a ser más receptivos a las sugerencias de mejora si se expresan en términos constructivos. Deben evitarse las frases muy condescendientes o excesivamente negativas y se sugiere ligar toda crítica a sugerencias positivas para ayudar a motivar a los estudiantes.
- Por último, y quizás la recomendación más importante y más innovadora es transformar la retroalimentación en prealimentación, o el feedback en feedforward. Esto significa que, a pesar de que la retroalimentación es tradicionalmente de carácter retrospectivo, también se puede utilizar para mejorar el aprendizaje o el desempeño en futuras ocasiones. Este componente específico que tiene relación con futuras actividades se puede llevar a cabo de mejor manera en un modelo de evaluación progresiva o continuada.

Evaluación progresiva

En un enfoque tradicional de evaluación de los aprendizajes, la retroalimentación tiene escaso interés para los alumnos, porque se refiere a una tarea o prueba que ya fue entregada y que ya obtuvo una calificación que no se puede cambiar y porque, probablemente, ya no es útil porque se recibe cuando ya se cambió de tema, de unidad, o de actividad de aprendizaje.

Entonces, ¿cómo hacer que a los estudiantes les interese el feedback y lo utilicen? Quizás la mejor respuesta es cambiando el modelo de evaluación hacia un enfoque progresivo o continuado.

Esto quiere decir que el profesor puede escoger un conjunto de aprendizajes complejos y fundamentales de su asignatura y trabajarlos a través de una actividad de aprendizaje -la misma- que progresa a lo largo del semestre o del año. Los estudiantes entregan varias veces una versión de la tarea o desempeño, para que sea evaluada por el profesor y reciben feedback respecto a ella, pero con un acento en la entrega siguiente más que en el desempeño pasado. En cada entrega el profesor puede poner una calificación, pero cada vez esta nota reemplaza a la anterior, o bien, cada calificación tiene una ponderación mayor que la anterior en la evaluación de la asignatura. En esto consiste el clásico ejercicio de la escritura y re-escritura, pero también puede llevarse a cabo en actividades de laboratorio, proyectos de investigación, proyectos de intervención fuera de la escuela, resolución de problemas, análisis de casos, desempeños en idiomas extranjeros, presentaciones orales, debates, etc.

La retroalimentación, idealmente, se trabaja en situaciones dialogantes, conversaciones entre pares y entre el estudiante y el profesor que favorecen la apropiación de los estándares de desempeño esperado, los criterios de evaluación, el concepto y nivel de calidad que se espera reconozcan los alumnos en sus propios trabajos.

II. Planificación de Prueba Escrita

¿Cómo construir una prueba escrita? ¿Cuál es la forma más adecuada? ¿De qué manera se resguarda la justicia y la objetividad de la corrección? ¿Qué criterios debo considerar? Estas son algunas de las preguntas que surgen a la hora de construir este tipo de instrumentos de evaluación. Aquí te damos algunas pistas.

En el contexto de la evaluación, las pruebas constituyen el material de recopilación de información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite determinar el factor de logro de los estudiantes frente a un objetivo establecido previamente.

En este sentido, las pruebas son "instrumentos técnicamente contruidos que permiten a un sujeto, en una situación definida (ante determinados reactivos o ítems), evidenciar la posesión de determinados conocimientos, habilidades, destrezas, nivel de logros, actitudes, características de personalidad, etc. Son instrumentos que permiten apreciar una variable, tal como es definida por la misma prueba o instrumento" (García Ramos, 1994:81).

En los procesos de evaluación se suele distinguir entre pruebas externas y pruebas internas. Las pruebas externas son instrumentos estandarizados y referidos a una norma, p.e., la prueba SIMCE, PSU, PISA, TIMMS. Su focalización es, por consiguiente, general, pues están dirigidos a grandes cantidades de estudiantes (en algunos casos, son pruebas censales, es decir, aplicadas a toda una población en cierta fase de su proceso educativo, como SIMCE 2º Básico, 4º Básico o II Medio, por ejemplo). Las pruebas internas, en cambio, están contruidas sobre la base de criterios, las pruebas que se elaboran al interior de una escuela, para determinado subsector, y que guardan una directa relación con el desarrollo y tratamiento de los contenidos y objetivos al interior de dicha unidad educativa. Por lo tanto, su focalización es mucho más cercana al trabajo cotidiano desarrollado con los estudiantes, pues intentan registrar con precisión determinadas fases del proceso. A su vez, las pruebas internas pueden subdividirse en pruebas objetivas y pruebas de ensayo. Las pruebas objetivas

poseen una estructura técnicamente definida, y por tanto, son mucho más cercanas a las pruebas referidas a norma, pues deben ser construidas siguiendo una secuencia metodológica muy exhaustiva y precisa. Corresponden, por ejemplo, a pruebas por nivel para un liceo o escuela completo, o a evaluaciones de una escala mayor (comuna, asociaciones de establecimientos, regiones, etc.). Las pruebas de ensayo (o pruebas de desarrollo, o, simplemente, pruebas escritas) son los instrumentos de evaluación tal vez más utilizados en el trabajo de los profesores. Se trata de instrumentos que pueden registrar con mucha más precisión los detalles internos del proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que no es contemplada en las pruebas referidas a norma, dado su carácter masivo y generalizado. Si tuviéramos que efectuar una comparación con instrumentos ópticos, podríamos decir que las pruebas referidas a norma o externas corresponden a telescopios, mientras que las pruebas referidas a criterios o internas corresponden a microscopios.

Para el caso específico de nuestro modelo educativo, lo aconsejable en la preparación de las pruebas escritas sería tener en consideración tanto al Marco Curricular como a los Programas de Estudio de cada subsector, ya sean estos los que entrega el Ministerio de Educación, aquellos programas adaptados por los liceos o escuelas, o bien los programas propios que cada establecimiento puede desarrollar.

La revisión de cada producto se hace posible una evaluación más detenida examinando los productos del trabajo: escritos, dibujos, carteleras, exposiciones orales (o conferencias), maquetas, modelos, entre otros.

En la evaluación de productos, no es conveniente en estas edades la comparación con un patrón externo, sino, preferiblemente, la comparación con estados anteriores del niño, que permitan apreciar su progreso (Lerner y Palacios, 1990; citado por Yovane, 1996).

III. Marco Contextual

La escuela cuenta con una matrícula de 161 alumnos (as). Atiende alumnos de educación parvularia en jornada de mañana, otro aspecto a considerar y que es relevante que a partir del año 2016 los niveles de 1° a 6° básico son atendidos como cursos simples, es decir hemos dejado atrás la combinación de cursos en estos niveles. Nuestra organización escolar, tiene como centro el marco curricular actual, con énfasis en el desarrollo humanista y científico, en el desarrollo de esta iniciativa ha resultado de vital importancia, en cuanto a obtener los recursos del estado por medio de la Ley 20.248 SEP que nos permite como nunca antes, provocar el desarrollo en nuestros estudiantes, en cuanto puedan enfrentar los desafíos a que nos enfrenta la sociedad actual.

Otro de los aciertos, que se obtienen a partir del año 2012, es la instalación del Programa de Integración Escolar (PIE).

La escuela releva las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, matemáticas y las ciencias.

Nuestra organización escolar, tiene como centro el marco curricular actual, con énfasis en el desarrollo humanista y científico, en el desarrollo de esta iniciativa ha resultado de vital importancia, en cuanto a obtener los recursos del estado por medio de la Ley 20.248 SEP que nos permite como nunca antes, provocar el desarrollo en nuestros estudiantes, en cuanto puedan enfrentar los desafíos a que nos enfrenta la sociedad actual.

Nuestra organización escolar, tiene como centro el marco curricular actual, con énfasis en el desarrollo humanista y científico, en el desarrollo de esta iniciativa ha resultado de vital importancia, en cuanto a obtener los recursos del estado por medio de la Ley 20.248 SEP que nos permite como nunca antes, provocar el desarrollo en nuestros estudiantes, en cuanto puedan enfrentar los desafíos a que nos enfrenta la sociedad actual.

Debido a estas actividades, se está realizando con nuestra comunidad de apoderados la sensibilización de cada uno de ellos para que se comprometan con el aprendizaje de sus hijos e hijas. Se cuenta con un centro de padres con personalidad jurídica lo que les permite ser autónomos en sus actividades y por ende apoyar con mayor facilidad las actividades de la Escuela, como financiar sus necesidades en recursos didácticos y tecnológicos.

Por lo tanto, es primordial racionalizar eficiente y eficazmente los recursos, tanto los humanos, formativos, académicos, educativos y financieros para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes y las expectativas de los padres.

Desde el año 2013 contamos con un moderno establecimiento esto ha permitido una atención óptima de nuestros educandos. Cuenta con salas individuales para cada curso, sala tecnológica, sala multiuso, comedores, sala de profesores y gimnasio techado además por su extensas áreas de terreno se ha logrado trabajar con los alumnos el Proyecto “Alto en el Desierto” centrado en realizar plantación de árboles como cerco vivo e instalación de la Plaza del Encanto, áreas verdes todo este proyecto se ha hecho efectivo con los recursos hídricos aprovechando las aguas que recicla la planta tratadora.

La escuela Teresita de Los Andes es la institución más importante de la localidad, donde convergen todas las actividades educativas y socioculturales, internas y externas, por lo que se realizan permanentemente encuentros educativos y/o artísticos para los estudiantes como para la comunidad.

1. Dimensión Organizativa-Operativa

La Escuela “Teresita de los andes” cuenta con los siguientes estamentos Profesor Encargado y jefe de U.T.P. elegida internamente en el colegio), representantes de los profesores, centro de alumnos y representación de los apoderados (centro de padres).

Estos participan en reuniones propias de sus respectivas funciones, cuando se requiere participan en conjunto para organizar o sugerir actividades factibles de realizar para y con los alumnos, estas reuniones deben realizarse al menos una vez al mes en forma general y una vez a los menos por estamento.

Al existir un representante de distintos niveles de la unidad educativa se exige una relación de respeto y con altura de mira, donde todos tienen derecho a opinar y a entregar sus puntos de vista, que serán considerados y estudiados, fundamentalmente su aplicación.

El proyecto fundamental de este equipo de gestión será el mejorar los requerimientos de los alumnos en todas sus áreas para lograr los objetivos propuestos.

2. Dimensión comunitaria

La participación de los padres en el proceso educativo es de principal importancia para el establecimiento, ellos están constantemente informados de las actividades que se realizan en el colegio además, se les invita a participar de ellas a través como por ejemplo talleres para padres dirigidas por los profesores jefes y profesionales P.I.E., donde se tratan temas relacionados con la problemática familiar y el desarrollo psico-social de los niños según su nivel de aprendizaje. El centro de padres informa periódicamente a los apoderados, aquellas actividades en las que pueden participar, como las salidas o actividades de grupo, donde su rol es totalmente activo y participante.

3. Sello del Establecimiento

- Aprender a convivir con el Medio Ambiente
- Aprender a hacer usos de sus talentos a través del Arte y del Deporte.
- Aprender a conocer la cultura Local.
- Aprender a conocer y utilizar nuevas Tecnologías Educativas.
- Aprender a ser una comunidad Educativa Integral Proactiva y valórica.

4. Visión

“Educación de calidad para generar competencias necesarias y desenvolverse en una sociedad globalizada.”

5. Misión

Formar alumnos (as) entregando las herramientas necesarias para desarrollar sus habilidades artísticas, deportivas, tecnológicas, y medioambientales con la finalidad de desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana.

6. Foda

Dimensión pedagógica curricular

- **Fortalezas**

Planta docente idónea, con especialistas por asignatura.

Biblioteca implementada con material apropiado.

Laboratorio de computación con moderno equipamiento.

Disciplina en los alumnos.

Alumnos interesados en participar en las actividades de la escuela.

- **Oportunidades**

Material bibliográfico entregado por el MINEDUC.

Escuela de fácil acceso.

Programa de Alimentación y salud escolar (JUNAEB).

Oportunidad de participar en proyectos.

Cuenta con gimnasio techado para la práctica del deporte.

- **Debilidades:**

Bajo rendimiento en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Zona agrícola que depende del factor climático.

- **Amenazas:**

Ambos padres que trabajan dejando poco espacio para cooperar con sus hijos en la tarea escolar.

IV. Diseño y aplicación de instrumentos

PRUEBA DE MATEMATICA 4° BÁSICO NUMEROS Y OPERACIONES / FORMA Y ESPACIO

Nombre: _____ Fecha: _____

I. NÚMEROS Y OPERATORIAS: Cálculo, Operatoria y Resolución de Problemas

1.- Francisca quiere comprar un abrigo de piel, que le cuesta \$35.999. El vendedor le ofrece una rebaja a \$31.990. Por el hermoso abrigo de piel. Si costaba \$ 35.999 ¿De cuánto fue la rebaja?

- a) 4.009
- b) 5.009
- c) 4.999
- d) 3.990

2.- Samuel gasta \$ 45.000 comprando una radio que costó \$22.000, una lámpara que costó \$13.000y una juguera. ¿De qué manera se puede saber cuánto costó la juguera?

- a) Sumando, \$22.000 + \$13.000
- b) Restando, \$45.000 - \$22.000
- c) Sumando, \$ 45.000 + \$ 35.000
- d) Restando, \$ 45.000 - \$ 35.000

3.- En un estacionamiento hay 3.879 autos, llegan 4.324 más. Si el estacionamiento tiene cupo para 8.000 autos, ¿caben todos los autos?

- a) Sí, quedan 40 cupos disponibles.

- b) No, faltan 203 cupos.
- c) Sí, quedan 120 cupos disponibles.
- d) No, faltan 103 cupos.

4.- ¿En cuál de las siguientes multiplicaciones se obtiene como producto un número impar?

- a) 1.259×2
- b) 1.259×3
- c) 1.953×2
- d) 1.520×3

5.- El tren del Metro de Santiago se detiene en la estación “Los Héroes” con 1.850 pasajeros. Para saber con cuántos pasajeros continúan su recorrido, ¿qué se necesita saber?

- a) La cantidad de pasajeros que suben en la estación “Los Héroes”.
- b) La cantidad de pasajeros que bajan en la estación “Los Héroes”.
- c) La cantidad de pasajeros que estaban en la estación, antes de la llegada del tren.
- d) La cantidad de pasajeros que suben y bajan del tren en la estación “Los Héroes”.

6.- Si el cociente es 136, el divisor es 8 y el resto es cero, entonces el dividendo es:

- a) 1.085
- b) 1.088
- c) 1.094
- d) 1.091

7.- De acuerdo a la tabla, la población rural de ambos sexos es de 186.172 habitantes, de los cuales 98.583 habitantes son hombres. ¿Cuál es el número de habitantes mujeres?

DIVISION POLITICO ADMINISTRATIVA Y AREA URBANA-RURAL	SEXO		
	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
13 Región Metropolitana de Santiago	6.061.185	2.937.193	3.123.992
Urbana	5.875.013	2.838.610	3.036.403
Rural	186.172	98.583	

Fuente: <http://www.censo2002.cl>

- a) 87.895 habitantes.
- b) 87.985.habitantes
- c) 87.589 habitantes
- d) 87.958 habitantes.

8.- Para bajar la escalera de la casa de Andrés existen distintas formas de hacerlo. Si se baja peldaño por peldaño, se dan 24 pasos. Considerando esta información, ¿cuál de las siguientes afirmaciones **NO CORRESPONDE?**:

- a) Bajando los peldaños de 2 en 2 se dan 12 pasos.
- b) Bajando los peldaños de 3 en 3 se dan 8 pasos.
- c) Bajando los peldaños de 4 en 4 se dan 6 pasos.
- d) Bajando los peldaños de 8 en 8 se dan 4 pasos.

9.-Felipe compra los cuatro neumáticos de su camioneta en \$250.000. Si paga en cuatro cuotas iguales, ¿cuál es el valor de cada cuota?

- a) \$60.250
- b) \$61.250
- c) \$62.500
- d) \$62.250

10. De los siguientes conjuntos de números, elige cuál de ellos está ordenado de MENOR a MAYOR

- A.- {7.850, 7.580, 7.085}
- B.- {5.679, 5.796, 5.697}
- C.- {6.490, 6.940, 6.980}
- D, {8.155, 8.107, 8.109}

11. Resuelve la adivinanza: Soy un número impar de 4 dígitos, soy Mayor que 5.000. La cifra de mis centenas es el doble de las Unidades. ¿Quién soy?

- A) 7.442
- B) 5.235
- C) 5.261
- D) 4.683

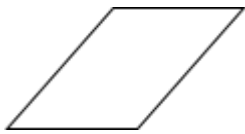
12. ¿Cuál es el número que completa la siguiente serie?

5.800, 5.400, 5.000, _____

- A) 4.000
- B) 5.200
- C) 4.600
- D) 4.800

II. FORMA Y ESPACIO: Conocimientos de Cuerpos-Figuras y Resolución de Problemas

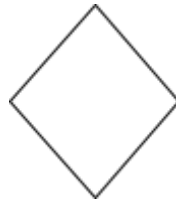
1.) ¿Cuáles de los siguientes polígonos tienen todos sus lados opuestos paralelos? Márcalos con una X.



A)



B)

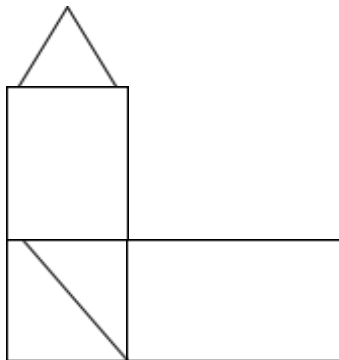


C)



D)

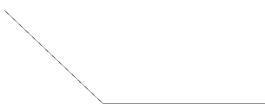
2.) En la siguiente figura: ¿Cuántos cuadriláteros hay?



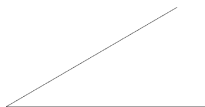
- A) 3 o menos.
- B) 4.
- C) 5.
- D) 6 o más.

3.) El ángulo recto es el que tiene el número:

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 2 y 3



1



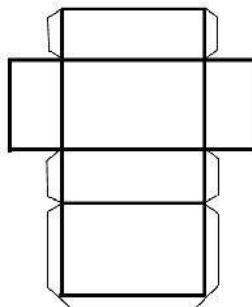
2



3

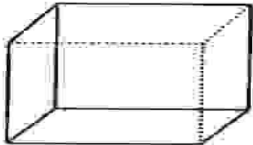
4.) ¿Qué figura se obtiene al armar la red dada?

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

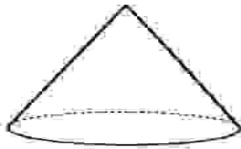


5.) La figura que es un cono es:

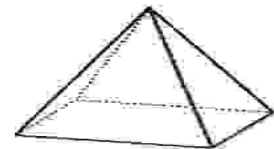
A)



B)



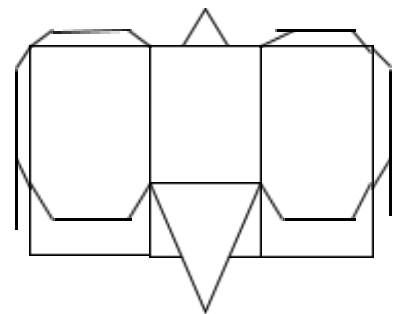
C)



D)

6. La siguiente figura muestra la red de un cuerpo geométrico. ¿A cuál de los siguientes corresponde?

- A. Pirámide de base triangular.
- B. Prisma recto de base rectangular.
- C. Prisma base triangular.
- D. Pirámide de base pentagonal.

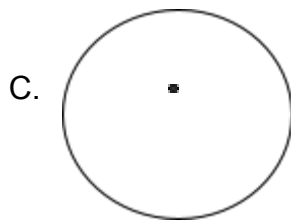
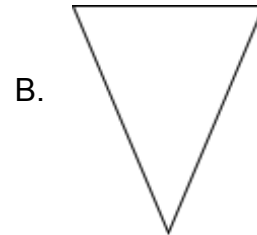
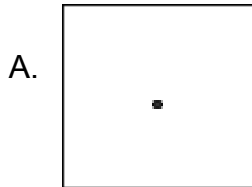


7.) Observa la siguiente figura de un cono apoyado sobre una mesa.



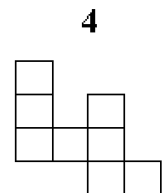
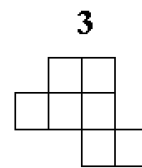
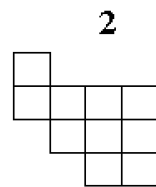
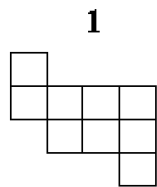
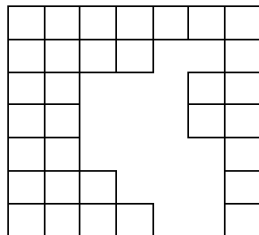


¿Cuál de los siguientes dibujos corresponde al cono mirado desde arriba?



D.

8.- Usa dos de las figuras 1, 2, 3 o 4 para cubrir exactamente la parte que le falta al cuadrículado.



¿Cuáles puedes utilizar?

a) 2 y 3

b) 2 y 4

c) 1 y 3

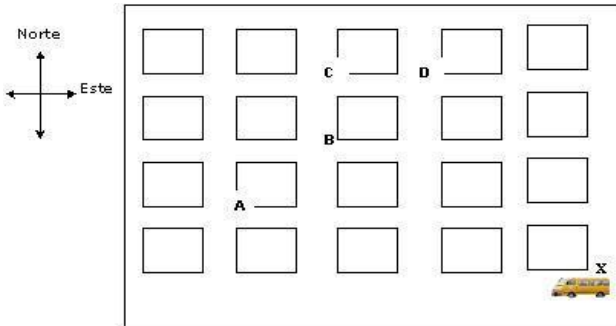
d) 1 y 4

9.- La maceta de la figura tiene una forma parecida a un:



- a) prisma. b) cilindro c) cono. d) pirámide.

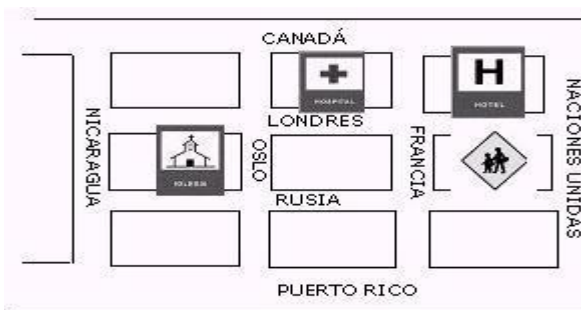
10.-La figura representa un mapa con las cuadras de una ciudad. En una esquina hay un furgón escolar.



El conductor comienza el recorrido en la esquina X. Avanza 3 cuadras hacia el oeste, luego 3 cuadras hacia el norte, finalmente una 1 cuadra hacia el este llegando al Colegio. ¿En qué esquina está el colegio?

- a) En A b) En B c) En C
d) En D

11- Según el plano de calles de la figura, ¿qué se ubica en una calle paralela a Puerto Rico y está entre las calles Francia y Oslo?



- a) El hospital.
b) El hotel.
c) La iglesia.
d) El colegio.

12.- Las siguientes figuras corresponden a redes de distintos cuerpos geométricos.

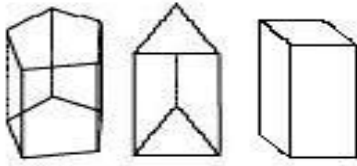


de **NO CORRESPONDE** a una pirámide?

¿Cuál
ellas

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4

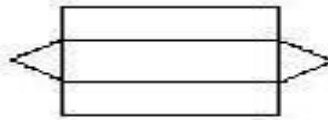
6.- ¿Qué tienen en común los siguientes cuerpos?



- a) Sus caras son cuadriláteros.
- b) Tienen la misma cantidad de caras.
- c) Tienen la misma cantidad de vértices.
- d) Sus caras laterales son rectángulos.

13.- Al armar la red de la figura, ¿qué cuerpo se forma?

- a) Un prisma triangular.
- b) Una pirámide triangular.
- c) Un prisma pentagonal.
- d) Un prisma cuadrangular.



Prueba de Lenguaje 4° básico

Nombre: _____ Fecha: _____

I. LECTURA: *Comprensión Lectora*

Aprendizaje Clave: Extraer Información.

Lee el texto 1 y luego responde marcando con una "X" la letra de la alternativa correcta:

"Una enorme jirafa se acercó a beber en un río. Miró alrededor por si había cerca algún león. Tenía que tener cuidado, ya que muchas veces los leones las atacaban cuando estaban bebiendo. Abrió sus patitas delanteras para poder bajar su largo cuello y se acercó al agua. Allí, vio una sombra y se asustó un poco, enseguida observó que un pequeño león se escondía en un arbusto. Era Leonín, un pequeño león que se había perdido. Leonín, miró hacia el cuello de la gran jirafa que parecía no acabarse nunca. Cuando al fin vió su cara, unos enormes ojos negros le miraban. El leoncito giró su cabeza y agachó las orejas. Avanzó la jirafa, a paso lento y tranquilo, hacia él, le tendió la patita. El león la acarició y ambos perdieron el miedo. La jirafa le preguntó: - ¿Cómo estás tan lejos de tu casa?. Verás, le dijo el león. ¡Me perdí, por salir corriendo detrás de una gacela!. ¡Sólo quería jugar, Corrí muy veloz hasta quedar agotado!. ¿Qué ocurrió después?, preguntó la jirafa. La gacela se espantó y yo me quede en este lugar. Estaba muy asustado, pero soy un león valiente, no quería llorar, ¡Estoy tan cansado!, dijo el leoncito. Ven, vamos hasta aquel árbol, - le dijo la jirafa - allí descansaremos. El león se acurrucó entre las patitas de la jirafa y se quedó dormido junto a ella. Juntitos muy juntitos para darse calor. Pasaron largos días, la jirafa cuidaba de él, le alimentaba y le daba cariño como si fuera su mamá. Un día le explicó que tal vez, dentro de un tiempo tendría que volver con los demás leones, pues era lo mejor para el leoncito. Una mañana, el león bebía en el río, cuando unos leones se acercaron a él. La jirafa les observaba desde un alto. Contempló como el león se había encariñado con ellos. Había llegado el momento de partir. Ella vió como se alejaba el leoncito para siempre, pero a pesar de todo estaba feliz, porque él, había encontrado a su nueva familia".

<p>1. Lo leído anteriormente corresponde a un texto:</p> <p>A. Informativo</p> <p>B. Argumentativo.</p> <p>C. Narrativo</p> <p>D. Poético.</p>	<p>2. La acción de esta historia transcurre en:</p> <p>A. El campo</p> <p>B. La selva.</p> <p>C. La cordillera</p> <p>D. La ciudad.</p>
<p>3. De las siguientes afirmaciones ¿Cuál es verdadera?</p> <p>A. El león debió volver a su hogar</p> <p>B. El león atacó a la jirafa.</p>	<p>4. En la oración "Contempló como el león se había encariñado con ellos". La palabra subrayada puede ser sustituida por:</p> <p>A. Comentó</p> <p>B. Observó.</p>

<p>C. Los animales de esta historia son domésticos</p> <p>D. La jirafa estaba pérdida.</p>	<p>C. Desmintió</p> <p>D. Resolvió.</p>
<p>5. El título que mejor representa esta historia es:</p> <p>A. El leoncito llorón</p> <p>B. La jirafa egoísta.</p> <p>C. Amigos por siempre</p> <p>D. Los animales domésticos</p>	<p>6. De las siguientes afirmaciones ¿Cuál es incorrecta?</p> <p>A. La jirafa salió corriendo detrás de una gacela</p> <p>B. El león estaba lejos de su hogar.</p> <p>C. El león fue acogido por la jirafa</p> <p>D. La jirafa tomó agua en el río.</p>

Aprendizaje clave: Argumentación

Considerando la lectura anterior, responde:

7. ¿Por qué se pierde el León?

8. ¿Por qué crees que la jirafa ayudó a Leonín?

9. ¿Qué hubieses hecho tú en el lugar de la jirafa?

10. ¿Cómo crees tú que se sintió la jirafa cuando Leonín volvió con su familia?

Aprendizaje Clave: Extraer Información

Lee el texto 2 y luego responde marcando con una “X” la letra de alternativa correcta:

ESTRELLAS VOLADORAS

¡Mamá, mamá, corre, ven a la ventana! –gritó María.
- ¿Qué pasa?
- Mira. ¡En el jardín hay estrellitas voladoras!
- ¡Qué bonitas son! –contestó la mamá. Pero no son estrellas: son luciérnagas. Se suelen ver en las noches de verano.
- ¿Son peligrosas las luciérnagas! ¿Pican? –preguntó María.
- No son nada peligrosas –contestó mamá.
María bajó al jardín. Al poco rato volvió a subir gritando:
- ¡Mamá, mamá! He cogido una luciérnaga y la he metido en este tarro de cristal. La voy a poner en mi cuarto y así me alumbrará toda la noche.
- ¡Oh, pobre luciérnaga! ¿Crees de verdad que te va a alumbrar? ¿No ves que ya no tiene luz?
- Porque las luciérnagas tienen luz solamente en la oscuridad –dijo María.
Apaguemos la luz y ya verás, mamá.
La mamá apagó la luz. Pero la luciérnaga del tarro no daba ni un rayito de luz.
- ¿Y por qué no alumbrar? –preguntó María.
- Porque está triste y se siente prisionera. ¿Qué harías tú si te encerraran?
María comprendió que debía soltar a la luciérnaga. Se fue a la ventana y abrió el tarro. La luciérnaga salió volando dejando un rastro de luz.

<p>11. El texto que acabas de leer es:</p> <p>A. Una descripción. B. Una fábula. C. Una leyenda. D. Un cuento</p>	<p>12. Las estrellitas voladoras eran:</p> <p>A. Estrellitas del cielo. B. Luciérnagas. C. Piedrecillas brillantes. D. Ninguna de las anteriores.</p>
<p>13. Los personajes de este cuento son:</p> <p>A. La luciérnaga. B. La mamá. C. María. D. Sólo B y C.</p>	<p>14. ¿Por qué la niña encierra a la luciérnaga en un frasco de cristal?</p> <p>A. Para que no se escapara. B. Para que hiciera las veces de lámpara. C. Para sentirse más seguro. D. Para mostrársela a su madre.</p>
<p>15. Al estar encerrada en el frasco, la luciérnaga no da luz porque:</p> <p>A. Se sentía protegida. B. Se sentía prisionera. C. Se sentía abandonada. D. Ninguna de las anteriores</p>	<p>16 .Las luciérnagas se suelen ver en:</p> <p>A. Las frías noches de invierno B. Las cálidas noches de primavera C. Las cálidas noches de verano D. Las frías noches de verano</p>

Aprendizaje clave: Argumentación

Considerando la lectura anterior, Texto 2 (Las Estrellas Voladoras), responde:

17. ¿Por qué la mamá le dice a María: “Pero no son estrellas: son luciérnagas”?

18. ¿Qué opinas de la actitud que tuvo María al meter la luciérnaga en el tarro de cristal?

19. ¿Crees que actuó bien la mamá al decir a María: - ¡Oh, pobre luciérnaga! ¿Crees de verdad que te va a alumbrar? ¿Por qué?

20. ¿Cuál es la intención que tiene la mamá con María al decirle ¿Qué harías tú si te encerraran?

Aprendizaje Clave: Incremento de Vocabulario.

Lee atentamente y responde marcando la alternativa que corresponde:

<p>21. “Me alumbrará toda la noche”:El término destacado significa:</p> <p>A. Ennegrecerá B. Oscurecerá C. iluminará</p>	<p>22. “Salió volando dejando un rastro de luz.”. La palabra subrayada significa:</p> <p>A. Diario B. Aureola C. Huella</p>
--	---

<p>D. Opacará</p>	<p>D. Símbolo</p>
<p>23.Un sinónimo de contemplar es:</p> <p>A. Ignorar B. Observar C. Despreciar D. Descuidar</p>	<p>24. “La gacela se espantó y yo me quedé en este lugar”. La palabra en negrita significa :</p> <p>A. Tranquilizó B. Alborotó C. Aburrió D. Horrorizó</p>
<p>25.Lee atentamente estos versos:</p> <p>“ Soy un <u>pobre</u> venadito que habita en la <u>serranía</u>. Como no soy tan <u>mansito</u>, no bajo al agua del <u>día</u>, sólo bajo a <u>mediodía</u> a tus brazos, vida mía.</p> <p>Un antónimo de cada una de las palabras subrayadas son:</p> <p>A. Indigente, meseta, tierno, luz, media luz. B. Rico, cerro, bravo, oscuro, semioscuro. C. Rico, llanura, bravito, noche, medianoche. D. Ninguna de las anteriores.</p>	<p>26.En la oración:”El mejor trabajo es el que se hace en equipo”, podemos cambiar la palabra subrayada por:</p> <p>A. Colección. B. Grupo. C. Solitario. D. Aparato.</p>
<p>27.En la oración: “La cogí entre mis brazos”, la palabra subrayada podemos reemplazarla por:</p> <p>A. Sujeté B. Lancé. C. Solté. D. Levanté.</p>	<p>28. En la oración: “se ha caracterizado por ser un espacio único de reflexión” la palabra subrayada significaría:</p> <p>A. Terreno. B. Lugar. C. Universo. C. Separación.</p>
<p>29.En la oración “Los niños trepaban al árbol “, la palabra subrayada podemos reemplazarla por:</p> <p>A. Escalaban. B. Rodeaban C. Bajaban. D. Jugaban.</p>	<p>30.En la oración: “Ellos saltan por las rocas”, podemos cambiar la palabra subrayada por:</p> <p>A. Caminan. B. Brincan. C. Nadan. D. Corren.</p>

I. ESCRITURA: Producción de textos - cuentos

2.- Si tenemos $|8-10|$ este resultado es:

- a) -2
- b) +2
- c) 18
- d) -18
- e) Ninguna de las anteriores

3.- El valor de la expresión $|4 - 7|$ es

- a) -3
- b) +3
- c) +11
- d) -11
- e) Ninguna de las anteriores

4.- Si tenemos los enteros (-6) y (-9) , el signo de relación que debe ir entre ellos es

- a) =
- b) <
- c) >
- d) Todas
- e) N:A.

5.- Al sumar los enteros $(-24) + (56)$ el resultado es

- a) (-32)
- b) (32)
- c) (80)
- d) (-80)
- e) 0

6.- Cuánto es: $(-45) - (-12)$ el resto es

- a) (-33)
- b) (+33)
- c) (-57)
- d) (+57)
- e) 0

7.- La operación combinada $(-27) + (-34) - (25) + (78)$ tiene como resultado final

- a) -18
- b) 18
- c) 8

- d) -86
- e) -8

8.- Al multiplicar $(34) * (-12)$ el producto es ...

- a) 408
- b) -308
- c) -408
- d) 308
- e) 0

9.- Si se divide $(86) : (-2)$ el cuociente es

- a) 43
- b) 172
- c) -172
- d) -43
- e) 1

10.- La operación combinada $(37) + (-3) - (-5) * (-3) : (-3)$ es

- a) 29
- b) -29
- c) 39
- d) -39
- e) 1

11.- En la ecuación $x + -3 = -8$ el valor de x es

- a) 5
- b) -5
- c) -11
- d) 11
- e) $8/3$

12.- La ecuación $5x + -40 = 10$ tiene como solución

- a) 10
- b) -10
- c) 35
- d) -35
- e) 0

13.- La ecuación $7(x + 5) = 40 + 9$ tiene como solución

- a) -2
- b) 7
- c) -7

- d) 2
- e) 1

14.- La expresión $(-8)^2 * (-8)^5$ tiene como resultado

- a) $(-8)^3$
- b) $(-8)^7$
- c) $(-8)^{10}$
- d) $(8)^7$
- e) Ninguna de las anteriores

15.- La expresión $(1/6)^{-3}$ tiene como resultado

- a) 1/36
- b) -36
- c) 216
- d) -216
- e) 0

II. ALGEBRA

16.- La operación combinada con potencias $(-4)^2 + 5^{-1} * 5^2$ arroja un valor final de

- a) 105
- b) -105
- c) 21
- d) -21
- e) -11

17.- En la adición $4/5 + 3/4$ el total es

- a) $31/20$
- b) $20/31$
- c) $7/20$
- d) $7/9$
- e) 0

18.- Si ubicamos en la recta numérica las fracciones $7/9$ y $4/5$ veremos que

- a) $4/5$ se encuentra a la derecha de $7/9$
- b) $4/5$ se encuentra a la izquierda de $7/9$
- c) se ubican ambas en el mismo punto

- d) no se cumple ninguna anterior
- e) se ubican en ambos lados del 0

19.- Al dividir $7 \frac{1}{4}$ por $3 \frac{1}{2}$ se obtiene

- a) $\frac{58}{28}$
- b) $\frac{28}{58}$
- c) $2 \frac{1}{2}$
- d) $2 \frac{1}{14}$
- e) 1

20.- Al multiplicar $\frac{4}{10} * -\frac{3}{12}$ el producto es

- a) $-\frac{1}{10}$
- b) $-\frac{24}{15}$
- c) $\frac{8}{5}$
- d) $\frac{1}{10}$
- e) 1

21.- La fracción resultante del decimal 0,7 es:

- a) $\frac{7}{9}$
- b) $\frac{7}{100}$
- c) $\frac{7}{10}$
- d) $\frac{10}{7}$
- e) $\frac{9}{7}$

22.- La fracción $\frac{5}{6}$ es equivalente a un decimal

- a) semiperiódico
- b) periódico
- c) finito
- d) infinito
- e) Ninguna de las anteriores

23.- El decimal “cero coma, veintitrés periódico” al ser transformado en fracción común resulta

- a) $\frac{23}{99}$
- b) $\frac{23}{90}$
- c) $\frac{22}{99}$
- d) $\frac{11}{99}$
- e) $\frac{22}{90}$

24.- El axioma $\frac{a}{b} > \frac{c}{d}$ se cumple siempre que ...

- a) $a*b > c*d$

- b) $a*d > b*c$
- c) $a*c > b*d$
- d) $b*c < a*d$
- e) $d*c = a*b$

25.- La operación combinada $(-3/5 + 1/2) * (1/8 + 1/2)$ tiene resultado

- a) 10/16
- b) 11/10
- c) 16/11
- d) 11/16
- e) Ninguna de las anteriores

26.- Un señor compra $4/8$ de queso a \$3600 el kg. y 2 kg de pan a \$1000 el kg. Entonces lo que recibe de cambio al pagar con \$10.000 es ...

- a) \$6.000
- b) \$5.200
- c) \$6.200
- d) \$4.400
- e) \$5.000

27.- Si el litro de aceite vale \$1.200, ¿cuánto debiera pagarse por una botella de $3/4$ litro?

- a) \$863
- b) \$288
- c) \$862
- d) \$900
- e) Ninguna de las anteriores

28.- ¿Cuánto le falta a \$23.896 para obtener \$21.247?

- a) \$2.649
- b) -\$1.649
- c) -\$2.649
- d) \$1.649
- e) \$1.687

29.- ¿Qué fracción multiplicada por $5/6$ nos da como producto $-5/12$?

- a) $-2/3$

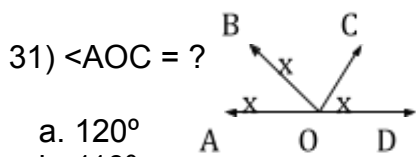
- b) $1/2$
- c) $-4/12$
- d) $-1/2$
- e) $2/3$

30.- ¿Qué fracción es el decimal $\overline{0,07}$?

- a) $7/9$
- b) $7/99$
- c) $7/90$
- d) $7/100$
- e) $7/10$

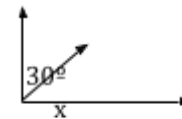
III. GEOMETRIA

Resuelve los siguientes problemas:



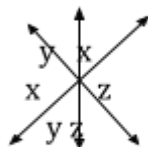
- a. 120°
- b. 110°
- c. 100°
- d. 90°
- e. 60°

32) $x = ?$



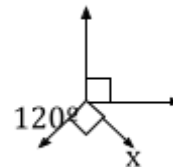
- a. 15°
- b. 30°
- c. 45°
- d. 60°
- e. 90°

33) $x = ?$



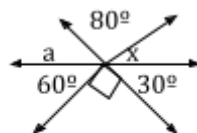
- a. 15°
- b. 30°
- c. 45°
- d. 60°
- e. 75°

34) $x = ?$



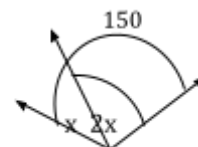
- a. 120°
- b. 90°
- c. 60°
- d. 30°
- e. 0°

35) $x = ?$



- a. 70°
- b. 60°
- c. 30°
- d. 15°
- e. 10°

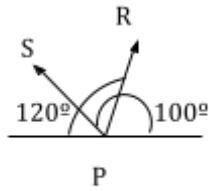
36) $x = ?$



- a. 30°
- b. 37.5°
- c. 50°
- d. 75°
- e. 100°

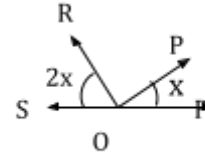
37) $\angle SPR = ?$
?

- a. 140°
- b. 80°
- c. 60°
- d. 50°
- e. 40°



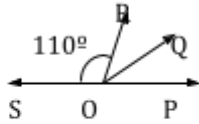
38) OP bisectriz del $\angle QOR$; $\angle SOP =$

- a. 36°
- b. 120°
- c. 135°
- d. 144°
- e. Ninguna de las anteriores



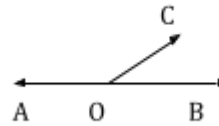
39) OQ bisectriz del $\angle ROP$. $\angle POQ = ?$

- a. 55°
- b. 45°
- c. 35°
- d. 25°
- e. 15°



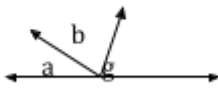
40) $\angle AOC : \angle BOC = 3 : 2$. $\angle BOC = ?$

- a. 30°
- b. 36°
- c. 45°
- d. 60°
- e. 72°



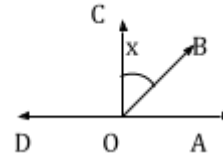
41) $a:b:g = 3:4:5$. $b = ?$

- a. 140°
- b. 80°
- c. 60°
- d. 50°
- e. 40°



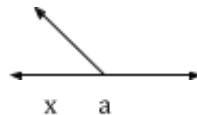
42) OC perpendicular a AD
OB bisectriz del $\angle AOC$

- a. 60°
- b. 55°
- c. 45°
- d. 30°
- e. 15°



43) $\angle a = 3x$; $x = ?$

- a. 22.5°
- b. 30°
- c. 45°
- d. 60°
- e. Ninguna de las anteriores



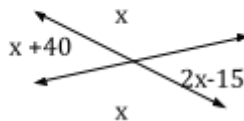
44) $x = ?$

- a. 138°
- b. 42°
- c. 30°
- d. 28°
- e. 18°



45) $x = ?$

- a. 10°
- b. 15°
- c. 20°
- d. 25°
- e. Ninguna de las anteriores



IV. DATOS Y AZAR

46. Dado los datos 2, 2, 3, 3, 5, 1, 5, 1, 2, 4, ¿cuál es la frecuencia de la moda?

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 5
- E) La muestra no posee moda

47. En una balanza, se pesan, al mismo tiempo, 20 personas. Si la balanza registra 1200 kilogramos, ¿cuál es el peso promedio de cada persona?

- A) 60
- B) 50
- C) 40
- D) 30
- E) 20

Resuelva los ejercicios 48, 49, 50 y 51 utilizando la siguiente tabla de frecuencias, que representa las notas de una prueba

Nota	fi
3	1
4	5
5	2
6	1
7	1

48. ¿Cuántas personas rindieron la prueba? (número de datos de la muestra)

- A) 5
- B) 6
- C) 8
- D) 10
- E) 11

49. ¿Cuál es la moda?

- A) 7
- B) 6
- C) 5

- D) 4
- E) 3

50. ¿Cuál es la mediana?

- A) 7
- B) 6
- C) 5
- D) 4
- E) 3

51. ¿Cuál es la media (promedio)?

- A) 4,6
- B) 4,5
- C) 4,4
- D) 4,3
- E) 4,2

52. Una serie de camisas de iguales características valen 5.000, 8.000, 10.000, 10.000 y 15.000.

Dados estos datos, ¿cuál (es) de las siguientes características es (son) verdaderas?

- I. La moda es 10.000
- II. La mediana es 10.000
- III. La media (promedio) es 9600

- A) Sólo I
- B) Sólo II
- C) Sólo III
- D) Sólo I y II
- E) I, II y III

Dada la siguiente tabla:

53. La media (promedio) es:

Nota	$f(i)$
N1	f1
N2	f2
N3	f3
N4	f4

- A) $\frac{N1+N2+N3+N4}{4}$
- B) $\frac{N1 \cdot f1+N2 \cdot f2+N3 \cdot f3+N4 \cdot f4}{4}$
- C) $\frac{N1 \cdot f1+N2 \cdot f2+N3 \cdot f3+N4 \cdot f4}{f1+f2+f3+f4}$
- D) $\frac{N1 \cdot f1+N2 \cdot f2+N3 \cdot f3+N4 \cdot f4}{4}$
- E) $\frac{N1+N2+N3+N4}{f1+f2+f3+f4}$

54. Dado los datos 1, 1, 2, 3, 5, 1, 5, 2, calcule la media aritmética, la moda y mediana, respectivamente

- A) 2; 1; 5
- B) 2; 1; 2
- C) 2,5 ; 1 ; 2
- D) 2,5 ; 1 ; 4
- E) 2,5 ; 5 ; 4

Utilice la siguiente tabla de frecuencia para resolver el ejercicio10:

Datos	f i
7,0	1
6,0	5
5,0	3
3,0	1

55. Calcule la media aritmética de los datos de la tabla de frecuencia

- A) 5
- B) 5,5
- C) 6,0
- D) 6,5
- E) 6,7

Prueba de Lenguaje 8° básico

Nombre: _____ Fecha: _____

II. LECTURA: *Comprensión Lectora*

A) Aprendizaje Clave: *Extraer Información.*

Lee el siguiente texto y responde preguntas 1 a 7

SUEÑOS DE AGUA TURBIA

*Mas en mi alma -en mi sueño- la música
de la confusión
agita sus alas y no **veo** a mis hijas
ni a mi mujer
ni a mis padres. Y el tiempo los lugares
son el Metro de Santiago de Chile
con puertas que vertiginosas **se cierran**
se cierran
(y los amigos que debían estar
el rumor de los bosques que se fueron)*

Elicura Chihuailaf
(chileno)

1.- **¿Qué sentimiento predomina en este texto?**

- A) La confusión
- B) La rabia
- C) La ironía
- D) La ira

2.- **¿Quién es el hablante lírico?**

- A) Un niño lejos de su familia
- B) Un padre lejos de su familia
- C) Un árbol lejos del bosque
- D) Un joven lejos de sus amigos

3.- **¿Cuál es el principal motivo que hace al hablante sentirse de esta manera?**

- A) La soledad de la ciudad

- B) La falta de comprensión
- C) La ausencia de su familia
- D) La angustia de estar perdido

4.- El título del poema es “Sueños de Agua turbia”. Según el texto ¿Qué sentido tiene la palabra turbia?

- A) Turbia se relaciona con perturbar.
- B) Turbia se relaciona con suciedad del agua
- C) Turbia se relaciona con confusión o poca claridad de lo que se hace
- D) Turbia se relaciona con la contaminación de los bosques lejos de la ciudad

**5.- “...el rumor de los bosques que se fueron”
¿Qué figura literaria predomina en este verso?**

- A) Metáfora
- B) Personificación
- C) Hipérbole
- D) Comparación

6.- ¿Quién es Elicura Chihuailaf?

- A) El poeta
- B) El padre de familia
- C) El que expresa sus sentimientos
- D) El que cuenta la historia

7.- A partir de las palabras destacadas en la lectura podemos concluir que:

- A) Las acciones están expresadas en primera persona
- B) Las acciones se presentan en tiempo presente
- C) Las acciones se conjugan en un futuro posible
- D) Las acciones se encuentran en un tiempo indefinido

Lee el siguiente texto y responde preguntas 8 a 14

4° Encuentro de cómic

La nueva era del cómic chileno en Puente Alto
Sábado 6 y Domingo 7 de Octubre
de 10:00 a 22:00 hrs.

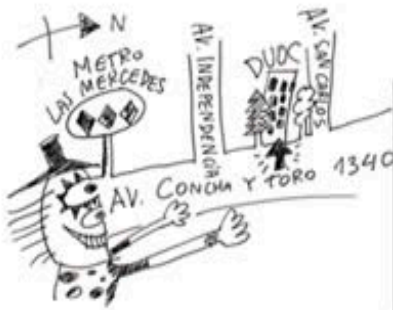
- FANZINES Y REVISTAS
- EXPOSICIONES
- STANDS
- DIBUJO EN VIVO
- CINE ANIMACIÓN
- CONCURSOS **IN SITU**

MÚSICA EN VIVO

DESDE LAS 16:00 HORAS

- **JACO SÁNCHEZ**
(GUITARRISTA DE CHANCHO EN PIEDRA
Y COMPOSITOR DE 31 MINUTOS)
- **ANGELO PIERATTINI**
(VOCALISTA Y GUITARRISTA DE WEICHAPE)
- **MOSTRO**
- **RADIO TRICICLO**
- **LOS EMBAJADORES**
- **ENSAYOS NUCLEARES**

ENTRADA LIBERADA



6 Y 7 DE OCTUBRE DESDE LAS 10:00 HORAS
EN **DUOC UC**
PUENTE ALTO AV. CONCHA Y TORO 1340
C/SAN CARLOS METRO LAS MERCEDES
PUENTE ALTO - ENTRADA LIBERADA

MÁS INFORMACIÓN LLAMANDO AL 485 40 61
O VISITANDO NUESTRO BLOG
[HTTP://ENCUENTRODECOMICOS.BLOGSPOT.COM](http://ENCUENTRODECOMICOS.BLOGSPOT.COM)



8.- ¿Cuál es el propósito principal de este texto?

- A) Invitar a un concurso público del mejor cómic
- B) Escuchar a bandas musicales de rock nacional
- C) Informar sobre el origen del cómic en esta comuna
- D) Invitar a las personas que quieran conocer el mundo del cómic

9.- ¿Por qué se denomina “La nueva era del cómic chileno en Puente Alto”?

- A) Porque es fácil de llegar a este lugar
- B) Porque las personas no quieren participar de estos encuentros
- C) Porque estos encuentros hacen que el cómic sea conocido y valorado
- D) Porque en esta comuna a todos los jóvenes y adultos les gusta el cómic

10.- ¿Quién convoca a este encuentro?

- A) Metro de Chile
- B) Un grupo de cantantes
- C) El ministerio de Educación Chile
- D) La municipalidad de Puente Alto

11.- Según el texto ¿Cuál de las siguientes alternativas NO representa una actividad que se podrá realizar en este encuentro?

- A) Escuchar música en vivo
- B) Ver películas de animación
- C) Ver algunas revistas de cómic
- D) Observar maniobra de patinetas

12.- ¿Qué requisito debe tener la persona que participa de este encuentro?

- A) Ser dibujante profesional de cómic
- B) Le debe gustar el cómic y la música en vivo
- C) Pagar su entrada a un precio económico
- D) Tener ganas de participar en un concurso de baile en vivo

13.- ¿Qué función básica del lenguaje predomina en este texto?

- A) Apelativa
- B) Referencial
- C) Expresiva
- D) Metalingüística

14.- Según la estructura y propósito del texto ¿A través de qué medio de comunicación masiva nos puede llegar esta información?

- A) Afiche
- B) Carta
- C) Diario
- D) Revista

Lee el siguiente Texto y responde las preguntas 15 a 20



Operación Deyse

El plan Deyse se aplica en todos los establecimientos educacionales para maximizar la eficacia en la respuesta ante una emergencia. Estos son los principales pasos del simulacro de emergencia del Plan de Seguridad Escolar:

- 1** El alumno sentado más cerca de la puerta es el responsable de abrirla.
- 2** Los alumnos deben abandonar la sala en orden.
- 3** No deben llevar nada en la boca o manos.
- 4** Siempre deben mantener la calma.
- 5** Caminar rápido, pero no correr.
- 6** Evitar hablar y menos gritar.
- 7** Dirigirse a la zona de seguridad correspondiente.
- 8** Volver a la sala sólo cuando den la señal de que el ensayo ha terminado.



15.- ¿Qué tipo de texto acabas de leer?

- A) Un texto Publicitarios
- B) Un texto Informativo
- C) Un texto Instructivo
- D) Un texto Argumentativo

16.- ¿Cuál es el propósito principal del texto?

- A) Informar sobre el origen del Plan Dayse
- B) Comunicar que este procedimiento se realiza en todo Chile
- C) Informar una nueva forma de reaccionar ante las emergencias
- D) Dar a conocer los pasos básicos para su procedimiento

17.- ¿Por qué motivo se realiza este procedimiento en los colegios?

- A) Para asignar una función a cada alumno
- B) Para permitir que los alumnos practiquen fuera de la sala
- C) Para asegurar una buena reacción ante una posible emergencia
- D) Para comprender que ante una emergencia, todos reaccionamos distinto

18.- ¿Cuál es el paso que impide que el alumno se lastime con algún implemento que lleve desde la sala?

- A) El paso 2
- B) El paso 3
- C) El paso 4
- D) El paso 5

19.- El paso 8 consiste en:

- A) Estar tranquilos hasta que termine la emergencia
- B) Estar atentos a las instrucciones de término del ensayo
- C) Saber cuándo los alumnos deben regresar a su zona de seguridad
- D) Recurrir a una zona que le dé mayor seguridad hasta nuevo aviso

B) Aprendizaje Clave: Argumentación

Considerando la lectura anterior, responde:

**20.- ¿Consideras importante realizar este simulacro en las escuelas?
¿Por qué? (Señala mínimo dos razones que argumenten tu opinión)**

21. ¿Crees que este simulacro debe realizarse en todos los edificios públicos y privados? ¿Por qué?

22. ¿Qué harías o propones para realizar estas prácticas de simulacro en tu hogar? O no es necesario ¿Por qué?

23. ¿Qué piensas de las escuelas que realizan la Operación DEYSE dos veces al mes?

C) Aprendizaje clave: Incremento de vocabulario

24. De la expresión “Contempló con calma los paisajes...”, se deduce que el personaje:

- a) Miró a través de la ventana
- b) Observó unos cuadros que decoraban el lugar
- c) Examinó las tarjetas postales
- d) Se deleitó con unas fotografías

25. “Miró vagamente a la muchacha sentada tras la caja registradora...”. La palabra que mejor reemplaza el término subrayado es:

- a) Distráidamente
- b) Descaradamente
- c) Dudosamente
- d) Fijamente

26. En la frase “...el juez consideró que existían antecedentes suficientes para encausarlo”, la palabra subrayada es sinónimo de:

- a) detenerlo
- b) procesarlo
- c) someterlo
- d) ayudarlo

27. La palabra fobia, tiene como sinónimo:

- a) regodear
- b) repugnancia
- c) atraer
- d) temor

28. En la frase “Los profesores son eruditos en su materia”, la palabra subrayada es antónimo de:

- a) buenos
- b) expertos
- c) malos
- d) ignorantes

29. En la oración “Los aportes económicos de esta institución son paupérrimos”, sinónimo de la palabra subrayada es:

- a) ricos
- b) pobres
- c) beneficiosos
- d) pésimos

30. En la oración “El olor que provenía de esa fuente era nauseabundo”, la palabra subrayada es antónimo de:

- a) delicioso
- b) espantoso
- c) abominable
- d) repugnante

31. El sinónimo de la palabra enigmático es:

- a) profundo
- b) misterioso
- c) sospechoso
- d) insensible

32. Señale la palabra con error:

- a) diabetes
- b) juzgado
- c) endenante
- d) humareda

33. Seleccione la palabra que no tiene relación con víveres:

- a) comestibles
- b) vestimentas
- c) alimentos
- d) provisiones

34. En las palabras “laringitis, otitis, hepatitis, sinusitis”, el sufijo “itis” significa:

- a) inflamación
- b) alteración
- c) enfermedad
- d) dolor

35. La palabra menoscabar, tiene como antónimo:

- a) impetuosidad
- b) respetar
- c) denigrar
- d) perturbar

Análisis de Resultados

Indicadores Prueba de Matemáticas 8º año Básico Unidad I Números Enteros

Indicadores	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Representan la multiplicación por -1 de manera concreta; por ejemplo: con situaciones o procesos inversos (estar en contra de, reflexión de luz, etc.).	5	10	15
Desarrollan la regla de los signos en ejemplos concretos o en la recta numérica: $+ \cdot + = +$; $+ \cdot - = -$; $- \cdot + = -$; $- \cdot - = +$.	4	12	14
Representan la multiplicación de números enteros positivos y negativos de forma pictórica (recta numérica) o simbólica.	6	15	9
Aplican la regla de los signos de las adiciones, sustracciones, multiplicaciones y de las divisiones en ejercicios rutinarios.	4	12	14
Representan, de forma concreta o pictórica, la división de un número negativo por un número natural.	5	11	14
Multiplican números enteros positivos y/o negativos, utilizando la multiplicación de números naturales y la Regla de los signos.	3	13	14
Resuelven problemas cotidianos que requieren la Multiplicación o división de números enteros.	7	8	15

De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación de Matemática se puede apreciar que los alumnos presentan dificultades en representar la multiplicación por -1 de manera concreta; por ejemplo: con situaciones o procesos inversos (estar en contra de, reflexión de luz, etc.), Desarrollar la regla de los signos en ejemplos concretos o en la recta numérica, No pueden aplicar la regla de los signos de las adiciones , sustracciones , multiplicaciones y de las divisiones en ejercicios rutinarios. Presentan dificultad en representar, de forma concreta o pictórica, la división de un número negativo por un número natural y Multiplicar números enteros positivos y/o negativos, utilizando la multiplicación de números naturales y la Regla de los signos, no resuelven problemas cotidianos que requieren la Multiplicación o división de números enteros.

Indicadores Prueba de Lenguaje

Indicadores	Logrado	Medianament e Logrado	No Logrado
Respeto la estructura del tipo de texto (narración): inicio, desarrollo, final	8	15	7
El texto se enmarca en el tema dado, con título y usando al menos 30 líneas	4	10	16
Comunica alguna información, opinión o sentimiento	5	11	14
En el texto describe situaciones	7	12	11
Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central	3	15	18
Utiliza un vocabulario variado y de uso frecuente	3	9	18
Utiliza oraciones simples y compuestas de uso habitual	4	7	19
Respeto ortografía literal	5	5	20
Respeto la ortografía acentual	3	12	15
Escritura legible para él y para otros	9	12	9

Acciones Remediales

- Hacer buen uso del tiempo pedagógico, profundizar los contenidos para el nivel y para el logro del desarrollo de las habilidades de cada alumno, realizando la clase según las necesidades del grupo curso, ser flexible con el orden del currículo, priorizar el desarrollo de habilidades para el pensamiento, acompañar al niño en el proceso aprender a aprender.
- Medir el progreso en el logro de los aprendizajes, realizar evaluaciones cortas de no más de 10 minutos periódicamente para ir verificando los avances de los estudiantes.
- Realizar autoevaluaciones para verificar el nivel de logro.
- Sistematizar, revisar y retroalimentar las guías elaboradas en el aula.
- Orientación del estudiante en cuanto a hábitos y métodos de estudio y aprovechamiento del tiempo libre, formatos de seguimiento y control por parte
- Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y, sobre esa base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados en la asignatura.
- Ser una herramienta útil para orientar la planificación y hacer las modificaciones correspondientes.

Matemáticas

- Crear situaciones de aprendizaje donde los estudiantes descubran la utilidad social de las matemáticas y hacer de las matemáticas una actividad donde estudiantes y profesores disfruten de la misma.
- Leer comprensivamente situaciones problemáticas para resolverlas mentalmente los alumnos de 1º a 8º. durante el año escolar, leerán en la clase, al menos, una vez al mes, situaciones problemáticas que deberán resolverlas mentalmente a través del uso de las operaciones aritméticas.

- Desarrollar actividades que potencien en forma articulada los cuatro ejes de Matemáticas, mensualmente los alumnos trabajarán guías de aprendizajes, donde se expresan situaciones y/o actividades que dan lugar a la aplicación de situaciones aritméticas, números, forma y espacio y resolución de problemas
- Trabajado en cálculo mental los primeros diez minutos de cada clase, al menos una vez a la semana, los alumnos de cada nivel en la asignatura de Matemática, mediante juegos, realizarán cálculo mental en forma libre y dirigida de acuerdo a nivel.

Lenguaje y Comunicación

- Trabajar la lectura, escritura y comunicación oral, leer y comprender textos de mediana complejidad aplicando estrategias de comprensión lectora
- Proporcionar lecturas domiciliarias atractivas para los alumnos.
- Escribir creativamente narraciones relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc. que tengan una estructura clara, utilicen conectores adecuados, tengan coherencia en sus oraciones, incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) que desarrollen la trama, los personajes y el ambiente
- Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.
- Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.

Carta Gantt:

Diciembre - Marzo

		LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
1	Definición de criterios de evaluación					
2	Formulación de indicadores de evaluación					
3	Construcción del instrumento de evaluación.					
4	Validación por Docente técnico DAEM.					
5	Aplicación del instrumento					
6	Tabulación de resultados					
7	Retroalimentación al evaluado					
8	Información de la evaluación y gestión pedagógica.					
9	Análisis de los resultados					

BIBLIOGRAFIA

- La evaluación en una Concepción de Aprendizajes significativo, Pedro Ahumada Acevedo. Ediciones universitarias....
- Bazdresch, M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Textos Educar, Educación Jalisco, México.
- Bellei, C. ; Raczynski, D. , Muñoz, G., Pérez, L.M. (2004). Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? UNICEF, Asesorías para el Desarrollo y Ministerio de Educación, Santiago, Chile, 2004.
- Castillo Arredondo, S. (2003). Vocabulario de Evaluación Educativa. Editorial Pearson Prentice Hall.
- Currículum en línea, Lenguaje y Comunicación 4° básico, Extraído Marzo 2017, desde <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49425.html>.
- Currículum en línea, Matemáticas 8° básico, Extraído Marzo 2017, desde <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49373.html>
- Danielson, Ch. (2011) Competencias docentes: Desarrollo, apoyo y evaluación. Documentos PREAL N°51.
- Educar Chile, extraído febrero 2017, <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=181815>
- Flores, R. (2009). Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social. Santiago: Ediciones Universitarias Católica de Chile.
- FREIRE, Paulo. (1973). Pedagogía del oprimido. 10ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- Dussel, I. (s/f). Pedagogía. El Currículum. Programa de Capacitación Multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile. Fundación Chile.

- McCormick. R, M.James. (1997). Evaluación del currículum en los centros escolares. Editorial Morata.
- Ministerio de Educación (2012). Guía 3: Observación de aula y retroalimentación. (material elaborado por MIDE UC, por encargo del MINEDUC, para el trabajo con los equipos de liderazgo del Establecimiento en el marco del Plan de Apoyo Compartido (PAC).
- Schiller, P; Rossano, J. (2001): 500 actividades para el currículum de educación infantil. Editorial Narcea.
- Terry D. T. (2002): Evaluación Guía Práctica para profesores, editorial Narcea, edición .2002.
- http://www.gerza.com/articulos/aprendizaje/todos_articulos/estrategias_docent_apren.html
- http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Diaz%20Barriga%20estrategias%20docentes.pdf
- Scielo, extraído Marzo 2017 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid.
- Currículum en línea, Matemáticas 8° básico, Extraído Marzo 2017, desde <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49373.html>