



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

Trabajo De Grado II

**Elaboración De Instrumentos De Evaluación Diagnóstica, Para
Medir Los Aprendizajes De Los (Las) Estudiantes De Cuarto Y
Octavo Básico De Enseñanza Básica, En Las Asignaturas De
Matemáticas Y Lenguaje Y Comunicación**

Escuela Antupirén, Hornopirén.

Profesor Guía: Delfina Cabrera G.

Alumnos: Christian A. Asencio Ibarra

Rodrigo A. Castillo Lopez

Santiago –Chile, Marzo de 2017

Índice

Índice	2
Abstract	3
Introducción	4
Marco Teórico	6
Concepto de Evaluación.	6
La evaluación en una concepción hacia el aprendizaje significativo	8
Aprendizaje Significativo	9
La práctica reflexiva	10
La estructura cognoscitiva de Novak	12
Evaluación para el aprendizaje	13
El currículum chileno actual y la Evaluación.	16
El actual paradigma educativo y su relación con la evaluación.	16
Aspectos Generales para el diseño de la evaluación	18
Taxonomía de Bloom - Dimensión Cognitiva (Bloom, 1987)	25
Primer nivel taxonómico: Conocimiento.	25
Segundo nivel taxonómico: Comprensión.	27
Tercer nivel taxonómico: Aplicación.	29
Cuarto nivel taxonómico: Análisis.	30
Quinto nivel taxonómico: Síntesis.	32
Sexto nivel taxonómico: Evaluación.	33
Tabla de especificaciones	34
Marco Contextual	36
Identificación del centro educativo.	36
Características de formación del establecimiento.	37
Participación de padres, apoderados y alumnos	38
Resultados Simce Lenguaje y Matemáticas 4° y 8° Básico:	38
Diseño y Aplicación de Instrumentos	45
Diseño metodológico de la evaluación	45
Población o sujetos de estudio	45
Tipo de evaluación y análisis de datos	46
Instrumentos de evaluación	46
Diseño de Evaluación Diagnóstico Lenguaje 4° Básico	47

Evaluación Diagnóstico Lenguaje y Comunicación 4° Básico	47
Diseño de Evaluación Diagnóstico Lenguaje 8° Básico	56
Evaluación Diagnóstico Lenguaje y Comunicación 8° Básico	56
(Humberto Zarrilli).	60
a. Siente vergüenza de llorar.	61
b. Está preocupado por la Luna.	61
c. Lloro para aliviar la culpa que siente en su corazón.	61
d. Tiene enojo porque no pudo jugar.	61
Diseño de Evaluación Diagnóstico Matemática 4° Básico	66
Evaluación Diagnostico Matemáticas 4° Básico	66
Diseño de Evaluación Diagnóstico Matemática 8° Básico	75
Evaluación Diagnóstica Matemáticas 8° Básico	76
Análisis de los Resultados	81
Establecimiento de los niveles de logro	81
Resultados Obtenidos Diagnóstico 4° Básico Lenguaje	81
Grafico A. de Logros por Nivel Taxonómico en valores relativos Diagnóstico 4° básico Lenguaje.	82
Resultados Obtenidos Diagnóstico 4° Básico Matemáticas	82
Gráfico B. de Logros por Nivel Taxonómico en valores relativos Diagnóstico 4° básico Matemáticas	83
Resultados Obtenidos Diagnóstico 8° Básico Lenguaje	84
Grafico C. de Logros por Nivel Taxonómico en valores relativos Diagnóstico 8° básico Lenguaje.	85
Resultados Obtenidos Diagnóstico 8° Básico Matemática	85
Grafico D. de Logros por Nivel Taxonómico en valores relativos Diagnóstico 8° básico Matemática	86
Propuestas Remediales	89
Bibliografía	92

Abstract

El tema de la evaluación de la calidad de la educación es fundamental para diagnosticar y valorar los problemas que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares y tomar decisiones en función de erradicar las dificultades presentadas y mejorar la calidad de la educación. Se crean y aplican instrumentos diseñados para medir los aprendizajes de los(las) alumnos(as) de Cuarto y Octavo año de Educación Básica, en los Sectores de Matemática y Lenguaje y Comunicación. En este contexto se realizara la elaboración y aplicación de instrumentos de medición que puedan medir los aprendizajes de los alumnos desde un punto de vista del nivel cognitivo alcanzado, según la clasificación de niveles taxonómicos de Bloom. Se medirá nivel de logro del aprendizaje de los contenidos planteados en los planes y programas a través del nivel cognitivo alcanzado, suponiendo que a mayor nivel cognitivo el aprendizaje es más significativo. Los instrumentos de evaluación aplicada revelan bajos dominio de los niveles taxonómicos altos por parte de los estudiantes, lo que podría indicar niveles bajos de aprendizajes significativos. Bajo la mirada del aprendizaje significativo, el aprendizaje de un alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, por lo que debería ser de vital importancia considerar la elaboración cuidadosa de las preguntas en el aula y en los instrumentos de evaluación, para que éstas sea una guía hacia ideas claras y vivas, incitar al pensamiento, evocar la respuesta estimulante y finalmente llegar a un aprendizaje significativo.

Introducción

El Trabajo de Grado II, para los (las) estudiantes de "Magíster en Educación Mención Currículum y Evaluación Basado en Competencias", establece la elaboración de instrumentos originales y diseñados para medir los aprendizajes de los(las) alumnos(as) de Cuarto y Octavo año de Educación Básica, en los Sectores de Matemática y Lenguaje y Comunicación. El tema de la evaluación de la calidad de la educación es fundamental para diagnosticar y valorar los problemas que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares y tomar decisiones en función de erradicar las dificultades presentadas y mejorar la calidad de la educación. Constituye, entonces, una necesidad controlar de forma sistemática la marcha de este proceso, de manera tal, que ese control permita tener un diagnóstico permanente de su estado.

Diversos estudios revelan que las preguntas juegan un papel muy importante en el aula (Elder & Paul, 2002). Desde Sócrates, la enseñanza y la elaboración de preguntas se han visto como actividades relacionadas integralmente. Para ser un maestro eficiente, se debe hacer preguntas igualmente eficaces. El primer paso para hacer preguntas eficaces es reconocer que éstas tienen características distintivas, sirven a varias funciones y crean niveles de pensamiento diferentes. Algunas preguntas únicamente demandan un recordatorio de hechos, otras pueden hacer que los estudiantes vayan más allá de la memoria y que empleen otros procesos de pensamiento para elaborar una respuesta. Ambos tipos de preguntas son útiles, pero la confianza excesiva que se deposita en las preguntas de tipo objetivo no proporciona un ambiente eficaz para el aprendizaje. El aprendizaje de los diferentes tipos de preguntas y de las diversas funciones a las cuales sirven, es un paso crucial para poder usar eficazmente todos los tipos de preguntas (García, 2001)

Existen muchos términos y clasificaciones para describir los diferentes tipos de preguntas. La mayoría de estos sistemas de clasificación son útiles porque proporcionan un marco de referencia conceptual, una manera de mirar a las preguntas. Sin embargo, únicamente se ha seleccionado un sistema, para simplificar el proceso y para eliminar los términos repetitivos. Probablemente, la Taxonomía de Bloom es el sistema de clasificación de objetivos educacionales y para elaborar preguntas en el aula que mejor se conoce.

Existen seis niveles en la Taxonomía de Bloom y las preguntas correspondientes a cada uno de ellos, requieren que la persona que responda utilice un tipo diferente de proceso del pensamiento. Los maestros deben ser capaces de formular preguntas en cada uno de estos seis niveles para estimular en sus alumnos los diferentes procesos cognoscitivos. Antes de que los maestros puedan formular preguntas en cada uno de estos niveles, primero deben entender las definiciones de las seis categorías y ser capaces de reconocer preguntas elaboradas en cada uno de ellos. Los seis niveles son:

1. Conocimiento 2. Comprensión 3. Aplicación 4. Análisis 5. Síntesis 6. Evaluación

En este contexto se realizara la elaboración y aplicación de instrumentos de medición que puedan medir los aprendizajes de los alumnos de cuarto y octavo básico desde un punto de vista del nivel cognitivo alcanzado, según la clasificación de niveles cognitivos de Bloom (Bloom, 1987) . El objetivo general es medir el nivel de logro del aprendizaje de los contenidos planteados en los planes y programas a través del nivel cognitivo alcanzado, suponiendo que a mayor nivel cognitivo el aprendizaje es más significativo (Ahumada, 2003) (Elder & Paul, 2002) (Garcia, 2001).

Marco Teórico

Concepto de Evaluación.

Los desarrollos y planteamientos realizados en el campo de la educación exigen el establecimiento de algunos acuerdos en torno a una serie de componentes primordiales para su desarrollo. Las orientaciones pedagógicas plantean una metodología distinta que ha puesto al alumno y al docente en un nuevo diálogo respecto del que alguna vez pudieron tener. Los objetivos educacionales presentes en el currículum escolar tienen como fin último lograr centrar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, brindando a los docentes un rol estratégico y relacionado con la capacidad de ofrecerles todas las instancias necesarias para que puedan acceder de mejor manera a lo establecido por el currículum.

El concepto de evaluación implica una gran variedad de términos y definiciones. Es así que el enfoque se centrará en algunas áreas específicas para generar una sinergia entre el concepto de evaluación y el de aprendizaje.

La definición de evaluación ha sufrido variadas modificaciones, según el contexto histórico, cultural y político, entre otros. Lo cual para efectos de esta investigación se incorporarán algunas definiciones que nos permitan analizar esta evolución.

Tyler (1949), formula un modelo de evaluación por objetivos según el cual la evaluación consistiría en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza. Esta particular definición es usada en la actualidad

por muchos profesores a modo de evaluación final, que no se centra en los procesos, sino más bien en los resultados.

Cronbach (1963), planteó que la evaluación estaría relacionada con un proceso planificado cuyo fin corresponde a la obtención de información para ser comunicada a los interesados que toman decisiones acerca de la enseñanza. Todo este procedimiento debe ser desarrollado por un grupo de profesionales competentes encargados de realizar reflexiones centradas no solo en los objetivos de los programas, sino que también en los procesos desarrollados.

Para Stufflebeam (1978), el objetivo principal de la evaluación está relacionado con el perfeccionamiento de la enseñanza. Se inicia con la identificación de necesidades y luego, se procede a la elaboración de programas de evaluación, que se centran fundamentalmente en el proceso y no en los resultados del programa educativo.

En la actualidad hemos visto que mineduc intenta retornar a las definiciones de los 70” , considerando a la evaluación de modo integral considerando variados aspectos, variables y procesos que existen en las actividades de los alumnos y alumnas. Es así que se desean evaluar los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje existentes en el curriculum escolar.

Según Coll (1988) la mirada constructivista del aprendizaje idealiza que la finalidad del aprendizaje es promover los procesos de crecimiento personal del alumno o alumna en el marco de la cultura a la que este o esta pertenezca. Y que los aprendizajes solo se logran cuando el aprendiz participa de manera activa, intencionada y planificada en este proceso, lo que implica que la evaluación debe estar direccionada hacia esta concepción.

El curriculum nacional presenta un paradigma de la evaluación que aplica la definición de Tyler, pero le agrega el planteamiento de Stufflebeam, en otras

palabras al fin último de medir el aprendizaje al final de un proceso, se incluye la evaluación de los niveles de logros y de los valores asociados a los objetivos. Expandiendo la visión de evaluación a la reflexión y a la meta-evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La evaluación en una concepción hacia el aprendizaje significativo

La presente investigación pretenderá analizar un proceso de evaluación del nivel de aprendizaje alcanzado por un determinado grupo de alumnos y alumnas. Para ello, desde el punto de vista teórico la evaluación debe ser considerada como la obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella (Casanova, 2016) de tal manera que esta evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje sea un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporándolo al proceso educativo desde el comienzo, para que sea posible disponer de información continua y significativa.

Del mismo modo la evaluación es un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones (Ahumada, 2003), éste es el sentido de la investigación a través de una Evaluación Diagnóstica, porque se intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos.

La propuesta se enmarca en una validación práctica del movimiento “Evaluación Alternativa” donde se intenta mostrar una nueva evaluación cuyo paradigma es la búsqueda de evidencias y vivencias reales de los y las estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimientos que las asignaturas donde se realizará esta investigación se enmarca.

Cabe mencionar que las bases teóricas que sirven de pilar para este argumento están en la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel (1976), en la práctica reflexiva de Schön (1998) y en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983).

Aprendizaje Significativo

Cada experiencia de un ser humano implica pensamiento, pero además posee afectividad y según Ausubel cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Bajo la mirada del aprendizaje significativo de Ausubel el aprendizaje de un alumno depende de la estructura cognitiva previa¹ que se relaciona con la nueva información

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el

¹ Conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (Ausubel , NOVAK, & HANESIAN, 1983)

La práctica reflexiva

Bajo la mirada de la práctica reflexiva, Schôn nos lleva a comprender que la práctica docente, se caracteriza por ser compleja, con un cierto toque de incertidumbre, inestable, singular y con un constante conflicto de valores que nos muestra que la técnica no es la adecuada para gestionar la problemática del aula escolar. Es así que la profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Por este motivo Schôn propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores... (Shön , 1987) .

Shön entrega tres conceptos para la ampliación del pensamiento práctico:

- Conocimiento de la acción
- Reflexión en y durante la acción
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Conocimiento de la acción: que corresponde a la amalgama formada por el saber obtenido en los libros y aquel saber obtenido empíricamente de la acción docente, de manera que éste sirva de herramienta para enfrentar las situaciones emergentes de la practica docente.

Reflexión en y durante la acción: corresponde básicamente al pensamiento o bien a la metacognición que existe sobre el conocimiento de la acción. Dentro de esta metacognición se deberían producir preguntas tales como:

- a) ¿qué está sucediendo?;

- b) ¿está ocurriendo algo que me sorprende y que no es lo habitual?;
- c) ¿es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?;
- d) ¿tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo y siendo para ajustarlo a las circunstancias cambiantes, recuperar el equilibrio, prestar atención con precisión, etc.?.;
- e) debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino
- f) si no estoy en el buen camino, ¿hay una forma mejor de proceder?

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: Corresponde a una metacognición a posteriori de las dos anteriores y corresponde a la base para el aprendizaje permanente de un profesor puesto que:

- se pueden visualizar las características de alguna situación problemática;
- se logra analizar los instrumentos que han estado en juego en las situación diagnóstico;
- permite la determinación de metas;
- establecer esquemas del pensamiento, visualizar las teorías implícitas en las decisiones tomadas y las formas de representar la realidad por el profesional docente. (Domingo Roget, 2014)

La estructura cognoscitiva de Novak

Para Ausubel, Novak y Hanesian (1990), el conocimiento se organiza en estructuras para así lograr aprendizaje significativo. El llamado aprendizaje significativo como tal es la consecuencia de continuas reestructuraciones que ocurren entre la interacción entre las estructuras de saber existentes y el nuevo material que se desea aprender.

Y de este modo los autores consideraran como aprendizaje significativo a todo nuevo conocimiento que se enlace con la estructura de conocimiento preexistente en el estudiante. Los autores también indican que este aprendizaje se puede dar de dos maneras: por recepción o por descubrimiento. El aprendizaje por recepción, involucra la adquisición de nuevos significados los cuales se clasifican en aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje de proposiciones.

Este paradigma implica nos indica que un alumnos solo obtendrá un aprendizaje significativo cuando este, en función de sus conocimientos previos decide qué información incorporar y mediante qué estrategias la incorpora a su esquema conceptual preexistente.

Considerando a la Evaluación Diagnostica como punto de partida para saber ¿que deben aprender nuestros alumnos? (Álvarez, 2005). Es así que la implementación de los instrumentos anexos a esta investigación están alineados con lo que se denomina “Aprendizajes para la vida – lifelong learning” (UNESCO, 2015) o “Aprender para el mundo del mañana – Learning for Tomorrow’s World” (OCDE, 2003) , canalizando nuestras acciones a través de las “Buenas practicas docentes” (Chickering & Gamson, 1987)

Evaluación para el aprendizaje

En el año 2003, por disposiciones ministeriales, en Chile se incorpora una visión de la “Evaluación para el aprendizaje” (Mineduc, 2006). Trabajo que realizo la Unidad de Curriculum y el Miniterio de Educación. Esta visión pretende, a través de medidas concretas mejorar la practica docente, la calidad de los aprendizajes y el clima escolar en las aulas, planteando una reflexión acerca del sentido y la practica de los procesos evaluativos.

La observación de los productos de los estudiantes genera una idea fundamental en la “Evaluación para el aprendizaje”, la cual es, que independientemente del nivel que hayan alcanzado los alumnos y alumnas, siempre es posible seguir progresando. Esta acción implica un alto nivel de reflexión en torno a los resultados que se obtuvieran acerca de los desempeños que se observaran, y de la necesidad de comprender de una nueva manera los roles de los docentes y de los estudiantes.

Es así que el texto (Mineduc, 2006) propone un nuevo rol del docente y un nuevo rol del estudiante. El cual se centra en la comunicación de los objetivos de aprendizaje, de los estándares evaluativos, de los tipos de producciones de los estudiantes y en un grado más alto la retroalimentación constante de los logros de los estudiantes. Según el texto (Mineduc, 2006) la mejora en la calidad de los aprendizajes y en la calidad de la enseñanza se logrará siguiendo la directrices antes mencionadas.

Este paradigma evaluativo hace énfasis en que cualquier logro puede ser alcanzado en un alto grado de eficiencia siempre y cuando la retroalimentación entregada por el docente sea completa, considerando todos los aspectos que constituyan al proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es: obtener la mayor cantidad de información posible y comunicarla a los estudiantes, teniendo incluso la consideración de que los mismos estudiantes puedan ser los encargados de recolectarla y evaluarla, a partir de criterios previamente establecidos en conjunto con la guía del docente (Mineduc, 2006).

Estos criterios son fundamentales, ya que permiten tanto a docentes como a estudiantes comprender los niveles de logro esperados. De modo que, que la elaboración de dichos criterios esté en directa relación con los objetivos de aprendizaje, considerando en su elaboración posibilidades de observación y

registro medible respecto del estado de desarrollo, adquisición e integración de Conocimientos, Habilidades y Actitudes (Pérez Avellaneda, 1992).

En la medida que los criterios consideren todos estos elementos y relaciones, proporcionarán al observador o evaluador altos niveles de comprensión respecto del nivel en el que se encuentran los estudiantes y de esta forma se verá facilitada la toma de decisiones respecto de cuáles podrían ser las mejores orientaciones para alcanzar un desempeño de mejor calidad (Pérez Avellaneda, 1992).

El desarrollo de este proceso propuesto por el Enfoque de evaluación para el aprendizaje también considera implementar procedimientos e instrumentos de evaluación que entregue información acerca de los objetivos de aprendizaje propuestos. Desde esta perspectiva, debemos entender que la utilización de uno y solo un instrumento no permite recoger la información de todos los aspectos que conforman el proceso de enseñanza aprendizaje (Ahumada, 2003). Así mismo debemos dejar en claro que no existen datos precisos que indiquen que la sola aplicación de pruebas de papel y lápiz o el aumento en la cantidad de estas mejore la calidad de los aprendizajes de las y los alumnos.

Un aspecto que se debe señalar, es el efecto que este tipo de evaluación tiene sobre quienes están siendo evaluados. Claramente este tipo de evaluación genera un alto impacto emocional e incide en la motivación de los estudiantes respecto de su propio aprendizaje (Ahumada, 2003). Lo cual indica que la evaluación debe ser cuidadosa y que se exprese de manera positiva, teniendo claro que los alumnos no solo reciben una calificación como muestra de desempeño (lo cual ya contiene significados intrínsecos), sino que además reciben comentarios escritos o verbales respecto de sus conocimientos y capacidades. El fin último está centrado en enfatizar el progreso y los logros permitiendo a los estudiantes elevar sus niveles de motivación e involucramiento en su propio

aprendizaje, (Ahumada, 2003). Por lo tanto el rol del docente debe estar centrado en una retroalimentación positiva, aquella que indica el cómo progresar y en la generación de espacios distintos a la evaluación que favorezcan el logro y la mejora de los estudiantes.

En resumen, y a modo de ejemplificación de lo que se espera respecto del desarrollo de procesos basados en la concepción de la Evaluación para el Aprendizaje, citamos lo planteado por un grupo de investigadores británicos luego de diez años de investigación en torno al tema de la evaluación:

“La Evaluación para el Aprendizaje debe ser considerada como un modelo particular que es distinto de las interpretaciones tradicionales acerca de la evaluación”².

En los puntos que se presentan a continuación, están resumidas sus características principales o centrales. Concebida de esta forma, la evaluación:

- Es considerada como parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje.
- Requiere que los profesores compartan con sus estudiantes los logros de aprendizaje que se espera de ellos.
- Ayuda a los estudiantes a saber y reconocer los estándares que deben lograr.
- Involucra a los estudiantes en su propia evaluación.
- Proporciona retroalimentación que indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, paso a paso, para mejorar su desempeño.
- Involucra tanto a docentes como a estudiantes en el análisis y reflexión acerca de los datos arrojados por la evaluación”

² Evaluación para el aprendizaje, Unidad de Curriculum y Evaluación, MINEDUC.

El currículum chileno actual y la Evaluación.

El actual paradigma educativo y su relación con la evaluación.

Los ajustes curriculares y las nuevas bases curriculares instaladas por los últimos gobiernos, intentan promover un enfoque de la evaluación de características comprensivas. Lo que quiere decir que se enfoca en otorgar mayores niveles de reflexión en torno a los factores y procesos que se involucran ya sea positiva o negativamente en la enseñanza y en el aprendizaje (Rovina Gabarró, 2000).

Esto responde al constructo ya definido de los roles del docente y del estudiante, siguiendo la línea de los paradigmas constructivos en los que el alumno o alumna es el (la) principal actor de su aprendizaje, otorgándoles un rol protagónico en el momento que realizan las acciones evaluativas con el fin de obtener un mayor nivel de apropiación y significancia de los aprendizajes obtenidos (Ausubel , NOVAK, & HANESIAN, 1983).

Si observamos los objetivos de aprendizaje del currículum actual, los objetivos de aprendizajes están centrados en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Estos planteamientos inducen a un replanteamiento de las metodologías docentes, transformando la histórica actuación expositiva, hacia la consideración de puente y guía facilitador de los aprendizajes y formación de quienes estén a su cargo.

Es así que se observa en el currículum escolar un especial énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas, afectivas, psicomotoras y de integración social, lo cual se conoce como “formación integral” (Mineduc, 2006).

Si tenemos en consideración que nuestro currículum escolar pone especial énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas de diferentes niveles de

complejidad, tenemos que ser capaces de comprender que los instrumentos y procedimientos de evaluación empleados deben ir a la par con este desarrollo, enfocándose desde la nueva concepción que ya no solo considera los resultados obtenidos, sino que da gran relevancia a los procesos de aprendizaje (EDUCREA, 2016).

Desde esta perspectiva, se han estado incorporando nuevos criterios de evaluación de los aprendizajes enfocados en lograr medir de manera significativa el grado de avance en la adquisición y desarrollo de habilidades en los estudiantes. Todo este proceso ha debido considerar la elaboración de instrumentos de evaluación cada vez más complejos y específicos respecto de sus estructuras y objetivos (Santos, 1991). El fin último de este desarrollo, está enmarcado en la correcta triangulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo propuesto por el currículum escolar y las formas de evaluar el avance que están teniendo los estudiantes (EDUCREA, 2016).

De modo preciso, podemos mostrar la relación que establecen la Bases curriculares con respecto a la evaluación y el modo en que es propuesto.

Orientaciones para evaluar

La evaluación forma parte constitutiva del proceso de enseñanza. No se debe usar solo como un medio para controlar qué saben los estudiantes, sino que cumple un rol central en la promoción y el desarrollo del aprendizaje. Para que cumpla efectivamente con esta función, debe tener como objetivos:

- Ser un recurso para medir progreso en el logro de los aprendizajes
- Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los alumnos y, sobre esa base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro del sector
- Ser una herramienta útil para la planificación

¿Cómo promover el aprendizaje a través de la evaluación?

Las evaluaciones adquieren su mayor potencial para promover el aprendizaje si se llevan a cabo considerando lo siguiente:

- Informar a los alumnos sobre los aprendizajes que se evaluarán. Esto facilita que puedan orientar su actividad hacia conseguir los aprendizajes que deben lograr.
- Elaborar juicios sobre el grado en que se logran los aprendizajes que se busca alcanzar, fundados en el análisis de los desempeños de los estudiantes. Las evaluaciones entregan información para conocer sus fortalezas y debilidades. El análisis de esta información permite tomar decisiones para mejorar los resultados alcanzados.
- Retroalimentar a los alumnos sobre sus fortalezas y debilidades. Compartir esta información con los estudiantes permite orientarlos acerca de los pasos que debe seguir para avanzar. También da la posibilidad de desarrollar procesos metacognitivos y reflexivos destinados a favorecer sus propios aprendizajes; a su vez, esto facilita involucrarse y comprometerse con ellos

Extracto de Programa de Estudio Matemática 2º Medio

Las Bases Curriculares y los programas de estudios que emanan de éstas, enfatizan la necesidad de comprender que la evaluación tiene como principal objetivo convertirse en parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y se relaciona con el enfoque que busca otorgar a los estudiantes un rol principal en este desarrollo. Sin embargo, no olvida ni relega la función docente, es más, proporciona los elementos necesarios para generar la reflexión pedagógica que permita orientar las metodologías de enseñanza y evaluación que favorezcan el desarrollo de los alumnos (EDUCREA, 2016).

Aspectos Generales para el diseño de la evaluación

La literatura consultada nos entrega en general pautas específicas y consensuadas acerca de cuál es el proceso evaluativo de los aprendizajes de los

alumnos el cual debe incorporar la siguiente estructura y elementos que orientan el diseño y el proceso de la evaluación:

- 1- Planificación de los objetivos de evaluación y de los criterios e indicadores de evaluación (qué y para qué se pretende evaluar).
- 2- Planificación y elaboración de procedimientos e instrumentos pertinentes para la recogida de información (cuáles serán los instrumentos que se implementarán para recoger la información).
- 3- Toma de pruebas de las ejecuciones de los estudiantes (con qué frecuencia y en qué momentos se realizarán las evaluaciones).
- 4- Análisis y valoración de resultados (en comparación con los estándares establecidos).
- 5- Retroalimentación adecuada al alumnado (cómo se informará a los estudiantes respecto de los resultados obtenidos y los posibles procesos que apunten a la mejora).
- 6- Toma de decisiones (qué acciones se llevarán a cabo con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje) (García, 2001)

El listado de aspectos generales aquí incluido concuerda claramente con la visión de un proceso evaluativo justo, en el cual se torna necesario que los alumnos conozcan con claridad los objetivos de la evaluación, los criterios e indicadores bajo los cuales serán evaluados, reciban instrucciones precisas para la realización de tareas y, por supuesto, una retroalimentación oportuna. La reflexión que surge de la retroalimentación debe orientar tanto a alumnos como docentes respecto de los procesos de aprendizaje y la toma de decisiones.

Todo proceso de evaluación está asociado a dos elementos, el primero la determinación previa de objetivos de aprendizaje y el segundo, los indicadores de evaluación que el currículum ha establecido como elementos base o que los docentes han determinado como pertinentes de ser evaluados (Mineduc, 2006).

El primer elemento asociado al proceso de evaluación, el Objetivo de Aprendizaje, está compuesto por tres tipos de contenidos: Conocimientos, Habilidades y Actitudes. Estos contenidos forman parte del desarrollo integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo los relacionados con la evaluación, ya que se entiende que el enfoque educativo contenido en dicho instrumento curricular está directamente relacionado con el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje. Por lo tanto, todo lo que ha sido parte del proceso de planificación y ejecución de la enseñanza y el aprendizaje es parte fundamental de cualquier proceso de evaluación (Ahumada, 2003).

Los Objetivos de Aprendizaje definen para cada asignatura los aprendizajes terminales esperables para cada año escolar. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que entreguen a los estudiantes las herramientas cognitivas y no cognitivas necesarias para su desarrollo integral, que les faciliten una comprensión y un manejo de su entorno y de su presente, y que posibiliten y despierten el interés por continuar aprendiendo. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del que hacer educativo. Se busca que los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura en la sala de clases como al desenvolverse en su entorno o en la vida cotidiana.

Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación (Ahumada, 2003). Los conceptos propios de cada asignatura o área del conocimiento ayudan a

enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre el mundo que los rodea y los fenómenos que les toca enfrentar. El dominio del vocabulario que este aprendizaje implica les permite tanto relacionarse con el entorno y comprenderlo, como reinterpretar y reexplicarse el saber que han obtenido por medio del sentido común y la experiencia cotidiana. En el marco de cualquier disciplina, el manejo de conceptos clave y de sus conexiones es fundamental para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes a partir de ellos (García, 2001). El logro de los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares implica necesariamente que el estudiante conozca, explique, relacione, aplique y analice determinados conocimientos y conceptos en cada disciplina, de forma que estos sirvan de base para el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad (Ahumada, 2003). Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social. En el plano educativo, las habilidades son importantes, porque el aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer y la capacidad de integrar, transferir y complementar los diversos aprendizajes en nuevos contextos (García, 2001). La continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan cada vez más capacidades de pensamiento que sean transferibles a distintas situaciones, contextos y problemas. Así, las habilidades son fundamentales para construir un pensamiento de calidad, y en este marco, los desempeños que se considerarán como manifestación de los diversos grados de desarrollo de una habilidad constituyen un objeto importante del proceso educativo. Los indicadores de logro explicitados en los Programas de Estudio, y también las actividades de aprendizaje sugeridas, apuntan específicamente a un desarrollo armónico de las habilidades cognitivas y no cognitivas.

Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de conductas o acciones (Ahumada, 2003). Las actitudes cobran gran importancia en el ámbito educativo, porque trascienden la dimensión cognitiva y se relacionan con lo afectivo (Domingo Roget, 2014). El éxito de los aprendizajes depende en gran medida de las actitudes y disposiciones de los estudiantes. Por otra parte, un desarrollo integral de la persona implica, necesariamente, el considerar los ámbitos personal, social y ético en el aprendizaje (Ausubel , NOVAK, & HANESIAN, 1983). Las Bases Curriculares detallan un conjunto de actitudes específicas que se espera desarrollar en cada asignatura, las que emanan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales de las Bases. Se espera que, desde los primeros niveles, los estudiantes hagan propias estas actitudes, que se aprenden e interiorizan a través de un proceso permanente e intencionado, en el cual es indispensable la reiteración de experiencias similares en el tiempo. El aprendizaje de actitudes no debe limitarse solo a la enseñanza en el aula, sino que debe proyectarse socialmente y ojalá involucrar a la familia.

El segundo elemento del diseño de la evaluación, deriva directamente de los Objetivos de Aprendizaje; los Criterios e Indicadores de Evaluación. Está claro que cualquier programa de estudio plantea la existencia de objetivos, los que generalmente se presentan desde enunciados que son muy amplios y que abarcan diferentes tipos de contenidos: conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, surge una pregunta básica: ¿y cómo evaluamos los objetivos de aprendizaje? Para responder esta interrogante tenemos que desglosar en qué consiste cada uno, qué es lo que en concreto el alumno deberá saber, deberá ser capaz de hacer y de acuerdo a qué valores, normas y/o actitudes. Esto supone un

absoluto dominio del docente sobre el análisis de lo que sus alumnos, en sus respectivas realidades, pueden y deben aprender.

Cuando está claro este punto de partida, es importante considerar que para evaluar, necesariamente se requiere de ciertos referentes ante los cuales orientar los procesos. A dichos referentes, también se les llama “criterios”. Es decir, cuáles serán los aspectos que darán cuenta del dominio o la adquisición de aquellas habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes, correspondientes a los Objetivos de Aprendizaje (García, 2001). Desde qué puntos de vista se observará tal o cual situación de aprendizaje, se retroalimentará a quien es evaluado, o se sugerirán ciertas modificaciones o cambios que permitan superar las dificultades o elementos que aún no se han logrado a cabalidad. Recordemos que estamos pensando en una evaluación orientada hacia el diálogo, la comprensión y la mejora, en otras palabras, una evaluación centrada en el aprendizaje.

Cuando hablamos de criterios nos estamos refiriendo a aquellos aspectos más generales, que necesitan tener un significado común para quienes los aplican. Por ejemplo, si en un trabajo grupal se evaluará la participación, éste será el criterio; sin embargo, tanto el docente como el alumnado, deben tener claridad respecto al tipo de participación o a lo que se entenderá por una participación adecuada: es decir, qué descriptores, qué indicadores darán cuenta de lo específico de dicho criterio. ¿A qué se llamará una buena participación: al que habla más, lleva más material, aporta con buenas ideas, hace que los demás trabajen? o, ¿si presta atención a lo expresado por los demás, si aporta ideas y opiniones al grupo, si demuestra interés hacia las ideas ajenas?. Los “indicadores de evaluación” se refieren a lo más específico dentro de un criterio (García, 2001). Volviendo al ejemplo anterior, si se evaluará la participación (criterio), sus indicadores de logro podrían ser: presta atención a lo expresado por los demás, aporta ideas y opiniones al grupo, demuestra respeto, tolerancia e interés hacia

las ideas ajenas, etc. Los indicadores pueden redactarse a partir de los contenidos procedimentales, verificando que incluyan una acción (habilidad que se pretende desarrollar), un conocimiento y una condición. Se trata de generar enunciados que expongan de la manera más concreta posible aquello que se observará y analizará para determinar el logro de un criterio.

Cuando se plantea una unidad de aprendizaje, así como es necesario darle sentido y explicitar a los alumnos cuáles son los Objetivos de Aprendizaje, también es indispensable plantearles con qué criterios e indicadores se les evaluará en su proceso de aprendizaje (García, 2001). Recién ahí comprenderán la diferencia entre evaluación y calificación. De ese modo verán la evaluación como un elemento que favorece los aprendizajes y no como algo punitivo o amenazante; será una forma de estimular la autonomía y la responsabilidad, y permitirá también a los alumnos ser parte de su proceso evaluativo. Así, se orientará hacia la autorregulación de las tareas por parte del alumno, al tener la oportunidad de apropiarse de los objetivos de su aprendizaje, de los criterios e indicadores a partir de los cuales se realizará el proceso evaluativo. Implica además, el dominio de las capacidades de anticipación y planificación de la acción. Serán como una ruta a seguir.

Cuando miramos a la evaluación como un proceso que encamina hacia la toma de decisiones, es condición básica que los criterios estén debidamente establecidos y sean del conocimiento de quienes participan en ella. La especificación de lo que abarca cada criterio, ayudará a una evaluación más justa y equitativa, que permite reflexionar y darse cuenta de los aspectos muy bien logrados, como aquellos que requieren de reforzamiento o revisión. Para un estudiante es indispensable saber qué se espera de un trabajo determinado (criterios e indicadores), pues será su referente, podrá autoevaluar su trabajo,

percibir si cumple los requisitos establecidos, tanto en sus aciertos y dificultades como en los de sus compañeros, y por tanto, aprender de ellos.

Para establecer los criterios, es necesario analizar los niveles de complejidad en su formulación, los que harán referencia a distintos niveles de profundización, a diferentes formas de aplicación: no es lo mismo reproducir una información sobre un contenido que aplicarla en un contexto determinado o relacionarla con otras informaciones sobre otros contenidos.

Respecto del párrafo anterior y junto con retomar lo planteado en relación a la comprensión de los contenidos que están presentes en la estructura y composición de los Objetivos de Aprendizaje, elemento fundamental para realizar el primer paso del diseño de la evaluación, quisiéramos agregar una profundización relacionada con las habilidades y niveles cognitivos presentes en los procesos de evaluación. Desde esta perspectiva, proponemos una revisión de los niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom, considerando la estrecha relación que aún se mantiene entre esta propuesta y el desarrollo de algunos procedimientos e instrumentos de evaluación.

Taxonomía de Bloom - Dimensión Cognitiva (Bloom, 1987)

Primer nivel taxonómico: Conocimiento.

Generalmente, se ha establecido que al hablar de conocimiento, se pretende hacer mención a la capacidad del individuo de recordar, ya sea por evocación o por reconocimiento, alguna información que ha sido parte de su proceso de aprendizaje.

El nivel taxonómico de conocimiento y sus sub-niveles tienen como premisa establecer que existe un grado creciente de abstracción y complejidad respecto de los distintos conocimientos presentes en un área determinada. Saber que Santiago es la capital de Chile será más simple y menos abstracto que el

conocimiento de la estructura de la división político-administrativa del país. En otras palabras, identificar y relacionar los conocimientos de un área a distintos niveles de conocimiento, tiene como principal objetivo establecer cierto nivel de comprensión en torno al verdadero sentido de las relaciones e interdependencia de éstos. Con esto se pretende explicitar que “aprender” una gran cantidad de vocabulario o datos aislados resulta ser bastante difícil, además de considerarse un desperdicio en términos de aprendizaje significativo. Es complejo retener esta información si no se la relaciona entre sí de algún modo. Los datos específicos podrán aprenderse de mejor forma en relación con abstracciones generales y como resultado se recordarán mejor dentro de esa relación.

El conocimiento desde la mirada de esta taxonomía presenta algunas diferencias respecto de los niveles de complejidad y abstracción propios de cada contenido. Por lo tanto, los objetivos educacionales ubicados en este nivel abarcarán desde las conductas más específicas y relativamente concretas a las más complejas y abstractas. Así, el conocimiento de hechos específicos se refiere a los tipos de información que pueden ser aislados y recordados de manera independiente, sin necesidad de tener que relacionarlos o interrelacionarlos con otros conocimientos; el conocimiento de universales y abstracciones corresponderá a un tipo de dominio más complejo, pues incorpora las interrelaciones y los esquemas en que puede organizarse y estructurarse la información.

De acuerdo a lo planteado por Bloom, el primer nivel de su taxonomía está referido a los siguientes tipos de conocimiento:

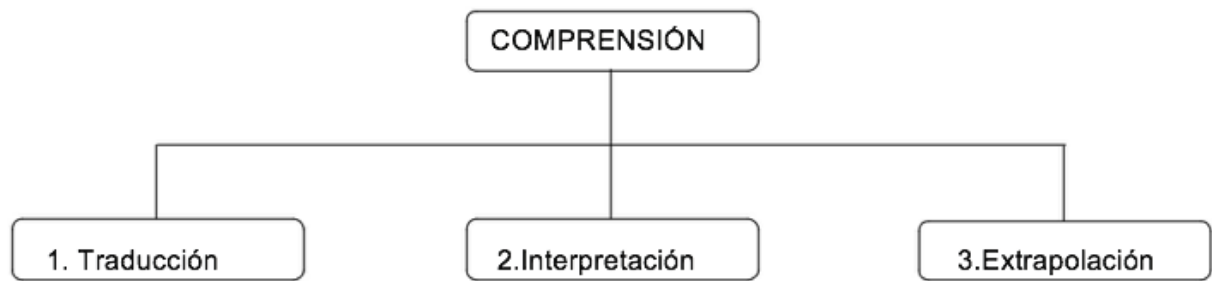
CONOCIMIENTO: capacidad de recordar, evocar	CONOCIMIENTO DE DATOS ESPECÍFICOS: recordar unidades de información específica y aislable. Símbolos cuyos referentes son concretos. Nivel de abstracción bajo	1.1. TERMINOLOGÍA: Conocimiento de los referentes de símbolos específicos, verbales y no verbales. Representan el lenguaje básico de un área determinada. Términos técnicos, conceptos específicos, vocabulario. 1.2. HECHOS ESPECÍFICOS: Fechas, acontecimientos, personas, lugares, fuentes de información, descubrimientos, características fundamentales de períodos históricos, propiedades físicas y químicas.	EJEMPLOS: Ejército, siglo, país, montaña. Ángulo, recta, paralela, transportador. Colores, formas, pasaje, tono. Corchea, negra.
	CONOCIMIENTO DE MODOS Y MEDIOS PARA TRABAJAR CON HECHOS ESPECÍFICOS: modos de organizar, estudiar, juzgar y criticar. Incluye métodos de investigación, cronológicos, normas de organización.	2.1. CONOCIMIENTO DE CONVENCIONES: Conjunto de estándares, reglas, normas o criterios que son de aceptación general. Acuerdos que un área ha establecido para tratar sus temas. Concordancia entre especialistas de un mismo dominio.	EJEMPLOS: Formas aceptables del lenguaje, reglas ortográficas, normas de comportamiento, tablas de multiplicar, medidas de longitud, regla de tres compuesta, simbología de la química.
	No implica el uso concreto de los modos y medios, sino el conocimiento de su existencia y posibles usos.	2.2. CONOCIMIENTO DE LAS TENDENCIAS Y SECUENCIAS: Procesos, direcciones y movimientos de los fenómenos, en una dimensión temporal (tendencia conjunta de relaciones y procesos que en un área se seleccionaron de manera particular). 2.3. CONOCIMIENTO DE CLASIFICACIONES Y CATEGORÍAS: Clases, conjuntos, divisiones y ordenamiento fundamentales en un campo dado, para estructurar y sistematizar fenómenos.	EJEMPLOS: Postmodernismo, Impresionismo. Ciclo de vida, movimientos temporales, Etapas de la Revolución Industrial. Evaluación entre: Edad Media y Edad Moderna, influencias de estas etapas de la historia. Tácticas defensivas y ofensivas. Técnicas de pintura. Tipos de textos. Clasificación de cuadriláteros.
	Nivel de abstracción	2.4. CONOCIMIENTO DE CRITERIOS: Mediante los cuales se emiten juicios respecto a los hechos, principios, opiniones o	EJEMPLOS: Criterios para clasificar objetos: según función, tamaño, color, forma.

*Tomado y adaptado de (Bloom, 1987)

En resumen, el primer nivel de la taxonomía, Conocimiento, requiere que el estudiante reconozca o recuerde una información. No se le pide que la manipule, sino meramente que la recuerde tal y como la aprendió. Para responder una pregunta del nivel de conocimiento, el alumno simplemente debe recordar datos, observaciones y definiciones que previamente haya aprendido. Una desventaja de las preguntas de este nivel consiste en que gran parte de lo que se memoriza se olvida rápidamente, además de considerarse que las preguntas de memoria únicamente valoran una comprensión superficial de una determinada área. Repetir los pensamientos de otra persona no es, en sí misma, una demostración de una comprensión auténtica.

Segundo nivel taxonómico: Comprensión.

De acuerdo a lo desarrollado por Bloom y sus colaboradores, el nivel cognitivo Comprensión presenta una estructura que está nuevamente relacionada, al igual que Conocimiento, con distintos niveles de complejidad. Desde esta propuesta se pueden distinguir tres tipos de comportamientos de comprensión; a continuación, se presenta un esquema resumen de esta relación:



1. Traducción

Se relaciona con la capacidad de transferir una comunicación recibida de un lenguaje a otro. Desde esta perspectiva, presenta una estrecha conexión con el cuidado y exactitud con que se parafrasea o interpreta dicha comunicación, considerando la medida en que el material original es preservado, aunque la comunicación sea distinta. Para un logro efectivo en la ejecución de esta capacidad, los estudiantes deberán contar con significados específicos de los conocimientos presentes en las distintas asignaturas, en caso de no contar con ellos el proceso de traducción se verá afectado teniendo que suplir primeramente la necesidad de adquirirlos.

2. Interpretación

Corresponde a la explicación de una comunicación, por lo que su comprensión exigirá el reordenamiento de las ideas, en una nueva configuración en la mente del individuo. Mientras que la traducción demanda una expresión objetiva de elemento por elemento, la interpretación implica el reordenamiento o una nueva forma de enfocarla. El comportamiento esencial en la interpretación consiste en que, dada una comunicación, el estudiante puede identificar y comprender las principales ideas incluidas, distinguir tanto lo esencial de lo secundario como los aspectos fundamentales de los menos significativos, además de ser capaz de concebir y manejar las interrelaciones entre estos elementos. El

proceso de interpretación se relaciona entonces con ir más allá de lo literal presente en la comunicación: se refiere a comprender las relaciones de interdependencia y subordinación de las ideas de una comunicación y se relaciona con las propias ideas y experiencias respecto de la comunicación presentada.

3. Extrapolación

La extrapolación, para ser exacta, requiere que el estudiante sea capaz de traducir, así como de interpretar la comunicación, y que además amplíe las tendencias más allá de los límites contenidos en ésta, a fin de determinar implicaciones, consecuencias, efectos, etc. que estén de acuerdo con las condiciones descritas literalmente en la comunicación original. Por lo tanto, será de vital importancia que el estudiante esté siempre consciente de los términos dentro de los cuales se ha planteado la comunicación, así como de los límites posibles de su extensión correcta. Prácticamente en todos los casos el estudiante debe reconocer que una extrapolación solo puede ser una inferencia con algún grado de probabilidad.

Las preguntas de comprensión, requieren que el estudiante demuestre que posee una comprensión suficiente para organizar y ordenar mentalmente un material. El estudiante debe seleccionar aquellos hechos que sean pertinentes para responder una pregunta. Para lo cual, debe hacer algo más que recordar una información, debe demostrar una comprensión individual del material, por ejemplo, al nombrarlo o describirlo con sus propias palabras y emplearlo para hacer comparaciones. Por ejemplo, suponga que el profesor pregunta: *"¿Cuál es la cita famosa de Hamlet que ayer se memorizó, en la cual reflexiona sobre el significado y el valor de la existencia?"* Al pedirles que recuerden una información, en este caso una cita textual, el maestro está haciendo una pregunta del nivel de conocimiento. Si el docente preguntara, *"¿Qué piensan que Hamlet quiere decir cuando interroga, 'Ser o no ser: esta es la cuestión?'"*, la pregunta puede ubicarse

en el nivel de Comprensión - Interpretación. Generalmente, en las preguntas que demandan del estudiante algún tipo de comprensión, se les solicita que sean capaces de traducir o interpretar algún material que se les presenta en forma de gráficos, cuadros, tablas o dibujos (Garcia, 2001).

Tercer nivel taxonómico: Aplicación.

De acuerdo a lo planteado por la taxonomía, la correcta ejecución de esta habilidad dependerá de los niveles de dominio que se hayan obtenido de las capacidades previas relacionadas con la comprensión y el conocimiento.

“Aplicar algo exige como condición previa la comprensión del método, de la teoría, del principio o de la abstracción que debe emplearse” (Bloom, 1987)

Es de vital importancia, considerar en el proceso de aprendizaje las instancias necesarias que permitan a los estudiantes practicar en reiteradas ocasiones el uso del conocimiento que ha sido parte de la enseñanza; tomando el dicho de que la práctica hace al maestro, cabe recordar que para que el conocimiento sea interiorizado y logre generar significado, se debe llevar al terreno de la aplicación. Esta situación conllevará a una mejor comprensión y podría evitar futuros errores al momento de exponer a los estudiantes a la utilización o aplicación de los conocimientos supuestamente ya adquiridos.

De acuerdo a lo desarrollado por la taxonomía de Bloom (Bloom, 1987), los procesos que están conectados con el nivel cognitivo de Aplicación consisten en especificar el tipo de situación o contexto más común que se presenta para que los estudiantes demuestren la aplicación de conocimientos (Garcia, 2001). Normalmente se propone un problema conocido, aunque con alguna pequeña variación que difícilmente se le haya presentado antes al estudiante: este tipo de situaciones representa quizás la fuente más adecuada de problemas nuevos y al mismo tiempo realista, que permitirá al estudiante poder ejecutar de manera más

fiel la habilidad de aplicación. Esta ejecución podría estar relacionada con diferentes tipos de comportamiento requeridos por los docentes y que permiten observar lo desarrollado por los estudiantes al momento de realizar acciones en el nivel cognitivo de aplicación.

Cuarto nivel taxonómico: Análisis.

“Análisis es el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos, de tal modo que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas. Este análisis intenta clarificar la comunicación, indicar cómo está organizada y la forma en que logra comunicar sus efectos, así como sus fundamentos y ordenación”. (Bloom, 1987)

La palabra análisis se ha convertido en un término cotidiano en el ámbito educativo que surge por lo general a la hora de la evaluación. Es común que los docentes pidan a sus estudiantes en casi todos los exámenes y trabajos analizar tal o cual situación. Con frecuencia, cuando se reprobaban las evaluaciones, los docentes argumentan la falta de capacidad de análisis que se evidencia en las distintas respuestas. Bien, pero ¿qué es analizar?, ¿cuál es el proceso inherente que se debe seguir para que una respuesta evidencie un proceso de análisis?

Las capacidades que requiere el análisis están situadas en un nivel más alto que las necesarias para la comprensión y la aplicación. En la *comprensión* se subraya la captación del significado e intención del material. En la *aplicación* se trata de recordar y traer a colación las generalizaciones o principios apropiados a los materiales dados en situaciones nuevas o diferentes.

En el nivel de *análisis* se subraya:

- a- El fraccionamiento del material en sus partes constitutivas,

- b- La determinación de las relaciones prevalecientes entre dichas partes y comprender de qué manera están organizadas.
- c- El estudio de las técnicas y recursos utilizados para transmitir un significado
- d- La capacidad de identificar el propósito de una comunicación y desde ahí establecer las conclusiones que sean pertinentes (Bloom, 1987).

Aun cuando el análisis puede realizarse simplemente para captar la organización y estructura de una comunicación, y ser éste su único fin, desde el punto de vista educacional probablemente sea mejor considerar que es un medio para llegar a niveles más profundos de comprensión o un preludeo para la evaluación del material.

En cualquier campo de estudio se observa como uno de sus objetivos el desarrollar la capacidad de análisis. Los profesores manifiestan que desarrollar la capacidad de análisis es uno de sus fines más importantes. Desearán, por ejemplo, acrecentar en sus estudiantes la capacidad de:

- a- Distinguir, en una comunicación dada, entre los hechos y las hipótesis
- b- Identificar las conclusiones y las razones que las sustentan
- c- Separar el material pertinente del puramente accesorio
- d- Notar de qué manera las ideas se relacionan entre sí
- e- Ver cuáles son los supuestos no explícitos
- f- Diferenciar las ideas dominantes de las subordinadas
- g- Diferenciar cuáles son los temas en la poesía o la música
- h- Encontrar evidencias respecto de las técnicas y los propósitos de un autor, etc.

Las preguntas de análisis son de tipo complejo y requieren que los estudiantes piensen de manera crítica y profunda. En este tipo de preguntas se pide a los estudiantes que empleen tres tipos de procesos cognoscitivos: identificar los motivos, razones y / o las causas de un evento específico,

considerar y analizar la información disponible para llegar a una conclusión, inferencia o generalización con base en dicha información y analizar una conclusión, inferencia o generalización para encontrar pruebas que la apoyen o refuten (García, 2001).

Un estudiante no puede responder a una pregunta de análisis por medio de la repetición de una información, o mediante la reorganización de un material explicándolo con sus propias palabras. Como ya se dijo, las preguntas de análisis requieren que los estudiantes analicen una información para identificar causas, llegar a conclusiones, o encontrar hechos que la apoyen.

Quinto nivel taxonómico: Síntesis.

Definimos la “síntesis” como la reunión de los elementos y las partes para conformar un todo. Es un proceso que exige la capacidad de trabajar con los elementos, partes, etcétera, y combinarlos de manera tal que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad (Bloom, 1987). Por lo general implicará la combinación de partes de experiencias previas con materiales nuevos, reconstruidos en un todo más o menos bien integrado.

Cabe destacar que este comportamiento está enmarcado dentro de una serie de límites propios de la estructura o formato seleccionado para presentar la comunicación deseada, por ejemplo, la producción de una carta al director deberá ceñirse a las características propias de su estructura y tipo de lenguaje. Esto no impide que dicha comunicación contenga diversos componentes que le entregan un grado de creatividad y originalidad.

A partir de la definición de lo que se espera de esta capacidad cognitiva, aparece la necesidad de establecer la diferencia entre reales procesos que exigen la síntesis versus situaciones en las cuales podría entenderse que el estudiante está realizando dicho comportamiento. Por ejemplo, el desarrollo de un resumen correspondería a un ejercicio de comprensión, ya que fundamentalmente consiste

en la reducción de información que ya ha sido presentada en la comunicación. Por el contrario, un ejercicio de síntesis implica la presentación de un producto original y creativo a la base de la información contenida en la comunicación.

Sexto nivel taxonómico: Evaluación.

Definimos la “evaluación” como la formación de juicios sobre el valor de ideas, obras, soluciones, métodos, materiales, etc., de acuerdo a algún propósito determinado (Bloom, 1987). Aun cuando la evaluación sea ubicada como último paso en el dominio del conocimiento porque requiere en alguna medida el aporte de todas las otras categorías de comportamiento, no constituye necesariamente la etapa final del pensamiento o de la solución de problemas. Es muy probable que en algunos casos el proceso de evaluación sea previo a la adquisición de nuevos conceptos, a un renovado esfuerzo de comprensión o aplicación, o a otro de análisis o síntesis.

En la mayoría de los casos, las evaluaciones que efectúa un individuo son decisiones rápidas que no han ido precedidas por una cuidadosa consideración de los distintos aspectos del objeto, idea o actividad que se está juzgando. Desde esta propuesta taxonómica, solo se consideran aquellas evaluaciones hechas con claridad respecto de los criterios considerados. Tales evaluaciones son altamente conscientes y por lo común se basan en una comprensión y análisis conveniente de los fenómenos evaluados. Esta perspectiva está fuertemente ligada a los procesos de aprendizaje, los cuales buscan entregar a los estudiantes los elementos necesarios que les permitan obtener una visión más clara de los criterios y marcos de referencia utilizados en la valoración. Por ejemplo, ante la posibilidad de emitir un juicio evaluativo respecto de una obra de arte, los estudiantes podrían definir criterios referidos a: uso de materiales y procedimientos, expresión de emociones, aplicación de elementos del lenguaje visual, entre otros.

La evaluación, al igual que la síntesis y el análisis, es un proceso mental complejo. En las preguntas de evaluación no existe una respuesta correcta única. En ellas, se requiere que el estudiante juzgue el mérito de una idea, una solución a un problema, o un trabajo estético (García, 2001). Por medio de estas preguntas, también se puede pedir a los alumnos que expresen su opinión sobre un tema.

Tabla de especificaciones

Luego del establecimiento de los objetivos que serán evaluados y la elaboración de los criterios e indicadores de evaluación que permitirán comprender de mejor forma el desarrollo de este proceso, surge la necesidad de incorporar un nuevo elemento que logre orientar y especificar aún más el diseño de la evaluación. La tabla de especificaciones, aparece entonces como una herramienta significativa cuyo principal objetivo es permitir a los docentes diseñar una prueba que establezca claramente qué de los objetivos y contenidos podrá ser evaluado, de acuerdo al procedimiento e instrumento que se desea utilizar, y a qué escala serán evaluados considerando el real proceso de enseñanza - aprendizaje. (Guzmán, 2009)

Los docentes permanentemente deben emitir un juicio respecto del aprendizaje que alcanzan los estudiantes en las diferentes temáticas que enseñan, lo que supone que con anterioridad se recogió información de manera sistemática y confiable, se analizó correctamente y se contrastó con un referente previamente establecido, por tanto, la conclusión obtenida sería válida, confiable y objetiva.

Respecto del diseño previo del instrumento se debe intentar responder a las proyecciones realizadas por los docentes en torno a lo esperado de los

estudiantes. Es por esta razón, que la claridad y seguridad respecto de lo que será evaluado es responsabilidad, en primera instancia, del profesor. En otras palabras, la relación entre objetivos, contenidos, habilidades e ítems de evaluación debe permitir recoger información de alta calidad que evidencie lo que se pretendía medir. (Guzman, 2009)

Como ha sido planteado, la tabla de especificaciones es una herramienta destinada a comprobar el grado en que una prueba mide realmente lo que el profesor desea medir. Puede ser considerada como un plan en donde se establece en una doble dimensión la competencia (nivel cognitivo) que se espera del estudiante y el conocimiento a través del cual se evaluará dicha competencia.

Las competencias, contenidos y porcentajes que aparecen en cada tabla dependerá de cada docente y será él quien deberá establecer las necesidades reales al momento de considerar la aplicación en su realidad educativa.

Pasos para el diseño de una tabla de especificaciones

1. Es importante establecer la cantidad de preguntas que tendrá el instrumento.
2. Considerando la planificación del curso, unidad, etc. y el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado se deben registrar los niveles cognitivos que serán incorporados en la evaluación.
3. A partir de los Objetivos de Aprendizaje planificados y trabajados se deben establecer los contenidos a través de los cuales serán evaluadas las competencias.
4. A continuación, se deberá establecer el porcentaje de peso que se le asignará a cada una de las competencias registradas. Este proceso está directamente ligado con el desarrollo de lo planificado por el docente y los énfasis

que fueron establecidos en cada uno de estos niveles de competencias. (Guzman, 2009)

Ejemplo de tabla de especificación con 24 ítems, en donde el énfasis en la evaluación se da en los niveles cognitivos de Aplicación y Análisis con 10 y 8 preguntas respectivamente, que juntas abarcan el 75% del contenido a evaluar.

Nivel cognitivo	Comprensión	Aplicación	Análisis	Total
Contenidos	25%	40%	35%	100%
Contenido A (20%)	1	2	2	5
Contenido B (30%)	2	3	2	7
Contenido C (40%)	2	4	3	9
Contenido D (10%)	1	1	1	3
Totales	6	10	8	24 ítems

Marco Contextual

El marco contextual de este trabajo de grado esta dado por el centro educacional Escuela Antupirén, ubicado dentro de la Decima Región de los Lagos, en la comuna de Hualaihué, 21 de septiembre 232.

Identificación del centro educativo³.

³ Información obtenida directamente de la ficha de Escuela Antupirén, Mineduc.

Nombre del Centro Educativo	:	Escuela Antupiren
RBD	:	8325
Dependencia	:	Municipal
Reconocimiento Oficial	:	Resolución Excenta 3408 de fecha 22/10/1982
Nivel de Enseñanza	:	Educación Parvularia – Enseñanza Básica
Matricula total de alumnos	:	411
Promedio de alumnos por curso	:	21

Características de formación del establecimiento.

Énfasis del proyecto educativo	:	Desarrollo integral – Excelencia académica – Valorico y Religioso.
Orientación Religiosa	:	Católico
Programa de Formación en	:	Programa de Orientación – Programa de convivencia escolar - Prevencion de drogas y alcohol – Educación de la Sexualidad – Cuidado del Medio ambiente – Promoción de la Vida Sana – Actividades de acción social.
Apoyo al aprendizaje	:	Reforzamiento en materias especificas – Psicopedagogo(a) – Psicólogo(a) - Trabajador Social.

Educación Especial : Visual – Auditiva –
 Intelectual – Trastornos Motores – Trastornos de
 la comunicación y relación con el medio

Participación de padres, apoderados y alumnos

Programa de actividades para padres y apoderados: Talleres de formación –
 Actividades de Integración,
 recreación y esparcimiento.

Medios de comunicación y de participación : Libreta de comunicaciones -
 Página Web / Redes sociales
 – Consejo escolar -
 Reuniones informativas
 generales – Reuniones
 Periodicas Individuales.

Resultados Simce Lenguaje y Matemáticas 4° y 8° Básico:

4° Básico					
Prueba Simce	Año 2010	Año 2011	Año 2012	Tendencia respecto al año anterior	Comparacion nivel socioeconómico SNE
Comprensión de lectura	262	230	256	Sube	Resultado similar que el de

					establecimientos similares
Matemáticas	242	224	262	Sube	Resultado similar que el de establecimientos similares

8° Básico					
Prueba Simce	Año 2010	Año 2011	Año 2012	Tendencia respecto al año anterior	Comparación nivel socioeconómico SNE
Comprensión de lectura	236	232	246	Más alto que sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado más alto que el de establecimientos similares
Matemáticas	236	249	246	Similar que sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado más alto que el de establecimientos similares

Indicadores de Desempeño Docente.

Número de docentes con Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)

Año	Cantidad de Profesores	% respecto del total de profesores del establecimiento
2012	1	0

2011	1	0
------	---	---

Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED)

Es un sistema de evaluación de los establecimientos educacionales que se aplica cada dos años, donde se miden resultados educativos, iniciativas, funcionamiento del establecimiento, igualdad de oportunidades e integración y participación de profesores, padres y apoderados en la formulación del proyecto educativo.

A nivel regional se constituyen grupos homogéneos de establecimientos para llevar a efecto la selección de aquellos mejor evaluados. La selección de establecimientos con los más altos índices SNED se realiza dentro de cada grupo homogéneo hasta completar el 35% de la matrícula total.

2007	No recibe subvención por desempeño de excelencia
2009	No recibe subvención por desempeño de excelencia
2011	No recibe subvención por desempeño de excelencia

Reseña Histórica⁴

La escuela Antupirén de Hornopirén nace a la vida pública en 1938 como escuela N° 50, después de vivir varias transformaciones: desde escuela unidocente, con una matrícula inicial de 35 niños, de Primero a Cuarto Año Primario, luego ampliándose a Sexto Año Básico.

A contar del año 1984 con el nombre de escuela G – N° 748 logra impartir Enseñanza Básica completa.

El año 1985 es gestora del primer internado mixto para atender a los estudiantes de las localidades rurales cercanas, este mismo año se crea el Primer y Segundo año de Enseñanza Media, egresando a los primeros estudiantes de Cuarto medio el año 1987, contando ya con una planta de 20 docentes entre enseñanza básica y media.

El inicio de la enseñanza media da origen a la creación del actual liceo de Hornopirén. El año 1990 se separan ambas modalidades de enseñanza, la escuela básica queda con 11 docentes.

⁴ Información obtenida desde el Proyecto Educativo de Escuela Antupirén.

En el año 1992 se amplía la modalidad de enseñanza a educación parvularia, contando con un curso del Segundo Nivel de Transición.

A la escuela se le otorga un nombre de acuerdo a la identidad del lugar en que se encuentra inserta, es así como el Consejo de Profesores y el Centro General de Padres en el año 1993 le da el nombre de Antupirén, que en lengua originaria significa "nieve de sol" como un homenaje a la población escolar atendida y a los primeros habitantes Huilliches que habitaron en Hornopirén.

La labor que ha cumplido desde su creación es la de ser el centro de desarrollo educativo, cultural y social de Hornopirén y la comuna.

En su afán de elevar el nivel educacional de las personas, especialmente de los padres y apoderados la escuela ha ofrecido diferentes modalidades de Educación de Adultos, hasta el año 2008 la escuela impartió el proceso de Validación y Equivalencias de Estudios.

Actualmente cuenta con cursos desde el Primer Nivel de Transición a Octavo Año Básico, atendidos con el siguiente organigrama:

Director

Inspector General

Jefa de Unidad Técnica Pedagógica

Docentes educación básica -Educadoras de párvulos

Educadora Diferencial

Profesionales de apoyo

Asistentes de la Educación de salas : Parvularia - Educación Diferencial

Asistentes de la Educación: Inspectores de patio

Administrativos auxiliares de aseo

Monitoras de salas

Manipuladoras de alimentos Se incorpora en la organización de la escuela los estamentos:

Padres y apoderados: a través de la Directiva del Centro General de Padres y Apoderados

Estudiantes: a través de la directiva del Centro de Alumnos

Características del Entorno

La escuela se inserta en Hornopirén, capital comunal de Hualaihué, en lengua nativa Hornopirén significa “ Horno de nieve” y la denominación de la comuna quiere decir “Lugar de aves acuáticas” a 102 kilómetros de la ciudad de Puerto Montt. Rodeado de un entorno maravilloso entre cordillera y mar, zona turística y de desarrollo económico el que se encuentra vinculado a tres sectores productivos, el sector pesquero con las pisciculturas, pesca artesanal, el ámbito maderero, con la explotación de maderas nativas, el coigüe, tepa, mañío y alerce muerto entre otras especies y la naciente explotación turística.

Existen organismos y servicios, como la Ilustre Municipalidad de Hualaihué, la Tenencia de Carabineros, Alcaldía de la Armada de Chile, Centro de Salud Familiar, conocido como Consultorio, Corporación Nacional Forestal CONAF, Registro Civil, Juzgados de Letras y Garantía, Ministerio Público, Tribunal de la Familia, SAESA, Fundación Integra con sala cuna y Jardín Infantil, Sala Cuna de la Junta de Jardines Infantiles , Hogar de menores, , Compañía de Bomberos, Caja Vecina del Banco Estado, Banco BCI, líneas de Buses desde y hacia Puerto Montt y una línea de recorrido costero. Además la I. Municipalidad cuenta con 01 bus escolar para trasladar a los alumnos internos desde sus lugares de origen al Internado en Hornopirén, también funciona diariamente un mini bus escolar para trasladar desde sus hogares a la escuela a los estudiantes que viven en el radio rural. y/o más alejado de la escuela.

En Hornopirén existen elementos de la cultura local, como conjunto y academia de folclórica, grupos étnicos, el Consejo de la Cultura y las Artes instaló Creando Chile en mi Barrio en el sector Cuchildeo Se cuenta con una radio-emisora, Clubes Deportivos, Juntas de Vecinos, Agrupación de Discapacitados, Comités Laborales, los que dan espacios a la identidad cultural e integración de los alumnos y sus familias. Así mismo Hornopirén cuenta iglesia católica y de las corporaciones evangélicas, Grupos Religiosos los que dan espacios a la identidad cultural e integración de los alumnos y sus familias.

Antecedentes Pedagógicos.

La matrícula de la escuela en el último año ha tenido una baja en un 5,7 %, la matrícula actual es de 561 alumnos con un total de 18 cursos, está adscrita a la Jornada Escolar Completa Diurna de Tercer a Octavo año Básico.

El año lectivo 2007 fue de un 93,5 % de aprobación, la reprobación fue de un 6,5 % y la tasa de retirados de 1,5 % y trasladados fue de un 5,9 %.

En las mediciones SIMCE 2002 Cuarto año, y 2004 Octavo año la escuela obtuvo la certificación de Escuela Exitosa.

En el bienio 2006 – 2007 la escuela fue seleccionada como escuela con Excelencia Académica.

En las dos últimas mediciones Cuarto Año y última medición de Octavo año se ha experimentado una baja.

Para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas con bajo rendimiento académico y dificultades en comprensión lectora se han implementados medidas para apoyo pedagógico, por medio de talleres JEC de Reforzamiento del Aprendizaje de Tercer a Octavo Año, y grupos especiales de apoyo a alumnos con rezago, por parte de psicopedagogo/a y docentes en el Primer Ciclo Básico.

Para atender a los alumnos como necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad se cuenta con el Proyectos de Integración Escolar.

Se tramitará la reapertura de la Educación Diferencial con trabajo colaborativo y grupos de Educación Diferencial para los alumnos con dificultades en lectura, escritura y matemática.

Marco Filosófico.

VISION: La escuela Antupirén pretende “ser un centro escolar con las condiciones necesarias para que todos los alumnos y alumnas en forma igualitaria tengan un espacio donde aprender significativamente, desarrollar y descubrir sus potencialidades que les permitan ir construyendo su proyecto de vida y poder participar en forma activa en los cambios culturales, tecnológicos y sociales como ciudadanos exitosos e integrales”.

MISION: La misión de la escuela Antupirén es “entregar una educación de calidad en donde todos los alumnos y alumnas puedan superar sus aprendizajes, cultivar valores, hábitos y actitudes positivos para vivir en la sociedad; promoviendo principalmente la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales y la realización de buenas prácticas ambientales, para que sean capaces de ir enfrentando las etapas educativas y de vida que les correspondan vivir”.

Marco Legal

Fundamentado en: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: Ley N° 18.926, año 1990 (LOCE), a modificarse por Ley General de Educación, Estatuto de los Profesionales de la educación Ley N° 19.070, año 1991, Reglamento de la Ley N° 1.9070. Decreto N° 453 de 1991, Ley N° 18.620, 1987 del Código del Trabajo, Ley N° 19.410, 1995 sobre Plan Anual Desarrollo Educación Municipal, Ley N° 19.532, 1996, crea régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, Ley N° 19.494. de 1999, establece normas para la aplicación de la JECD, Decreto N° 232 de 2002, que modifica el Dcto. Supremo N° 40/ 96, fija los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica, Ley N° 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna y Los Consejos Escolares para todos los establecimientos subvencionados del país, Ley Subvención Preferencial Escolar N° 20.248/ 08 - Ley N° 19.284/ 94 . Decreto Supremo N° 1 /98 que aprueba reglamento del Capítulo 2, que establece para la plena integración social de las personas con discapacidad, Declaración de los Derechos del Niño.

La escuela se regirá por la normativa vigente que se introduzcan durante la vigencia del Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Antupirén. (Antupirén, 2015)

Marco y Opción Curricular de los planes y programas de estudio.

NIVELES	CURSOS	N° DECRETO
---------	--------	------------

1° y 2° Nivel de Transición	Pre – Kinder y Kinder	N° 289 / 2001
NB1 y NB2	1° a 4 ° Año	N° 625 / 2003
NB3	5° Año	N° 1363 /2011
NB4	6° Año	N° 1363 /2011
NB5	7° Año	N° 1363 /2011
NB6	8° Año	N° 1363 /2011

SUBSECTORES	N° DECRETO
RELIGIÓN CATOLICA	N° 924 / 1983
RELIGION EVANGELICA	N° 264 /97
INTEGRACION ESCOLAR	N° 1 /98. Dcto. 170
EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR	N° 511 / 1997 Y modificaciones

Con el decreto N° 256 a contar del año 2009 se ha comenzado a trabajar con el **Ajuste Curricular**, el cual se integrará paulatinamente según instrucciones del MINEDUC

Opción Curricular

El quehacer pedagógico se centra en la promoción de aprendizajes significativos a través de un currículo flexible dentro del marco curricular vigente, para que el alumno y alumna sea capaz de adaptarse a los constantes cambios y a las exigencias de la sociedad.

Diseño y Aplicación de Instrumentos

Diseño metodológico de la evaluación

Población o sujetos de estudio

El grupo al que se les aplicó el instrumento de evaluación estuvo compuesto por alumnos de cuarto básico y octavo básico de la Escuela de Educación General Básica Antupirén, de Hornopirén, comuna de Hualaihué. En términos generales, 24 alumnos de cuarto básico A, 20 alumnos del Cuarto B, 19 alumnos del Octavo A y 22 alumnos del octavo B (Tabla numero 1).

Tabla 1. Estadística Básica de la composición absoluta y relativa del grupo de alumnos a los que se les aplico la evaluación.

		Cuartos				Octavos			
		A		B		A		B	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Genero	Femenino	14	58,3	9	45	11	57,9	11	50
	Maculino	10	41,7	11	55	8	42,1	11	50
Total		24		20		19		22	

Fuente: Elaboración Propia.

Tipo de evaluación y análisis de datos

Se trata de una evaluación diagnóstica de finalidad descriptiva comparativa, de corte transversal, ya que se aplica una sola vez, a estudiantes que cursan Cuarto y Octavo básico en Diciembre del año 2016.

Para la tabulación de la información se utilizaron métodos descriptivos tanto gráficos como numéricos de tendencia central (Porcentajes y Media Aritmética).

Instrumentos de evaluación

La presente evaluación se basa en la aplicación de dos instrumentos de papel y lápiz de respuesta cerrada y abiertas. El primero, de Habilidades de Razonamiento y Conocimiento Matemático se diseñó sobre la base de los cuatro ejes propuestos

en el currículum escolar: Formas y Espacio, Álgebra, Números, Datos y Azar. El segundo, de Habilidad de Comprensión Lectora, ambos adaptados de Pruebas SIMCE (8° y 4° básico).

Ambos instrumentos, la prueba habilidades de razonamiento y conocimiento matemático y la Prueba de comprensión lectora tienen como finalidad constatar el logro de aprendizajes que se supone fueron adquiridos por parte de los estudiantes que cursan cuarto y octavo básico respectivamente.

De acuerdo con las características y la literatura consultada, se desea crear instrumentos de Evaluación que permitan medir el nivel de logro de los estudiantes (usuarios), es por ello que junto a cada instrumento se adjunta una Tabla de Especificaciones que permitirá describir el instrumento y facilitar su construcción.

Esta tabla de especificaciones dictará los lineamientos que caracterizarán a nuestros instrumentos, tanto en cantidad de preguntas como en niveles taxonómicos que se desea alcanzar y contenidos que se desea abordar según el nivel en que se realizará la aplicación del instrumento.

A través de la tabla de especificaciones podremos también, observar si los instrumentos se ajustan a los propósitos y a los contenidos de aprendizaje, dicho de otro modo, será un medio para la comprobación del grado de validez de los instrumentos.

Diseño de Evaluación Diagnóstico Lenguaje 4° Básico

Objetivo de Evaluación/ Aprendizaje Esperado: De acuerdo con las bases curriculares los objetivos que se pretenden abordar son OA. 1 al OA. 21 los cuales hacen referencia a la Lectura Comprensiva y La Escritura Creativa.

Tabla de Especificaciones Evaluación Diagnóstico Lenguaje 4° Básico.

Nivel Cognitivo/ Contenido	Conocer (16%)	Comprender (43%)	Análisis (16%)	Evaluación (25%)	Totales
Lectura Comprensiva(87,5%	4	9	3	5	21
Escritura Creativa (12,5%)	0	1	1	1	3
Totales	4	10	4	6	24

Evaluación Diagnóstico Lenguaje y Comunicación 4° Básico

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: Lee atentamente cada uno de los textos presentados y luego responde cada una de las preguntas planteadas. Esta prueba consiste en 21 preguntas de respuesta cerrada con 4 alternativas cada una de las cuales solo una es la correcta, debes encerrar con un circulo la alternativa correcta; y 3 preguntas abiertas en las cuales deberás analizar, comprender y/o evaluar tu respuesta.

Lee atentamente el texto y responde las preguntas 1 a 6.

La Princesa de Fuego

Hubo una vez una princesa increíblemente rica, bella y sabia. Cansada de pretendientes falsos que se acercaban a ella para conseguir sus riquezas, hizo publicar que se casaría con quien le llevase el regalo más valioso, tierno y sincero a la vez. El palacio se llenó de flores y regalos de todos los tipos y colores, de cartas de amor incomparables y de poetas enamorados. Y entre todos aquellos regalos magníficos, descubrió una piedra; una simple y sucia piedra. Intrigada, hizo llamar a quien se la había regalado. A pesar de su curiosidad, mostró estar muy ofendida cuando apareció el joven, y este se explicó diciendo: - Esa piedra

representa lo más valioso que os puedo regalar, princesa: es mi corazón. Y también es sincera, porque aún no es vuestro y es duro como una piedra. Sólo cuando se llene de amor se ablandará y será más tierno que ningún otro.

El joven se marchó tranquilamente, dejando a la princesa sorprendida y atrapada. Quedó tan enamorada que llevaba consigo la piedra a todas partes, y durante meses llenó al joven de regalos y atenciones, pero su corazón seguía siendo duro como la piedra en sus manos. Desanimada, terminó por arrojar la piedra al fuego; al momento vio cómo se deshacía la arena, y de aquella piedra tosca surgía una bella figura de oro. Entonces comprendió que ella misma tendría que ser como el fuego, y transformar cuanto tocaba separando lo inútil de lo importante. Durante los meses siguientes, la princesa se propuso cambiar en el reino, y como con la piedra, dedicó su vida, su sabiduría y sus riquezas a separar lo inútil de lo importante. Acabó con el lujo, las joyas y los excesos, y las gentes del país tuvieron comida y libros. Cuantos trataban con la princesa salían encantados por su carácter y cercanía, y su sola presencia transmitía tal calor humano y pasión por cuanto hacía, que comenzaron a llamarla cariñosamente "La princesa de fuego".

Y como con la piedra, su fuego deshizo la dura corteza del corazón del joven, que tal y como había prometido, resultó ser tan tierno y justo que hizo feliz a la princesa hasta el fin de sus días.

Pedro Pablo Sacristán

1. ¿Qué petición hace la princesa?

- a) Un ejercito fuerte y obediente
- b) Un regalo valioso, tierno y sincero
- c) Amor eterno

d) Un bello corcel blanco

2. ¿Qué explicación entrega el joven a la princesa por su regalo?

- a) Que es el regalo mas valioso de todos
- b) Que es un regalo valioso que solo el amor logrará revelar
- c) Que es un regalo antiguo y muy valioso
- d) Que es un regalo sin valor alguno

3. ¿Cuándo la princesa se da cuenta del mensaje que le dio el joven?

- a) Cuando pierde el regalo
- b) Cuando le roban su regalo
- c) Cuando arroja al fuego su regalo
- d) Cuando arroja al mar su regalo

4. ¿Qué cambios realizó la princesa en su reino?

.....

.....

.....

5. ¿Por qué crees tu que fue más feliz después de conocer al joven?

.....

.....
.....

6. Completa la estructura del cuento leído.

Título:

Personajes:

Ambiente:

Problema:

.....
.....
.....

Solución:
.....
.....
.....
.....

Mensaje:
.....
.....
.....
.....

Propósito:
.....

.....
.....

Lee atentamente el texto y contesta las preguntas 7 a 10

Despegó primera mujer turista espacial.

Una empresaria estadounidense de origen iraní emprendió un viaje este lunes 18 de septiembre a la Estación Espacial Internacional (EEI),



convirtiéndose así en la primera mujer en sumarse a este exclusivo grupo de turistas espaciales.

Anousheb Ansari, de 40 años, viaja a bordo de la nave rusa Soyuz junto a dos cosmonautas. Estará en el espacio 9 días y se cree que pagó al menos US\$20 millones por la misión.

La empresaria es la cuarta turista espacial después de Dennis Tito, Mark Shuttleworth y Grez Olsen.

Antes de partir Ansari dijo que era una embajadora que buscaba atraer inversión privada a los programas espaciales.

Comentó, además que el viaje le servirá para poner al planeta en perspectiva: "veremos lo pequeña y frágil que es la Tierra comparada con el resto del universo. Nos dará un mayor sentido de responsabilidad".

Una vez allí Ansari llevará a cabo una serie de experimentos sobre el dolor de espalda para la agencia espacial europea.

¿Por qué motivo esta mujer realiza este viaje?

Porque se encuentra enferma de la espalda y quiere realizar una investigación.

Porque es una turista espacial.

Porque desea ver la Tierra desde otra perspectiva.

b y c.

De este artículo se desprende que

Muy pocas personas están interesadas en realizar este viaje.

Es un viaje muy caro, por lo que muy pocas personas lo pueden realizar.

Muy pronto cualquiera que desee podrá ir al espacio

Ninguna de las anteriores.

Según el texto, la pasajera,

Viaja en compañía de un cosmonauta.

Desea ser embajadora y reunir fondos.

Es una empresaria norteamericana

Todas las anteriores.

De acuerdo al contexto la palabra frágil, podría ser reemplazada por:

Suave.

Débil.

Delicada.
Resistente.

Lee con atención el siguiente afiche de los derechos del niño y contesta las preguntas 11 y 12

TODOS LOS NIÑOS TIENEN DERECHOS

Artículo 2
Se considera niño o niña
hasta los trece años y
adolescente desde los trece
hasta los dieciocho.



Según el texto anterior, si tengo 14 años, soy considerado
Adulto
Adolescente
Niño
Anciano

Este afiche sirve para:
Entretener a los niños con títeres
Entretener a los adolescentes con títeres
Promover los derechos del niño
Ninguna de las anteriores

Lee con atención el siguiente cuento y contesta las preguntas

EL LORO QUE PIDE LIBERTAD

Ésta es la historia de un loro muy contradictorio. Desde hacía un buen número de años vivía enjaulado, y su propietario era un anciano al que el animal hacía compañía. Cierta día, el anciano invitó a un amigo a su casa a deleitar un sabroso té de Cachemira.

Los dos hombres pasaron al salón donde, cerca de la ventana y en su jaula, estaba el loro. Se encontraban los dos hombres tomando el té, cuando el loro comenzó a gritar insistente y vehementemente:

--¡Libertad, libertad, libertad!

No cesaba de pedir libertad. Durante todo el tiempo en que estuvo el invitado en la casa, el animal no dejó de reclamar libertad. Hasta tal punto era desgarradora su solicitud, que el invitado se sintió muy apenado y ni siquiera pudo terminar de saborear su taza. Estaba saliendo por la puerta y el loro seguía gritando: “¡Libertad, libertad!”.

Pasaron dos días. El invitado no podía dejar de pensar con compasión en el loro. Tanto le atribulaba el estado del animalillo que decidió que era necesario ponerlo en libertad. Tramó un plan. Sabía cuándo dejaba el anciano su casa para ir a efectuar la compra. Iba a aprovechar esa ausencia y a liberar al pobre loro. Un día después, el invitado se apostó cerca de la casa del anciano y, en cuanto lo vio salir, corrió hacia su casa, abrió la puerta con una ganzúa y entró en el salón, donde el loro continuaba gritando: “¡Libertad, libertad!” Al invitado se le partía el corazón.

¿Quién no hubiera sentido piedad por el animalito? Presto, se acercó a la jaula y abrió la puertecilla de la misma. Entonces el loro, aterrado, se lanzó al lado opuesto de la jaula y se aferró con su pico y uñas a los barrotes de la jaula, negándose a abandonarla. El loro seguía gritando: “¡ Libertad, libertad!”

*El Maestro dice: Como este loro, son muchos los seres humanos que dicen querer madurar y hallar la libertad interior, pero que se han acostumbrado a su jaula interna y no quieren abandonarla.
Anónimo.

¿Qué tipo de texto es el anterior?

Cuento

Leyenda

Noticia

Carta

¿Cuál es el propósito del texto?

Informar

Entretener

Preparar

Expresar sentimientos

<p>Corresponde al inicio del texto:</p> <p>En anciano invita a un amigo a tomar el té.</p> <p>El loro grita ¡libertad, Libertad!</p> <p>El loro es liberado por el anciano</p> <p>El loro es liberado por el amigo del anciano.</p>
<p>Corresponde a una acción del desarrollo del texto:</p> <p>El loro es liberado por el anciano</p> <p>El loro es liberado por el amigo del anciano.</p> <p>El anciano invita a su amigo a tomar el té</p> <p>El loro sale de la jaula.</p>
<p>Corresponde a una acción del final del texto:</p> <p>El loro sale de la jaula</p> <p>El loro se aferra a los barrotes de la jaula.</p> <p>El loro el liberado por el anciano</p> <p>El loro vuela a su hábitat natural.</p>
<p>¿Cuál era la preocupación del invitado del anciano?</p> <p>Como servirse el té.</p> <p>No poder ir a la invitación del anciano</p> <p>Cómo liberar el loro de su jaula</p> <p>Cómo devolver al loro a su jaula.</p>
<p>¿Qué planeo el anciano?</p> <p>Cómo preparar el té.</p> <p>Liberar el loro de la jaula</p>

<p>Acompañar al anciano cuando estuviera sin su loro. Visitar la casa cuando no estuviera el anciano</p>
<p>¿Qué reacción tiene el loro al darle la libertad el visitante?</p> <p>Huye al campo.</p> <p>Se aferra a los garrotes de la jaula</p> <p>Sale de la casa sin rumbo</p> <p>Vuelve a su jaula.</p>
<p>No <u>cesaba</u> de pedir libertad.....la palabra subrayada se puede reemplazar por:</p> <p>Dejaba</p> <p>Caía</p> <p>Moría</p> <p>Ninguna de las anteriores.</p>
<p>Tanto le <u>atribulaba</u> el estado del animalillo que decidió que era necesario ponerlo en libertad..... la palabra subrayada se puede reemplazar por:</p> <p>Angustiaba</p> <p>Alegraba</p> <p>Satisfacía</p> <p>Ninguna de las anteriores</p>
<p>Cierto día, el anciano <u>invitó</u> a un amigo a su casa...la palabra subrayada corresponde a:</p> <p>Una adjetivo</p> <p>Un sustantivo</p> <p>Un adverbio</p> <p>Un verbo</p>
<p>Los dos hombres <u>pasaron</u> al salón.....la palabra subrayada es un verbo su tiempo y número es:</p>

Verbo plural en pasado
 Verbo singular en pasado
 Verbo plural en presente
 Verbo singular en presente.

Diseño de Evaluación Diagnóstico Lenguaje 8° Básico

Objetivo de Evaluación/ Aprendizaje Esperado: De acuerdo con las bases curriculares los objetivos que se pretenden abordar son OA. 1 al OA. 26 los cuales hacen referencia a la comprensión lectora de textos dramáticos, poemas y narraciones.

Tabla de Especificaciones Evaluación Diagnostico Lenguaje 8° Básico.

Nivel Cognitivo/ Contenido	Conocer (16,6%)	Comprender (20,8%)	Análisis (37,5%)	Aplicar (25%)	Totales
Lectura Comprensiva de Texto Narrativo (50%)	3	2	4	3	12
Lectura Comprensiva de Poema (12,5%)	0	0	3	0	3
Lectura Comprensiva de Texto Dramatico (37,5%)	1	3	2	3	9
	4	5	9	6	24

Evaluación Diagnóstico Lenguaje y Comunicación 8° Básico

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: Lee atentamente cada uno de los textos presentados y luego responde cada una de las preguntas planteadas. Esta prueba consiste en 21

preguntas de respuesta cerrada con 4 alternativas cada una de las cuales solo una es la correcta, debes encerrar con un circulo la alternativa correcta; y 3 preguntas abiertas en las cuales deberás analizar, comprender y/o evaluar tu respuesta.

Todo el deporte extraescolar

“Cuatro disciplinas diferentes saltarán a la cancha este fin de semana en lo que es el departamento extraescolar de la Cormudeso. Todo se realizará hoy. En la Escuela D-66 República de Italia, a las 10:00 horas, se disputarán las clasificatorias de básquetbol infantil varones para los Juegos del Bicentenario. En Liceo Comercial, se realizarán las finales juveniles, media en damas y varones, a partir de las 9:30 horas. En vóleibol se disputarán los cuartos de final damas, infantil, clasificatorios para los Juegos del Bicentenario. Los partidos serán en la Escuela Japón, a partir de las 9:30 horas. El deporte rey, fútbol, en categoría intermedia, se realizará en el Estadio Centenario y Juan López. La hora de inicio será a las 10:00. Finalmente se disputarán las clasificatorias de ajedrez para lo que serán los Juegos del Bicentenario, en infantil damas y varones. En la Escuela D-75 Darío Salas, a partir de las 9:30 horas”.

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

1. ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto?
 - a. Entregar información sobre actividades deportivas
 - b. Describir actividades deportivas de competición
 - c. Narrar los acontecimientos deportivos de una ciudad
 - d. Exponer los orígenes de los torneos regionales.
2. ¿Qué disciplinas deportivas se mencionan en el texto?
 - a. Básquetbol, Fútbol, Natación y vóleibol.
 - b. Fútbol, ajedrez, tenis y vóleibol.

- c. Básquetbol, vóleibol, fútbol y ajedrez
- d. Fútbol, vóleibol, básquetbol y béisbol

3. ¿Con que objetivo se realizar las competencias mencionadas en el texto?
- a. Para competir entre distintos establecimientos educacionales.
 - b. Para seleccionar los equipos que participarán en los Juegos del Bicentenario.
 - c. Para elegir a los mejores equipos de la región, que competirán con equipos internacionales.
 - d. Para premiar a los mejores deportistas de cada equipo en competencia.

4. ¿En qué lugar y a qué hora se realizará las competencias de Ajedrez?
- a. En el Estadio Centenario, desde las 10:00 horas.
 - b. En la Escuela D-86, desde las 10:00 horas.
 - c. En la Escuela D-75, desde las 9:30 horas.
 - d. En la Escuela Japón, desde las 9:30 horas.

Lee el siguiente texto y contesta las preguntas 5 a 7 que se hacen a continuación:

Romance del niño que ahogó a la Luna

La Luna llena y el Sol

se pusieron a jugar;

al escondite jugaban

una tarde junto al mar.

Forman ronda las colinas
y el Sol se oculta detrás;
de donde estaba escondida
la Luna salió a buscar.
El niño de ojos de cielo
quiso con ellos jugar;
fue a decírselo a la Luna
que trepaba en el pinar.
Corre el niño hacia la Luna,
la Luna a correr se da;
y solo se detenía
como el niño, a descansar.
“Espérame, Luna boba,
que no pienso hacerte mal”,
pero si el niño corría,
la Luna corría más.
Enojado el niño bello

ya no desea jugar...

Frente al pozo se detiene
y se empina en el brocal;
ve a la Luna que escondida
muy quietecita está.

El niño para guardarla
la tapa pone al brocal.

Tempranito al otro día
a la Luna fue a librar;
pero en las aguas dormidas
la Luna no estaba ya.

“La Luna se ahogó en el pozo,
yo fui el culpable, mamá”.

Siente el corazón más grande
y esta vez puede llorar.

(Humberto Zarrilli).

5. El autor del texto propone:
- Describir a la familia del niño.
 - Presentar un relato de misterio.

- c. Contar una historia vivida por un personaje.
- d. Hablar de la amistad entre el Sol y la Luna.

6. ¿Qué sentimientos se manifiestan en el texto?

- a. Ilusión, culpa y pena.
- b. Enojo, juego y alegría.
- c. Asombro, pena y tristeza.
- d. Soledad, alegría y miedo.

7. “Siente el corazón más grande / y esta vez puede llorar”, significa que el niño:

- a. Siente vergüenza de llorar.**
- b. Está preocupado por la Luna.**
- c. Lloro para aliviar la culpa que siente en su corazón.**
- d. Tiene enojo porque no pudo jugar.**

Lee el texto y responde las preguntas 8 a 15 a continuación

Un animal irritable

La expresión: “Se fue hecho un quique” se usa para indicar que una persona se alejó muy enojada de un lugar o reunión.

Esta expresión se relaciona con un pequeño animal de nuestra fauna que se caracteriza por la furia con que se defiende de sus enemigos, especialmente del hombre y de los perros cuando quieren cazarlo.

El quique es de color amarillo-gris mezclado con negro, su cuerpo es alargado y su cola es corta. Lo distinguen dos franjas blancas que van por ambos lados de la cabeza, desde la frente hasta el cuello. La parte inferior, patas y nariz son negras. Cuando se ve atacado produce un líquido fétido similar al del chingue o zorrillo.

El quique habita en Paraguay, Brasil, Uruguay, Bolivia, Perú, Argentina. En Chile, está presente en Arica (I Región) y luego desde Coquimbo (IV Región) a Magallanes (XII Región). Su hábitat comprende desde el nivel del mar hasta 3.800 m. de altitud, en zonas de llanuras, zonas semipantanosas y quebradas alrededor de corrientes de agua.

Es un excelente cavador, construye largas galerías con entrada entre los matorrales y quilas. Es un animal muy astuto e irritable, como también se destacan sus hábitos familiares y de monogamia. En la época de celo, corteja galanteando a la hembra, pero si ella no está preparada y dispuesta al apareamiento, puede causarle la muerte al macho. Una familia de quiques se moviliza en fila, con el padre en la punta, las crías en el medio y la hembra al final. Los quiques son grandes cazadores y de una extraordinaria fiereza. Para alimentarse, atacan a ratones, sapos, perdices, codornices, ranas e incluso a culebras.

En nuestras regiones rurales los quiques son objeto de una feroz persecución por parte de los campesinos y los perros. Estos ven en el quique a un enemigo natural y lo atacan siempre. El quique se defiende con dientes y garras y causa más de una herida a sus atacantes, pero generalmente termina por ser vencido. El vencedor, eso sí, se convertirá en un ser maloliente por varios días.

Los campesinos suelen atacar al quique con palos y armas de fuego. Dichos ataques, en verdad, no se justifican, ya que se trata de un animal que ayuda a mantener el equilibrio ecológico y a controlar las plagas de ratones.

8. Con el título de este texto se quiere indicar que el quique se caracteriza por ser un animal que:
- a. Produce mucha furia en los humanos.

<ul style="list-style-type: none">b. Tiene una piel que se irrita fácilmente.c. Irrita a los que baña con su líquido.d. Demuestra su furia cuando lo atacan.
<p>9. El tercer párrafo de este texto sobre el quique nos describe:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Sus principales costumbres.b. Sus características físicas.c. Sus amigos y enemigos.d. Los lugares donde habita.
<p>10. De acuerdo a la información entregada por el texto, el quique es un animal.</p> <ul style="list-style-type: none">a. Vegetariano.b. Carnívoro.c. Omnívoro.d. Herbívoro.
<p>11. De acuerdo con la información dada por el texto, el quique habita:</p> <ul style="list-style-type: none">a. En todos los lugares de América.b. En países de América del Sur.c. Solamente en nuestro país.d. En diversos continentes.
<p>12. El texto "Un animal irritable" fue escrito principalmente para:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Informar.b. Entretener.c. Dar normas.d. Persuadir.

13. En el texto, la oración "Una familia de quiques se moviliza en fila" puede considerarse como:

- a. Una idea importante.
- b. Un pequeño detalle.
- c. El tema del texto.
- d. La idea principal.

14. La oración "Dichos ataques, en verdad, no se justifican" corresponde a:

- a. Un hecho.
- b. Una orden.
- c. Una opinión.
- d. Una duda.

15. El tema central de "Un animal irritable", es:

- a. La preocupación ecológica por este animal.
- b. Las diferencias entre los hábitat de América del Sur.
- c. Las características y formas de vida de un mamífero.
- d. La enemistad entre perros y animales silvestres.

Lee el texto y responde las preguntas 8 a 15 a continuación

Al ancla, Pisagua, Junio 2 de 1879

Distinguidísima señora:

Un sagrado deber me autorizo a dirigirme a Ud. y siento profundamente que ésta, por las luchas que va a rememorar, contribuya a aumentar el dolor que hoy justamente debe dominarla. En el combate naval del 21 próximo pasado que tuvo lugar en las aguas de Iquique, entre las naves peruanas y chilenas, su digno y valeroso esposo, el capitán de fragata don Arturo Prat, comandante de

la Esmeralda, fue como usted no lo ignorara ya, víctima de su temerario arrojo en defensa y gloria de la bandera de su patria. Deplorando sinceramente tan infausto acontecimiento y acompañándola en su duelo, cumplo con el penoso y triste deber de enviarle las para usted inestimables prendas que se encontraron en su poder, y que son las que figuran en la lista adjunta. Ellas le servirán indudablemente de algún consuelo en medio de su desgracia y por eso me he anticipado a remitírselas. Reiterándole mis sentimientos de condolencia, logro, señora, la oportunidad para ofrecerle mis servicios, consideraciones y respetos con que me suscribo de usted, señora, muy afectísimo seguro servidor.

Miguel Grau

16. El texto anterior es:

- a. Una noticia
- b. Un relato
- c. Una carta
- d. Una biografía

17. El texto leído se clasifica como:

- a. Narrativo
- b. Expositivo
- c. Argumentativo
- d. Informativo

18. ¿A quién está dirigido el mensaje del texto?

- a. A Miguel Grau.
- b. A la viuda de Prat.
- c. A Arturo Prat.
- d. No se puede determinar

19. El motivo central del texto es:

- a. Informar a la señora de Prat la muerte de su esposo.

- b. Expresar condolencias a la viuda de Prat.
- c. Relatar cómo falleció Arturo Prat.
- d. Describir a un gran personaje.

20. Podemos inferir que el emisor del mensaje:

- a. Sentía gran admiración por Prat.
- b. Disfrutó de la muerte de Prat.
- c. Se sentía el único triunfador del combate.
- d. Estaba muy arrepentido de lo que hizo.

21. De acuerdo a lo expresado en relación a Prat, podemos concluir que era:

- a. Una persona osada y muy arriesgada.
- b. Un héroe irresponsable y alocado.
- c. Un temeroso de los combates.
- d. Un hombre muy valiente y aguerrido.

22. Según el texto, Arturo Prat defendió con la muerte:

- a. A su esposa.
- b. La Esmeralda.
- c. Su honor.
- d. A su país.

23. En la oración “inestimables prendas que se encontraron en su poder”, la expresión subrayada se refiere a:

- a. Pertenencias
- b. Facultades
- c. Alhajas
- d. Utensilios

24. La definición más adecuada para la expresión “condolencia” es:

- a. Expresión con que se hace saber a otro que se comparte su dolor ante la muerte de un ser querido.
- b. Dicho o hecho que provoca este sentimiento de tristeza o disgusto.
- c. Reunión de parientes o amigos que asisten al entierro o al funeral de un difunto.
- d. Sensación aflictiva de una parte del cuerpo.

Diseño de Evaluación Diagnóstico Matemática 4° Básico

Objetivo de Evaluación/ Aprendizaje Esperado: De acuerdo con las bases curriculares los objetivos que se pretenden abordar son Representación y Descripción de Números, demostrar que comprenden las operaciones básicas, fracciones, ecuaciones y ángulos.

Tabla de Especificaciones Evaluación Diagnóstico Matemáticas 4° Básico.

Nivel Cognitivo/ Eje temático	Conocer (%)	Comprender (%)	Análisis (%)	Aplicar (%)	Totales
Números (%)	1	1	3	5	10
Algebrá (%)	0	1	2	3	6
Geometría	2	1	1	1	5
Datos y Azar	0	2	0	1	3
Totales	3	5	6	10	24

Evaluación Diagnóstico Matemáticas 4° Básico

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: Lee atentamente cada uno de los enunciados presentados y luego responde cada una de las preguntas planteadas. Esta prueba consiste en 22 preguntas de respuesta cerrada con 4 alternativas cada una de las

cuales solo una es la correcta, debes encerrar con un circulo la alternativa correcta; y 2 preguntas abiertas en las cuales deberás analizar, comprender y/o evaluar tu respuesta.

1. Lee atentamente y selecciona la respuesta correcta:

Cristóbal compró un juguete en \$3.920 y 3 sobres de láminas en \$1.990. Pagó con un billete de \$10.000. ¿Cuánto recibió de vuelto?

- a. \$110
- b. \$210
- c. \$1000
- d. \$1110

2. ¿Cuál de los siguientes objetos puede ser representado con un cilindro?



a.



b.



c.



d.

3. ¿Cuál de los siguientes cuerpos geométricos es un prisma?

- a. Cilindro.
- b. Cubo.
- c. Cono.
- d. Esfera.

4. El triángulo escaleno tiene:

- a. Dos lados de igual medida.
- b. Dos ángulos de igual medida.
- c. Tres lados de igual medida.

d. Tres lados de distinta medida.

5. Don Fernando tenía 100 kilos de papas para vender. Vendió 26 kilos al chef de un restorán y 58 kilos a un negocio del barrio. ¿Cuántos kilos de papas le quedan por vender?

- a. 16 kilos.
- b. 32 kilos.
- c. 42 kilos.
- d. 84 kilos.

6. El antecesor de 4.750 es

- a. 4760
- b. 4751
- c. 4749
- d. 4700

7. La unidad más próxima a 523 es

- a. 500
- b. 520
- c. 524
- d. 530

8. ¿Cuál de los siguientes cuadrados NO está dividido en 4 partes iguales?

a)



b)



c)



d)



9. Al número 34.567 se le hizo el siguiente cambio: se reemplazó el dígito de las centenas por 8, entonces, el número que se obtiene es:

- a. 34568
- b. 34587
- c. 34867
- d. 38567

10. Señala cuál es el resultado de:

$$234 + 826 + 48$$

- a. 1.008
- b. 1.098
- c. 1.108
- d. 1.508

11. Para calcular cuánta guirnalda comprar para poner en una muralla de la sala de clases, varios niños midieron su ancho, pero anotaron distintos resultados.

¿Cuál resultado podría ser el correcto?

- a. 5 centímetros
- b. 5 metros
- c. 50 centímetros

d. 50 metros

12. En una promoción de bebidas, regalan una figura por cada tres tapas marcadas. Ramón tiene 18 tapas marcadas. ¿Cuántas figuras le tienen que dar por todas ellas?

- a. 6
- b. 9
- c. 12
- d. 15

13. Claudia y su hermano van a comprar un chocolate que cuesta \$980 para regalárselo a su mamá. Tienen la siguiente conversación:



Escribe cómo Claudia puede pagar el chocolate, usando la menor cantidad posible de monedas.

14. En la siguiente multiplicación, ¿qué número está tapado por ■ ?

$$8 \cdot \blacksquare = 80$$

- a. 0
- b. 1
- c. 8
- d. 10

15. Eduardo tiene más autitos rojos que amarillos y menos autitos rojos que verdes. ¿Cuál de las opciones muestra los autitos correctamente ordenados de MAYOR a MENOR cantidad?

- a. Rojos – amarillos – verdes
- b. Verdes – rojos – amarillos
- c. Rojos – verdes – amarillos
- d. Verdes – amarillos – rojos

16. Al multiplicar cualquier número por 0 el resultado siempre es:

- a. 0
- b. 1

- c. el mismo número
- d. la mitad del número

17. El siguiente gráfico muestra la cantidad de asistentes, en un día, a un cine según el tipo de película:



El tipo de película menos vista fue:

- a. acción
- b. infantiles
- c. comedia
- d. terror

18. El reloj de Vicente se adelanta 5 minutos cada día. ¿Cuántos minutos se adelanta en 3 días?

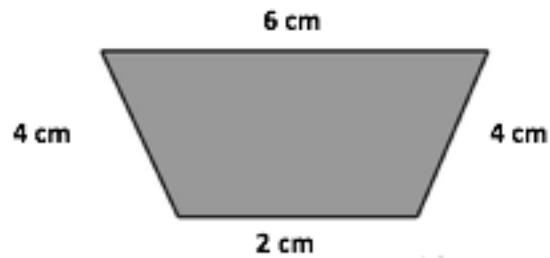
- a. 2 minutos
- b. 8 minutos
- c. 15 minutos

d. 20 minutos

19. ¿Cuál de las siguientes descomposiciones corresponde al número 615.048?

- a. $600.000 + 10.000 + 5.000 + 48$
- b. $600.000 + 10.000 + 5.000 + 40 + 8$
- c. $600.000 + 15.000 + 0 + 48$
- d. $600.000 + 15.000 + 48$

20. ¿Cuál es el perímetro de la siguiente figura?



- a. 6cm.
- b. 8cm.
- c. 12cm.
- d. 16cm.

21. ¿Qué fracción representa la parte pintada de gris?



- a. $\frac{10}{10}$

b. $\frac{8}{10}$

c. $\frac{2}{8}$

d. $\frac{2}{10}$

22. Felipe comenzó a leer un libro el día lunes y terminó el día el viernes. Cada día leyó la misma cantidad de páginas y el libro tiene 225 páginas. ¿Cuántas páginas leyó cada día?

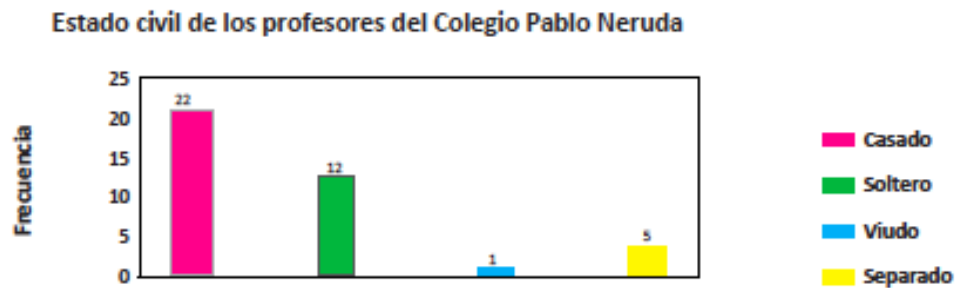
a. 15 páginas.

b. 20 páginas.

c. 35 páginas.

d. 45 páginas.

23. En el siguiente gráfico se presentan los datos de una encuesta realizada a los profesores del Colegio Pablo Neruda, en relación a su estado civil.



¿Cuántos profesores fueron encuestados?

a. 22

b. 40

c. 70

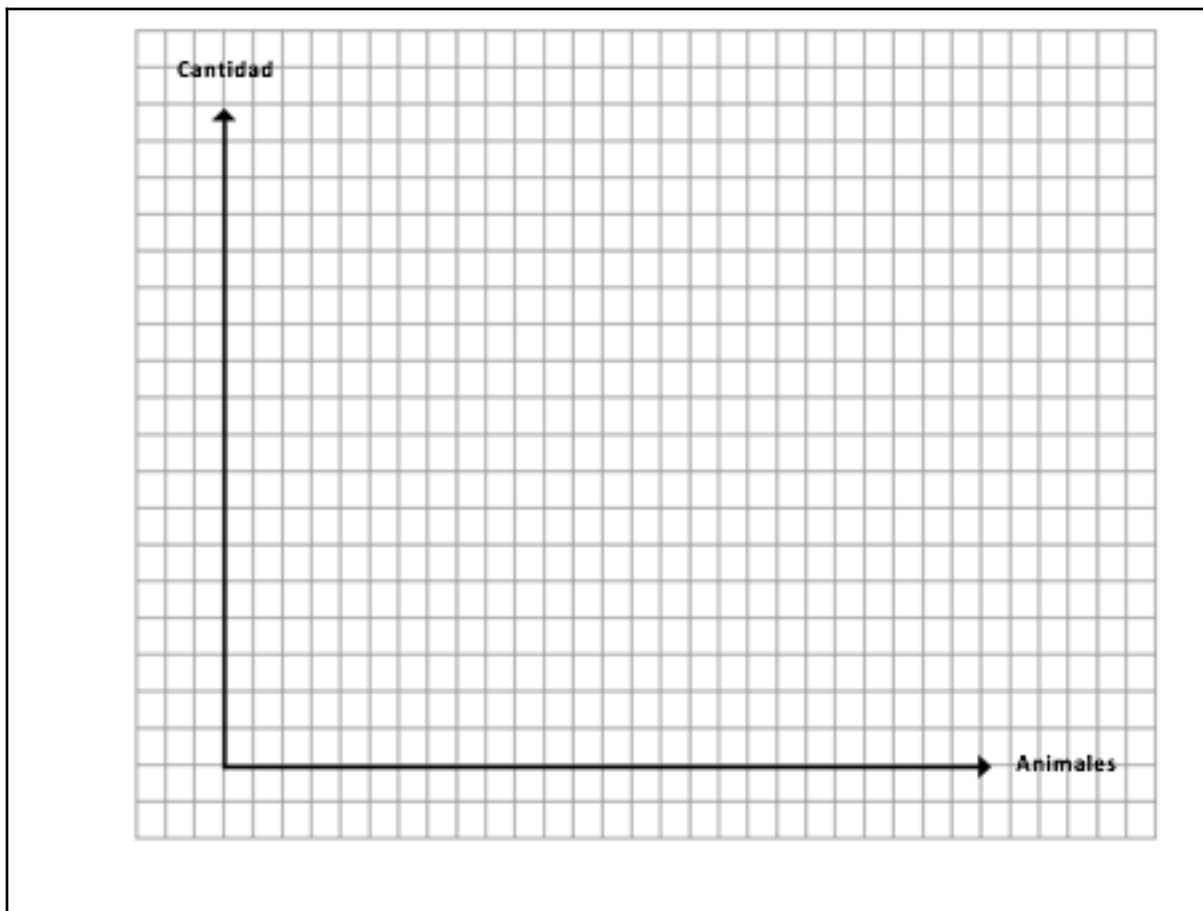
d. 110

24. Un criadero de animales tiene: 8 gatos, 14 perros, 6 pollos, 4 patos, 2 monos y 4 pavos.

a. Completa los datos de la siguiente tabla:

Animales	Cantidad
gatos	
	14
pollos	
	4
monos	
pavos	

b. Construye un gráfico de barras que represente los datos de la tabla:



Diseño de Evaluación Diagnóstico Matemática 8° Básico

Objetivo de Evaluación/ Aprendizaje Esperado: De acuerdo con las bases curriculares los objetivos que se pretenden abordar son Representación y Descripción de Números, demostrar que comprenden las operaciones básicas, fracciones, ecuaciones y ángulos.

Tabla de Especificaciones Evaluación Diagnostico Matemática 8° Básico.

Nivel Cognitivo/ Eje temático	Conocer (%)	Comprender (%)	Análisis (%)	Aplicar (%)	Totales
Números (%)	1	2	0	3	6
Álgebra (%)	1	1	3	1	6
Geometría	4	0	2	0	6
Datos y Azar	1	2	1	2	6

Totales	7	5	6	6	24
---------	---	---	---	---	----

Evaluación Diagnóstica Matemáticas 8° Básico

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Esta evaluación consiste en 24 preguntas de selección múltiple con 4 alternativas cada una de las cuales solo una es la alternativa correcta. Lee con atención cada uno de los enunciados de las preguntas y posteriormente encierra con un circulo la letra de la alternativa que consideres correcta.

<p>1. ¿Cuál de las siguientes divisiones da como resultado un número entero?</p> <p>a) 4: 6</p> <p>b) 8: 3</p> <p>c) 11: 2</p> <p>d) 32: 4</p>
<p>2. ¿Cuál de los siguientes números pertenece al conjunto de los números enteros menores que 0?</p> <p>a) 2,32</p> <p>b) 0,5</p> <p>c) - 4</p> <p>d) - 5,3</p>
<p>3. ¿En cuál de las siguientes listas de número todos son números enteros?</p> <p>a) 4 ; - 3 ; 5 ; 7</p> <p>b) 2,4 ; 5 ; - 4 ; 8</p> <p>c) 6 ; 0 ; - 1,3 ; 8,2</p> <p>d) 1 ; - 4 ; - 3 ; - 1,5</p>
<p>4. ¿Entre que valores se encuentra el producto entre -3 y 5?</p>

- a) entre 0 y 5
- b) entre 5 y 20
- c) entre -5 y 0
- d) entre -20 y -5

5. Al calcular $5 - 3 \cdot 6 + 4$ se obtiene:

- a) - 9
- b) 16
- c) 20
- d) - 17

6. ¿Cuánto es $(-4)^4$?

- a) - 16
- b) 0
- c) 256
- d) - 256

7. ¿Qué significa que a sea una variable?

- a) a es una letra fija
- b) a es un número
- c) a es una operación
- d) a es un resultado

8. ¿Qué es el dominio en una función $f(x)$?

- a) los valores que puede tomar x
- b) las soluciones de la función
- c) las operaciones que se pueden realizar en la función
- d) la cantidad de resultados posibles de la función

<p>9. ¿Cuál es la variable involucrada en el siguiente enunciado? “la cantidad de libros vendidos en una ciudad chilena?”</p> <p>a) vendidos b) ciudad c) libros d) chilena</p>
<p>10. ¿cuál de las siguientes expresiones representa una función?</p> <p>a) la rebaja de 40% en un supermercado b) el valor de un mismo cuaderno en 5 tiendas distintas c) La cantidad de agua caída en una semana d) el valor de un automóvil</p>
<p>11. ¿Cuál es el valor de $f(5)$ para la función</p> $f(x) = 3x - 2?$ <p>a) 6 b) 13 c) 17 d) 21</p>
<p>12. ¿Cuál es el dominio de $f(x) = x$ si se dice que x es un número menor natural menor que 10?</p> <p>a) {0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9} b) {0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10} c) {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9} d) {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10}</p>
<p>13. ¿Qué es un polígono regular?</p> <p>a) Es una figura que tiene lados de diferentes medidas b) Es un cuerpo geométrico con todos sus ángulos iguales</p>

<p>c) Es una figura que tiene todos sus lados y ángulos iguales</p> <p>d) Es un cuerpo que tiene todas sus caras iguales</p>
<p>14. ¿A qué tipo de transformación pertenece a la traslación?</p> <p>a) Isométrica</p> <p>b) Asimétrica</p> <p>c) Amorfa</p> <p>d) Disimétrica</p>
<p>15. ¿Cuál es la principal característica de un triángulo rectángulo?</p> <p>a) Tiene un ángulo que mide 45 grados</p> <p>b) Tiene un ángulo que mide 90 grados</p> <p>c) Tiene dos lados iguales</p> <p>d) Los tres lados son distintos</p>
<p>16. ¿Cuál es la principal característica de un escaleno?</p> <p>a) Dos de sus lados son iguales</p> <p>b) Todos sus lados son iguales</p> <p>c) Todos los lados son distintos</p> <p>d) Todos sus ángulos son iguales</p>
<p>17. ¿Qué tipo de transformación se aplicó a Pikachu en la siguiente figura?</p> <p>a) Rotación</p> <p>b) Traslación</p> <p>c) Reflexión</p> <p>d) Aumento</p>
<p>18. ¿Qué tipo de triángulo se forma con un polígono PQR si \overline{PQ} tiene la misma medida que \overline{QR}?</p>

<p>a) Equilátero</p> <p>b) Isósceles</p> <p>c) Escaleno</p> <p>d) Acutángulo</p>
<p>19. ¿Cuál de los siguientes estadísticos se conoce comúnmente como promedio?</p> <p>a) Moda</p> <p>b) Mediana</p> <p>c) Media aritmética</p> <p>d) Rango</p>
<p>20. ¿Cómo se calcula el promedio?</p> <p>a) se suman todos los datos y se multiplica por la cantidad de datos</p> <p>b) se suman todos los datos y se divide por la cantidad de datos</p> <p>c) se suman todos los datos y se divide por el rango</p> <p>d) se suman todos los datos y se divide por la amplitud</p>
<p>21. ¿Cómo se obtiene la mediana en una cantidad impar de datos?</p> <p>a) Se ordenan los datos de mayor a menor y se considera el valor central</p> <p>b) Se ordenan los datos de mayor a menor y se suman</p> <p>c) Se ordenan los datos de menor a mayor y se restan</p> <p>d) Se ordenan los datos de menor a mayor y el central se divide por 2</p>
<p>22. ¿Cuál es la media aritmética de los datos 3, 5, 6, 6?</p> <p>a) 2</p> <p>b) 4</p> <p>c) 5</p> <p>d) 6</p>
<p>23. ¿Cuál es la moda de los datos 3, 6, 5, 4, 3, 7, 5, 3, 7?</p>

- a) 3
- b) 4
- c) 5
- d) 7

24. En una bolsa hay 2 bolitas rojas, 15 amarillas y 12 verdes. Si se saca una bolita al azar, ¿cuál es la probabilidad de obtener una amarilla?

- a) 1/15
- b) 1/29
- c) 15/29
- d) 14/29

Análisis de los Resultados

Establecimiento de los niveles de logro

Se visualizarán los niveles de logro para cada uno de los niveles taxonómicos, propuestos en los instrumentos, para medir los aprendizajes desde el punto de vista de los niveles cognitivos alcanzados. Presentando para cada instrumento un análisis descriptivo que refleje la información recolectada por el instrumento.

Resultados Obtenidos Diagnóstico 4° Básico Lenguaje

Los resultados para el Instrumento “Diagnóstico 4° Básico Lenguaje” se informan desde el menor nivel taxonómico al mayor, indicando que para el nivel taxonómico de “Conocer”, se obtuvo un 55% de logro en 4° Básico A y un 85% de logro en 4° Básico B. Para el nivel taxonómico Comprender se obtuvo un 50% de logro en 4° Básico A y un 47% de logro en 4° Básico B. Para el nivel taxonómico Análisis se obtuvo un 28,1% de logro en 4° Básico A y un 24% de logro en 4° Básico B. Finalmente para el nivel taxonómico Evaluar se obtuvo un 8,3% en 4°

Básico A y un 14% de logro en 4º Básico B. Los datos mencionado anteriormente pueden ser visualizados en el Grafico A.

La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico conocer fueron 53 de un total de 96 para 4º Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 68 de 80 en 4º Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Comprender fueron 120 de un total de 240 para 4º Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 93 de 200 en 4º Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Analizar fueron 27 de un total de 96 para 4º Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 16 de 80 en 4º Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Evaluar fueron 12 de un total de 144 para 4º Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 17 de 120 en 4º Básico B. Ver Tabla A

Grafico A. de Logros por Nivel Taxonómico en valores relativos Diagnóstico 4º básico Lenguaje.

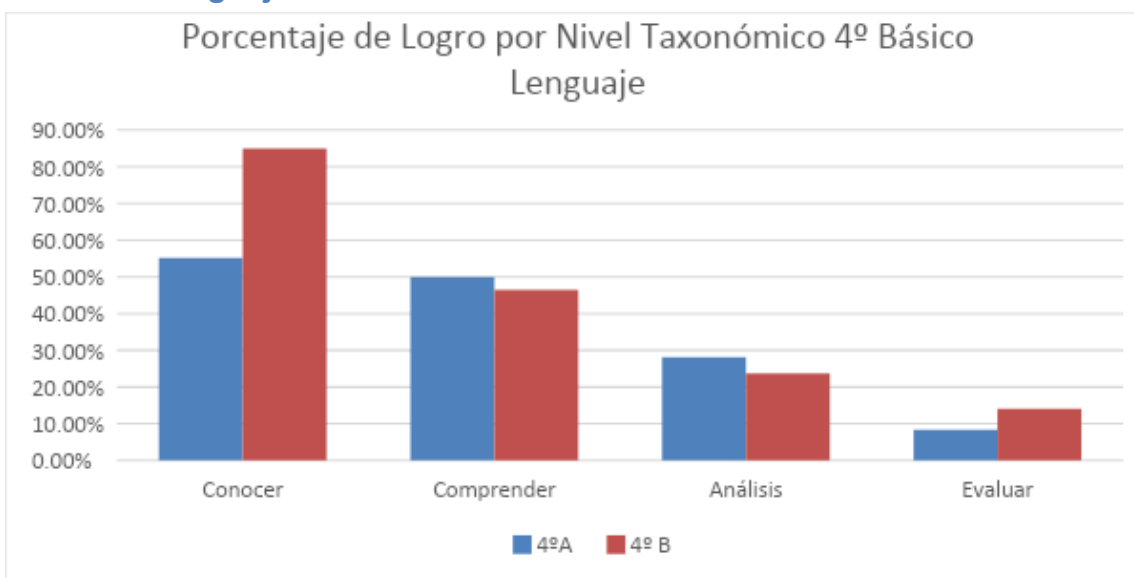


Tabla A. Logro por Nivel Taxonomico en valores absolutos 4º Basico Lenguaje

Curso	Conocer	Comprender	Análisis	Evaluar
-------	---------	------------	----------	---------

4°A	53	120	27	12
4°B	68	93	10	17

Cantidad de Preguntas correctas por nivel taxonómico

Resultados Obtenidos Diagnóstico 4° Básico Matemáticas

Los resultados para el Instrumento “Diagnóstico 4° Básico Matemáticas” se informan desde el menor nivel taxonómico al mayor, indicando que para el nivel taxonómico de “Conocer”, se obtuvo un 80,5% de logro en 4° Básico A y un 92% de logro en 4° Básico B. Para el nivel taxonómico Comprender se obtuvo un 60% de logro en 4° Básico A y un 84% de logro en 4° Básico B. Para el nivel taxonómico Aplica se obtuvo un 51,2% de logro en 4° Básico A y un 58% de logro en 4° Básico B. Finalmente para el nivel taxonómico Análisis se obtuvo un 35,4% en 4° Básico A y un 27% de logro en 4° Básico B. Los datos mencionados anteriormente pueden ser visualizados en el Grafico B.

La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico conocer fueron 58 de un total de 72 para 4° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 55 de 60 en 4° Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Comprender fueron 72 de un total de 120 para 4° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 84 de 100 en 4° Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Aplicar fueron 51 de un total de 144 para 4° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 32 de 120 en 4° Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Análisis fueron 123 de un total de 240 para 4° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 115 de 200 en 4° Básico B. Ver Tabla B

Gráfico B. de Logros por Nivel Taxonómico en valores relativos Diagnóstico 4º básico Matemáticas

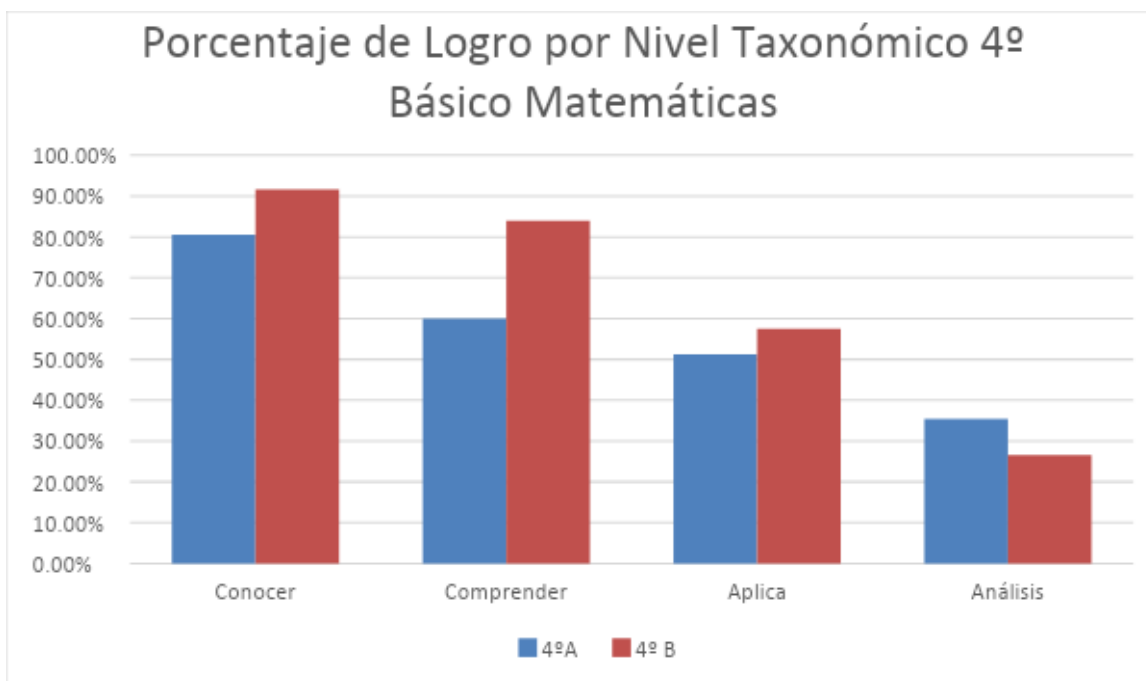


Tabla B. Logro por Nivel Taxonomico en valores absolutos 4º Basico Lenguaje

Curso	Conocer	Comprender	Aplicar	Evaluar
4ºA	58	72	51	123
4ºB	55	84	32	115

Cantidad de Preguntas correctas por nivel taxonómico

Resultados Obtenidos Diagnóstico 8º Básico Lenguaje

Los resultados para el Instrumento “Diagnóstico 8º Básico Lenguaje” se informan desde el menor nivel taxonómico al mayor, indicando que para el nivel taxonómico de “Conocer”, se obtuvo un 94,7% de logro en 8º Básico A y un 69% de logro en 8º Básico B. Para el nivel taxonómico Comprender se obtuvo un 89,47% de logro en 8º Básico A y un 93% de logro en 8º Básico B. Para el nivel

taxonómico Aplica se obtuvo un 30,4% de logro en 8° Básico A y un 21% de logro en 8° Básico B. Finalmente para el nivel taxonómico Análisis se obtuvo un 15,2% en 8° Básico A y un 25% de logro en 8° Básico B. Los datos mencionados anteriormente pueden ser visualizados en el Grafico C.

La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico conocer fueron 72 de un total de 76 para 8° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 61 de 88 en 8° Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Comprender fueron 85 de un total de 95 para 8° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 102 de 110 en 8° Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Aplicar fueron 52 de un total de 171 para 8° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 41 de 198 en 8° Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Análisis fueron 22 de un total de 114 para 8° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 33 de 132 en 8° Básico B. Ver Tabla C.

Grafico C. de Logros por Nivel Taxonómico en valores relativos Diagnóstico 8º básico Lenguaje.

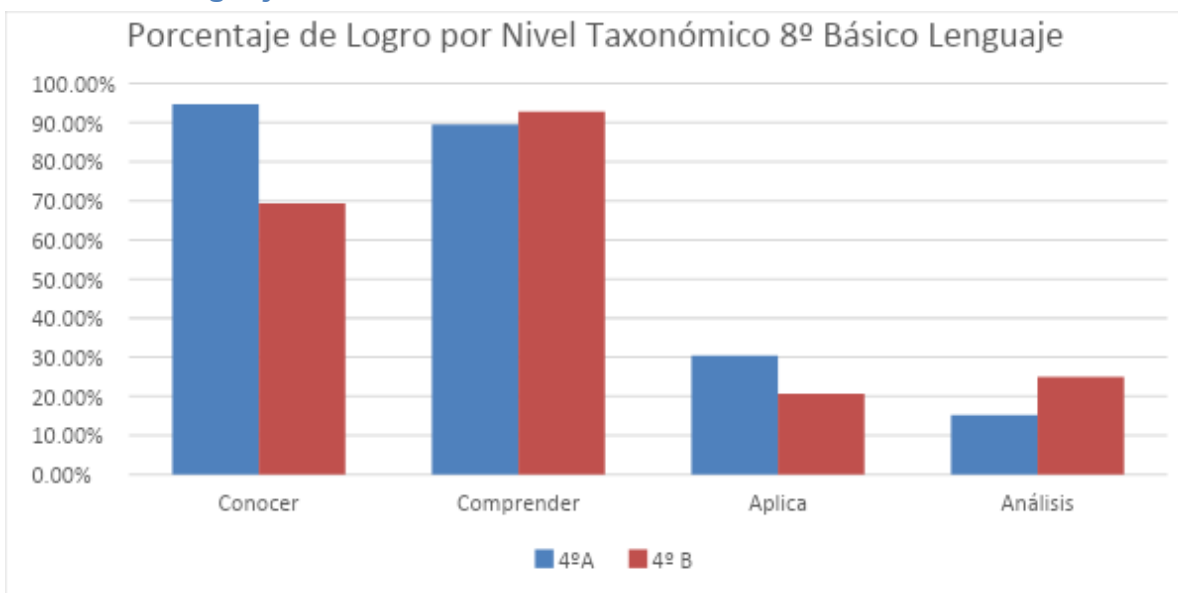


Tabla C. Logro por Nivel Taxonómico en valores absolutos 4º Básico Lenguaje

Curso	Conocer	Comprender	Aplicar	Evaluar
8ºA	72	85	52	22
8ºB	61	102	41	33

Cantidad de Preguntas correctas por nivel taxonómico

Resultados Obtenidos Diagnóstico 8º Básico Matemática

Los resultados para el Instrumento “Diagnóstico 8º Básico Matemática” se informan desde el menor nivel taxonómico al mayor, indicando que para el nivel taxonómico de “Conocer”, se obtuvo un 31,5% de logro en 8º Básico A y un 35% de logro en 8º Básico B. Para el nivel taxonómico Comprender se obtuvo un 85,2% de logro en 8º Básico A y un 86% de logro en 8º Básico B. Para el nivel taxonómico Aplica se obtuvo un 35,9% de logro en 8º Básico A y un 28% de logro en 8º Básico B. Finalmente para el nivel taxonómico Análisis se obtuvo un 19,2%

en 8° Básico A y un 9% de logro en 8° Básico B. Los datos mencionados anteriormente pueden ser visualizados en el Grafico D.

La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico conocer fueron 42 de un total de 133 para 8° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 54 de 154 en 8° Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Comprender fueron 81 de un total de 95 para 8° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 95 de 110 en 8° Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Aplicar fueron 41 de un total de 144 para 8° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 37 de 132 en 8° Básico B. La cantidad de preguntas correctas respondidas para el nivel taxonómico Análisis fueron 22 de un total de 114 para 8° Básico A, mientras que en el mismo nivel taxonómico fueron 12 de 132 en 8° Básico B. Ver Tabla D.

Grafico D. de Logros por Nivel Taxonómico en valores relativos Diagnóstico 8° básico Matemática

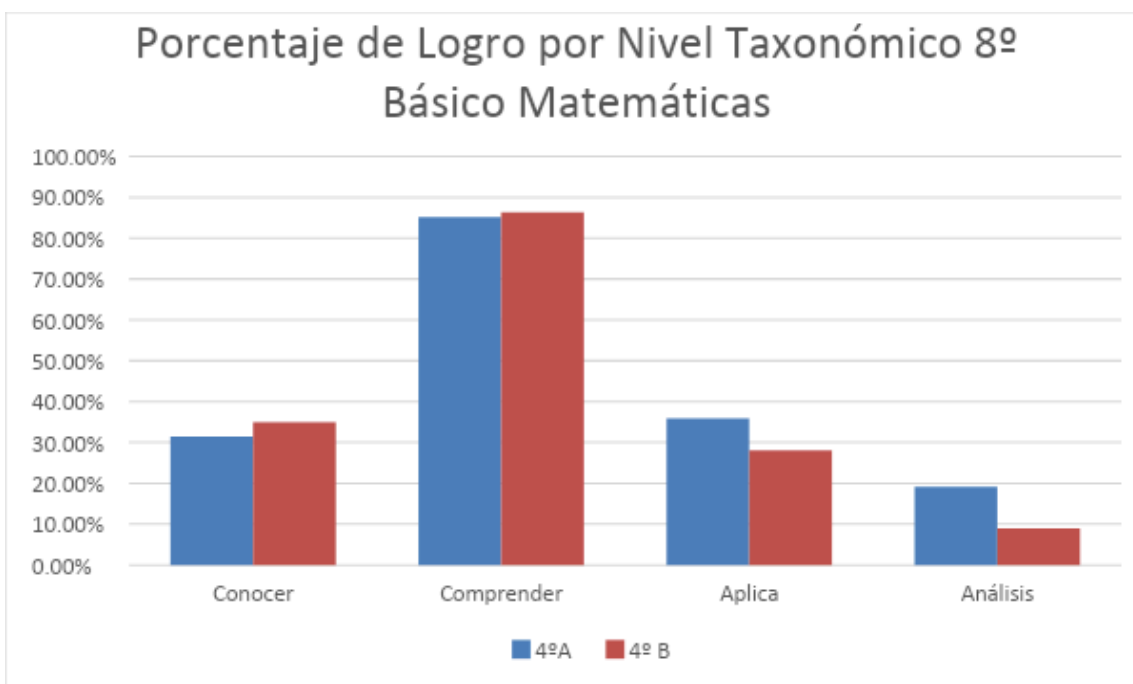


Tabla D. Logro por Nivel Taxonómico en valores absolutos 4° Básico Lenguaje

Curso	Conocer	Comprender	Aplicar	Evaluar
8°A	42	81	41	22
8°B	54	95	37	12

Cantidad de Preguntas correctas por nivel taxonómico

A modo general se ha alcanzado un mayor porcentaje de respuestas correctas en los niveles cognitivos bajos tales como “Conocer”, “Comprender”, en desmedro de los niveles cognitivos altos tales como “Aplicar, Analizar o Evaluar”, los cuales poseen bajo o muy bajo porcentaje de respuestas correctas. Esto implica que los aprendizajes de los distintos contenidos, en general no son significativos, si consideramos que a un nivel cognitivo mayor, el aprendizaje es más profundo y significativo.

En el caso de 4° Básico, para el Instrumento de Diagnostico en el subsector de Lenguaje, se observa que existe una alto porcentaje de estudiantes que dominan los niveles taxonómicos bajos, alcanzando un promedio del 70% en ambos cursos para el nivel taxonómico “Conocer” y un 49% de dominio para el nivel taxonómico “Comprender”. Para el nivel taxonómico “Analizar” el dominio alcanza un 26% promedio entre los cursos. Y sólo un 11% para el nivel taxonómico evaluar.

Estos resultados podrían indicar que existe un menor nivel de aprendizajes, los cuales se ven reflejados en los resultados Simce de los años anteriores. De este modo la evidencia sugiere que los resultados Simce del presente año serán similares, puesto que los aprendizajes no alcanzan niveles cognitivos superiores.

En el caso de 4° Básico, para el Instrumento de Diagnostico en el subsector de Matemática, se observa que existe una alto porcentaje de estudiantes que dominan los niveles taxonómicos bajos, alcanzando un promedio del 86% en ambos cursos para el nivel taxonómico “Conocer” y un 72% de dominio para el nivel taxonómico “Comprender”. Para el nivel taxonómico “Aplicar” el dominio alcanza un 55% promedio entre los cursos. Y un 31% para el nivel taxonómico “Análisis”.

Si se comparan estos resultados con El Instrumento Diagnóstico Lenguaje vemos que los niveles cognitivos aumentan tanto en los niveles bajos como en los niveles altos.

Para los instrumentos aplicados en 8° Básico Lenguaje se observa que los niveles cognitivos asociados a “Conocer” y “Comprender” aumentan, pero se mantienen bajos los niveles cognitivos de aplicar y analizar.

En el Instrumento de Diagnostico de Matemáticas se observa que sólo el nivel cognitivo comprender es alto, mientras que los demás se mantienen bajos. Esto puede asociarse a un bajo dominio del lenguaje disciplinario que dominan los estudiantes, esta inferencia nace del hecho de que precisamente las preguntas del nivel taxonómico conocer están directamente asociadas al lenguaje disciplinario y no a acciones como aplicar o comprender, en otras palabras, que no implica resolver problemas.

Propuestas Remediales

Según Ahumada, 2003, unas de las causas por las cuales se obtienen bajos resultados de apropiación de niveles cognitivos altos de los estudiantes en evaluaciones que presentan preguntas de este nivel, es porque durante la instrucción, el docente no hace o bien desarrolla pocas preguntas de nivel taxonómico alto, que impliquen que el estudiante desarrolle una estructura de aprendizaje en base a los contenidos previos y que además estos construyan nuevos aprendizajes en base a los anteriores. Por tanto se hace necesario que exista una dialéctica entre cada una de las herramientas que se utilizan para obtener aprendizaje y el aprendizaje en si, en otras palabras, los nuevos aprendizajes deberían convertirse y usarse como herramientas para la producciones de otros aprendizajes que se sirvan de niveles taxonómicos superiores para ser alcanzados

Ausubel plantear “ que el aprendizaje del alumnos depende de la estructura cognoscitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimientos así como su organización”. En el proceso de orientación del aprendizajes, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no solo se trata de conocer la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que

maneja. Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera:

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría es: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, averígüese este y actúese consecuentemente” (Ausubel , NOVAK, & HANESIAN, 1983).

Resumiendo lo anterior una situación remedial que puede servir para hacer al aprendizaje significativo es realizar preguntas cuyas respuestas sean una elaboración cognitiva superior, considerando lo que el estudiante ya sabe para construir aprendizajes evocando sus experiencias previas.

Bajo la mirada del aprendizaje significativo, el aprendizaje de un alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, por lo que debería ser de vital importancia considerar la elaboración cuidadosa de las preguntas en el aula y en los instrumentos de evaluación, para que éstas sea una guía hacia ideas claras y vivas, incitar al pensamiento, evocar la respuesta estimulante y finalmente llegar a un aprendizaje significativo.

A partir de la investigación y de las características del establecimiento educacional en estudio, se entiende que el establecimiento trabaja para la obtención de Objetivos Transversales, haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes, en desmedro de habilidades de resolución de problemas o de comprensión lectora. Con el fin de obtener mejoras en los niveles cognitivos de los alumnos, así como también en sus aprendizajes, los docentes deberían ejercitar la estructura de los instrumentos de evaluación que producen.

Los instrumentos creados, deberían medir de modo mucho más extenso cada uno de los niveles cognitivos en los estudiantes, para que exista un nivel de

confiabilidad alto en el instrumento, para esto, la cantidad de preguntas asignadas a cada nivel cognitivos deben estar en razón a la cantidad de preguntas realizadas en clases para el nivel cognitivo a evaluar.

Los instrumentos aplicados, no necesariamente son capaces de reflejar con profundidad los niveles cognitivos que han alcanzado los alumnos en un momento determinado del año escolar. Es preferible que se realicen varias mediciones que sean factibles de ser contrastadas por niveles cognitivos, sin considerar a los contenidos, por tanto los docentes deberían ser capaces de construir para cada nivel y para cada contenido, diferentes tipos de preguntas con diferentes niveles cognitivos exigidos en cada una de ellas. Posteriormente realizar el contraste de los niveles cognitivos alcanzados y en función de esto analizar los niveles de logros de cada uno de los estudiantes.

Bibliografía

- Ahumada, P. (2003). *La Evaluación en una concepción de Aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o Evaluación Auténtica. *Revista Perspectiva Educacional, Instituto de Educación PUCV, N° 45*, 45-67.
- Antupirén, E. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Hornopiren, Hualaihue.
- Ausubel , D., NOVAK, & HANESIAN. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. México: TRILLAS.
- Bloom, B. (1987). "*Taxonomía de los objetivos de la educación*" - *La clasificación de las metas educativas*. Buenos Aires Argentina: Librería el Ateneo .
- Casanova, M. A. (2016). *Evaluación: Concepto, Tipología y Objetivos*. Santiago: Universidad Miguel de Cervantes.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. Denver: Education Commission of the States.
- Domingo Roget, À. (2014). *LA PRÁCTICA REFLEXIVA*. Narcea.
- EDUCREA. (2016). *Manual de Elaboración de Instrumentos Evaluativos*. Santiago.
- Elder, L., & Paul, R. (2002). *El arte de Formular Preguntas Esenciales*. Foundation for Critical Thinking.

- García, E. (2001). *¿Qué-qué? EL arte de preguntar para enseñar y aprender mejor*. México: Grupo Editorial Byblos.
- Guzmán, J. J. (2009). *¿Cómo evaluar competencias educativas?* (P. Editores, Ed.)
- Mineduc, U. d. (2006). *Evaluación para el Aprendizaje* (Mineduc ed.). Santiago, Chile.
- OCDE. (2003). *Informe PISA. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO*.
- Pérez Avellaneda, M. (1992). *Evaluación de contenido de procedimiento* (Colección: Propuestas Curriculares ed.). CIDE.
- Rovina Gabarró, M. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. España: Grao.
- Santos, M. (1991). *La evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Aljibe.
- Shön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Strong, M. (2003). *El Hábito de Pensar, Diálogos Socráticos en la sala de Clases*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- UNESCO. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación .