



UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES

**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 de enseñanza básica, en las asignaturas de
Matemática y Lenguaje y Comunicación
Escuela Municipal Licanco.**

Profesor guía:

Carmen Elena Bastidas Briceño.

Alumna:

Alejandra González Sáez

Santiago - Chile, octubre de 2019.

INDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO.....	5
Educación por Competencia.....	5
El significado actual de la evaluación educativa.	8
Evaluación en Chile – Decreto 67.....	9
Evaluación en aula	10
Principios que sustentan el enfoque de evaluación del Decreto 67/2018	12
Integrando la evaluación formativa y sumativa en la planificación.	15
Evaluación formativa: enriqueciendo la práctica pedagógica con estrategias de evaluación formativa.	20
Evaluación sumativa: fortaleciendo su diseño, comunicación y uso pedagógico	23
Consideraciones para avanzar en la calidad del diseño de la evaluación.....	24
Respecto a las calificaciones.....	26
Integrando la evaluación formativa y sumativa en la planificación.	26
MARCO CONTEXTUAL.....	29
Identificación	29
Reseña histórica.....	31
Justificación del sello.....	32
Misión	32
Visión	32
Descripción enfoque curricular.....	32
Objetivos formativos inclusivos	34
DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	36
Evaluaciones Diagnósticas Lenguaje y Comunicación 4º básico	37
Tabla de Especificaciones Evaluación Diagnóstica Lenguaje y Comunicación 4º básico	48
Evaluación Diagnóstica de Matemáticas 4º básico	56
Tabla Especificaciones Evaluación Diagnóstica Matemáticas 4º básico	68
Evaluaciones Diagnósticas Lenguaje 8º básico	72
Tabla de Especificaciones Evaluación Diagnóstica Lenguaje y Comunicación 8º básico	89
Evaluaciones Diagnósticas Matemáticas 4º básico.....	95
Tabla de Especificaciones de Evaluación Diagnóstica Matemáticas 8º básico	104
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	109
Diagnóstico de Lenguaje y Comunicación 4º básico	110
Diagnóstico Inicial Matemáticas 4º básico	118
Diagnóstico Inicial Lenguaje 8º básico	126
Diagnóstico Inicial Matemáticas 8º	133
PROPUESTAS REMEDIALES	140
BIBLIOGRAFÍA.....	144

RESUMEN

En la actualidad es fundamental replantearse la evaluación como un proceso que permite propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes más que buscar una calificación que permite transitar o avanzar a otro curso.

Por otro lado, en el contexto nacional, el decreto 67 actualiza la normativa que regula las normas sobre evaluación, calificación y promoción para los estudiantes, fomentando los sentidos y el enfoque el cual está a la base de fortalecer las prácticas que se desarrollan en las comunidad educativas y los procesos para la toma de decisión.

El presente trabajo de grado, permitió poder realizar un diagnóstico en las asignatura de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas en los niveles de 4º y 8º año básico en la Escuela de Licanco, comuna de Padre las Casas en un contexto rural. Buscando conocer los avances que se han realizado a nivel de aprendizaje con los estudiantes y buscar estrategias o tomar decisiones si se requiere de acuerdo a los resultados que se han obtenido.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un proceso que permite ir recolectando información valiosa de como avanzan los estudiantes en el aprendizaje, dando posibilidad al análisis, valoración, reflexión y toma de decisiones, con el objetivo de contruir mejores situaciones de aprendizaje.

Bajo esta mirada se puede señalar que la evaluación no constituye una actividad centrada únicamente en los resultados, sino que representa una práctica dirigida a la obtención de datos y a su interpretación, cuya finalidad es la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula.

En la actualidad, entró en vigencia el decreto N° 67 que aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción de los estudiantes a nivel nacional, “el cual busca promover una visión de la evaluación, en contextos pedagógicos, como un aspecto intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes” (Mineduc, 2018). Desde esta perspectiva, la evaluación cumple un rol crucial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes y en la reflexión docente para la toma de decisiones pertinentes y oportunas respecto a la enseñanza. En concordancia con lo anterior, se busca dar un lugar preponderante a la retroalimentación en los procesos pedagógicos.

El presente trabajo de grado tiene como objetivo elaborar instrumentos de evaluación que permita medir los aprendizajes de los estudiantes de cuarto y octavo año básico, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas en la Escuela Municipal de Licanco, comuna de Padre las Casas región de la Araucanía. Permitiendo obtener información importante para el analisis y posterior elaboración de un plan de trabajo para lograr los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes.

MARCO TEÓRICO.

Educación por Competencia.

La educación tradicional, que constituyó el modelo durante muchos siglos, consideraba al estudiante como un vaso vacío, totalmente desprovisto de algún tipo de conocimiento. Este vacío se llenaba en virtud al conocimiento que era aportado por los docentes, de tal forma que las clases se convertían en espacios de transmisión de conocimiento del docente hacia el estudiante (Hernández, 2008). En el siglo XX se produjo un importante desarrollo de la psicología del aprendizaje y surgieron distintas corrientes educativas, siendo el de la educación por competencias un modelo sustentado en la corriente constructivista del aprendizaje. Esta corriente considera al estudiante como portador de conocimiento fruto de su interacción con el ambiente. Este conocimiento sirve de andamiaje para la construcción de nuevo conocimiento a través de la implementación de un entorno educativo que reta al estudiante (Ausubel, 1976; Chadwick, 2006).

En 1960 Bruner (Smith, 2002) desarrolla un teoría de crecimiento cognitivo asentada sobre factores ambientales y de experimentación. Bruner propone que la habilidad intelectual se desarrolla en etapas que están aparejadas con cambios sucesivos en la forma en como la mente es utilizada. El conocimiento que el estudiante construye no es una copia fiel de la realidad, sino más bien una construcción personal que hace el que aprende y que está basada en la percepción que tiene de la realidad (Chadwick, 2006). Para alcanzar un aprendizaje eficaz los alumnos deben manejar activamente la información, pensar y actuar sobre ella de tal manera que primero la asimilen y luego la expandan (Piaget, 1989).

Cuando se habla de aprendizaje, hay expertos que abogan por el aprendizaje individual como el descrito unas líneas más arriba, sin embargo otros prefieren ver el aprendizaje dentro de un contexto social. Probablemente uno de los más importantes constructivistas que abogaba por este tipo de aprendizaje es Vygotsky quien planteó la Teoría de la Zona de Crecimiento Próximo, la cual establece la distancia a la que llega el aprendizaje de un estudiante cuando estudia solo y la

compara con la distancia que podría alcanzar el aprendizaje si el mismo estudiante es guiado por un facilitador o por compañeros más capaces (Vygotsky, 1988).

La implicación central del modelo constructivista es lograr que la educación supere la visión enciclopédica que lleva a que los estudiantes memoricen sin sentido y apliquen conocimientos sin entender su relación con las situaciones cotidianas reales (Santrock, 2004). Los avances producidos en las últimas décadas en las ciencias cognitivas han permitido elaborar el “paradigma constructivista” del aprendizaje en el que la motivación personal para aprender desempeña un papel central (Prat-Corominas, 2010).

La educación por competencias es una de las propuestas mediante las que se aspira a contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos; sin embargo, la noción de competencias sigue siendo un asunto en debate, no solamente por las implicaciones que tiene en el diseño de planes y programas de estudio, sino por sus relaciones con el entendimiento de los procesos de generación, distribución, aprovechamiento y uso de los conocimientos en la educación. Este modelo de currículo debe entenderse como un proceso en el que se produce la transformación de los que aprenden, proceso que se convierte en el timón que guía las estrategias educativas institucionales y el trabajo que realizan los docentes (Frenk, 2010).

Las competencias, según Galván (2006) consisten en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo:

- 1) Componentes actitudinales (*saber ser*);
- 2) Componentes procedimentales (*saber hacer*);
- 3) Componentes conceptuales (*saber*).

En la línea de la complejidad de las competencias, Cano García (2008) intenta ampliar este concepto proponiendo tres elementos que caracterizan las competencias:

a) *Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero... van más allá:*

La acumulación de conocimientos no asegura necesariamente el desarrollo de la competencia, la suma de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. Ser competente implica un paso más: supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), elegir aquel que resulta pertinente en determinado momento y situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.

b) *Se vinculan a rasgos de personalidad pero... se aprenden:*

Contar de forma innata con ciertas inteligencias es un buen punto de partida más ello no garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, formación permanente y con la experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana, o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto desconocido. Nunca se “es” competente para siempre.

c) *Toman sentido en la acción pero... con reflexión:*

La competencia tiene una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) más ello no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, ser competente implica que el individuo recurre a la reflexión, ello lo aleja de la estandarización del comportamiento.

En el ámbito educativo se propone pensar en las competencias como acciones que han de identificar lo que necesita cualquier persona para dar respuesta frente a los problemas que enfrentará a lo largo de su vida profesional.

En base a la complejidad reconocida en cada competencia, no resulta difícil comprender que para asegurar su desarrollo se requerirá de un trabajo que

atraviase el currículo. No se puede pretender relacionar el desarrollo de una competencia a un curso o grupo de cursos, sino que más bien todo el plan curricular deberá estar diseñado y orientado a la consecución de las competencias.

El significado actual de la evaluación educativa.

La evaluación de los logros de aprendizaje dependen en gran medida de la manera como ellos son comprendidos. Si la formación se orienta a la adquisición de conocimiento, la evaluación estará asentada en la recuperación de dicha información.

La evaluación es un aspecto crítico y el más estratégico de todo proceso formativo, todavía en un grado mayor cuando se trata de un diseño curricular por competencias. Como parte del currículo por competencias, se debe diseñar el sistema de evaluación ya que éste tendrá necesariamente una orientación diferente a la evaluación de los currículos tradicionales. La evaluación es el motor que conduce el currículo. Los estudiantes suelen sentirse excedidos de actividades y lecturas de tal manera que responden estudiando aquello que será motivo de la evaluación (Wass, 2001). Desde esta perspectiva, la evaluación constituye una inapreciable herramienta de promoción del aprendizaje. Este tipo de evaluación se denomina *evaluación formativa* y se aplica de forma transversal al currículo, buscando valorar el grado de desarrollo de las competencias y permitiendo un intercambio entre el docente y el estudiante. Es aquí donde el docente valora las fortalezas del estudiante y descubre las áreas que debe reforzar. Mediante reuniones periódicas se establece un sistema de retroalimentación de gran valor para ambos actores, ya que por un lado el profesor puede hacer un seguimiento continuo y personalizado del alumno, y por el otro lado el alumno toma consciencia de sus debilidades cuando todavía está a tiempo de mejorarlas.

La retroalimentación efectiva se convierte en una poderosa herramienta para el desarrollo profesional, donde tanto el docente como el estudiante realizan un trabajo en equipo y se proponen metas para el siguiente encuentro. Esta relación crea un

canal de comunicación muy apropiado entre ambos (Holmboe, 2010). En contraste con este tipo de evaluación se encuentra aquella cuyo único fin es el de decidir la promoción de un estudiante, en cuyo caso se denomina *evaluación sumativa*. En ella lo que se busca es conocer el cumplimiento de un determinado logro requerido para alcanzar la promoción a otro nivel.

La evaluación es una componente fundamental del programa de formación, que por sí misma, tiene un impacto muy grande sobre el aprendizaje ya que representa la nota que obtienen los estudiantes. Como resultado de ello, la evaluación se constituye en lo que podríamos denominar como “la moneda de cambio”, es decir, aquello que se evaluará y recibirá una nota es lo que el estudiante estudiará y a lo que le prestará su atención (Pales, 2006; Wass, 2001).

La evaluación contempla un componente cuantitativo que está relacionado con la medida de la adquisición de un logro planteado y otro de cualitativo que resume la percepción en la forma en cómo se lleva a cabo el proceso del aprendizaje en un determinado estudiante sujeto de la evaluación (Capote, 2006). El proceso de aprendizaje puede estar acompañado de distintas clases de evaluación: diagnóstica, formativa o sumativa.

Evaluación en Chile – Decreto 67.

La evaluación, como parte inherente de la enseñanza, cumple un rol esencial en la práctica pedagógica de los docentes, pues permite ir recolectando valiosa información respecto de cómo progresan los estudiantes en el aprendizaje, la cual es un insumo imprescindible para acompañarlos en este proceso, de manera que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos en el Currículum Nacional. (Mineduc, 2017)

Para que lo anterior ocurra, es necesario entender y utilizar la evaluación desde un foco pedagógico.

Evaluación en aula

Se refiere a una amplia gama de acciones lideradas por los y las docentes para que tanto ellos como sus estudiantes puedan obtener evidencia sobre el aprendizaje e interpretarla para tomar decisiones que permitan promover el progreso del mismo y mejorar los procesos de enseñanza.

Para entender esta definición es importante comprender los siguientes conceptos (Mineduc, 2017):

- **Aula:** cualquier espacio de aprendizaje en el que hay interacción entre docentes y estudiantes, por tanto, no refiere solo a la sala de clases.
- **Evidencia:** refiere a aquello que los estudiantes escriben, dicen, hacen y crean para mostrar su aprendizaje (Griffin, 2014).
- **Interpretar:** en este contexto, se entiende como una inferencia que deriva en un juicio evaluativo sobre el aprendizaje, juicio construido a partir de la evidencia del desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje.

Además, es importante precisar que la evaluación en aula no se restringe a ningún tipo de situación, metodología, estrategia, técnica o instrumento, y comprende desde acciones planificadas previamente, hasta otras que se generen en el momento de la interacción pedagógica cotidiana con estudiantes.

Es posible distinguir la evaluación en aula según su propósito o intencionalidad:

Sin embargo, el propósito formativo y sumativo no son excluyentes (Masters, 2015; Newton, 2007) y en el caso de las evaluaciones sumativas, tanto la forma en que se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtenga de ellas también pueden usarse formativamente. Así, una evaluación sumativa, cuyo foco está en certificar logros, puede permitir también aclarar objetivos de aprendizaje y retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje. Esto sucede, por ejemplo, cuando a raíz de una prueba calificada el docente decide hacer

ajustes en la planificación, puesto que esta evaluación puso de manifiesto que sus estudiantes no aprendieron lo que se esperaba y, por lo tanto, requieren abordarlo nuevamente antes de seguir adelante con otros aprendizajes.

También se puede diferenciar la evaluación según su objeto, pudiendo distinguirse tres aspectos a evaluar (Guskey & Bailey, 2010.):

Como ya se mencionó, una idea fundamental por destacar es la necesidad de darle el mayor uso pedagógico posible a la evaluación. Por ello, y considerando estas definiciones, el uso formativo de la evaluación es el que debiera preponderar en las aulas, y las evaluaciones utilizarse, por tanto, mayoritaria y sistemáticamente para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza y para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas, buscando promover el progreso del aprendizaje de la totalidad de estudiantes, considerando la diversidad presente en todas las salas de clase.

Sin embargo, no es solo el uso de la información que entregan las evaluaciones lo que permite fomentar el aprendizaje: las evaluaciones en sí mismas debiesen ser instancias que promuevan aprendizajes, y que motiven a los estudiantes a seguir aprendiendo. Para ello, las situaciones evaluativas deben ser instancias donde los estudiantes puedan aplicar e integrar lo que aprenden, y donde puedan encontrar el sentido y la relevancia a sus aprendizajes.

Para resguardar que la evaluación esté al servicio del aprendizaje, toda evaluación que se realice en los establecimientos educacionales, tanto la diseñada por docentes como también aquella establecida por sostenedores, equipos directivos o técnicos, se debería utilizar para la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas, tales como los ajustes necesarios a las estrategias o actividades ya planificadas y las gestiones que realice el establecimiento educacional en distintos niveles, como programas de apoyo y recursos necesarios para promover el progreso del aprendizaje.

Principios que sustentan el enfoque de evaluación del Decreto 67/2018

El Decreto 67/2018 se enmarca en un enfoque según el cual la evaluación que se realiza al interior de los establecimientos educacionales es parte intrínseca del proceso de enseñanza y, por lo tanto, tiene un rol pedagógico, cuyo objetivo es promover el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto inherente a todas las aulas.

Se enuncian a continuación algunos de los principios que se consideran más relevantes sobre la evaluación y que están a la base de este Decreto.

a) **Lo que se evalúa debe ser qué y cómo los estudiantes están aprendiendo lo definido en el Currículum Nacional** y aquellos elementos que el establecimiento ha incorporado al currículum como parte de su sello institucional, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes que deberían ir profundizándose conforme se avanza en la trayectoria escolar. Por tanto, se evalúa la evidencia del desempeño de los estudiantes, es decir, lo que dicen, escriben, hacen y crean que muestra lo que están aprendiendo.

b) Tanto el docente como los estudiantes deben tener **claridad**, desde el comienzo del proceso de aprendizaje, **respecto de qué es lo que se espera que aprendan** y qué criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes.

c) Dado que el propósito principal de la evaluación es fortalecer la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, se entenderá la **retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo**. Esta consiste, por una parte, en asegurar que cada estudiante pueda tener información relevante sobre su propio proceso de aprendizaje, que lo ayude a progresar hacia, o incluso más allá de, los objetivos evaluados; y, por otra, en que el docente profundice la reflexión respecto de cómo su práctica pedagógica influye sobre el progreso de los estudiantes y la ajuste en función de esa reflexión.

d) **Los procesos y situaciones de evaluación deben propender a que los estudiantes se motiven a seguir aprendiendo.**

e) Las experiencias de evaluación se deben diseñar de modo que ayuden a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en **situaciones que muestren la relevancia o utilidad** de ese aprendizaje.

f) **No toda evaluación debe conducir a una calificación.** La evaluación y la calificación son procesos que, si bien relacionados, es necesario distinguir. La evaluación, como proceso de recogida de evidencia del aprendizaje para tomar decisiones pedagógicas, no siempre implica una calificación. La calificación, por su parte, se entiende como la representación del logro del aprendizaje en un número, símbolo o concepto, que permita transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje, por lo que siempre conlleva un proceso de evaluación. Con todo, las calificaciones deben ser una forma precisa de representar el logro de los aprendizajes para comunicar esto a los estudiantes y sus familias y apoderados, así como a otros docentes, en función de apoyar el aprendizaje. Las calificaciones no deben usarse con fines punitivos ni como reconocimientos por méritos distintos a logros de aprendizaje, pues de lo contrario se distorsiona su comprensión, propósito y uso.

g) **Se debe calificar solamente aquello que los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender** mediante las experiencias de aprendizaje que el docente haya realizado con ellos.

h) En el marco de un enfoque inclusivo, se considera que todos los estudiantes son diferentes y presentan necesidades educativas que pueden ir variando a lo largo de su trayectoria escolar. Dado que en toda aula existe diversidad de estudiantes, la evaluación se entiende como una herramienta esencial para visibilizarla y posibilitar hacerse cargo de ella, diversificando tanto las experiencias de aprendizaje como las formas en que se evalúan los objetivos de aprendizaje. Esto implica que los procesos de aprendizaje y evaluación pueden ser diferentes, pero siempre considerando que dichos objetivos refieren a metas comunes para todos.

En línea con lo anterior, **se debe procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes**, evitando posibles sesgos y problemas de accesibilidad para los estudiantes.

i) **Se debe procurar que el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación.** Esto se promueve, por una parte, creando instancias en que los estudiantes puedan involucrarse de forma más directa en la evaluación, por ejemplo, al elegir temas sobre los cuales les interese realizar una actividad de evaluación o sugerir la forma en que presentarán a otros un producto; y, por otra, generando experiencias de auto- y coevaluación que permitan a los estudiantes desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje.

j) **Las planificaciones, y las oportunidades de aprendizaje que estas contemplan, deben considerar espacios para evaluar formativamente** aquellos aprendizajes que se busca desarrollar, dando mayor cabida a la retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, se espera que se contemplen acciones para monitorear los procesos, progresos y logros de aprendizaje con los estudiantes, reflexionar y tomar decisiones de forma oportuna que permitan a los estudiantes ajustar sus estrategias de aprendizaje y los docentes adecuar sus prácticas y lo planificado para acompañarlos de mejor manera.

k) La evidencia de los aprendizajes de los estudiantes que se recoja en los procesos de enseñanza- aprendizaje, debe usarse para **analizar continuamente, y ajustar**, cuando se considere necesario, **las planificaciones y estrategias pedagógicas.**

l) **Las evaluaciones que realizan los docentes deben ser de la más alta calidad posible**, cumpliendo, al menos, dos criterios. Por una parte, estas deben representar de la forma más precisa posible los aprendizajes que se busca evaluar y no aspectos ajenos o accesorios a dichos aprendizajes. Por otra parte, las evidencias que se levantan y que dan soporte a las interpretaciones respecto de los procesos, progresos o logros de aprendizajes de los estudiantes, deben ser

suficientes como para sostener de forma consistente esas interpretaciones evaluativas. Esto implica evaluar los aprendizajes de diferentes formas y en distintas oportunidades, permitiendo que las conclusiones que se formulen sobre los aprendizajes de los estudiantes sean más robustas, y que las decisiones tomadas a partir de esta evidencia sean más confiables y justas.

Estos principios apuntan al mejoramiento de las prácticas evaluativas en función del desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes del país y se espera que sean parte de la conversación y reflexión respecto de la evaluación que realizan los docentes. En particular, se consideran un insumo valioso para dar inicio a los procesos de construcción o actualización del reglamento de evaluación, constituyéndose en un aporte a la definición que cada establecimiento educacional haga respecto de sus procesos evaluativos y de promoción, resguardando que se respeten las características de cada contexto y la autonomía docente.

[Integrando la evaluación formativa y sumativa en la planificación.](#)

Como se menciona en el artículo 2° del Decreto 67/2018, el propósito primordial de la evaluación que se realiza al interior de los establecimientos es promover progresos en el aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. Esto plantea dos importantes desafíos para las prácticas pedagógicas: por una parte, fortalecer la integración de la evaluación formativa a la enseñanza para diagnosticar y monitorear de modo más constante y sistemático los aprendizajes de los estudiantes, tomando decisiones pedagógicas de forma oportuna; y, por otra, enriquecer el modo en que se evalúa sumativamente y se califica, para representar y comunicar de mejor manera el aprendizaje y para aportar a motivar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Es fundamental que el diseño de las estrategias de evaluación que permiten formular juicios sobre los aprendizajes de los estudiantes sean de la más alta calidad posible, estén lo más claramente alineadas con aprendizajes fundamentales y relevantes, y que promuevan la motivación de los estudiantes por seguir aprendiendo, ya que a partir de sus resultados se toman decisiones pedagógicas y

se definen calificaciones que luego tienen consecuencias para ellos. Para que la evaluación, como herramienta pedagógica, pueda fortalecerse y sea apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, se promueven los siguientes criterios de calidad mínimos:

- Alineamiento con los aprendizajes.
- Evidencia evaluativa suficiente y variada.
- Evaluar procesos, progresos y logros, y calificar solo aquellos logros de aprendizajes que los estudiantes han tenido oportunidades para aprender.
- Situaciones evaluativas que muestren el sentido o relevancia del aprendizaje y que sean interesantes para los estudiantes.
- Estrategias evaluativas diversificadas.

Para trabajar el **alineamiento con los aprendizajes**, es importante asegurar que se esté evaluando lo fundamental de la asignatura abordado en el currículum y que implica el logro de aprendizajes profundos y duraderos. Este es un criterio central de la validez de las evaluaciones y por tanto resguarda su calidad. Una manera de cuidar que esto ocurra es diseñar colaborativamente entre docentes las evaluaciones centrales de las unidades o módulos, o tener espacios para revisarlas entre pares con este criterio en consideración. Es importante evaluar aprendizajes centrales porque es un mensaje que se transmite a los estudiantes, quienes entienden que lo que se evalúa es lo que se considera relevante. Por ejemplo, si se valora el aprendizaje de la historia como proceso y la importancia de que esos procesos históricos sirvan para entender la sociedad actual, se estaría enviando un mensaje contradictorio a los estudiantes si en la evaluación sumativa solo se pregunta por fechas y personajes de algunos acontecimientos del pasado.

Por otra parte, es importante respetar la naturaleza del aprendizaje, de modo de evaluarlo de la manera más coherente posible. En esta línea, por ejemplo, es más pertinente evaluar expresión oral a través de evaluaciones orales que a través de evaluaciones escritas.

Otro aspecto crucial para contar con evaluaciones de calidad es asegurar que exista **evidencia evaluativa suficiente y variada**. Esto implica que es preferible contar con múltiples evidencias que con una o pocas evidencias del aprendizaje, y se refiere a utilizar distintos agentes evaluativos y diferentes formas de evaluar a los estudiantes. Lo primero se refiere a levantar información a través de hetero, auto y coevaluaciones (en el primer caso, el docente es quien evalúa a los estudiantes, mientras que en la auto y coevaluación son los propios estudiantes quienes se evalúan a sí mismos y a sus pares). Lo segundo implica, por ejemplo, análisis de casos, resolución de problemas o situaciones complejas, portafolios, bitácoras o cuadernos de campo, pruebas o controles con distintos tipos de preguntas, evaluaciones de desempeño como demostraciones, representaciones teatrales, juegos de roles, simulaciones, interpretaciones musicales, presentaciones de investigaciones, de productos artísticos o técnicos, etc.

Esto es importante por dos motivos: en primer lugar porque permite trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes, dándoles la oportunidad a todos de mostrar lo que han aprendido a través de diferentes formas, evitando sesgar estas instancias, haciéndolas siempre de la misma manera; y, en segundo lugar, porque aporta una imagen del aprendizaje que es más rica que si se usara un solo tipo de evidencia, dando por lo tanto mayor robustez a la interpretación o inferencia que realizan tanto docentes como estudiantes sobre el aprendizaje logrado. Esto último es un aspecto central de la confiabilidad de las evaluaciones y, al mismo tiempo, aporta a su validez, por lo que también es un criterio que resguarda la calidad de estos procesos.

Es importante evaluar a los estudiantes en su mayor amplitud posible, para lograr conocerlos bien. De esta manera se puede identificar dónde están en sus aprendizajes e ir adecuando la enseñanza a sus necesidades. Los docentes evalúan aspectos del **proceso, los progresos y los logros** de los estudiantes, pero se debe **calificar solo aquellos logros de aprendizajes que los estudiantes han tenido oportunidades para aprender**.

Calificar solo aquello que los estudiantes han tenido oportunidad de aprender, aquellas cosas que se han intencionado y trabajado durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental sobre todo considerando las consecuencias que hoy en día tienen las calificaciones para los estudiantes. Sería injusto calificar a los estudiantes por algo que no todos han tenido la misma oportunidad de aprender. Por ejemplo, calificar aspectos de la escritura sin haberlos trabajado en clases con los estudiantes es injusto, puesto que no se ha dado a todos la oportunidad de aprender los conocimientos y habilidades para escribir un texto de manera adecuada. Así también, evaluar algo de una forma muy distinta a como se ha trabajado en clases puede ser confuso e injusto para los estudiantes.

Otro aspecto a considerar al diseñar las evaluaciones es que **muestren** al estudiante **el sentido, la relevancia o la utilidad del aprendizaje, y que así se interesen y motiven por seguir aprendiendo**. Para esto, algo importante para incorporar en el repertorio de evaluaciones que se utilizan son los **contextos auténticos**. Los contextos auténticos se caracterizan por tener, en algún grado, lo siguiente (Wiggins & McTighe, 2005.):

- Proponen situaciones semejantes a aquellas en las cuales serían utilizados los aprendizajes en la vida real;
- Requieren que los estudiantes emitan juicios e innoven, dado que poder enfrentarla complejidad natural de las situaciones reales necesitará poner en juego habilidades analíticas, prácticas y creativas, además de actitudes y valores;
- Replican situaciones clave en que se presentan desafíos en lo personal, cívico o laboral;
- Requieren que el estudiante ponga en práctica los aprendizajes de la asignatura o módulo; permite aplicarlo a situaciones personales, sociales o laborales donde ese conocimiento resulta relevante;
- Evalúan la capacidad del estudiante para usar un amplio repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada para lidiar con una tarea compleja;

- Proveen oportunidad es para practicar, consultar fuentes, utilizar diferentes recursos, recibir retroalimentación y refinar desempeños y productos.

Como ya se mencionó, incorporar instancias evaluativas en las que los estudiantes puedan poner en práctica lo que han aprendido en situaciones que se parezcan en alguna medida a contextos reales en los cuales esos aprendizajes son usados, ayuda a que comprendan su importancia o aplicabilidad y fomentan su interés por el área. Además, esta forma de evaluar es fundamental para desarrollar su capacidad de transferencia, es decir, su habilidad para aplicar los aprendizajes en contextos diferentes a los cuales fueron aprendidos.

Por último, un criterio central a resguardar en las evaluaciones es su **diversificación**. Por diversificación de la evaluación se entiende responder adecuadamente a las distintas necesidades y características de los estudiantes de modo que puedan mostrar lo que han aprendido. En coherencia con un enfoque de inclusión y valoración de la diversidad, se busca transitar desde una noción de diferenciación de la enseñanza y de la evaluación, generalmente referida de manera exclusiva a estudiantes con necesidades educativas especiales, a una noción de diversificación, que considera la diversidad presente en la sociedad y por tanto inherente a todas las aulas. Así, se apunta a diversificar la enseñanza y la evaluación, es decir, abordar lo que necesitan todos los estudiantes, considerando su multiplicidad de intereses, niveles de aprendizaje, formas de aprender y características –culturales, sociales, emocionales, entre otras. En este sentido, la evaluación provee información que permite visibilizar la diversidad y adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los distintos estudiantes, ayudando a identificar y proveer apoyos de forma temprana.

Este criterio se resguarda en gran medida con el criterio respecto de variar la forma en que se evalúa; sin embargo aquí cabe enfatizar que en ocasiones es posible y deseable hacer evaluaciones diferentes entre los estudiantes en un mismo momento, por ejemplo, permitiendo que elijan diferentes temas a abordar o que los presenten en diferentes formas (oral, escrita, multimedia, etc.).

Proveer opciones para que los estudiantes puedan elegir, no solo permitirá que las evaluaciones se ajusten mejor a sus características, sino que además les brindará mayor sensación de agencia y autonomía en sus procesos de aprendizaje y evaluación. Por otra parte, también es importante considerar aquellos casos en que se estime mejor ajustar o adecuar alguna evaluación a ciertas necesidades específicas. Lo central de la diversificación de la evaluación es que los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro se mantengan para todos a pesar de cambios en el formato o en el tema específico que se aborde; esto permite a los estudiantes mostrar lo que aprendieron de distintas maneras pudiendo usar el docente una misma rúbrica general para valorar sus aprendizajes, con ajustes solamente en criterios secundarios o de formato. Como ejemplo, se evaluaría lo mismo en una presentación oral o escrita sobre el concepto de ecosistema, ajustando solamente los aspectos relativos al formato, evaluando así aquellos relacionados con la oralidad cuando corresponda a presentaciones orales y aspectos de la escritura cuando sean productos escritos.

Desarrollar estrategias de evaluación que representen de buena forma el aprendizaje de los estudiantes, que sean interesantes y les permitan poner en acción lo aprendido de formas aplicadas, integradas y creativas acordes a sus características y necesidades puede considerarse, en sí misma, una forma de **promover aprendizajes**. Es una estrategia pedagógica a la vez que una forma de monitorear y certificar lo que han aprendido, potenciando los propósitos de la evaluación y no reduciéndola a lo sumativo. Así, se vuelve una experiencia motivante para los estudiantes, que los invita a seguir profundizando sus aprendizajes.

Evaluación formativa: enriqueciendo la práctica pedagógica con estrategias de evaluación formativa.

El propósito primordial de la evaluación formativa es **diagnosticar** y **monitorear** el proceso de aprendizaje de los estudiantes por lo que es fundamental su integración en la enseñanza, entretejiéndose en los planes o secuencias de aprendizaje que se planifiquen.

La **evaluación inicial o diagnóstica** puede entenderse como un tipo de evaluación formativa que permite identificar el lugar en el que se encuentra el estudiante en su trayectoria hacia el logro de los aprendizajes, obteniendo información de sus intereses, valoraciones, concepciones y visiones en relación a un tema e información sobre el nivel de desempeño respecto de cierta habilidad, y las necesidades que serían importantes de abordar en este proceso. Esta información es esencial para comenzar procesos de enseñanza y, por lo tanto, fundamental para ajustar lo previamente planificado, de considerarse necesario.

En relación con la función de **monitoreo** que tiene la evaluación durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, es importante tener en cuenta que la evaluación formativa puede realizarse de distintas formas. Algunas estrategias para promover el uso formativo de la evaluación durante la enseñanza son:

- Compartir y reflexionar con los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje y los criterios que permitan describir cómo se ven dichos aprendizajes cuando alcanzan el nivel de desarrollo esperado, mediante el análisis conjunto de modelos y ejemplos de desempeños de distintos niveles de logro, u otras formas que les permitan desarrollar una noción clara de lo que se espera que aprendan;
- Hacer preguntas que fomenten la reflexión y discusión en clases, de manera de poder visibilizar los procesos de pensamiento de los estudiantes, y a partir de esto ir ajustando la enseñanza;
- En línea con lo anterior, hacer actividades que permitan observar los procedimientos y desempeños que se busca desarrollar, para ajustar la enseñanza a partir del aprendizaje que se va evidenciando clase a clase;
- Definir instancias de retroalimentación sistemáticas hacia los estudiantes o entre ellos, resguardando espacios para esto antes de las evaluaciones sumativas;
- Generar espacios de auto y coevaluación de modo que se desarrolle la capacidad de los estudiantes para evaluar sus propios productos y

desempeños, fortalecer su autorregulación y su capacidad analítica y crítica respetuosa en sus procesos de aprendizaje.

La evaluación formativa nos permite monitorear a nuestros estudiantes y a la vez nos entrega información respecto a la efectividad de nuestras prácticas, permitiéndonos hacer los ajustes necesarios para seguir apoyando de la mejor manera a los estudiantes.

Al identificar de manera temprana las áreas en las que los estudiantes están teniendo mayores dificultades para comprender, es posible aumentar nuestra flexibilidad y capacidad de respuesta a través de la planificación de ajustes, tales como volver a enseñar algo de forma diferente, o acelerar o disminuir el ritmo de aprendizaje (Harmin, 1994).

En este contexto, la retroalimentación se transforma en parte fundamental de cada proceso evaluativo, pues permite que los estudiantes cuenten continuamente con información sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje que los ayuden a avanzar, y facilita al docente ir adecuando la enseñanza a partir de una reflexión sobre el impacto de los procesos de enseñanza que lidera con sus estudiantes (Mineduc, 2017b).

Es importante fortalecer lógicas de motivación, que los estudiantes sepan que tanto sus esfuerzos como sus errores son parte del proceso de aprendizaje y que no serán castigados por ello. La información más importante que recibe un estudiante durante su proceso de aprendizaje es la retroalimentación (Wormeli, 2006), pues esta información es la que le permitirá ajustar lo que esté haciendo y así seguir progresando. Las calificaciones, en este contexto, deben ser el reflejo del final de un proceso de aprendizaje desafiante, interesante y retroalimentado.

Evaluación sumativa: fortaleciendo su diseño, comunicación y uso pedagógico.

Con el propósito de fortalecer el uso pedagógico de la evaluación en aula, el Decreto 67/2018 busca promover una mejor forma de hacer evaluación sumativa. En esta dirección, tal como se mencionó en la primera sección de este apartado, se promueve el desarrollo de evaluaciones que estén alineadas a los objetivos de aprendizaje que se pretenden evaluar; que requieran que los estudiantes integren o apliquen sus aprendizajes a situaciones nuevas y que pongan en práctica diversas habilidades y actitudes; que propicien encontrar el sentido, utilidad y relevancia de lo que están aprendiendo; y que aborden la diversidad presente en la sala de clases. Asimismo, se busca fomentar el diseño de evaluaciones que aborden aprendizajes centrales y relevantes, y la definición de calificaciones que reflejen de la forma más precisa posible los aprendizajes alcanzados para que sean un aporte a la comunicación con estudiantes y sus familias sobre el aprendizaje.

El propósito principal de las calificaciones es certificar y comunicar el aprendizaje. En línea con el enfoque evaluativo a la base del Decreto 67/2018, se busca que las calificaciones aporten también a dar información para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y no se reduzcan a registros con poco significado para quienes los reciben. “Lo único que motiva a los estudiantes es la nota”

Esta creencia suele ser común y parece manifestar que creemos que los estudiantes poseen un solo “tipo” de motivación, donde la calificación funcionaría como premio exclusivo que dispone sus acciones y actitudes. Al pensar que las calificaciones son lo único que motiva a los estudiantes, se subestiman múltiples dimensiones que median entre el aprendizaje y la motivación, y se le da un lugar de excesiva relevancia en la relación profesor- estudiante. Por otra parte, no existe investigación que avale la idea de que obtener calificaciones bajas haga que los estudiantes se esfuercen más; por el contrario, se encuentra más frecuentemente el caso opuesto: los estudiantes comienzan a desvincularse del aprendizaje, de la clase y del profesor, cuando empiezan a darse cuenta de que les está “yendo mal” (Guskey & Bailey, 2010).

Lo que sí es sabido es que las calificaciones tienen consecuencias tanto concretas como simbólicas (en términos de lo que pueden representar para las personas) para los estudiantes y por lo tanto son importantes para ellos. Dado eso, es fundamental usarlas a favor de los procesos de aprendizaje. Así, cobra aún mayor relevancia diseñar evaluaciones sumativas (que conllevan calificaciones) que representen la aplicación o integración de aprendizajes fundamentales, de modo que sean buenos nortes de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Consideraciones para avanzar en la calidad del diseño de la evaluación

Resguardar los criterios de calidad mencionados anteriormente es crucial para construir juicios evaluativos precisos, fidedignos y sólidos que permitan tomar buenas decisiones pedagógicas y comunicarse con estudiantes, apoderados y otros docentes respecto del aprendizaje.

La lógica fundamental que se sugiere resguardar es que las evaluaciones (y consecuentes calificaciones) representen los logros de los aprendizajes más relevantes, procurando contar con evidencia evaluativa variada en la cual los estudiantes puedan aplicar e integrar sus aprendizajes, encontrándole sentido a lo que están aprendiendo.

En línea con lo anterior, algunas prácticas de evaluación en aula que se sugiere poner en cuestión para mejorar la calidad de las evaluaciones y calificaciones son las siguientes (Adaptado de O'Connor, 2011; Brookhart, 2011 y Vu, 2014)

Asignarle calificación a múltiples actividades que se realizan tanto dentro como fuera de la sala de clases que no representan aprendizaje. Esto muchas veces se realiza porque se cree que los estudiantes solo realizarán algunas actividades si se les asigna calificación (como se mencionó anteriormente); sin embargo, si se diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integrada con la evaluación, es posible ayudar a mostrar el valor de las actividades en función del aprendizaje a lograr y por tanto motivar a realizarlas dado que son parte del logro de un aprendizaje valioso que a la vez es calificado.

Por otra parte, asignar calificaciones por tareas o actividades que no representan esos logros finales tiene menor sentido pedagógico que asignarlas a desempeños o productos que efectivamente muestran la aplicación o integración de los aprendizajes logrados hacia el final del proceso, por tanto es mejor evitar calificar aquellas tareas y actividades que tienen fines de práctica o desarrollo de los aprendizajes y calificar entregas parciales con menores ponderaciones. Así también, calificar aspectos que son ajenos al logro de aprendizajes (por ejemplo, bajar la calificación por mala conducta) hace más imprecisa la calificación y más difícil, entonces, entender el significado de esta y usarla para comunicar aprendizajes.

Evaluar aspectos menos relevantes de una asignatura o dedicarle muy poco espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación a aspectos importantes. Es importante asegurar que las evaluaciones no dejen fuera aprendizajes centrales, relevantes y desafiantes de las asignaturas. Una manera de resguardar esto es analizar los principios y énfasis curriculares que se exponen al inicio de las Bases Curriculares, para tener una noción de los ejes y definiciones fundamentales que están a la base de los objetivos de aprendizaje.

Reducir la evaluación a ciertos formatos. Como se mencionó anteriormente, es fundamental variar las evidencias evaluativas para poder contar con información suficientemente rica y confiable para tomar decisiones y evitar posibles sesgos en la forma en que los estudiantes muestran sus aprendizajes. En particular, se ha visto que en algunos establecimientos se estrecha la evaluación a pruebas de opción múltiple pensando que esto puede ayudar a mejorar el desempeño en pruebas estandarizadas. Si bien es importante que los estudiantes estén familiarizados con este tipo de evaluaciones, no hay evidencia de que a mayor cantidad de pruebas de opción múltiple mejores resultados se tendrá en evaluaciones estandarizadas, por lo que es poco recomendable este tipo de prácticas. En vez de esto, es más recomendable variar los formatos de evaluación, siempre manteniendo la preocupación de que los estudiantes apliquen e integren sus aprendizajes de

manera relevante. Esto permite, a la vez, motivar a los estudiantes a aprender y generar información rica y variada sobre sus aprendizajes.

Respecto a las calificaciones.

La definición de las calificaciones debe ser una consecuencia de la definición de cómo se planea evaluar los aprendizajes, evitando responder a reglas que no estén fundadas en criterios pedagógicos. Para concretar lo anterior, será importante generar espacios para la reflexión pedagógica respecto de qué, cuándo y cuánto evaluar y calificar. Las reuniones por área o departamento, por ejemplo, pueden ser una buena instancia de trabajo, ya que las definiciones sobre la evaluación y las calificaciones requieren pensar en los objetivos de aprendizaje del currículum, la forma en que se relacionan, cómo pueden evidenciarse y desarrollarse, para lo cual trabajar con pares de la misma disciplina puede ser de gran ayuda.

Integrando la evaluación formativa y sumativa en la planificación.

Una manera de avanzar en los dos desafíos anteriormente mencionados es integrando la evaluación formativa y la sumativa en la planificación. Usar la evaluación pedagógicamente, por añadidura implica una concepción de la planificación como una herramienta tentativa y flexible, puesto que la evidencia de los aprendizajes que va surgiendo y analizándose en los procesos de evaluación permite a los y las docentes ir ajustando lo inicialmente planificado en función de las necesidades que se van identificando a lo largo de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, mientras ocurren la enseñanza y el aprendizaje.

Al diseñar unidades de aprendizaje o, en el caso de la educación técnico profesional, actividades de aprendizaje y evaluación, una forma útil de resguardar el alineamiento y la coherencia entre la evaluación, las experiencias de aprendizaje y el objetivo de aprendizaje que se busca lograr es planificar de forma “invertida” (Wiggins & McTighe, 1998, 2005), es decir, empezando por lo que se espera que hayan aprendido los estudiantes al finalizar la unidad. Así, diseñar de forma “invertida” implica **(1)** comenzar teniendo claridad del objetivo de aprendizaje, luego

(2) definir qué evidencia necesitaremos para conocer el nivel de logro y, por lo tanto, cómo se evaluará este objetivo, y, finalmente, (3) definir el plan o la secuencia de experiencias de aprendizaje que permitirá que los estudiantes puedan alcanzarlo. Este proceso de planificación se muestra en el siguiente diagrama.

Comenzar teniendo claridad respecto del objetivo de aprendizaje que se quiere lograr y luego pensar la forma en que se evaluará, facilita diseñar procesos evaluativos alineados con el objetivo y generar actividades que permitan recoger evidencias que efectivamente den cuenta del desarrollo de ese aprendizaje en particular. Al tener claridad de “cómo se verá” el aprendizaje que se busca lograr, es decir, qué desempeños mostrarán que los estudiantes lograron ese aprendizaje, será más fácil planificar las experiencias que los llevarán a poder realizar dichos desempeños. Así, la definición de una evaluación sumativa bien alineada a un objetivo de aprendizaje, es decir, que concretiza o visibiliza ese objetivo a través de desempeños o productos que representan de buena forma ese objetivo, permite luego guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje pues facilita idear los pasos que tendrán que seguir los estudiantes para llegar a realizar esos desempeños o productos que implicarán que han logrado el aprendizaje buscado.

Por último, al diseñar el plan o la secuencia de experiencias de aprendizaje para desarrollar esos desempeños fundamentales que se busca lograr, se integra también la evaluación en su función de monitoreo del aprendizaje, es decir, en su uso formativo. Así, en primer lugar, se vuelve imprescindible considerar espacio para la instancia inicial de evaluación diagnóstica, de modo de contar con información sobre las valoraciones, concepciones, conocimientos y habilidades de los estudiantes que luego permita ajustar lo planificado, y, luego, es importante diseñar ciclos de enseñanza que intercalen evaluaciones formativas y retroalimentación antes de las evaluaciones sumativas, de modo de ir incorporando el monitoreo y el ajuste de la enseñanza de forma sistemática en estos procesos.

Como se puede ver, diseñar o planificar de modo “invertido” –comenzando por el objetivo de aprendizaje, definiendo luego la evidencia evaluativa que lo reflejará,

para finalmente determinar un plan de aprendizaje que incluya evaluación formativa– permite fortalecer la coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje completo que se diseña, y en particular de la evaluación con el objetivo que se busca lograr, e integrar la evaluación en sus distintos momentos en función de un uso pedagógico que permita potenciar el apoyo sistemático a los estudiantes.

En general, se recomienda evitar calificar las evaluaciones con propósito formativo puesto que su fin es informar para tomar decisiones mientras el aprendizaje está ocurriendo, más que de certificación y comunicación de un aprendizaje ya logrado.

MARCO CONTEXTUAL

Identificación

Nombre del Establecimiento	Escuela Municipal Licanco G-475
Dirección	Panamericana sur km8
Comuna	Padre las Casas
Provincia	Cautín
Región	La Araucanía
Teléfono	45- 2334744
Rol Base Datos	5631-6
Dependencia	Municipal
Área	Urbana - Rural
Nivel de Enseñanza	Pre-Básica a 8vo
Matrícula	94 estudiantes

La Escuela Licanco G-475 se ubica en la comuna de Padre las Casas en el centro de la Región de La Araucanía (entre las comunas de Temuco, Nueva Imperial, Freire y Vilcún). La comuna posee una superficie de 400,7 Km² y 76.126 habitantes y una densidad poblacional de 189 habitantes por km². (INE, 2017).

La escuela se encuentra específicamente en el sector rural de la comuna de Padre las Casas, en la Panamericana Sur Km8 sector Licanco, el establecimiento pertenece al Departamento de Educación de Padre las Casas, quien tiene a su

cargo 13 establecimientos educacionales, de los cuales 11 son rurales y 2 son urbanas, entre estas últimas se encuentra el centro educativo, sin embargo, debemos recalcar que es semi-rural ya que se encuentra en el límite de la ciudad de Padre las Casas inserta en medio de comunidades indígenas mapuches.

La dirección de Educación Municipal de Padre las Casas tiene como visión “ser un departamento comprometido con el desarrollo de la Educación Municipal de la comuna, con énfasis en el aprendizaje integral, inclusivo, equitativo y de calidad; pertinente y contextualizado para el desarrollo humano de su comunidad educativa además de una misión que busca “proveer un servicio de excelencia de Educación Municipal en el corto y mediano plazo, atendiendo la identidad cultural e institucional de los diversos establecimientos educativos, que permita un desarrollo integral de las capacidades, habilidades y actitudes en nuestros estudiantes y sus familias” (PADEM, 2018 p.6). El DAEM de Padre las Casas considera como foco principal “la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución y también con los principios que inspiran la ley General de Educación y la Ley n° 20.501, referida a la calidad y equidad en Educación, específicamente el principio de autonomía de los establecimientos educativos, permitiendo y apoyando la definición y el desarrollo de sus proyectos educativos, junto con promover y respetar tanto la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que atiende el sistema escolar” (PADEM, 2018, p 11). Por lo anterior, desde el DAEM se han propuesto políticas educativas que orientan de forma sistémica la gestión pedagógica, convivencia, liderazgo y gestión de recursos de la comuna y que permiten el desarrollo de centros educativos inclusivos de acuerdo a las características de cada establecimiento que está bajo su dirección.

Reseña histórica

La historia de la Escuela Licanco parte en 1935 por iniciativa de un destacado lonco perteneciente a la comunidad José Rapimán. Ese año, José Rapimán Nahuelñir y el padre José María Efrén de la congregación Franciscana fundan el establecimiento al amparo de la Iglesia Católica, con el objetivo de fomentar el crecimiento cultural de la comunidad.

En 1942 pasa de particular a estar regulada por el estado a través del Ministerio de Educación, convirtiéndose así en la escuela Municipal G- 475.

Esta escuela se encuentra ubicada en la Comunidad Indígena Antonio Rapimán, sector de Licanco, a 8 km. del centro de la ciudad de Temuco, Panamericana Sur. Atiende a una población escolar de alrededor de 94 alumnos (as) de los cuales la mayoría son de ascendencia Mapuche; Proviene de las comunidades de Illaf, Sanquilco, Coyahue, Pilpilco, Rofúe, Licanco Grande y chico, Calle de Servicio Metrenco, Cruce Padre las Casas, Cerro Loncoche, Cantera Metrenco; todos pertenecientes a la comuna de Padre las Casas.

Los estudiantes, en su mayoría, pertenecen a familias de escasos recursos, con un alto índice de vulnerabilidad y bajo nivel de escolaridad.

El establecimiento ingresa a la Jornada Escolar Completa el año 1998. La planta docente está constituida por dos Directivos, una Educadora de Párvulos con su asistente, cinco Profesores de Educación General Básica de planta, tres educadoras Diferenciales que atienden a los estudiantes del Programa PIE junto a una Psicopedagoga, se suma además un profesor de la asignatura de Religión que atiende desde 1º a 8º año, una profesora especialista de Inglés que atiende desde NT1 a 8º año básico, una profesora de Educación Física que atiende los cursos desde NT1 a 8º año básico, una docente de Lengua Indígena que atiende de 1º a 5º año, una Psicóloga educacional y una fonoaudióloga que se integra al programa PIE, un profesor que realiza apoyo pedagógico en el 1º y 2º ciclo, un

Instructor para la Banda de Guerra del Establecimiento.

Justificación del sello

La escuela Licanco, a través de su Proyecto Educativo Institucional declara una misión, visión y un enfoque curricular centrado en su sello de “inclusión”, con esto quiere lograr una educación de calidad enfocada hacia el desarrollo de la igualdad y equidad mediante procesos pedagógicos orientados a la eliminación y/o disminución de barreras que dificultan el aprendizaje, desarrollo y participación de la comunidad educativa, demostrando ser una escuela que educa en la diversidad, valorándolas como fuente de aprendizaje para todos sus estudiantes.

Misión

Formar una comunidad educativa basada en el respeto, dando valor a la diversidad y a la construcción de sus aprendizajes

Visión

Convertirnos en una comunidad educativa inclusiva que facilite el proceso de aprendizaje.

Descripción enfoque curricular.

Así como se plantea en el documento “propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial” (2015), el currículum actual de la educación chilena es homogéneo, no favoreciendo los procesos de inclusión, con escaso margen para incorporar aprendizajes relevantes desde el punto de vista de las necesidades de los estudiantes y del contexto local. Es por esto que Escuela Licanco quiere dejar atrás este enfoque marginador y dar paso a uno que camine con paso firme hacia una sociedad promotora de la inclusión.

Nuestro enfoque curricular ha sido formado considerando variadas concepciones y autores con los que se ven representados nuestros ideales. Dentro de los cuales está el **Enfoque de Restauración o Reconstrucción Social**, pues este se centra en las necesidades sociales, y considera a la escuela, junto al currículum, como los gestores de estudiantes preocupados por el bien común.

Desde este enfoque, la escuela Licanco, es protagonista para que la sociedad pueda crecer y cambiar por sí misma, por lo tanto, gracias a la reconstrucción social, podremos avanzar hacia un futuro cada vez más inclusivo.

Eisner, afirma que los estudiantes actuales son los precursores para el cambio de la sociedad, es por esto que como escuela tenemos el deber de generar agentes encargados de avanzar hacia una sociedad más inclusiva.

Nuestro currículum tiene también matices del **Enfoque Humanista o de Realización Personal**, pues como afirma Eisner, es muy difícil encontrar un enfoque puro dentro de los currículos de las comunidades educativas.

En este centro educativo los protagonistas son los estudiantes, valorando su autonomía y crecimiento, considerando a la educación como un proceso que debe proveer los medios para el desarrollo personal. El currículum es presentado mediante problemas que nuestros estudiantes deben resolver, y estos problemas pueden ser socialmente importantes, como en el enfoque mencionado anteriormente, o principalmente importantes para el desarrollo del individuo, viendo al currículum como un fin en sí mismo.

Así mismo otro enfoque importante a considerar es el **Enfoque Práctico**, del cual abstraemos las ideas sobre que el proceso de enseñanza – aprendizaje son más relevantes que los resultados en sí, las interacciones entre los participantes desde el punto de vista ético, dinámico, deliberado y dialógico, con espacios de comunicación donde se valore la motivación e interpretaciones de los agentes que participan e interactúan para dar paso a un continuo proceso de toma de decisiones.

Este enfoque es apoyado por Schwab, que cita Cázares en su artículo “Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares”, donde

considera que la pedagogía, y por supuesto el currículum, se desarrollan en una sociedad concreta e influenciada por valores sociales y culturales, por lo tanto para nosotros es de suma importancia considerar este punto de vista para prosperar un enfoque inclusivo.

El enfoque mencionado anteriormente tiene directa relación con el **Enfoque Curricular Crítico**, el cual también identifica el actuar pedagógico del centro educativo, pues se considera un desarrollo del enfoque práctico donde los profesores y estudiantes aprenden de su propia práctica. (Braga 1995).

La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan; tal como la Escuela Licanco quiere lograr, por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos será la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. *“La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción”* (Freire, 1979).

Así como menciona Freire *“Para nosotros... el problema no radica solamente en explicar a la gentes sino dialogar con ella sobre su acción”*, no queremos que la comunidad educativa se quede en el discurso sobre un proyecto inclusivo, sino que, cada agente del establecimiento se sienta empoderado en su actuar y comprometido con su rol social para mejorar la calidad de vida de todos y todas.

Objetivos formativos inclusivos

- Promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los estudiantes puedan **participar e integrarse en su medio sociocultural**.
- **Favorecer la igualdad de oportunidades**, proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los estudiantes, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo. (Cynthia, D. 2000).
- **Impulsar la democracia y la justicia**, favoreciendo el hecho “que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos,

independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”. (UNICEF, UNESCO).

- Buscar la coordinación de los distintos agentes y entornos formativos (la familia, el barrio, los medios de comunicación, etc.), avanzando hacia la **formación de una comunidad educadora**.
- Promover el dinamismo y la interacción entre instituciones para que la **inclusión sea una realidad en el mundo del trabajo y en la sociedad**.
- Potenciar la idea de la escuela como comunidad educativa ligada al **sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida**.

DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Al analizar y reflexionar sobre el diseño y aplicación de instrumentos de diagnóstico que permitieran conocer cómo se encontraban los estudiantes de 4º y 8º en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, considerando, además el PEI y posterior el decreto N°67 que entrega un marco teórico e invita a mirar la evaluación siempre con el fin en los aprendizajes y para los aprendizajes, no fue fácil decir sobre un instrumento que permitiera además, romper con las barreras que se generaron en muchas ocasiones para el aprendizaje, considerando, por otro lado, la diversidad de estudiantes que se presentan en las aulas.

Se realizó reflexión con las educadoras de diferencial sobre un instrumento apropiado para recoger la información sobre la cual se iban a tomar posteriores decisiones, se pusieron en la mesa diversos tipos de instrumentos de evaluación, desde exposiciones a pruebas escritas, que ha sido el instrumento más utilizado durante décadas en educación.

Se tomó la decisión que permitiera entregar mayor información con la ayuda de tabla de especificaciones centrada en los ejes, habilidades y OA en cada asignatura y así poder tener un reporte completo de la situación actual de los estudiantes.

Además de ser un desafío para la profesional que construiría el instrumento, generando preguntas que diera respuesta a los objetivos de aprendizaje y el desarrollo en habilidades que han alcanzado los estudiantes por medio de preguntas y problemas planteados.

Finalmente, se les pidió colaboración a las educadoras de diferencial en los espacios de evaluación, considerando el alto número de estudiantes con necesidades educativas especiales existente en los cursos evaluados, dando también los tiempos necesarios para que finalizaran la evaluación de acuerdo a sus capacidades, entregando en más de una o dos oportunidades espacios para finalizarlas.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 4º BÁSICO

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____

Lee el texto y responde las preguntas 1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 y 8

ESTACION CENTRAL

Uno de los más grandes atractivos turísticos de Santiago, es una obra arquitectónica que lleva el sello del gran arquitecto Gustave Eiffel. ¡Sí, el de la famosa torre de París!

La Estación de Ferrocarriles de Santiago vio llegar su primer tren en 1857, en una estructura sencilla. Fue el intendente y senador de Santiago, Benjamín Vicuña Mackenna, quien 28 años más tarde decidió darle un nuevo rostro a la estación más importante del país. Por esto, se contactó con la empresa Le Creuzot del arquitecto Gustave Eiffel para que diseñara una nueva estructura. Esta se trajo en partes y se armó en 1897.



El primer tramo ferroviario unió Santiago con San Bernardo, que en ese entonces era un largo viaje. En 1862 se conectó San Fernando con Curicó.

Horario de visita: lunes a sábado de 7:00 a 22:45 horas.

Dirección: Alameda 3170, comuna de Estación Central.

Teléfonos: 5855000

E-mail: contacto@efe.cl

Cómo llegar: en metro, hasta la estación que tiene el mismo nombre.

Otros: la Estación Central está unida a algunos lugares de interés:

- Un centro comercial, que además de tiendas tiene un sector con diferentes lugares para comer.
- Salas de cine.
- Un espacio cultural en el subterráneo.
- Un terminal de buses interurbanos.

- 1. Según el texto, ¿en qué año llegó el primer tren a SanAago?**
 - A. 1857
 - B. 1862
 - C. 1885
 - D. 1897

- 2. Según el texto, ¿cuál fue el aporte de Gustave Eiffel para la Estación de Ferrocarriles de Santiago?**
 - A. Conectar San Fernando con Curicó.
 - B. Diseñar el primer tren de Santiago.
 - C. Crear una empresa de arquitectura y construcción “Le Creuzot”.
 - D. Diseñar una nueva estructura para la Estación de Ferrocarriles de Santiago.

- 3. Según el texto, ¿cuál era la acAvidad de Gustave Eiffel?**
 - A. Intendente de Santiago.
 - B. Arquitecto.
 - C. Senador de Chile.
 - D. Diseñador de Estaciones de trenes.

- 4. A partir del texto, podemos inferir que:**
 - A. Benjamín Vicuña Mackenna fue un gran Intendente.
 - B. La Estación de Ferrocarriles de Santiago está ubicada en la Alameda, comuna de Estación Central.
 - C. La Estación de Ferrocarriles de Santiago es importante porque está unida a lugares de interés.
 - D. La Estación de Ferrocarriles es un atractivo turístico, porque fue construida por un famoso arquitecto.

5. ¿Cuál es el propósito de este texto?

- A. Enseñar quién fue Gustave Eiffel.
- B. Contar la vida y obras del Intendente de Santiago.
- C. Informar sobre la importancia y características de la Estación Central.
- D. Explicar el nacimiento y evolución de la Estación Central de Santiago.

6. Según el texto, ¿cuál es la función de la imagen?

- A. Mostrar dónde se ubica la Estación Central.
- B. Aportar en la comprensión del texto.
- C. Presentar los centros comerciales de Estación Central.
- D. Motivar a los turistas para que visiten Estación Central.

7. La Estación Central fue diseñada por una empresa de:

- A. Santiago
- B. San Bernardo.
- C. Francia.
- D. Chile.

8. De las siguientes palabras utilizadas en el texto, se pueden clasificar como esdrújulas:

París Benjamín País Curicó

Turísticos Arquitectónico Conectó

Sábado Teléfono Interés Armó

- A. París - Benjamín - Curicó - País.
- B. Armó - Conectó - Interés - París.
- C. Turísticos - Arquitectónico - Sábado - Teléfono.
- D. París - Benjamín - País - Curicó - Armó - Conectó.

Lee el texto y responde las preguntas 9 , 10 , 11 , 12 , 13 , 14 , 15 , 16 y 17

La Nación 31/08/2011

La romántica historia de “Judy” y “Gombe”

La chimpancé del Zoológico Nacional del Parque Metropolitano, que quedó viuda el año pasado, no superaba su tristeza. No sabía que al otro lado de la cordillera había un compañero para ella. Hace 15 días exactos que llegó al recinto, desde Buenos Aires, su joven prometido y el amor ha sido fulminante, ya que fue un amor a primera vista.



“**Judy**”, a sus respetables 35 años (equivalente a unos 48 años de una persona), quedó viuda en septiembre del año pasado. Su compañero desde 1982, “**Toto**”, falleció y pese a que su relación fue más que nada amistosa y “espiritual”, porque nunca se cruzaron, su desaparición la devastó.

Desde que quedó sola esta chimpancé, de ojos húmedos, no encontraba consuelo. Pasaba largos minutos mirando el infinito en el **Zoológico Nacional del Parque Metropolitano**, donde vive desde 1982, donde llegó a los 3 años procedente del zoológico de Holanda.

Pero no todo estaba perdido, quedaba todavía una esperanza. Al otro lado de la cordillera, en el **zoológico de Buenos Aires**, “**Gombe**” (a la izquierda en la foto), un tímido chimpancé, de 10 años, que había sido rechazado por su grupo familiar, también lo pasaba mal y los especialistas depositaron sus ojos en él. Era el “partner” que necesitaban para la monita solitaria.

LOS PREPARATIVOS

Empezaron, entonces, los preparativos para la llegada de “Gombe”. **La madrugada del 17 de agosto pasado el chimpancé arribó a Santiago.** Previamente, los profesionales del recinto le habían pasado a “Judy” prendas que tenían el olor de su nuevo compañero, para que ella se fuera acostumbrando a tenerlo a su lado.

Para el proceso de integración y adaptación del nuevo miembro del Zoo se contó con la colaboración de la norteamericana **Hilda Tresz, experta en chimpancés**, quien aportó con toda su experiencia para que ambos animales aprendieran a convivir.

El encuentro de los animales superó todas las expectativas. Hilda no pudo contener el llanto, cuando vio que ambos chimpancés compartían como si se hubiesen conocido de toda la vida.

9. Según el texto, ¿en qué año falleció Toto?

- A. 1982
- B. 2010
- C. 2011
- D. 2012

10. Lee el fragmento y responde:

Hace 15 días exactos que llegó al recinto, desde Buenos Aires, su joven prometido y el amor ha sido fulminante, ya que fue un amor a primera vista.

En el texto, ¿qué significa la palabra “Fulminante”?

- A. Rapidísimo.
- B. Ciego.
- C. Cortísimo.
- D. Lentísimo.

11. ¿Cuáles fueron algunos signos que dieron a conocer la tristeza de Judy?

- A. Pasaba largos minutos mirando el infinito.
- B. Guardaba prendas de vestir con el olor de su amado.
- C. Sus ojos húmedos.
- D. El amor inmediato entre Judy y Gombe.

12. Lee el siguiente fragmento y responde:

Era el “partner” que necesitaban para la monita solitaria.

Un sinónimo para la palabra “Partner” , es:

- A. Amigo.
- B. Mono.
- C. Amor.
- D. Esposo.

13. A partir de la fotografía, Judy está:

- A. Sentada.
- B. A la derecha.
- C. Caminando.
- D. A la izquierda.

14. ¿Qué quiere conseguir Hilda al juntar a Judy y Gombe?

- Responde según el texto.
- Cuida tu redacción y ortografía.

!!!RESPONDER EN HOJA DE RESPUESTAS!!!

15. ¿Qué ocurrió cuando Judy y Gombe se conocieron?

- A. Se observaron con timidez.
- B. Se entendieron inmediatamente.
- C. Se miraron con desconfianza.
- D. Se comportaron con agresividad.

16. ¿Qué otro titular le pondrías a esta noticia?

- A. Judy la monita solitaria.
- B. La muerte de Toto.
- C. El encuentro entre Judy y Gombe.
- D. Hilda experta en Chimpancés.

17. Según los verbos utilizados en el texto, esta es una historia que:

- A. Ocurrió.
- B. Está ocurriendo.
- C. Ocurrirá.
- D. No ocurrió.

Lee el texto y responde las preguntas 18 , 19 , 20 , 21 , 22 , 23 , 24 y 25

Los gatos viejos

Perezosos, dormilones,
aman la blancura grata
de los tibios almohadones
y desdeñan a la rata
que rasguña en los rincones.

Ya se estiran soñolientos
e hincan sus uñas sin filo
en los bordados, y el hilo
siguen de sus pensamientos.

Siéntanse frente a la hoguera
donde la olla trepida
y alza su hervor la tetera,
con una oreja tendida
hacia los ruidos de afuera.

Mientras sus entrecerradas
pupilas observan con
fijeza las endiabladas
piruetas que en el fogón
hacen las llamas doradas.

Manuel Magallanes Moure

18. ¿Por qué se dice en el texto que los gatos tienen uñas sin filo?

Porque:

- A. Se las comen.
- B. Ya están gastadas.
- C. Sus dueños se las liman.
- D. Los ovillos de lana se las pasan a cortar.

19. ¿Qué quieren decir los versos subrayados en la tercera estrofa del texto?

- A. Quiere decir que los gatos tienen un oído agudo.
- B. Quiere decir que los gatos están atentos a lo que sucede afuera.
- C. Quiere decir que los gatos solo tienen una oreja que escucha los ruidos de afuera.
- D. Quiere decir que los gatos están tirados al lado de la fogata sin atender lo que ocurre fuera.

20. La expresión “*Piruetas que en el fogón hacen las llamas doradas*”, quiere decir:

- A. Movimiento del fuego.
- B. Fuego ardiente.
- C. Fogata juguetona.
- D. Llamas pequeñas.

21. Según el texto, ¿cuál es la característica que se destaca más de los gatos?

- A. Juguetones.
- B. Felices.
- C. C. Activos.
- D. D. Observadores.

22. Según el texto la palabra “Entrecerradas” significa:

- A. No tan cerrados.
- B. Bien abiertos.
- C. Bien cerrados.
- D. Fuertemente cerrados.

23. Según el texto, ¿cómo son los almohadones?

- A. Cómodos.
- B. Tibios y blancos.
- C. Perezosos y dormilones.
- D. Amigables.

24. Del texto, las palabras "blancura y endiabladas" se escriben con B porque:

- A. Son adjetivos calificativos.
- B. Después de *bl* continúan con la vocal *a*.
- C. Las palabras comienzan con la combinación *bl*.
- D. Con *B* se escribe siempre en presencia de la combinación *bl*.

25. De las siguientes palabras del poema, cuáles indican acciones:

Dormilones Tibios Aman Hincan Observan

Grata Hilo Oreja Gatos Bordados

- A. Bordados- Oreja - Grata.
- B. Grata - Dormilones - Tibios.
- C. Aman - Hincan - Observan.
- D. Hilo - Oreja - Gatos.

Lee el texto y responde las preguntas 26 , 27 , 28 , 29 y 30



ENCUENTRO DE REFLEXIÓN
SOBRE LA **TENENCIA RESPONSABLE DE MASCOTAS**

17 LUNES
MARZO
18:00 HRS.

LUGAR: SALÓN DE CONFERENCIAS
DE LA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE
PADRE LAS CASAS, 2º PISO.

GRUPO ADOPCIONES TIENE
EL AGRADO DE INVITARTE A
UN ENCUENTRO DE REFLEXIÓN
CON FLORENCIA TRUJILLO
ASESORA LEGAL DE ORGANIZACIONES
DE DEFENSA ANIMAL Y MIEMBRO
DE LA CAMPAÑA **NO** A LA CAZA DE
PERROS EN CHILE.

ENTRADA LIBERADA

EJECUTA:
 Grupo
Adopciones

26. ¿Quién o quiénes organizan el encuentro de reflexión?

- A. Florencia Trujillo.
- B. Grupo de adopciones.
- C. Biblioteca Municipal de Padre las Casas.
- D. Asesoría legal de Organizaciones de Defensa Animal.

27. ¿A quiénes está dirigido el texto?

- A. A todos los que posean perros.
- B. Al público en general.
- C. A dueños de gatos y perros.
- D. A los colaboradores del grupo de adopciones.

28. Según el texto, la palabra “caza”:

- A. Es un verbo.
- B. Es un sustantivo común.
- C. Adjetivo calificativo.
- D. Sustantivo propio.

29. En la palabra “tenencia”, existe:

- A. Un diptongo.
- B. Un hiato.
- C. Un triptongo.
- D. Un tilde.

30. ¿Cuál es el propósito de la fiche?

- A. Incrementar la venta de mascotas.
- B. Mostrar la faceta artística de la tenencia de mascotas.
- C. Educar, a través del afiche, sobre la tenencia responsable de mascotas.
- D. Promover la participación en un encuentro de reflexión, sobre la tenencia responsable de mascotas.

Tabla de Especificaciones Evaluación Diagnóstica Lenguaje y Comunicación 4º básico

Tabla de Especificaciones Diagnóstico Lenguaje y Comunicación 4º básico

Nº	Clave	Eje	Objetivo Aprendizaje	Habilidad
1	A	Lectura	Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del textoconocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)	AC 2 Leng 4° Extracción de información explícita
2	D	Lectura	Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos (OA 06 Leng 4°)	AC 2 Leng 4° Extracción de información explícita

3	B	Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)</p>	AC 2 Leng 4° Extracción de información explícita
4	D	Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)</p>	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita
5	C	Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)</p>	AC 1 Leng 4° Reflexión sobre el texto.

6	B	Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)</p>	<p>AC 1 Leng 4° Reflexión sobre el texto.</p>
7	C	Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)</p>	<p>AC 2 Leng 4° Extracción de información explícita.</p>
8	C	Escritura	<p>Unidad 1 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de: *escritura de ay, hay, ahí *acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.</p> <p>Unidad 2 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de: *palabras con b-v *palabras con h de uso frecuente *acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. (OA 21 Leng 4)</p>	<p>AC 4 Leng 4° Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos.</p>

9	B	Lectura	Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita.
10	A	Lectura	Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas: *claves del texto (para determinar qué acepción es pertinente según el contexto) *raíces y afijos *preguntar a otro *diccionarios, enciclopedias e Internet. (OA 10 Leng 4°)	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita.
11	A	Lectura	Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)	AC 2 Leng 4° Extracción de información explícita.
12	A	Lectura	Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas: *claves del texto (para determinar qué acepción es pertinente según el contexto) *raíces y afijos *preguntar a otro *diccionarios, enciclopedias e Internet. (OA 10 Leng 4°)	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita.

13	B	Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)</p>	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita.
14		Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)</p>	AC 2 Leng 4° Extracción de información explícita.
15	B	Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)</p>	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita.

16	C	Lectura	Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)	AC 2 Leng 4° Extracción de información explícita
17	A	Escritura	Comprender la función de los verbos en textos orales y escritos, y usarlos manteniendo la concordancia con el sujeto. (OA 20 Leng 4°)	AC 4 Leng 4° Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos
18	B	Lectura	Comprender poemas adecuados al nivel e interpretar el lenguaje figurado presente en ellos. (OA 05 Leng 4°)	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita
19	B	Lectura	Comprender poemas adecuados al nivel e interpretar el lenguaje figurado presente en ellos. (OA 05 Leng 4°)	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita
20	A	Lectura	Comprender poemas adecuados al nivel e interpretar el lenguaje figurado presente en ellos. (OA 05 Leng 4°)	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita
21	D	Lectura	Comprender poemas adecuados al nivel e interpretar el lenguaje figurado presente en ellos. (OA 05 Leng 4°)	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita
22	A	Lectura	Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas: *claves del texto (para determinar qué acepción es pertinente según el contexto) *raíces y afijos *preguntar a otro *diccionarios, enciclopedias e Internet. (OA 10 Leng 4°)	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita
23	B	Lectura	Comprender poemas adecuados al nivel e interpretar el lenguaje figurado presente en ellos. (OA 05 Leng 4°)	AC 2 Leng 4° Extracción de información explícita
24	D	Escritura	Unidad 1 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de: *escritura de ay, hay, ahí *acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. Unidad 2 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de: *palabras con b-v *palabras con h de uso frecuente *acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. (OA 21 Leng 4)	AC 4 Leng 4° Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos
25	C	Escritura	Comprender la función de los verbos en textos orales y escritos, y usarlos manteniendo la concordancia con el sujeto. (OA 20 Leng 4°)	AC 4 Leng 4° Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos.

26	B	Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)</p>	AC 2 Leng 4° Extracción de información explícita.
27	B	Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (OA 06 Leng 4°)</p>	AC 3 Leng 4° Extracción de información implícita
28	A	Escritura	<p>Comprender la función de los verbos en textos orales y escritos, y usarlos manteniendo la concordancia con el sujeto. (OA 20 Leng 4°)</p>	AC 4 Leng 4° Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos.
29	A	Escritura	<p>Unidad 1 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de: *escritura de ay, hay, ahí *acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.</p> <p>Unidad 2 Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de: *palabras con b-v *palabras con h de uso frecuente *acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. (OA 21 Leng 4)</p>	AC 4 Leng 4° Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos

30	D	Lectura	<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: *extrayendo información explícita e implícita *utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica *comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas *interpretando expresiones en lenguaje figurado *comparando información *respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...? *formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura *fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos (OA 06 Leng 4°)</p>	<p>AC 1 Leng 4° Reflexión sobre el texto</p>
----	---	---------	---	---

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA MATEMÁTICAS 4º BÁSICO

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____

1. ¿A cuál de las siguientes operaciones es equivalente la siguiente descomposición numérica?

$$4.000 + 2.000 + 500 + 100 + 30$$

- A. $4.530 + 2.100$
- B. $4.000 + 2.513$
- C. $4.000 + 2.130$
- D. $6.000 + 5.130$

2. Calcula mentalmente la siguiente operación, y marca la alternativa correcta.

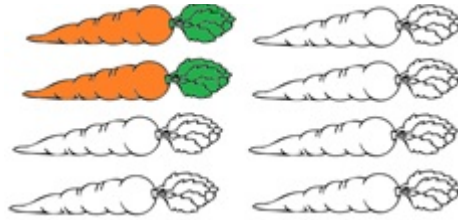
$$1.520 - 320$$

- A. 1.320
- B. 1.300
- C. 1.840
- D. 1.200

3. El número "894", ¿a cuál de las siguientes alternativas corresponde?

- A. 8 centenas, 9 decenas y 4 unidades.
- B. 8 centenas, 9 centenas y 4 unidades.
- C. 8 decenas, 9 centenas y 4 unidades.
- D. 8 centenas, 9 unidades y 4 decenas.

4. En la cocina de Martín hay 8 zanahorias. Si para hacer una ensalada, él ocupará 2 zanahorias, ¿cuál fracción representa a las zanahorias que quedan?



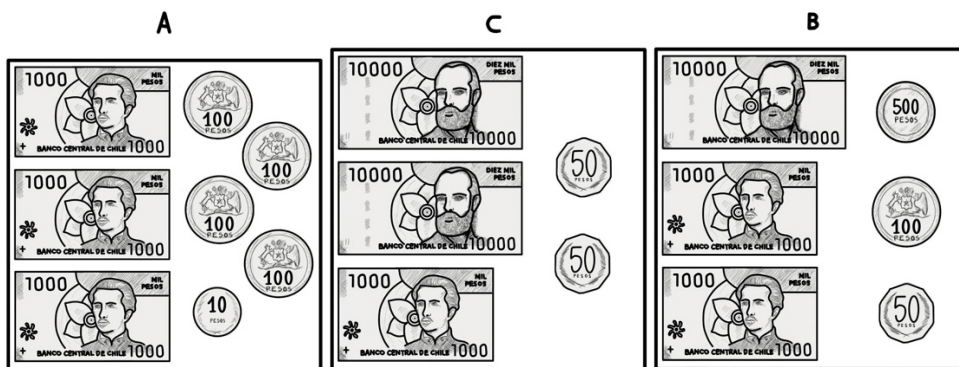
- A. $\frac{2}{4}$ B. $\frac{6}{4}$ C. $\frac{2}{8}$ D. $\frac{6}{8}$

5. ¿Cuál de las alternativas corresponde a los números que faltan en la siguiente secuencia?

12.620 – 12.580 – 12.540 – – – 12.420 – 12.380

- A. 12.540 – 12.580
B. 12.580 – 12.620
C. 12.500 – 12.460
D. 12.580 – 12.540

5. Ordena las siguientes cantidades de dinero, de menor a mayor.



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

6. Observa la siguiente operación. ¿Qué alternativa muestra una operación equivalente en su resultado:

$$4 \cdot 9$$

- A. $4 \cdot (3 + 3)$
B. $2 \cdot (2 \cdot 9)$
C. $2 \cdot (2 + 9)$
D. $4 \cdot (9 - 2)$
8. Sergio prepara una parrillada vegetariana para su amiga Viviana. Si para las tortillas de soya necesita \$1.160, para los choclos necesita \$960, para los tomates \$1.600 y 2 morrones de \$700 cada uno, ¿cuánto dinero necesita en total?

!!!RESPONDER EN HOJA DE RESPUESTAS!!!

9. ¿A cuál alternativa corresponde la siguiente multiplicación?

$$352 \cdot 4$$

- A. $3 \cdot 4 + 5 \cdot 4 + 2 \cdot 4$
B. $300 \cdot 4 + 5 \cdot 4 + 2 \cdot 4$
C. $300 \cdot 4 + 50 \cdot 4 + 2 \cdot 4$
D. $(3 + 5 + 2) \cdot 4$

10. Pablo tiene \$17.500 para gastar en los almuerzos de siete días. ¿Cuánto puede gastar como máximo cada día?

- A. \$250
- B. \$270
- C. \$3.250
- D. \$2.500

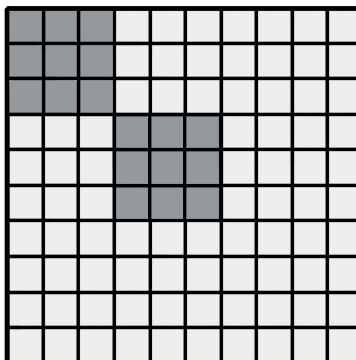
11. Matías y su familia van de vacaciones, van a recorrer 795 kilómetros. El primer día han recorrido 246 kilómetros. ¿Cuántos kilómetros les quedan por recorrer aun?

- A. 559 kilómetros.
- B. 549 kilómetros.
- C. 459 kilómetros.
- D. 449 kilómetros.

12. A Juan David le regalan una barra de chocolate que tiene 8 trozos. Él se come $\frac{2}{8}$ de su barra y le da a su hermano 2 trozos de la barra. ¿Qué alternativa muestra la fracción que le queda?

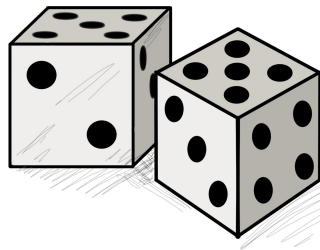
- A. $\frac{4}{8}$
- B. $\frac{6}{8}$
- C. $\frac{4}{4}$
- D. $\frac{2}{8}$

13. Identifica el número decimal que representa el área más oscura de la imagen.











- A. 0,018
- B. 0,18
- C. 0,09
- D. 1,18

14. Observa los dados. ¿Qué medida tendrán los ángulos que se forman en sus vértices?



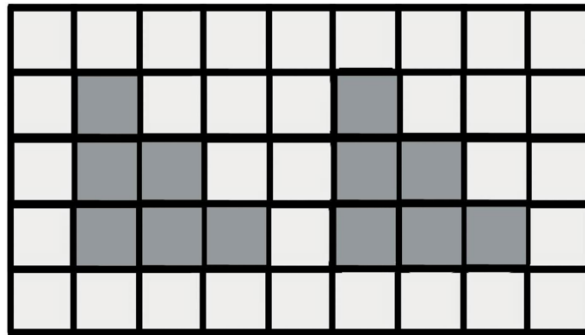
- A. Entre 25° y 50°
- B. 180°
- C. 90°
- D. Más de 90°

15. ¿Dónde cuál animal llegará el león si sigue el siguiente recorrido: B1 - C1 - C2 - C3 - B3 -B4 - C4 - D4 - E4 - E5 - E6?

	1	2	3	4	5	6
A						
B						
C						
D						
E						
F						
G						

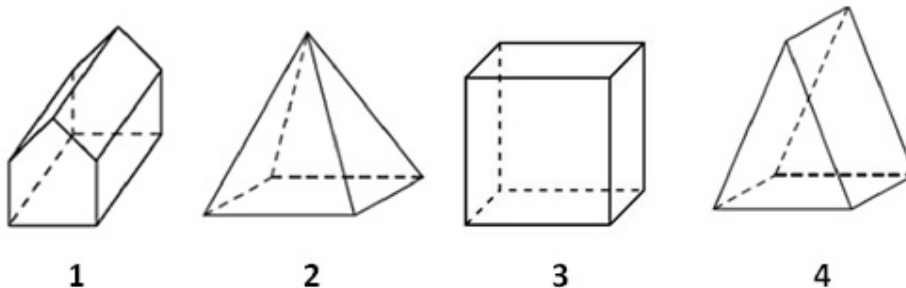
- A. Sapo.
- B. Elefante.
- C. Caracol.
- D. Tortuga.

16. Observa la siguiente cuadrícula e identifica a qué alternativa corresponden las figuras:



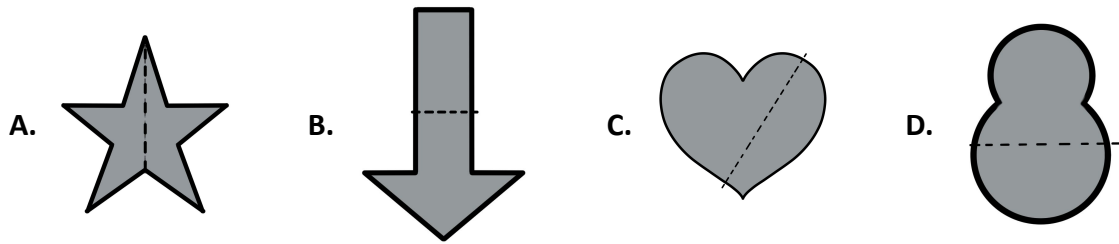
- A. Rotación.
- B. Simetría.
- C. Traslación.
- D. Eje de simetría.

17. ¿A cuál de las siguientes figuras corresponde la descripción: 5 vértices, 5 caras, 8 aristas?

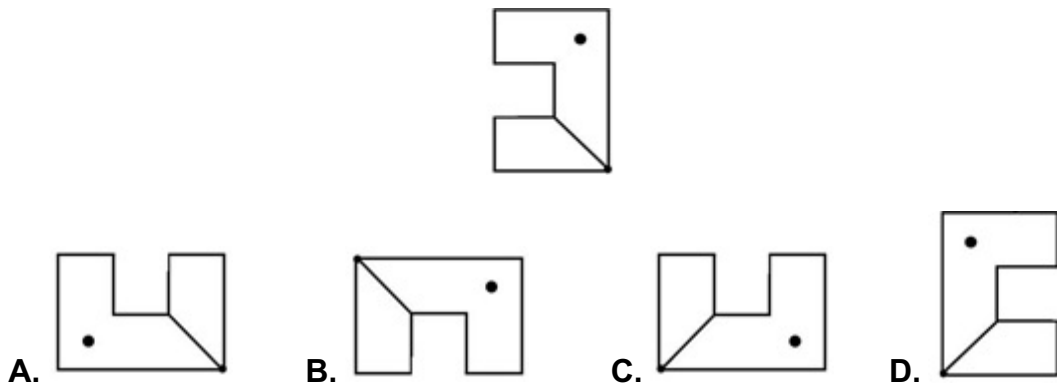


- A. 1
- B. 2
- C. 2y4
- D. 3y4

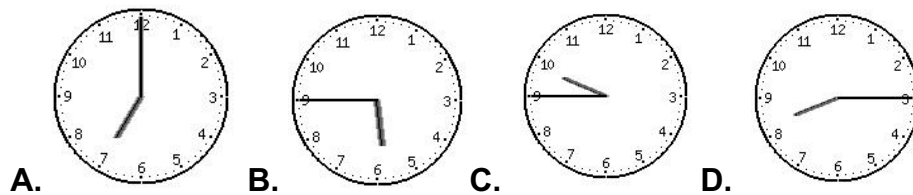
18. ¿En cuál de las siguientes figuras está marcado un eje de simetría?



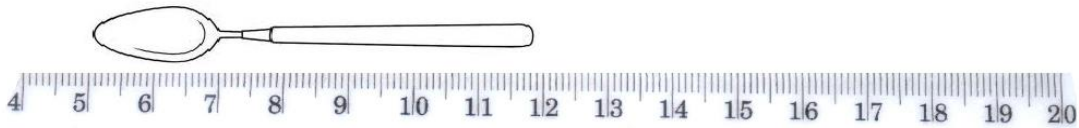
19. Observa la siguiente figura e identifica qué alternativa corresponde a la rotación de ésta:



20. ¿Cuál de los siguientes relojes muestra las 17:45 hrs?



21. ¿Cuánto mide la cuchara?







- A. 1cm
- B. 5cm
- C. 7cm
- D. 12cm

22. Observa el reloj que se muestra a continuación. ¿Qué alternativa muestra el reloj con la misma hora?



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

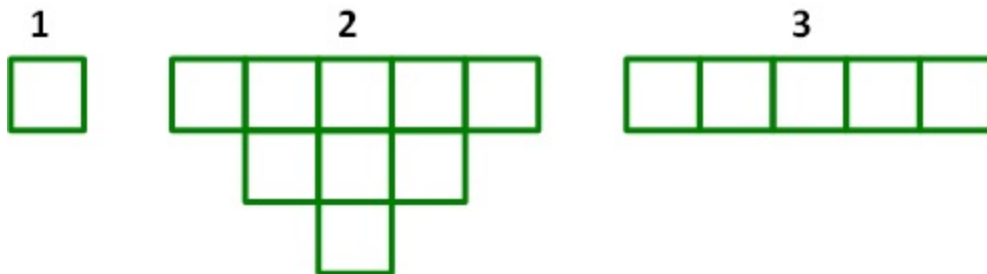
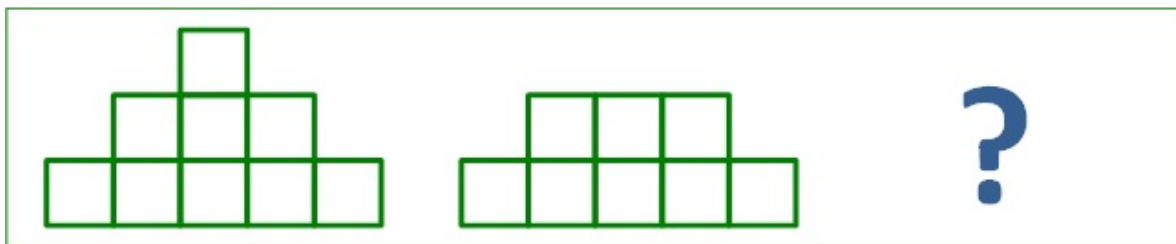
23. Paola despierta cada día a las 8:05 de la mañana, y sale hacia su trabajo 1 hora 5 minutos más tarde. ¿Qué reloj muestra la hora en que sale a su trabajo?

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

24. Faltan 4 meses y 7 días para el cumpleaños de Camila. Aproximadamente, ¿cuántos días faltan para que sea su cumpleaños?

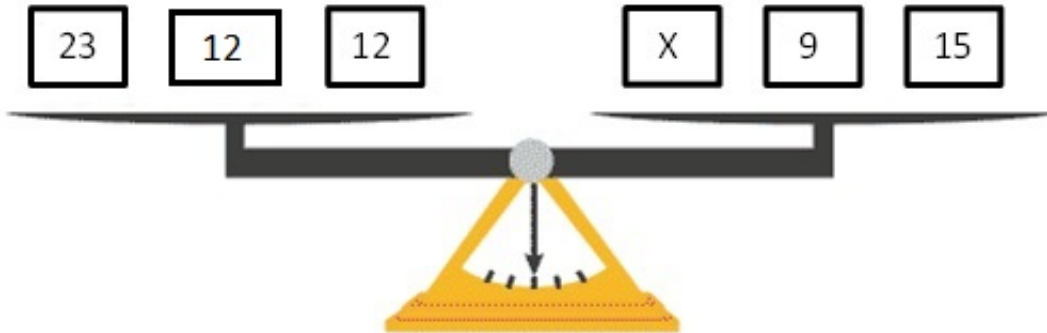
- A. 97 días.
- B. 107 días.
- C. 117 días.
- D. 127 días.

25. Observa las siguientes imágenes. Identifica la figura debería reemplazar al signo “?”



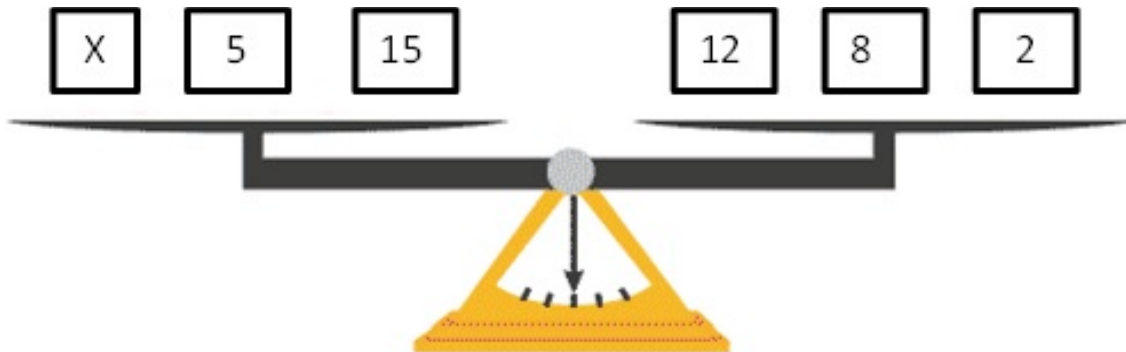
- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. Ninguna de las anteriores.

26. Observa la siguiente balanza y determina el valor de "x".



- A. 12
- B. 23
- C. 24
- D. 47

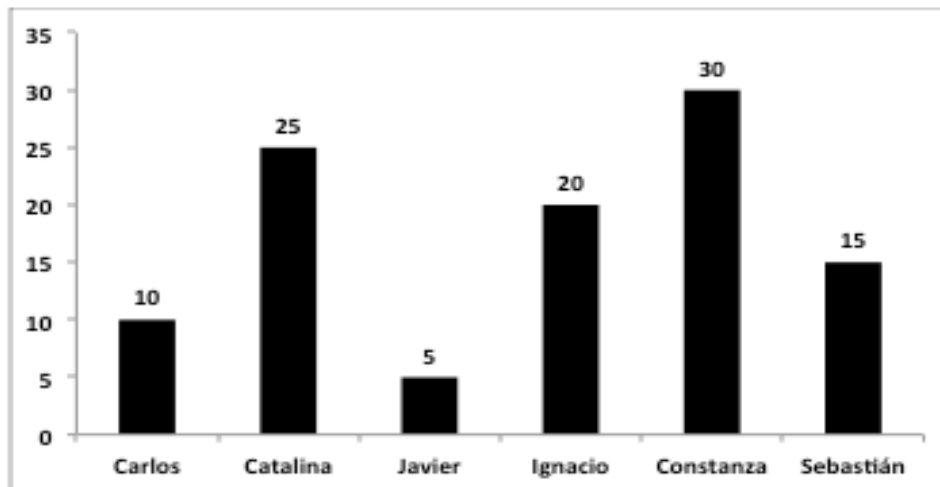
27. Observa la siguiente balanza y determina el valor de "x".



- A. 0
- B. 2
- C. 12
- D. 20

Lee el texto y responde las preguntas 28 y 29

En el siguiente gráfico se muestra los kms que los integrantes de una familia recorren para llegar a su trabajo.



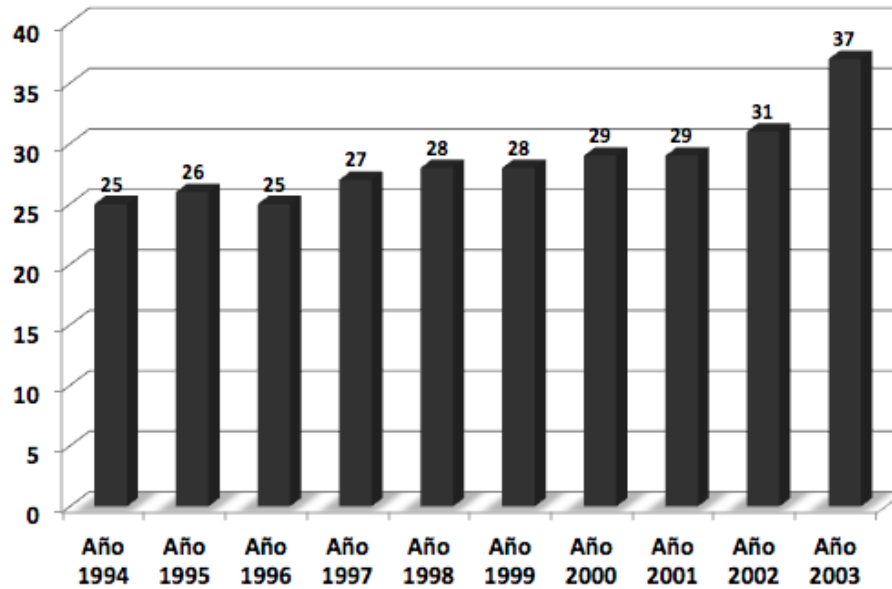
28. ¿Qué integrante de la familia recorre más kilómetros para ir a trabajar?

- A. Javier.
- B. Constanza.
- C. Catalina.
- D. Sebastián.

29. ¿Cuántos kilómetros recorre Carlos en total, para llegar a su trabajo y luego regresar a su hogar?

- A. 5 Kms.
- B. 10 Kms.
- C. 15 Kms.
- D. 20 Kms.

30. El gráfico siguiente representa la cantidad de personas que trabaja en una empresa desde el año 1994 hasta el año 2003. ¿Cuál es la mayor diferencia de personal que se ha producido entre un año y otro?



- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 6

Tabla Especificaciones Evaluación Diagnóstica Matemáticas 4º básico

Tabla de Especificaciones Diagnóstico Matemáticas 4º básico

Nº	Clave	Eje	Objetivo de Aprendizaje	Habilidad
1	A	Números y operaciones	Demostrar que comprenden la adición y la sustracción de números hasta 1 000: *usando estrategias personales para realizar estas operaciones *descomponiendo los números involucrados *estimando sumas y diferencias *resolviendo problemas rutinarios y no rutinarios que incluyan adiciones y sustracciones *aplicando los algoritmos en la adición de hasta cuatro sumandos y en la sustracción de hasta un sustraendo. (OA 03 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
2	D	Números y operaciones	Demostrar que comprenden la adición y la sustracción de números hasta 1 000: *usando estrategias personales para realizar estas operaciones *descomponiendo los números involucrados *estimando sumas y diferencias *resolviendo problemas rutinarios y no rutinarios que incluyan adiciones y sustracciones *aplicando los algoritmos en la adición de hasta cuatro sumandos y en la sustracción de hasta un sustraendo. (OA 03 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
3	A	Números y operaciones	Demostrar que comprenden la multiplicación de números de tres dígitos por números de un dígito: *usando estrategias con o sin material concreto *utilizando las tablas de multiplicación *estimando productos *usando la propiedad distributiva de la multiplicación respecto de la suma *aplicando el algoritmo de la multiplicación *resolviendo problemas rutinarios. (OA 05 Mat 4°)	OAH_Representar_Mat 4°
4	D	Números y operaciones	Demostrar que comprende las fracciones con denominadores 100, 12, 10, 8, 6, 5, 4, 3, 2: *explicando que una fracción representa la parte de un todo o de un grupo de elementos y un lugar en la recta numérica *describiendo situaciones en las cuales se puede usar fracciones *mostrando que una fracción puede tener representaciones diferentes *comparando y ordenando fracciones (por ejemplo: $\frac{1}{100}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$) con material concreto y pictórico. (OA 08 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
5	C	Números y operaciones	Representar y describir números del 0 al 10 000: contándolos de 10 en 10, de 100 en 100, de 1 000 en 1 000 leyéndolos y escribiéndolos *representándolos en forma concreta, pictórica y simbólica *comparándolos y ordenándolos en la recta numérica o la tabla posicional *identificando el valor posicional de los dígitos hasta la decena de mil *componiendo y descomponiendo números naturales hasta 10 000 en forma aditiva, de acuerdo a su valor posicional. (OA 01 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°

6	B	Números y operaciones	Representar y describir números del 0 al 10 000: contándolos de 10 en 10, de 100 en 100, de 1 000 en 1 000 leyéndolos y escribiéndolos *representándolos en forma concreta, pictórica y simbólica *comparándolos y ordenándolos en la recta numérica o la tabla posicional *identificando el valor posicional de los dígitos hasta la decena de mil *componiendo y descomponiendo números naturales hasta 10 000 en forma aditiva, de acuerdo a su valor posicional. (OA 01 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
7	B	Números y operaciones	Describir y aplicar estrategias ¹ de cálculo mental: conteo hacia delante y atrás *doblar y dividir por 2 *por descomposición *usar el doble del doble para determinar las multiplicaciones hasta 10 x 10 y sus divisiones correspondientes. (OA 02 Mat 4°)	OAH_Argumentar y comunicar_Mat4°
8		Números y operaciones	Demostrar que comprenden la adición y la sustracción de números hasta 1 000: *usando estrategias personales para realizar estas operaciones *descomponiendo los números involucrados *estimando sumas y diferencias *resolviendo problemas rutinarios y no rutinarios que incluyan adiciones y sustracciones *aplicando los algoritmos en la adición de hasta cuatro sumandos y en la sustracción de hasta un sustraendo. (OA 03 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
9	C	Números y operaciones	Demostrar que comprenden la multiplicación de números de tres dígitos por números de un dígito: *usando estrategias con o sin material concreto *utilizando las tablas de multiplicación *estimando productos *usando la propiedad distributiva de la multiplicación respecto de la suma *aplicando el algoritmo de la multiplicación *resolviendo problemas rutinarios. (OA 05 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
10	D	Números y operaciones	Demostrar que comprenden la división con dividendos de dos dígitos y divisores de un dígito: *usando estrategias para dividir, con o sin material concreto *utilizando la relación que existe entre la división y la multiplicación *estimando el cociente *aplicando la estrategia por descomposición del dividendo *aplicando el algoritmo de la división. (OA 06 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
11	B	Números y operaciones	Resolver problemas rutinarios y no rutinarios en contextos cotidianos que incluyen dinero, seleccionando y utilizando la operación apropiada. (OA 07 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
12	A	Números y operaciones	Resolver adiciones y sustracciones de fracciones con igual denominador (denominadores 100, 12, 10, 8, 6, 5, 4, 3, 2) de manera concreta y pictórica en el contexto de la resolución de problemas. (OA 09 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
13	B	Números y operaciones	Describir y representar decimales (décimos y centésimos): *representándolos en forma concreta, pictórica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *comparándolos y ordenándolos hasta la centésima. (OA 11 Mat 4°)	OAH_Representar_Mat 4°

14	C	Geometría	Construir ángulos con el transportador y compararlos. (OA 19 Mat 4°)	OAH_Argumentar y comunicar_Mat4°
15	D	Geometría	Describir la localización absoluta de un objeto en un mapa simple con coordenadas informales (por ejemplo: con letras y números) y la localización relativa con relación a otros objetos. (OA 15 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
16	C	Geometría	Trasladar, rotar y reflejar figuras 2D. (OA 18 Mat 4°)	OAH_Argumentar y comunicar_Mat4°
17	B	Geometría	Determinar las vistas de figuras 3D, desde el frente, desde el lado y desde arriba.(OA 16 Mat 4°)	OAH_Argumentar y comunicar_Mat4°
18	A	Geometría	Demostrar que comprenden una línea de simetría: *identificando figuras simétricas 2D *creando figuras simétricas 2D *dibujando una o más líneas de simetría en figuras 2D *usando software geométrico. (OA 17 Mat 4°)	OAH_Representar_Mat 4°
19	C	Geometría	Trasladar, rotar y reflejar figuras 2D. (OA 18 Mat 4°)	OAH_Representar_Mat 4°
20	B	Medición	Leer y registrar diversas mediciones del tiempo en relojes análogos y digitales, usando los conceptos A.M., P.M. y 24 horas. (OA 20 Mat 4°)	OAH_Representar_Mat 4°
21	C	Medición	Medir longitudes con unidades estandarizadas (m, cm) y realizar transformaciones entre estas unidades (m a cm y viceversa) en el contexto de la resolución de problemas. (OA 22 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
22	B	Medición	Leer y registrar diversas mediciones del tiempo en relojes análogos y digitales, usando los conceptos A.M., P.M. y 24 horas. (OA 20 Mat 4°)	OAH_Representar_Mat 4°
23	A	Medición	Leer y registrar diversas mediciones del tiempo en relojes análogos y digitales, usando los conceptos A.M., P.M. y 24 horas. (OA 20 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
24	D	Medición	Realizar conversiones entre unidades de tiempo en el contexto de la resolución de problemas: el número de segundos en un minuto, el número de minutos en una hora, el número de días en un mes y el número de meses en un año. (OA 21 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
25	C	Patrones y álgebra	Identificar y describir patrones numéricos en tablas que involucren una operación, de manera manual y/o usando software educativo. (OA 13 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
26	B	Patrones y álgebra	Resolver ecuaciones e inecuaciones de un paso que involucren adiciones y sustracciones, comprobando los resultados en forma pictórica y simbólica del 0 al 100 y aplicando las relaciones inversas entre la adición y la sustracción. (OA 14 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°

27	B	Patrones y álgebra	Resolver ecuaciones e inecuaciones de un paso que involucren adiciones y sustracciones, comprobando los resultados en forma pictórica y simbólica del 0 al 100 y aplicando las relaciones inversas entre la adición y la sustracción. (OA 14 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
28	B	Datos y Probabilidades	Leer e interpretar pictogramas y gráficos de barra simple con escala, y comunicar sus conclusiones. (OA 27 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
29	D	Datos y Probabilidades	Leer e interpretar pictogramas y gráficos de barra simple con escala, y comunicar sus conclusiones. (OA 27 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°
30	D	Datos y Probabilidades	Leer e interpretar pictogramas y gráficos de barra simple con escala, y comunicar sus conclusiones. (OA 27 Mat 4°)	OAH_Resolver problemas_Mat4°

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 8º BÁSICO

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____

Lee el texto y responde las preguntas 1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 y 8

Setenta balcones y ninguna flor

Setenta balcones hay en esta casa,
setenta balcones y ninguna flor.
¿A sus habitantes, Señor, qué les pasa?
¿Odan el perfume, odian el color?

La piedra desnuda de tristeza
¡dan una tristeza los negros balcones!
¿No hay en esta casa una niña novia?
¿No hay algún poeta lleno de ilusiones?

¿Ninguno desea ver tras los cristales
una diminuta copia de jardín?
¿En la piedra blanca trepar los rosales,
en los hierros negros abrirse un jazmín?

Si no aman las plantas no amarán el ave,
no sabrán de música, de rimas, de amor.
Nunca se oirá un beso, jamás se oirá un clave...

Baldomero Fernández Moreno

1. ¿Cuál es el temple de ánimo del hablante lírico?

- A. Miedo.
- B. Dolor.
- C. Tristeza.
- D. Incomprensión.

2. **¿Con cuál de las acepciones asocias la siguiente expresión “La piedra desnuda de tristeza”?**

- A. Una casa antigua y sin habitantes.
- B. Una casa tristemente abandonada.
- C. Una casa donde el cemento es su principal adorno.
- D. Una casa abandonada, sin pintar y mal construida.

3. **¿Cuál es la principal preocupación del hablante lírico?**

- A. Ausencia de naturaleza.
- B. Ausencia de colores.
- C. Ausencia de habitantes.
- D. Ausencia de alegría.

4. **¿Con cuál de las siguientes preguntas retóricas asociarías la idea que aparece en el recuadro?**

Enamorarse

- A. ¿Odan el perfume, odian el color?
- B. ¿No hay en esta casa una niña novia?
- C. ¿No hay algún poeta lleno de ilusiones?
- D. ¿En la piedra blanca trepar los rosales, en los hierros negros abrirse un jazmín?

5. **A partir del texto, ¿A quién se dirige el hablante lírico?**

- A. A los habitantes de la casa.
- B. Al Señor.
- C. Al lector.
- D. A la casa.

6. A partir de la siguiente expresión: "¿No hay algún poeta lleno de ilusiones?", la cualidad que hace evidente el hablante lírico del poeta:
- A. Bondad.
 - B. Sabiduría.
 - C. Sencillez.
 - D. Pena.
7. ¿Por qué crees que el título del poema lleva como nombre "Setenta balcones y ninguna flor"? Fundamenta con citas textuales.

¡¡RESPONDER EN HOJA DE RESPUESTAS!!!

8. Identifica dentro de las siguientes alternativas la figura literaria: "Personificación"
- A. La piedra desnuda de tristeza.
 - B. ¡Setenta balcones y ninguna flor!
 - C. ¿Odiar el perfume, odiar el color?
 - D. Si no aman las plantas no amarán el ave.

Lee el texto y responde las preguntas 9 , 10 , 11 , 12 , 13 , 14 y 15

Las moscas

Vosotras, las familiares,
inevitables golosas,
vosotras, moscas vulgares,
me evocáis todas las cosas.

¡Oh, viejas moscas voraces
como abejas en abril,
viejas moscas pertinaces
sobre mi calva infantil!

¡Moscas del primer hastío
en el salón familiar,
las claras tardes de estío
en que yo empecé a soñar!

Y en la aborrecida escuela,
raudas moscas divertidas,
perseguidas
por amor de lo que vuela,

—que todo es volar—, sonoras
rebotando en los cristales
en los días otoñales...
Moscas de todas las horas,

de infancia y adolescencia,
de mi juventud dorada;
de esta segunda inocencia,
que da en no creer en nada,

de siempre... Moscas vulgares,
que de puro familiares
no tendréis digno cantor:
yo sé que os habéis posado

sobre el juguete encantado,
sobre el librote cerrado,
sobre la carta de amor,
sobre los párpados yertos
de los muertos.

Inevitables golosas,
que ni labráis como abejas,
ni brilláis cual mariposas;
pequeñitas, revoltosas,
vosotras, amigas viejas,
me evocáis todas las cosas.

9. A partir del texto, ¿Cuál es la función que cumplen las moscas, según lo que expresa el hablante lírico?

- A. Les traen recuerdos.
- B. Les provocan admiración.
- C. Les provocan aversión.
- D. Les provocan miedo.

10. ¿Cuál es el objeto lírico del poema?

- A. El dolor.
- B. Las moscas.
- C. La glotonería de las moscas.
- D. La vulgaridad de las moscas.

11. Lee la siguiente estrofa:

“Y en la aborrecida escuela,
raudas moscas divertidas,
perseguidas
por amor de lo que vuela”.

El sinónimo de la palabra subrayada es:

- A. Lentas.
- B. Presurosas.
- C. Taciturnas.
- D. Voladoras.

12. La expresión “*Moscas de todas las horas, de infancia y adolescencia, de mi juventud dorada; de esta segunda inocencia que da en no creer en nada, en nada*”, ¿qué hace evidente el hablante en estos versos?

- A. La ingratitud del Dempo.
- B. El amor y admiración por las moscas.
- C. La presencia de las moscas durante toda su vida.
- D. El pesimismo e impaciencia que Dene por su vida.

13. ¿Qué figura literaria se hace evidente en la siguiente estrofa?

¡Oh, viejas moscas voraces
como abejas en abril,
viejas moscas pertinaces
sobre mi calva infantil!

- A. Personificación.
- B. Comparación.
- C. Metáfora.
- D. Hipérbaton.

14. El hablante lírico define a esos insectos como “familiares” porque:

- A. Son amigables.
- B. Tienen conductas humanas.
- C. Han estado presente en toda su vida.
- D. Siempre vuelan acompañadas de otras.

15. A partir del poema, ¿qué factores demuestran el paso del tiempo? Señala tres ejemplos extraídos del texto.

!!!RESPONDER EN HOJA DE RESPUESTAS!!!

Lee el texto y responde las preguntas 16 , 17 , 18 , 19 , 20 , 21 , 22 , 23 , 24 , 25 y 26

La carta robada
Edgar Allan Poe

Me hallaba en París en el otoño de 18... Una noche, después de una tarde ventosa, gozaba del doble placer de la meditación y de una pipa de espuma de mar, en compañía de mi amigo Dupin, en su pequeña biblioteca. Llevábamos más de una hora en profundo silencio, y cualquier observador casual nos hubiera creído exclusiva y profundamente dedicados a estudiar las onduladas capas de humo que llenaban la atmósfera de la sala. Por mi parte, me había entregado a la discusión mental de ciertos tópicos sobre los cuales habíamos departido al comienzo de la velada. No dejé de pensar, pues, en una coincidencia, cuando vi abrirse la puerta para dejar paso a nuestro viejo conocido G..., el prefecto de la policía de París.

Lo recibimos cordialmente, pues en aquel hombre había tanto de despreciable como de divertido, y llevábamos varios años sin verlo. Como habíamos estado sentados en la oscuridad, Dupin se levantó para encender una lámpara, pero volvió a su asiento sin hacerlo cuando G... nos hizo saber que venía a consultarnos, o, mejor dicho, a pedir la opinión de mi amigo sobre cierto asunto oficial que lo preocupaba grandemente.

-Si se trata de algo que requiere reflexión -observó Dupin, absteniéndose de dar fuego a la mecha- será mejor examinarlo en la oscuridad.

-¿Y cuál es la dificultad? -pregunté-. Espero que no sea otro asesinato.

-¡Oh, no, nada de eso! Por cierto que es un asunto muy sencillo y no dudo de que podremos resolverlo perfectamente bien por nuestra cuenta; de todos modos pensé que a Dupin le gustaría conocer los detalles, puesto que es un caso muy raro.

-Sencillo y raro -dijo Dupin.

-Justamente. Pero tampoco es completamente eso. A decir verdad, todos estamos bastante confundidos, ya que la cosa es sencillísima y, sin embargo, nos deja perplejos.

-Quizá lo que los induce a error sea precisamente la sencillez del asunto -observó mi amigo.

-¡Qué absurdos dice usted! -repuso el prefecto, riendo a carcajadas.

-Quizá el misterio es un poco demasiado sencillo -dijo Dupin.

-¡Oh, Dios mío! ¿Cómo se le puede ocurrir semejante idea?

-Un poco demasiado evidente.

-¡Ja, ja! ¡Oh, oh! -reía el prefecto, divertido hasta más no poder-. Dupin, usted acabará por hacerme morir de risa.

-Veamos, ¿de qué se trata? -pregunté.

-Puedo explicarlo en pocas palabras, pero antes debo advertirles que el asunto exige el mayor secreto, pues si se supiera que lo he confiado a otras personas podría costarme mi actual posición.

-Hable usted -dije.

-O no hable -dijo Dupin.

-Está bien. He sido informado personalmente, por alguien que ocupa un altísimo puesto, de que cierto documento de la mayor importancia ha sido robado en las cámaras reales. Se sabe quién es la persona que lo ha robado, pues fue vista cuando se apoderaba de él. También se sabe que el documento continúa en su poder.

-¿Cómo se sabe eso? -preguntó Dupin.

-Se deduce claramente -repuso el prefecto- de la naturaleza del documento y de que no se hayan producido ciertas consecuencias que tendrían lugar inmediatamente después que aquél pasara a otras manos; vale decir, en caso de que fuera empleado en la forma en que el ladrón ha de pretender hacerlo al final.

-Sea un poco más explícito -dije.

-Pues bien, puedo afirmar que dicho papel da a su poseedor cierto poder en cierto lugar donde dicho poder es inmensamente valioso.

El prefecto estaba encantado de su jerga diplomática.

-Pues sigo sin entender nada -dijo Dupin.

-¿No? Veamos: la presentación del documento a una tercera persona que no nombraremos pondría sobre el tapete el honor de un personaje de las más altas esferas y ello da al poseedor del documento un dominio sobre el ilustre personaje cuyo honor y tranquilidad se ven de tal modo amenazados.

-Pero ese dominio -interrumpí- dependerá de que el ladrón supiera que dicho personaje lo conoce como tal. ¿Y quién osaría...?

-El ladrón -dijo G...- es el ministro D..., que se atreve a todo, tanto en lo que es digno como lo que es indigno de un hombre. La forma en que cometió el robo es tan ingeniosa como audaz. El documento en cuestión -una carta, para ser francos- fue recibido por la persona robada mientras se hallaba a solas en el boudoir real. Mientras la leía, se vio repentinamente interrumpida por la entrada de la otra eminente persona, a la cual la primera deseaba ocultar especialmente la carta. Después de una apresurada y vana tentativa de esconderla en un cajón, debió dejarla, abierta como estaba, sobre una mesa. Como el sobrescrito había quedado hacia arriba y no se veía el contenido, la carta podía pasar sin ser vista. Pero en ese momento aparece el ministro D... Sus ojos de lince perciben inmediatamente el papel, reconoce la escritura del sobrescrito, observa la confusión de la persona en cuestión y adivina su secreto. Luego de tratar algunos asuntos en la forma expeditiva que le es usual, extrae una carta parecida a la que nos ocupa, la abre, finge leerla y la coloca luego exactamente al lado de la otra. Vuelve entonces a departir sobre las cuestiones públicas durante un cuarto de hora. Se levanta, finalmente, y, al despedirse, toma la carta que no le pertenece. La persona robada ve la maniobra, pero no se atreve a llamarle la atención en presencia de la tercera, que no se mueve de su lado. El ministro se marcha, dejando sobre la mesa la otra carta sin importancia.

-Pues bien -dijo Dupin, dirigiéndose a mí-, ahí tiene usted lo que se requería para que el dominio del ladrón fuera completo: éste sabe que la persona robada lo conoce como el ladrón. -En efecto -dijo el prefecto-, y el poder así obtenido ha sido usado en estos últimos meses para fines políticos, hasta un punto sumamente peligroso. La persona robada está cada vez más convencida de la necesidad de recobrar su carta. Pero, claro está, una cosa así no puede hacerse abiertamente. Por fin, arrastrada por la desesperación, dicha persona me ha encargado de la tarea.

-Como hace usted notar -dije-, es evidente que la carta sigue en posesión del ministro, pues lo que le confiere su poder es dicha posesión y no su empleo. Apenas empleada la carta, el poder cesaría.

Muy cierto -convino G...-. Mis pesquisas se basan en esa convicción. Lo primero que hice fue registrar cuidadosamente la mansión del ministro, aunque la mayor dificultad residía en evitar que llegara a enterarse. Se me ha prevenido que, por sobre todo, debo impedir que sospeche nuestras intenciones, lo cual sería muy peligroso.

-Pero usted tiene todas las facilidades para ese tipo de investigaciones -dije-. No es la primera vez que la policía parisiense las practica.

-¡Oh, naturalmente! Por eso no me preocupé demasiado. Las costumbres del ministro me daban, además, una gran ventaja. Con frecuencia pasa la noche fuera de su casa. Los sirvientes no son muchos y duermen alejados de los aposentos de su amo; como casi todos son napolitanos, es muy fácil inducirlos a beber copiosamente. Bien saben ustedes que poseo llaves con las cuales puedo abrir cualquier habitación de París. Durante estos tres meses no ha pasado una noche sin que me dedicara personalmente a registrar la casa de D... Mi honor está en juego y, para confiarles un gran secreto, la recompensa prometida es enorme. Por eso no abandoné la búsqueda hasta no tener seguridad completa de que el ladrón es más astuto que yo. Estoy seguro de haber mirado en cada rincón posible de la casa donde la carta podría haber sido escondida.

-¿No sería posible -pregunté- que si bien la carta se halla en posesión del ministro, como parece incuestionable, éste la haya escondido en otra parte que en su casa?

-Es muy poco probable -dijo Dupin-. El especial giro de los asuntos actuales en la corte, y especialmente de las intrigas en las cuales se halla envuelto D..., exigen que el documento esté a mano y que pueda ser exhibido en cualquier momento; esto último es tan importante como el hecho mismo de su posesión. -¿Que el documento pueda ser exhibido? -pregunte.

-Si lo prefiere, que pueda ser destruido -dijo Dupin.

-Pues bien -convine-, el papel tiene entonces que estar en la casa. Supongo que podemos descartar toda idea de que el ministro lo lleve consigo.

-Por supuesto -dijo el prefecto-. He mandado detenerlo dos veces por falsos salteadores de caminos y he visto personalmente cómo le registraban.

-Pudo usted ahorrarse esa molestia -dijo Dupin-. Supongo que D... no es completamente loco y que ha debido prever esos falsos asaltos como una consecuencia lógica.

-No es completamente loco -dijo G...-, pero es un poeta, lo que en mi opinión viene a ser más o menos lo mismo.

-Pues entonces -declaré- se ha equivocado usted en sus cálculos y la carta no está en la casa del ministro.

-Me temo que tenga razón -dijo el prefecto-. Pues bien, Dupin, ¿qué me aconseja usted?

-Revisar de nuevo completamente la casa.

-¡Pero es inútil! -replicó G...-. Tan seguro estoy que respiro como de que la carta no está en la casa.

-No tengo mejor consejo que darle -dijo Dupin-. Supongo que posee usted una descripción precisa de la carta.

-¡Oh, sí!

Luego de extraer una libreta, el prefecto procedió a leernos una minuciosa descripción del aspecto interior de la carta, y especialmente del exterior. Poco después de terminar su lectura se despidió de nosotros, desanimado como jamás lo había visto antes.

Un mes más tarde nos hizo otra visita y nos encontró ocupados casi en la misma forma que la primera vez. Tomó posesión de una pipa y un sillón y se puso a charlar de cosas triviales. Al cabo de un rato le dije:

-Veamos, G..., ¿qué pasó con la carta robada? Supongo que, por lo menos, se habrá convencido de que no es cosa fácil sobrepujar en astucia al ministro.

-¡El diablo se lo lleve! Volví a revisar su casa, como me lo había aconsejado Dupin, pero fue tiempo perdido. Ya lo sabía yo de antemano.

-¿A cuánto dijo usted que ascendía la recompensa ofrecida? -preguntó Dupin.

-Pues... a mucho dinero... muchísimo. No quiero decir exactamente cuánto, pero eso sí, afirmo que estaría dispuesto a firmar un cheque por cincuenta mil francos a cualquiera que me consiguiese esa carta. El asunto va adquiriendo día a día más importancia, y la recompensa ha sido recientemente doblada. Pero, aunque ofrecieran tres veces esa suma, no podría hacer más de lo que he hecho.

-Pues... la verdad... -dijo Dupin, arrastrando las palabras entre bocanadas de humo-, me parece a mí, G..., que usted no ha hecho... todo lo que podía hacerse. ¿No cree que... aún podría hacer algo más, eh? -¿Cómo? ¿En qué sentido?

¡Vamos! -exclamó el prefecto, bastante desconcertado-. Estoy plenamente dispuesto a pedir consejo y a pagar por él. De verdad, daría cincuenta mil francos a quienquiera me ayudara en este asunto.

-En ese caso -replicó Dupin, abriendo un cajón y sacando una libreta de cheques-, bien puede usted llenarme un cheque por la suma mencionada. Cuando lo haya firmado le entregaré la carta. Me quedé estupefacto. En cuanto al prefecto, parecía fulminado. Durante algunos minutos fue incapaz de hablar y de moverse, mientras contemplaba a mi amigo con ojos que parecían salirse de las órbitas y con la boca abierta. Recobrándose un tanto, tomó una pluma y, después de varias pausas y abstraídas contemplaciones, llenó y firmó un cheque por cincuenta mil francos, extendiéndolo por encima de la mesa a Dupin. Éste lo examinó cuidadosamente y lo guardó en su cartera; luego, abriendo un escritorio, sacó una carta y la entregó al prefecto. Nuestro funcionario la tomó en una convulsión de alegría, la abrió con manos trémulas, lanzó una ojeada a su contenido y luego, lanzándose vacilante hacia la puerta, desapareció bruscamente del cuarto y de la casa, sin haber pronunciado una sílaba desde el momento en que Dupin le pidió que llenara el cheque.

Comprenderá usted ahora lo que quiero decir cuando sostengo que si la carta robada hubiese estado escondida en cualquier parte dentro de los límites de la perquisición del prefecto hubiera sido descubierta sin la más mínima duda. Pero nuestro funcionario ha sido mistificado por completo, y la remota fuente de su derrota yace en su suposición de que el ministro es un loco porque ha logrado renombre como poeta.

»Lo que busco indicar -agregó Dupin, mientras yo reía de sus últimas observaciones- es que un hombre semejante no dejaría de estar al tanto de los métodos policiales ordinarios. Imposible que no anticipara (y los hechos lo han probado así) los falsos asaltos a que fue sometido. Reflexioné que igualmente habría previsto las pesquisas secretas en su casa. Sus frecuentes ausencias nocturnas, que el prefecto consideraba una excelente ayuda para su triunfo, me parecieron simplemente astucias destinadas a brindar oportunidades a la perquisición y convencer lo antes posible a la policía de que la carta no se hallaba en la casa, como G... terminó finalmente por creer. Reflexioné que ese hombre no podía ser tan simple como para no comprender que el rincón más remoto e inaccesible de su morada estaría tan abierto como el más vulgar de los armarios a los ojos, las sondas, los barrenos y los microscopios del prefecto. Vi, por último, que D... terminaría necesariamente en la simplicidad, si es que no la adoptaba por una cuestión de gusto personal. Quizá recuerde usted con qué ganas rió el prefecto cuando, en nuestra primera entrevista, sugerí que acaso el misterio lo perturbaba por su absoluta evidencia.

»Compenetrado de estas ideas, me puse un par de anteojos verdes, y una hermosa mañana acudí como por casualidad a la mansión ministerial. Hallé a D... en casa, bostezando, paseándose sin hacer nada y pretendiendo hallarse en el colmo del ennui. Probablemente se trataba del más activo y enérgico de los seres vivientes, pero eso tan sólo cuando nadie lo ve.

»Dando la vuelta al aposento, mis ojos cayeron por fin sobre un insignificante tarjetero de cartón recortado que colgaba, sujeto por una sucia cinta azul, de una pequeña perilla de bronce en mitad de la repisa de la chimenea. En este tarjetero, que estaba dividido en tres o cuatro compartimentos, vi cinco o seis tarjetas de visitantes y una sola carta. Esta última parecía muy arrugada y manchada. Estaba rota casi por la mitad, como si a una primera intención de destruirla por inútil hubiera sucedido otra. Ostentaba un gran sello negro, con el monograma de D... muy visible, y el sobrescrito, dirigido al mismo ministro revelaba una letra menuda y femenina. La carta había sido arrojada con descuido, casi se diría que desdeñosamente, en uno de los compartimentos superiores del tarjetero.

Prolongué lo más posible mi visita y, mientras discutía animadamente con el ministro acerca de un tema que jamás ha dejado de interesarle y apasionarlo, mantuve mi atención clavada en la carta. Confiaba así a mi memoria los detalles de su apariencia exterior y de su colocación en el tarjetero; pero terminé además por descubrir algo que disipó las últimas dudas que podía haber abrigado. Me despedí del ministro y me marché en seguida, dejando sobre la mesa una tabaquera de oro.

»A la mañana siguiente volví en busca de la tabaquera, y reanudamos placenteramente la conversación del día anterior. Pero, mientras departíamos, oyóse justo debajo de las ventanas un disparo como de pistola, seguido por una serie de gritos espantosos y las voces de una multitud aterrorizada. D... corrió a una ventana, la abrió de par en par y miró hacia afuera. Por mi parte, me acerqué al tarjetero, saqué la carta, guardándola en el bolsillo, y la reemplacé por un facsímil (por lo menos en el aspecto exterior) que había preparado cuidadosamente en casa, imitando el monograma de D... con ayuda de un sello de miga de pan.

En este asunto he actuado como partidario de la dama en cuestión. Durante dieciocho meses, el ministro la tuvo a su merced. Ahora es ella quien lo tiene a él, pues, ignorante de que la carta no se halla ya en su posesión, D... continuará presionando como si la tuviera. Esto lo llevará inevitablemente a la ruina política. Su caída, además, será tan precipitada como ridícula.

-¿Cómo? ¿Escribió usted algo en ella?

-¡Vamos, no me pareció bien dejar el interior en blanco!

Hubiera sido insultante. Cierta vez, en Viena, D... me jugó una mala pasada, y sin perder el buen humor le dije que no la olvidaría. De modo que, como no dudo de que sentirá cierta curiosidad por saber quién se ha mostrado más ingenioso que él, pensé que era una lástima no dejarle un indicio. Como conoce muy bien mi letra, me limité a copiar en mitad de la página estas palabras:
...Un dessein si funeste, S'il n'est digne d'Atrée, est digne de Thyeste.

16. A partir del texto, ¿cuál es el tema principal del texto?

- A. Saber quién robó la carta.
- B. Recuperar la carta robada.
- C. Recibir una recompensa.
- D. Dejar al Perfecto como incapaz.

17. Considerando la cualidad de cada personaje dentro de la historia, ¿cuál de las siguientes alternalvas es la correcta?

- A. La persona robada, una menDrosa.
- B. Prefecto, un hombre petulante e ignorante.
- C. El ministro, un hombre ladrón y chantajista.
- D. Dupin, un personaje observador y poco ingenioso.

18. ¿Por qué razón fue imposible que el prefecto recuperara el documento si se revela al comienzo el nombre del ladrón?

- A. No deseaba ser nombrado en aquel robo.
- B. Deseaba contratar los servicios de Dupin.
- C. Pasó por alto la simpleza con la que razonaría el ladrón.
- D. No deseaba hacerlo él y quedar en evidencia ante el autor del robo.

19. En la siguiente aseveración: “A decir verdad, todos estamos bastante confundidos, ya que la cosa es sencillísima y, sin embargo, nos deja perplejos”. El texto subrayado se refiere a:

- A. La dificultad de saber quién robó la carta.
- B. La necesidad de saber cómo detener al ladrón.
- C. La incapacidad de recuperar la carta, pese a las pruebas.
- D. La complejidad del caso por la confusión de los investigadores.

20. ¿Qué valor representa el documento robado para la dueña del documento, para el prefecto y para el ladrón?

- A. Dueña: La amenaza de su honor; prefecto: Una recompensa; ladrón: Un arma de extorsión.
- B. Dueña: Una amenaza de su honor; prefecto: perder su trabajo; ladrón: un arma de extorsión.
- C. Dueña: Una amenaza de perder a su marido; prefecto: Una recompensa; ladrón: Un arma de extorsión.
- D. Dueña: Amenaza a que se descubra sus crímenes; prefecto: Una recompensa; ladrón: Una arma de extorsión.

21. ¿Cuántas personas estaban presentes en el momento en que se llevó acabo el robo de la carta?

- A. Una.
- B. Dos.
- C. Tres.
- D. Cuatro.

22. ¿Cuál fue el motivo del robo de la carta?

- A. El soborno.
- B. El despecho.
- C. La curiosidad.
- D. La recompensa.

23. Responde a partir del siguiente fragmento:

“En este asunto he actuado como partidario de la dama en cuestión. Durante dieciocho meses, el ministro la tuvo a su merced. Ahora es ella quien lo tiene a él,...

¿Por qué Dupin dice que el ladrón tuvo a su merced a la dueña de la carta? Fundamenta.

¡¡¡RESPONDER EN HOJA DE RESPUESTAS!!!

24. Según el fragmento, "Durante dieciocho meses, el ministro la tuvo a su merced. Ahora es ella quien lo tiene a él,..." , ¿qué significado tiene la palabra "merced"?

- A. Miedo.
- B. Agonía.
- C. Señora.
- D. Disposición.

25. Lee la siguiente parte extraída del texto:

“vi cinco o seis tarjetas de visitantes y una sola carta. Esta última parecía muy arrugada y manchada. Estaba rota casi por la mitad”.

Según su contexto, ¿cuál sería el sujeto de la oración subrayada?

- A. La carta.
- B. Estaba rota.
- C. Casi por la mitad.
- D. Cinco o seis tarjetas.

26. A partir del siguiente extracto,

“vi cinco o seis tarjetas de visitantes y una sola carta. Esta última parecía muy arrugada y manchada. Estaba rota casi por la mitad”.

Indica cuál de las siguientes alternalvas lene mayor coherencia y cohesión textual.

- A. Vi cinco o seis tarjetas de visitantes y una sola carta. La carta parecía muy arrugada y manchada. Estaba rota casi por la mitad.
- B. Vi cinco o seis tarjetas de visitantes y una sola carta. Esta carta parecía muy arrugada y manchada. La carta estaba rota casi por la mitad.
- C. Vi cinco o seis tarjetas de visitantes y una sola carta. Esta última parecía muy arrugada y manchada. Se encontraba rota casi por la mitad.
- D. Vi cinco o seis tarjetas de visitantes y una sola carta. Esta última parecía muy arrugada y manchada. La carta estaba rota casi por la mitad.

Lee el texto y responde las preguntas 27 , 28 , 29 , 30 , 31 , 32 , 33 y 34

Después de 20 años

O. Henry

El policía efectuaba su ronda por la avenida con un aspecto imponente. Esa imponentia no era exhibicionismo, sino lo habitual en él, pues los espectadores escaseaban. Aunque apenas eran las 10 de la noche, las heladas ráfagas de viento, con regusto a lluvia, habían despoblado las calles, o poco menos. El agente probaba puertas al pasar, haciendo girar su porra con movimientos artísticos e intrincados; de vez en vez se volvía para recorrer el distrito con una mirada alerta. Con su silueta robusta y su leve contoneo, representaba dignamente a los guardianes de la paz. El vecindario era de los que se ponen en movimiento a hora temprana. Aquí y allá se veían las luces de alguna cigarrería o de un bar abierto durante toda la noche, pero la mayoría de las puertas correspondían a locales comerciales que llevaban unas cuantas horas cerrados.

Hacia la mitad de cierta cuadra, el policía aminoró súbitamente el paso. En el portal de una ferretería oscura había un hombre, apoyado contra la pared y con un cigarro sin encender en la boca. Al acercarse él, el hombre se apresuró a decirle, tranquilizador:

-No hay problema, agente. Estoy esperando a un amigo, nada más. Se trata de una cita convenida hace 20 años. A usted le parecerá extraño, ¿no? Bueno, se lo voy a explicar, para hacerle ver que no hay nada malo en esto. Hace más o menos ese tiempo, en este lugar había un restaurante, el Big Joe Brady.

-Sí, lo derribaron hace cinco años -dijo el policía.

El hombre del portal encendió un fósforo y lo acercó a su cigarro. La llama reveló un rostro pálido, de mandíbula cuadrada y ojos perspicaces, con una pequeña cicatriz blanca junto a la ceja derecha. El alfiler de corbata era un gran diamante, engarzado de un modo extraño.

Esta noche se cumplen 20 años del día en que cené aquí, en el Big Joe Brady, con Jimmy Wells, mi mejor amigo, la persona más buena del mundo. Él y yo nos criamos aquí, en Nueva York, como si fuéramos hermanos. El tenía 20 años y yo, 18. A la mañana siguiente me iba al Oeste para hacer fortuna. A Jimmy no se le podía arrancar de Nueva York; para él no había otro lugar en la tierra. Bueno, esa noche acordamos encontrarnos nuevamente aquí, a 20 años exactos de esa fecha y esa hora, cualquiera fuese nuestra condición y la distancia a recorrer para llegar. Suponíamos que, después de 20 años, cada uno tendría ya la vida hecha y la fortuna conseguida.

- Parece muy interesante -dijo el agente-. Pero se me ocurre que es mucho tiempo entre una cita y otra. ¿No ha sabido nada de su amigo desde que se fue?

-Bueno, sí. Nos escribimos por un tiempo -respondió el otro-. Pero al cabo de un año o dos nos perdimos la pista. Usted sabe, el Oeste es muy grande y yo vivía mudándome de un lado a otro. Pero estoy seguro de que Jimmy, si está con vida, vendrá a la cita; siempre fue el tipo más recto y digno de confianza del mundo, y no se va a olvidar. Ya viajé mil quinientos kilómetros para venir a este sitio, pero habrá valido la pena si él aparece.

El hombre sacó un hermoso reloj, con pequeños diamantes incrustados en las tapas. -Faltan tres minutos -anunció-. Cuando nos separamos, a la puerta del restaurante, eran las 10 en punto. -A usted le fue bastante bien en el Oeste, ¿no? -preguntó el policía.

-¡A no dudarlo! Espero que Jimmy haya tenido la mitad de mi suerte. Bueno, muy inteligente no era; trabajador sí, y muy buen tipo. Yo he tenido que vérmelas con gente muy avispada para llenarme el bolsillo. Aquí, en Nueva York, la gente se estanca. Hay que ir al Oeste para ponerse en forma. El policía balanceó la porra y dio un paso o dos.

-Tengo que seguir la ronda -dijo-. Espero que su amigo no le falle. ¿No piensa darle unos minutos de tolerancia?

-¡Por supuesto! -afirmó el otro-. Le daré cuanto menos media hora. Por entonces Jimmy tendrá que estar aquí, si está con vida. Hasta luego, agente.

-Buenas noches, señor -saludó el policía.

Y prosiguió su ronda, probando los picaportes al pasar.

Había empezado a caer una llovizna helada; las ráfagas inciertas se transformaron en un viento constante. Los pocos peatones se apresuraban, incómodos y silenciosos, con los cuellos vueltos hacia arriba y las manos en los bolsillos. Y en la puerta de la ferretería, el hombre que había viajado mil quinientos kilómetros para cumplir con una cita, inseguro hasta lo absurdo, con su amigo de la juventud, fumaba su cigarro y seguía esperando.

Esperó unos 20 minutos. Al cabo, un hombre alto, de sobretodo largo y cuello subido hasta las orejas, cruzó apresuradamente desde la vereda opuesta para acercarse al hombre que esperaba.

-¿Eres tú, Bob? -preguntó, vacilando.

-¿Jimmy Wells? -gritó el hombre de la puerta.

-¡Bendito sea Dios! -exclamó el recién llegado, aferrando al otro por los dos brazos-. ¡Claro que eres Bob, qué duda cabe! Estaba seguro de encontrarte aquí, si vivías. Bueno, bueno, bueno... Veinte años es mucho tiempo. El viejo restaurante ya no existe, Bob; ojalá no lo hubieran derribado, así habríamos podido cenar otra vez aquí. Y dime, viejo, ¿cómo te ha tratado el Oeste?

-Fantásticamente. Me dio todo lo que le pedí. Pero has cambiado muchísimo, Jimmy. Te hacía cinco o seis centímetros más bajo.

-Bueno, crecí un poco después de los 20 años.

-¿Te va bien en Nueva York, Jimmy?

- Más o menos. Tengo un puesto en uno de los departamentos de la Municipalidad. Vamos, Bob; iremos a un sitio que conozco para charlar largo y tendido sobre los viejos tiempos. Los dos echaron a andar por la calle, del brazo. El hombre del Oeste, aumentado su egotismo por el éxito, empezó a esbozar un relato de su carrera. El otro, inmerso en su sobretodo, escuchaba con interés. Cuando llegaron a la esquina, donde las luces eléctricas de una farmacia iluminaban la calle, cada uno de ellos se volvió para mirar la cara de su compañero. El hombre del Oeste se detuvo bruscamente, apartando el brazo.
-Usted no es Jimmy Wells -masculló-. Veinte años son mucho tiempo, pero no tanto como para que a uno le cambie la nariz de recta a respingada.

A veces es bastante para transformar a un hombre bueno en malo -dijo el desconocido-. Estás arrestado desde hace diez minutos, Bob, alias "Sedoso". A los de Chicago se les ocurrió que podías andar por aquí y enviaron un cable diciendo que querían charlar contigo. No te vas a resistir, ¿verdad? Así me gusta. Ahora bien, antes de llevarte a la comisaría te daré esta nota que me entregaron para ti. La puedes leer aquí, en la vidriera. Es del agente Wells.

El hombre del Oeste desplegó el pedacito de papel que acababa de recibir. Cuando empezó a leer su mano estaba serena, pero al terminar le temblaba un poquito. La nota era bastante breve

Bob: Llegué a nuestra cita a la hora justa. Cuando encendiste el fósforo te reconocí como el hombre que buscaban en Chicago. Como no pude hacerlo personalmente, fui en busca de un agente de civil para que se hiciera cargo.

Jimmy.

27. En la siguiente expresión: "Yo he tenido que vérmelas con gente muy avispada para llenarme el bolsillo". La palabra subrayada se refiere a:

- A. Pobre.
- B. Torpe.
- C. Astuta.
- D. Mezquina.

28. ¿Qué motivó a Jimmy a delatar a quien lo consideraba su amigo?

- A. Su ego.
- B. Su odio.
- C. Su bondad.
- D. Su profesionalismo.

29. ¿Crees que el agente Wells actuó bien al no hacerse cargo del caso, dejándoselo a un agente civil? Fundamenta.

!!!RESPONDER EN HOJA DE RESPUESTAS!!!

30. ¿Qué elemento cumple un rol revelador en el desenlace del cuento?

- A. La actitud de Bob.
- B. La actitud del agente.
- C. El encender un fósforos.
- D. Las luces de la farmacia.

Tabla de Especificaciones Evaluación Diagnóstica Lenguaje y Comunicación 8º básico

Tabla de Especificaciones Diagnóstico Lenguaje y Comunicación 8º básico

Nº P.	Clave	Eje	Objetivo Aprendizaje	Indicador AC
1	D	Lectura	Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes *el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema *el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 04 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita
2	C	Lectura	Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: *su experiencia personal y sus conocimientos *un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo *la relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada. (OA 08 Leng 8º)	AC 3 Leng 8º Interpreta lo leído
3	A	Lectura	Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes *el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema *el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema *elementos en común con otros textos leídos en el año.(OA 04 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita
4	B	Lectura	Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: *su experiencia personal y sus conocimientos *un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo *la relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada. (OA 08 Leng 8º)	AC 3 Leng 8º Interpreta lo leído
5	A	Lectura	Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: *su experiencia personal y sus conocimientos *un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo *la relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada. (OA 08 Leng 8º)	AC 3 Leng 8º Interpreta lo leído

6	C	Lectura	Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes *el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema *el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 04 Leng 8º)	AC 3 Leng 8º Interpreta lo leído
7		Lectura	Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno. (OA 02 Leng 8º)	AC 4 Leng 8º Evalúa
8	A	Lectura	Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes *el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema *el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 04 Leng 8º)	AC 3 Leng 8º Interpreta lo leído
9	A	Lectura	Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes *el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema *el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 04 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita
10	B	Lectura	Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes *el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema *el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 04 Leng 8º)	AC 3 Leng 8º Interpreta lo leído
11	B	Escritura	Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sustextos en función del contexto, el destinatario y el propósito: *recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir *incorporando información pertinente. (OA 16 Leng 8º)	AC 5 Leng 8º Incrementa vocabulario

12	C	Lectura	Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: *su experiencia personal y sus conocimientos *un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo *la relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada. (OA 08 Leng 8º)	AC 3 Leng 8º Interpreta lo leído
13	B	Lectura	Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes *el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema *el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 04 Leng 8º)	AC 3 Leng 8º Interpreta lo leído
14	C	Lectura	Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes *el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema *el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 04 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita
15		Lectura	Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes *el significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema *el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 04 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita
16	B	Lectura	Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *el o los conflictos de la historia, *los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes, *la relación de un fragmento de la obra con el total *el narrador, distinguiéndolo del autor *personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto *los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual *la disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 03 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita

17	C	Lectura	Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *el o los conflictos de la historia, *los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes, *la relación de un fragmento de la obra con el total *el narrador, distinguiéndolo del autor *personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto *los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual *la disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 03 Leng 8º)	AC 1 Leng 8º Extrae información explícita
18	C	Lectura	Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *el o los conflictos de la historia, *los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes, *la relación de un fragmento de la obra con el total *el narrador, distinguiéndolo del autor *personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto *los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual *la disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 03 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita
19	C	Lectura	Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: *su experiencia personal y sus conocimientos *un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo *la relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada. (OA 08 Leng 8º)	AC 3 Leng 8º Interpreta lo leído
20	A	Lectura	Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *el o los conflictos de la historia, *los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes, *la relación de un fragmento de la obra con el total *el narrador, distinguiéndolo del autor *personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto *los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual *la disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 03 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita

21	C	Lectura	Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *el o los conflictos de la historia, *los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes, *la relación de un fragmento de la obra con el total *el narrador, distinguiéndolo del autor *personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto *los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual *la disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 03 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita
22	A	Lectura	Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *el o los conflictos de la historia, *los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes, *la relación de un fragmento de la obra con el total *el narrador, distinguiéndolo del autor *personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto *los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual *la disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 03 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita
23		Lectura	Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno. (OA 02 Leng 8º)	AC 3 Leng 8º Interpreta lo leído
24	D	Lectura	Aplicar estrategias de comprensión de acuerdo con sus propósitos de lectura: *resumir *formular preguntas. (OA 12 Leng 8º)	AC 5 Leng 8º Incrementa vocabulario
25	A	Escritura	Usar adecuadamente oraciones complejas: *manteniendo un referente claro *conservando la coherencia temporal *ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla. (OA 17 Leng 8º)	AC 5 Leng 8º Incrementa vocabulario
26	C	Escritura	Construir textos con referencias claras: *usando recursos de correferencia como deícticos –en particular, pronombres personales tónicos y átonos– y nominalización, sustitución pronominal y elipsis, entre otros *analizando si los recursos de correferencia utilizados evitan o contribuyen a la pérdida del referente, cambios de sentido o problemas de estilo (OA 18 Leng 8º)	AC 5 Leng 8º Incrementa vocabulario
27	C	Lectura	Aplicar estrategias de comprensión de acuerdo con sus propósitos de lectura: *resumir *formular preguntas. (OA 12 Leng 8º)	AC 5 Leng 8º Incrementa vocabulario

28	D	Lectura	Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: *su experiencia personal y sus conocimientos *un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo *la relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada. (OA 08 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita
29		Lectura	Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno. (OA 02 Leng 8º)	AC 4 Leng 8º Evalúa
30	C	Lectura	Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: *el o los conflictos de la historia, *los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes, *la relación de un fragmento de la obra con el total *el narrador, distinguiéndolo del autor *personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto *los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual *la disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla *elementos en común con otros textos leídos en el año. (OA 03 Leng 8º)	AC 2 Leng 8º Extrae información implícita

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA MATEMÁTICAS 8º BÁSICO

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____

1. Si tenemos un cuadrado de lado $2n + 1$, ¿cuál de las siguientes expresiones representa el perímetro de la figura?

- A. $2n+4$
- B. $4n+1$
- C. $4n+8$
- D. $8n+4$

2. ¿Cuál de las siguientes expresiones representa el área del cuadrado de lado $2n+1$?

- A. $2n - 1$
- B. $2(2n + 1)$
- C. $4n + 1$
- D. $(2n + 1)(2n + 1)$

Lee el texto y responde las preguntas 3 y 4

Tenemos un cuadrado de lado $3n-1$



3. ¿Cuál de las siguientes expresiones representa el perímetro de la figura?

- A. $12n - 1$
- B. $12n - 4$
- C. $12n + 4$
- D. $12n + 1$

4. ¿Cuál de las siguientes expresiones representa el área del cuadrado de lado $3n-1$?

- A. $12n + 1$
- B. $6n - 1$
- C. $2(3n - 1)$
- D. $(3n - 1)(3n - 1)$

Lee el texto y responde las preguntas 5 y 6

Tenemos un rectángulo de lado $2n+1$ y n .

5. ¿Cuál de las siguientes expresiones representa el área de la figura?

- A. $2n^2 + n$
- B. $n^2 + n$
- C. $2n^2 + 2n$
- D. $2n + n$

6. Si uno de los lados del rectángulo es 4 cm , ¿cuál de las siguientes alternativas podría ser la medida del área?

- A. 30cm^2
- B. 32cm^2
- C. 34cm^2
- D. 36cm^2

7. Si el área de un rectángulo es $x^2 - 2^2\text{cm}^2$, ¿Cuál es la medida de los lados del rectángulo?

- A. $(x-2)(x+1)$
- B. $(x+2)(x+2)$
- C. $(x-2)(x-2)$
- D. $(x-2)(x+2)$

8. Observa la siguiente ecuación y expresa Y en términos de X.

$$2x+3y = 45 - 3x$$

- A. $y = 45 - \frac{x}{3}$ B. $y = 15 - 5\frac{x}{3}$ C. $y = 15 - \frac{x}{3}$ D. $y = 15 - 5x$

9. ¿Cuál de las siguientes situaciones representa una función real y cotidiana?

- A. La cantidad de pelo depende del color de piel.
- B. El precio de la bencina depende del valor del dólar.
- C. El sueldo de mi papá depende de mi trabajo en clases.
- D. La cantidad de nubes en el cielo depende de mi asistencia a clases.

Lee el texto y responde las preguntas 10 y 11

La edad de Felipe es la mitad que la de su padre y juntas suman 60 años,

10. ¿Cuáles la edad de Felipe?

- A. 15 años.
- B. 20 años.
- C. 30 años.
- D. 40 años.

11. La ecuación necesaria para responder "¿cuál es la edad de Felipe?" es:

- A. $\frac{1}{2}x + x = 60$ B. $\frac{1}{3}x + x = 60$ C. $\frac{1}{2}x - x = 60$ D. $\frac{1}{2}x + 2x = 60$

Lee el texto y responde las preguntas 12 y 13

La edad de Luís es $\frac{3}{4}$ de la edad de su hermano. Sus edades suman 21 años.

12. ¿Cuál es la edad de Luís?

- A. 3
- B. 9
- C. 12
- D. 21

13. ¿Cuál de las siguientes ecuaciones fue necesario aplicar en la pregunta anterior?

- A. $\frac{3}{4}x - x = 21$ B. $\frac{3}{4}x + x = -21$ C. $\frac{3}{4}x - x = -21$ D. $\frac{3}{4}x + x = 21$

Lee el texto y responde las preguntas 14 y 15

Si la Señora Marta prepara una pizza para compartir con su familia. Si dividió la pizza en 12 partes iguales y cada persona que comió pizza del grupo familiar tocó 2 pedazos. Si dos de los integrantes de la familia no comió pizza.

14. ¿Cuántos integrantes tiene el grupo familiar?

- A. 5
- B. 6
- C. 8
- D. 9

15. ¿Cuál de las siguientes ecuaciones fue necesario aplicar en la pregunta anterior?

- A. $\frac{x}{12} = 2$ B. $\frac{12}{x} = 2$ C. $\frac{12}{x-2} = 2 + x$ D. $\frac{12}{x-2} = 2$

16. El triple de un número es menor que 24, ¿cuál de las siguientes expresiones es posible utilizar para encontrar la respuesta?

- A. $\frac{1}{3}x < 24$
- B. $3x < 24$
- C. $x < 24$
- D. $\frac{1}{3}x + 3 < 24$

17. El triple de un número es menor que 24. ¿Cuál de los siguientes números NO cumple con la condición?

- A. -7
- B. 1
- C. 6
- D. 8

18. El doble de un número es menor que 30. ¿Cuál de las siguientes expresiones es posible utilizar para encontrar la respuesta?

- A. $4x < 30$
- B. $2x < 30$
- C. $x < 30$
- D. $\frac{1}{2}x + 2 < 24$

19. El triple de un número es menor que 12, ¿cuál de los siguientes números cumple con la condición?

- A. 3
- B. 4
- C. 5
- D. 11

20. El triple de un número es mayor que el mismo número aumentado en cuatro. ¿Cuál de las siguientes expresiones corresponde al enunciado antes descrito?

- A. $3x > x - 4$
- B. $3x > x + 4$
- C. $3x < x$
- D. $x + 3 < x - 4$

21. El doble del triple de un número disminuido en el mismo número es mayor que 4. ¿Cuál de los siguientes números cumple con la condición?

- A. -1
- B. 0
- C. 1
- D. 2

Lee el texto y responde las preguntas 22 , 23 y 24

Juan realiza un registro de las llamadas que hace con el fin de conocer cuál es el costo fijo, y establecer cuál es la función que representa de acuerdo a los minutos que habló en el mes, la cantidad de dinero que gaste. Observa que la función es la siguiente: $f(x) = x \cdot \$120 + \140 donde x representa la cantidad de minutos que habla en el mes y los 140 es el cargo fijo que debe pagar por cada mes que utiliza el servicio.

22. Si Juan realiza una llamada de 15 minutos en el mes, ¿cuánto es el dinero que debe pagar?

- A. \$140
- B. \$260
- C. \$1.000
- D. \$1.940

23. Si Juan canceló en un mes \$36.140, ¿cuántos minutos habló?

- A. 200 minutos
- B. 250 minutos
- C. 300 minutos
- D. 400 minutos

24. Si Juan en el mes de agosto y de septiembre, habló la misma cantidad de minutos pero con la diferencia que en el mes de septiembre le rebajaron la tarifa a \$110 pesos por minuto. En estos dos meses Juan habló 290 minutos en cada mes, ¿cuánto menos pagó en septiembre que en agosto?

- A. \$1.100
- B. \$2.000
- C. \$2.900
- D. \$3.000

Lee el texto y responde las preguntas 25 y 26

La cuenta de agua de Don Ricardo depende de la cantidad de agua que se consume en su casa, más un cargo fijo de \$3.900.

25. De acuerdo a esta información estaríamos hablando de una función:

- A. Lineal.
- B. Afin.
- C. Cuadrática.
- D. Radical.

26. ¿Cuánto debería pagar don Ricardo en el mes de mayo, si solo por consumo de agua cancelará \$12.000?

- A. \$14.900
- B. \$15.000
- C. \$15.090
- D. \$15.900

Lee el texto y responde las preguntas 27 y 28

La cuenta de luz depende de la cantidad de energía que utilizamos, la que podemos denotar por la letra x . Además, depende del cargo fijo que cada compañía establece.

Don Gustavo obtiene la fórmula para saber cuánto debe pagar cada mes, la cual es:

$$\text{Cuenta de luz} = \$123 \cdot x + \$4.560$$

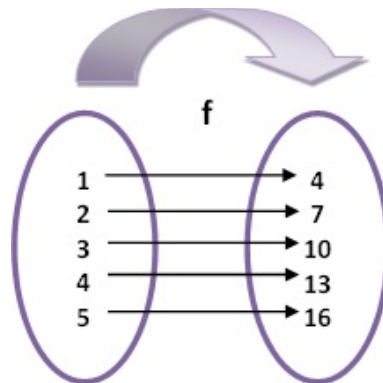
27. ¿Cuál es el número que representa el cargo fijo que establece cada compañía?

- A. \$1.230
- B. \$4.560
- C. No existe.
- D. Es el valor de X.

28. ¿Cuánto debería pagar don Gustavo si tiene dos meses acumulados, considerando que en el primer mes consumieron 124 *kwt* y el segundo mes 103 *kwt*?

- A. \$36.000
- B. \$36.041
- C. \$37.000
- D. \$37.041

29. ¿Qué función representa el siguiente diagrama?



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

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

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

- A. $Recg = \{2,3,4,5,6\}$
- B. $Recg = \{1,2,3,4,5,6,7\}$
- C. $Recg = \{-4, -2,0,2,4,6,8\}$
- D. $Recg = \{-2,0,2,4,6\}$
- 31. Paula contrata un plan de teléfono donde le cobran 1,5 pesos como cargo fijo, 5 pesos por llamadas a celulares y 3,2 pesos por llamadas a red fija. Si P es el precio que debe pagar por hablar R minutos a red fija y C minutos a celulares, ¿qué función representa lo que debe pagar Paula?**
- A. $P=1,5+3,2C+5R$
- B. $P=5C+3,2R$
- C. $P=1,5+5C+3,2R$
- D. $P=3,2+5C+1,5R$

Tabla de Especificaciones de Evaluación Diagnóstica Matemáticas 8º básico

Tabla de Especificaciones Diagnóstico Matemáticas 8º básico

Nº P.	Clave	Eje	Objetivo Aprendizaje	Habilidad Esp.
1	D	Álgebra	Mostrar que comprenden las operaciones de expresiones algebraicas: *representándolas de manera pictórica y simbólica *relacionándolas con el área de cuadrados, rectángulos y volúmenes de paralelepípedos *determinando formas factorizadas. (OA 06 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
2	D	Álgebra	Mostrar que comprenden las operaciones de expresiones algebraicas: *representándolas de manera pictórica y simbólica *relacionándolas con el área de cuadrados, rectángulos y volúmenes de paralelepípedos *determinando formas factorizadas. (OA 06 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º
3	B	Álgebra	Mostrar que comprenden las operaciones de expresiones algebraicas: *representándolas de manera pictórica y simbólica *relacionándolas con el área de cuadrados, rectángulos y volúmenes de paralelepípedos *determinando formas factorizadas. (OA 06 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º
4	D	Álgebra	Mostrar que comprenden las operaciones de expresiones algebraicas: *representándolas de manera pictórica y simbólica *relacionándolas con el área de cuadrados, rectángulos y volúmenes de paralelepípedos *determinando formas factorizadas. (OA 06 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º
5	A	Álgebra	Mostrar que comprenden las operaciones de expresiones algebraicas: *representándolas de manera pictórica y simbólica *relacionándolas con el área de cuadrados, rectángulos y volúmenes de paralelepípedos *determinando formas factorizadas. (OA 06 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º
6	D	Álgebra	Mostrar que comprenden las operaciones de expresiones algebraicas: *representándolas de manera pictórica y simbólica *relacionándolas con el área de cuadrados, rectángulos y volúmenes de paralelepípedos *determinando formas factorizadas. (OA 06 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
7	D	Álgebra	Mostrar que comprenden las operaciones de expresiones algebraicas: *representándolas de manera pictórica y simbólica *relacionándolas con el área de cuadrados, rectángulos y volúmenes de paralelepípedos *determinando formas factorizadas. (OA 06 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º

8	B	Álgebra	Mostrar que comprenden las operaciones de expresiones algebraicas: *representándolas de manera pictórica y simbólica *relacionándolas con el área de cuadrados, rectángulos y volúmenes de paralelepípedos *determinando formas factorizadas. (OA 06 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
9	B	Álgebra	Mostrar que comprenden la noción de función por medio de un cambio lineal: *utilizando tablas *usando metáforas de máquinas *estableciendo reglas entre x e y *representando de manera gráfica (plano cartesiano, diagramas de Venn), de manera manual y/o con software educativo. (OA 07 Mat 8º)	OAH_Comunicar y argumentar_Mat 8º
10	B	Álgebra	Modelar situaciones de la vida diaria y de otras asignaturas, usando ecuaciones lineales de la forma $ax = b$; $x/a = b$, $a \neq 0$; $ax + b = c$; $x/a + b = c$; $ax = b + cx$; $a(x+b) = c$; $ax + b = cx + d$. (OA 08 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
11	A	Álgebra	Modelar situaciones de la vida diaria y de otras asignaturas, usando ecuaciones lineales de la forma $ax = b$; $x/a = b$, $a \neq 0$; $ax + b = c$; $x/a + b = c$; $ax = b + cx$; $a(x+b) = c$; $ax + b = cx + d$ (OA 08 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º
12	B	Álgebra	Modelar situaciones de la vida diaria y de otras asignaturas, usando ecuaciones lineales de la forma $ax = b$; $x/a = b$, $a \neq 0$; $ax + b = c$; $x/a + b = c$; $ax = b + cx$; $a(x+b) = c$; $ax + b = cx + d$ (OA 08 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
13	D	Álgebra	Modelar situaciones de la vida diaria y de otras asignaturas, usando ecuaciones lineales de la forma $ax = b$; $x/a = b$, $a \neq 0$; $ax + b = c$; $x/a + b = c$; $ax = b + cx$; $a(x+b) = c$; $ax + b = cx + d$ (OA 08 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º
14	C	Álgebra	Modelar situaciones de la vida diaria y de otras asignaturas, usando ecuaciones lineales de la forma $ax = b$; $x/a = b$, $a \neq 0$; $ax + b = c$; $x/a + b = c$; $ax = b + cx$; $a(x+b) = c$; $ax + b = cx + d$ (OA 08 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
15	D	Álgebra	Modelar situaciones de la vida diaria y de otras asignaturas, usando ecuaciones lineales de la forma $ax = b$; $x/a = b$, $a \neq 0$; $ax + b = c$; $x/a + b = c$; $ax = b + cx$; $a(x+b) = c$; $ax + b = cx + d$ (OA 08 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º
16	B	Álgebra	Resolver inecuaciones lineales con coeficientes racionales en el contexto de la resolución de problemas, por medio de representaciones gráficas, simbólicas, de manera manual y/o con software educativo. (OA 09 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º

17	D	Álgebra	Resolver inecuaciones lineales con coeficientes racionales en el contexto de la resolución de problemas, por medio de representaciones gráficas, simbólicas, de manera manual y/o con software educativo. (OA 09 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
18	B	Álgebra	Resolver inecuaciones lineales con coeficientes racionales en el contexto de la resolución de problemas, por medio de representaciones gráficas, simbólicas, de manera manual y/o con software educativo. (OA 09 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º
19	A	Álgebra	Resolver inecuaciones lineales con coeficientes racionales en el contexto de la resolución de problemas, por medio de representaciones gráficas, simbólicas, de manera manual y/o con software educativo. (OA 09 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
20	B	Álgebra	Resolver inecuaciones lineales con coeficientes racionales en el contexto de la resolución de problemas, por medio de representaciones gráficas, simbólicas, de manera manual y/o con software educativo. (OA 09 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º
21	D	Álgebra	Resolver inecuaciones lineales con coeficientes racionales en el contexto de la resolución de problemas, por medio de representaciones gráficas, simbólicas, de manera manual y/o con software educativo. (OA 09 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
22	D	Álgebra	Mostrar que comprenden la función afín: *generalizándola como la suma de una constante con una función lineal *trasladando funciones lineales en el plano cartesiano *determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *relacionándola con el interés simple *utilizándola para resolver problemas de la vida diaria y de otras asignaturas. (OA 10 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
23	C	Álgebra	Mostrar que comprenden la función afín: *generalizándola como la suma de una constante con una función lineal *trasladando funciones lineales en el plano cartesiano *determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *relacionándola con el interés simple *utilizándola para resolver problemas de la vida diaria y de otras asignaturas. (OA 10 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
24	C	Álgebra	Mostrar que comprenden la función afín: *generalizándola como la suma de una constante con una función lineal *trasladando funciones lineales en el plano cartesiano *determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *relacionándola con el interés simple *utilizándola para resolver problemas de la vida diaria y de otras asignaturas. (OA 10 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º

25	B	Álgebra	Mostrar que comprenden la función afín: *generalizándola como la suma de una constante con una función lineal *trasladando funciones lineales en el plano cartesiano *determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *relacionándola con el interés simple *utilizándola para resolver problemas de la vida diaria y de otras asignaturas. (OA 10 Mat 8º)	OAH_Comunicar y argumentar_Mat 8º
26	D	Álgebra	Mostrar que comprenden la función afín: *generalizándola como la suma de una constante con una función lineal *trasladando funciones lineales en el plano cartesiano *determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *relacionándola con el interés simple *utilizándola para resolver problemas de la vida diaria y de otras asignaturas. (OA 10 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
27	B	Álgebra	Mostrar que comprenden la función afín: *generalizándola como la suma de una constante con una función lineal *trasladando funciones lineales en el plano cartesiano *determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *relacionándola con el interés simple *utilizándola para resolver problemas de la vida diaria y de otras asignaturas. (OA 10 Mat 8º)	OAH_Comunicar y argumentar_Mat 8º
28	D	Álgebra	Mostrar que comprenden la función afín: *generalizándola como la suma de una constante con una función lineal *trasladando funciones lineales en el plano cartesiano *determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *relacionándola con el interés simple *utilizándola para resolver problemas de la vida diaria y de otras asignaturas. (OA 10 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
29	A	Álgebra	Mostrar que comprenden la función afín: *generalizándola como la suma de una constante con una función lineal *trasladando funciones lineales en el plano cartesiano *determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *relacionándola con el interés simple *utilizándola para resolver problemas de la vida diaria y de otras asignaturas. (OA 10 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º

30	C	Álgebra	Mostrar que comprenden la función afín: *generalizándola como la suma de una constante con una función lineal *trasladando funciones lineales en el plano cartesiano *determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *relacionándola con el interés simple *utilizándola para resolver problemas de la vida diaria y de otras asignaturas. (OA 10 Mat 8º)	OAH_Resolver problemas_Mat 8º
31	C	Álgebra	Mostrar que comprenden la función afín: *generalizándola como la suma de una constante con una función lineal *trasladando funciones lineales en el plano cartesiano *determinando el cambio constante de un intervalo a otro, de manera gráfica y simbólica, de manera manual y/o con software educativo *relacionándola con el interés simple *utilizándola para resolver problemas de la vida diaria y de otras asignaturas. (OA 10 Mat 8º)	OAH_Representar_Mat 8º

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Para el trabajo de análisis se utilizó un lector óptico, que permitía entregar información sistematizada sobre los resultados de aprendizajes que han alcanzado los estudiantes de 4° y 8° básico del establecimiento.

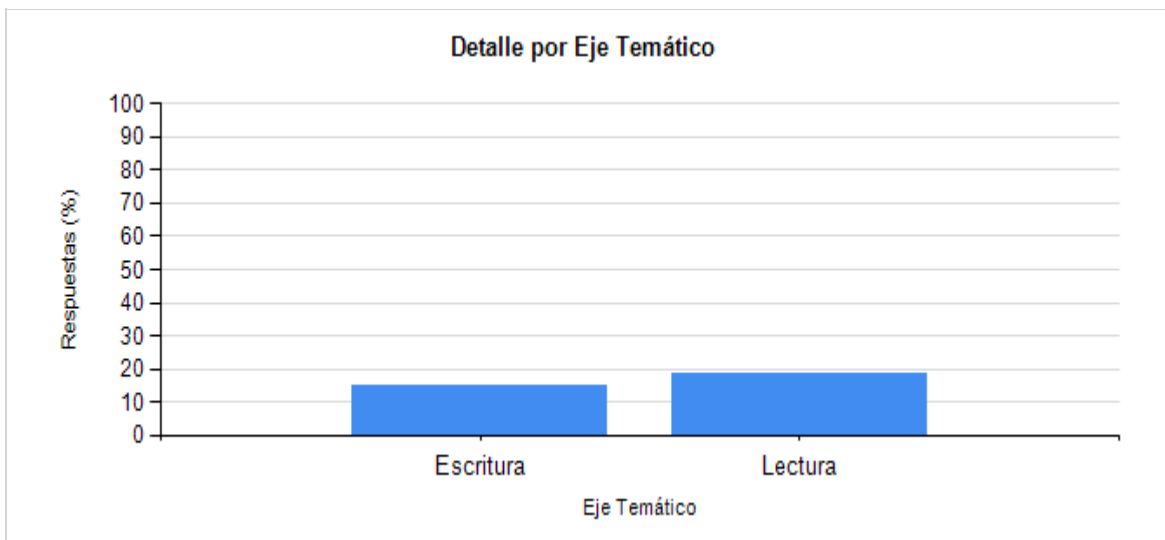
Se quiere clarificar que el lector entregó calificaciones desde la nota 1,0 a 7,0, lo cual no es válido de acuerdo al reglamento de evaluación del establecimiento, pues la nota mínima es 2,0. Sin embargo, para los análisis realizados se utilizaron estos rangos, los cuales no sólo están centrados en una calificación, sino, y más importante, en los logros por eje y por habilidades en cada asignatura.

Lo que se entregará a continuación son los resultados por eje, habilidad y reporte general de resultados de los diagnósticos realizados en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas. Se observarán tablas y gráficos que permitieron entregar información relevante para el análisis y la toma de decisiones para que los estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes esperados.

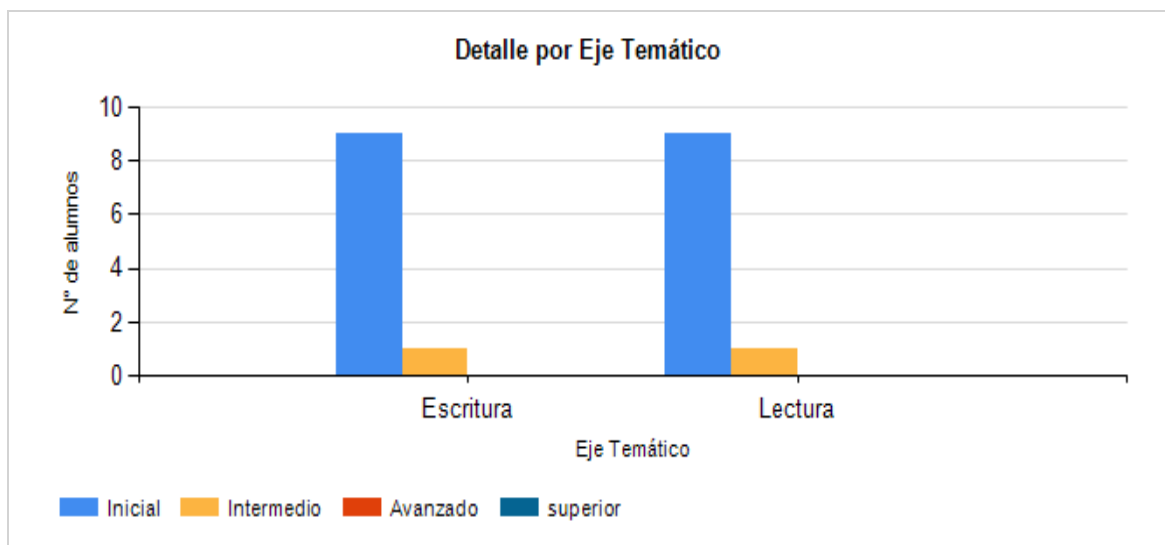
Reporte detallado por Eje Temático

Eje Temático	N° Preguntas	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Escritura	6	15	30	55	Inicial
Lectura	24	18,5	40,8	40,8	Inicial

(tabla n°1)



(gráfico n°1)



(gráfico n°2)

Reporte detallado de Alumnos por Eje.

Alumno	Eje Temático	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Alen-Kuyen Jineo Huaiquiñir	Escritura	33,3	33,3	33,3	Inicial
	Lectura	34,6	53,8	11,5	Inicial
Bastían Alexis Curiche Miñañir	Escritura	66,7	33,3	0	Intermedio
	Lectura	61,5	38,5	0	Intermedio
Cristopher Alejandro Jineo Huentecura	Escritura	0	0	100	Inicial
	Lectura	0	11,5	88,5	Inicial
Jaida Esther Marin Filumil	Escritura	0	0	100	Inicial
	Lectura	0	11,5	88,5	Inicial
Kevin Rañiman Manquilef	Escritura	16,7	0	83,3	Inicial
	Lectura	11,5	26,9	61,5	Inicial
Lucas Alfonso Pichumilla Painen	Escritura	0	0	100	Inicial
	Lectura	7,7	15,4	76,9	Inicial
Maria Catalina Calfuqueo Huentena	Escritura	0	100	0	Inicial
	Lectura	23,1	76,9	0	Inicial
Pedro Ivan Lincoñir Huentemil	Escritura	0	16,7	83,3	Inicial
	Lectura	11,5	23,1	65,4	Inicial
Valentina Antumawan Ñancuvil Barrenechea	Escritura	33,3	66,7	0	Inicial
	Lectura	19,2	76,9	3,8	Inicial
Valentina Danae Curiche Millapan	Escritura	0	50	50	Inicial
	Lectura	15,4	73,1	11,5	Inicial

(tabla n°2)

Al realizar el análisis por *Eje* se puede observar en la tabla n°1, se puede señalar que de 30 preguntas realizadas, 6 correspondían al *Eje de Escritura*, equivalente al 20%, donde sólo el 15% se respondieron correctamente, el 30% incorrectas y 55% fueron omitidas, quedando en un nivel de logro inicial. Por otro lado, se evaluaron 24 preguntas que apuntaban al *Eje de Lectura* equivalente al 80%, donde el 18% de éstas se contestaron correctamente, el 40,8 % estaban incorrectas y 40,8 % fueron omitidas, quedando en un nivel de logro inicial.

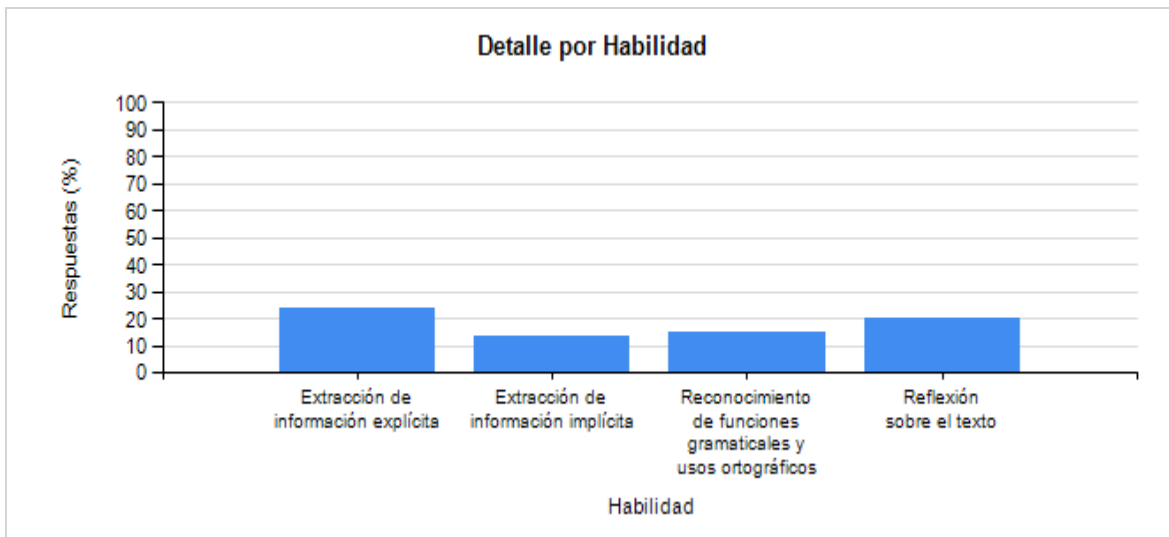
Se observa en el gráfico n°1 que existió un 15% de logro en el eje *Escritura* y un 19% de logro en el eje de *Lectura*.

Con relación al análisis realizado por eje y estudiantes en el gráfico n°2, parece preocupante que frente a los datos obtenidos, sólo un estudiante se encuentra en un nivel intermedio, correspondiente al 10% del curso. El 90% restante se encuentra en un nivel inicial.

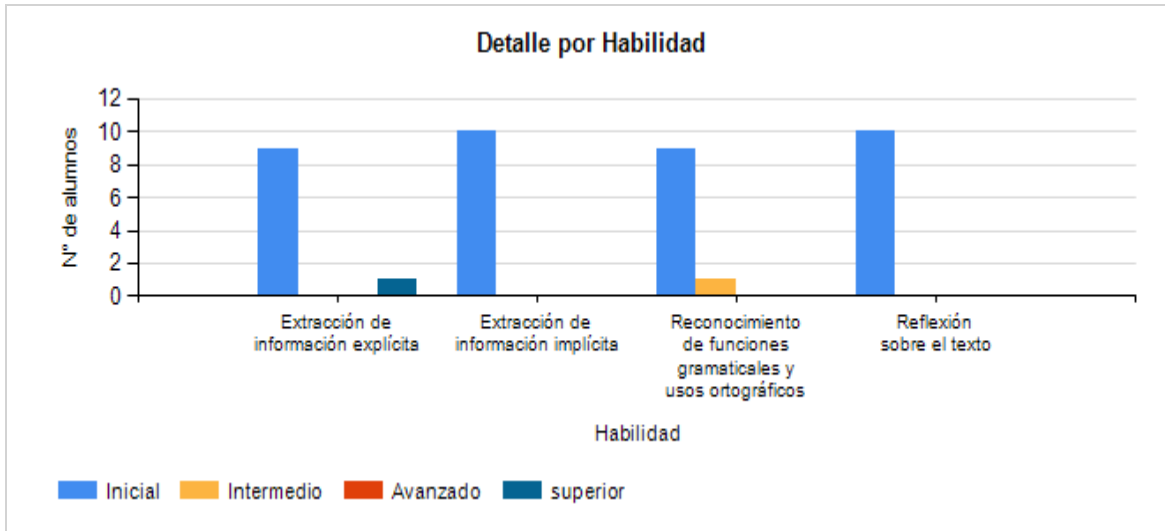
Diagnóstico Lenguaje y Comunicación 4° básico Reporte detallado por Habilidad

Habilidad	N° Preguntas	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Extracción de información explícita	9	23,6	47,3	29,1	Inicial
Extracción de información implícita	12	13,3	36,7	50	Inicial
Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	6	15	30	55	Inicial
Reflexión sobre el texto	3	20	33,3	46,7	Inicial

(tabla n°3)



(gráfico n°3)



(gráfico nº4)

Reporte detallado de Alumnos por Habilidad.

Alumno	Habilidad	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Alen-Kuyen Jineo Huaiquiñir	Extracción de información explícita	36,4	54,5	9,1	Inicial
	Extracción de información implícita	33,3	58,3	8,3	Inicial
	Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	33,3	33,3	33,3	Inicial
	Reflexión sobre el texto	33,3	33,3	33,3	Inicial
Bastían Alexis Curiche Miñañir	Extracción de información explícita	81,8	18,2	0	superior
	Extracción de información implícita	50	50	0	Inicial
	Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	66,7	33,3	0	Intermedio
	Reflexión sobre el texto	33,3	66,7	0	Inicial
Cristopher Alejandro Jineo Huentecura	Extracción de información explícita	0	27,3	72,7	Inicial
	Extracción de información implícita	0	0	100	Inicial
	Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	0	0	100	Inicial
	Reflexión sobre el texto	0	0	100	Inicial

Jaida Esther Marin Filumil	Extracción de información explícita	0	27,3	72,7	Inicial
	Extracción de información implícita	0	0	100	Inicial
	Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	0	0	100	Inicial
	Reflexión sobre el texto	0	0	100	Inicial
Kevin Rañiman Manquilef	Extracción de información explícita	18,2	45,5	36,4	Inicial
	Extracción de información implícita	0	8,3	91,7	Inicial
	Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	16,7	0	83,3	Inicial
	Reflexión sobre el texto	33,3	33,3	33,3	Inicial
Lucas Alfonso Pichumilla Painen	Extracción de información explícita	18,2	36,4	45,5	Inicial
	Extracción de información implícita	0	0	100	Inicial
	Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	0	0	100	Inicial
	Reflexión sobre el texto	0	0	100	Inicial
Maria Catalina Calfuqueo Huentenaó	Extracción de información explícita	27,3	72,7	0	Inicial
	Extracción de información implícita	16,7	83,3	0	Inicial
	Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	0	100	0	Inicial
	Reflexión sobre el texto	33,3	66,7	0	Inicial
Pedro Ivan Lincoñir Huentemil	Extracción de información explícita	27,3	27,3	45,5	Inicial
	Extracción de información implícita	0	16,7	83,3	Inicial
	Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	0	16,7	83,3	Inicial
	Reflexión sobre el texto	0	33,3	66,7	Inicial
Valentina Antumawan Ñancuvil Barrenechea	Extracción de información explícita	18,2	81,8	0	Inicial
	Extracción de información implícita	16,7	75	8,3	Inicial

	Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	33,3	66,7	0	Inicial
	Reflexión sobre el texto	33,3	66,7	0	Inicial
Valentina Danae Curiche Millapan	Extracción de información explícita	9,1	81,8	9,1	Inicial
	Extracción de información implícita	16,7	75	8,3	Inicial
	Reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos	0	50	50	Inicial
	Reflexión sobre el texto	33,3	33,3	33,3	Inicial

(tabla nº4)

Con relación al análisis por *habilidades*, se observa en la tabla nº3 que de un total de 30 preguntas, 9 tienen relación con la habilidad de *Extracción de Información Explícita* que representan el 30% de la evaluación. El 23% de las respuestas se contestaron correctamente, 47% de la respuesta estaban incorrectas y el 29% de las respuesta fueron omitidas, quedando en un nivel inicial.

En cuanto a la habilidad *Extracción de Información Implícita*, de 12 preguntas que corresponden al 40% del total de la evaluación, el 13% de las preguntas se contestaron correctamente, 36% contestó incorrectamente el y el 50% omitieron sus respuestas, quedando la habilidad en un nivel inicial alcanzado.

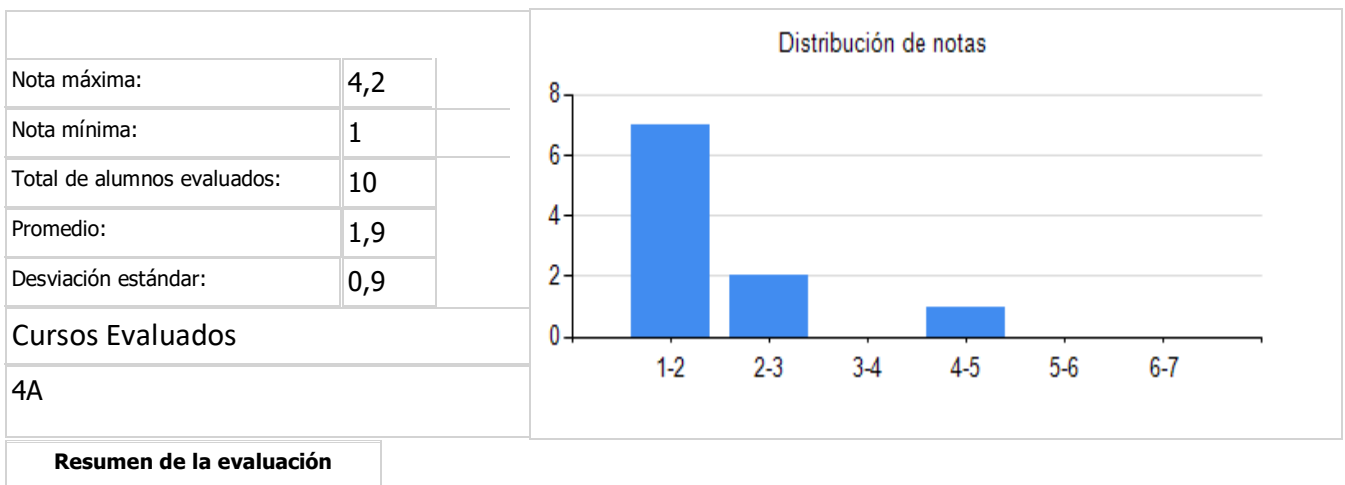
Respecto a la habilidad *Reconocimiento de Funciones Gramaticales y usos Ortográficos*, de 6 preguntas que corresponden al 20% de la evaluación, el 15% de las preguntas se contestaron correctamente, el 30% se contestaron incorrectamente y el 55% de las preguntas fueron omitidas, quedando la habilidad en un nivel inicial alcanzado.

Finalmente, la habilidad *Reflexión sobre el Texto*, de 3 preguntas que corresponden al 10% de la evaluación, el 20% de la preguntas se contestaron correctamente, el 33% se contestaron incorrectamente y el 46% fueron omitidas, quedando la habilidad en un nivel inicial alcanzado.

El gráfico nº3 muestra el nivel alcanzado en las habilidades evaluadas, dando cuenta que se encuentran todas en un nivel inicial.

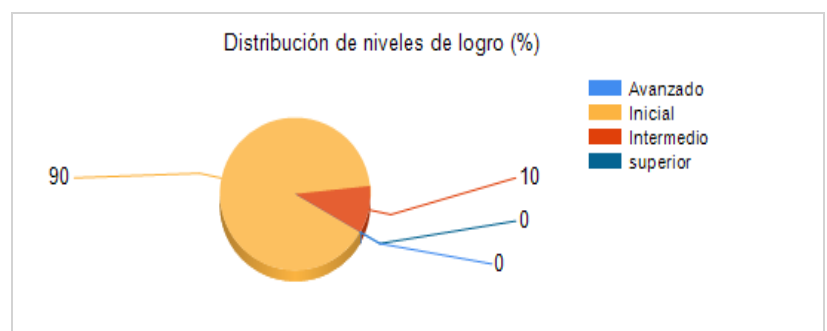
Con relación al análisis realizado de acuerdo a los datos obtenidos, preocupa que un alto porcentaje de estudiantes sólo alcancen el nivel inicial. Por otro lado, no deja de preocupar el alto porcentaje de preguntas omitidas por parte de los estudiantes. Generando la inquietud sobre dominio lector que presentan, el cual puede afectar en la comprensión de las preguntas.

Diagnóstico Lenguaje y Comunicación 4º básico Reporte general



(gráfico nº 5)

Nivel de logro	Cantidad de alumnos	Porcentaje del total
Inicial	9	90
Intermedio	1	10
Avanzado	0	0
superior	0	0



(gráfico nº6)

Reporte General por estudiante.

Nombre	RUT	Curso	B	M	O		Rend	Nota	Logro
Alen-Kuyen Jineo Huaiquiñir	22969131-7	4A	11	16	5	11	34,4	2,7	Inicial
Bastían Alexis Curiche Miñañir	22834006-5	4A	20	12	0	20	62,5	4,2	Intermedio
Cristopher Alejandro Jineo Huentecura	22897010-7	4A	0	3	29	0	0	1	Inicial
Jaida Esther Marin Filumil	22839594-3	4A	0	3	29	0	0	1	Inicial
Kevin Rañiman Manquilef	22936413-8	4A	4	7	21	4	12,5	1,6	Inicial
Lucas Alfonso Pichumilla Painen	22879935-1	4A	2	4	26	2	6,3	1,3	Inicial
Maria Catalina Calfuqueo Huentenaó	22928548-3	4A	6	26	0	6	18,8	1,9	Inicial
Pedro Ivan Lincoñir Huentemil	22982291-8	4A	3	7	22	3	9,4	1,5	Inicial
Valentina Antumawan Ñancuvil Barrenechea	22972602-1	4A	7	24	1	7	21,9	2,1	Inicial
Valentina Danae Curiche Millapan	22830760-2	4A	4	22	6	4	12,5	1,6	Inicial

(tabla nº 5)

De acuerdo al gráfico nº5 se puede observar que los estudiantes quedan en un rango de calificación entre un 1,0 – 3,0. Sólo un estudiante logró una calificación de 4,3. Dando cuenta a nivel cuantitativo de los bajos niveles alcanzados por ejes y habilidades evaluadas.

El el gráfico nº6 se observa la distribución de niveles de logro, donde sólo 1 estudiante que equivalente al 10%, alcanza el nivel intermedio, dejando en evidencia que los aprendizajes se encuentran en un alto porcentaje disminuidos.

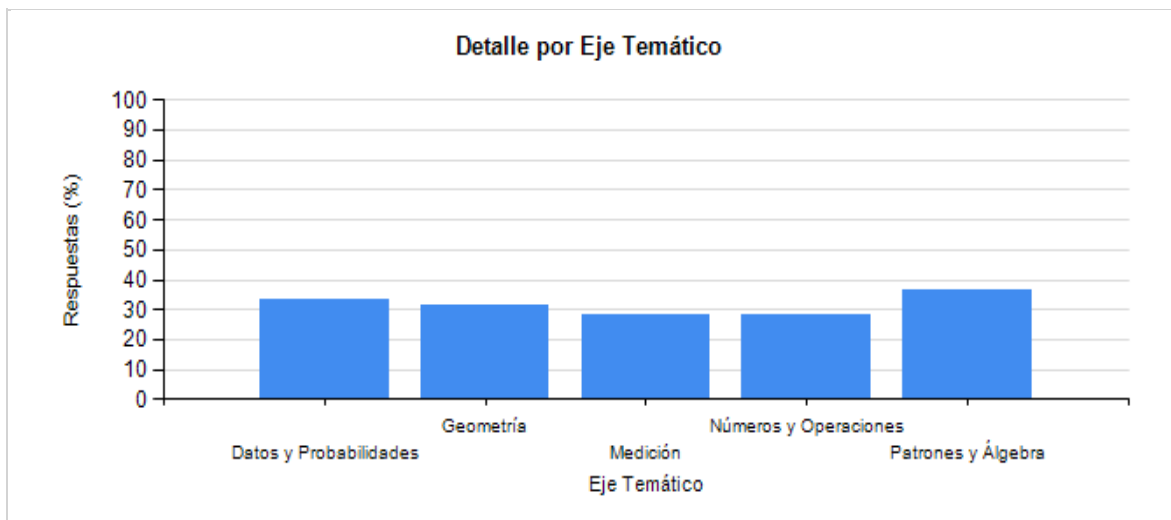
El nivel de respuestas omitidas además permite reflexionar si los estudiantes han adquirido el proceso de lectura y comprensión necesaria para poder llevar a cabo este tipo de evaluaciones escritas.

Diagnóstico Inicial Matemáticas 4° básico

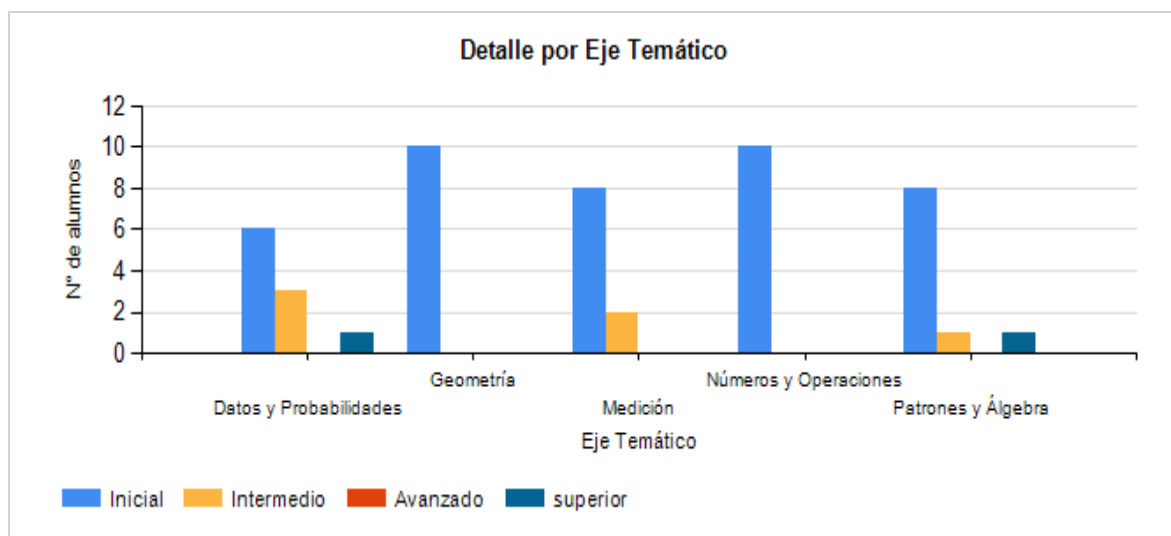
Reporte detallado por Eje Temático

Eje Temático	N° Preguntas	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Datos y Probabilidades	3	33,3	50	16,7	Inicial
Geometría	6	31,7	45	23,3	Inicial
Medición	5	28	44	28	Inicial
Números y Operaciones	13	28	60,7	11,3	Inicial
Patrones y Álgebra	3	36,7	36,7	26,7	Inicial

(tabla n°6)



(gráfico n°7)



(gráfico n° 8)

Reporte detallado de Alumnos

Alumno	Eje Temático	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Alen-Kuyen Jineo Huaiquiñir	Datos y Probabilidades	0	100	0	Inicial
	Geometría	33,3	66,7	0	Inicial
	Medición	40	60	0	Inicial
	Números y Operaciones	20	80	0	Inicial
	Patrones y Álgebra	33,3	66,7	0	Inicial
Bastían Alexis Curiche Miñañir	Datos y Probabilidades	66,7	33,3	0	Intermedio
	Geometría	33,3	66,7	0	Inicial
	Medición	60	40	0	Intermedio
	Números y Operaciones	33,3	66,7	0	Inicial
	Patrones y Álgebra	33,3	66,7	0	Inicial
Cristopher Alejandro Jineo Huentecura	Datos y Probabilidades	0	100	0	Inicial
	Geometría	50	50	0	Inicial
	Medición	0	80	20	Inicial
	Números y Operaciones	13,3	46,7	40	Inicial
	Patrones y Álgebra	33,3	66,7	0	Inicial
Jaida Esther Marin Filumil	Datos y Probabilidades	0	100	0	Inicial
	Geometría	16,7	83,3	0	Inicial
	Medición	40	60	0	Inicial
	Números y Operaciones	20	80	0	Inicial
	Patrones y Álgebra	33,3	66,7	0	Inicial
Kevin Rañiman Manquilef	Datos y Probabilidades	0	100	0	Inicial
	Geometría	33,3	66,7	0	Inicial
	Medición	20	80	0	Inicial
	Números y Operaciones	40	60	0	Inicial
	Patrones y Álgebra	66,7	33,3	0	Intermedio
Lucas Alfonso Pichumilla Painen	Datos y Probabilidades	0	0	100	Inicial
	Geometría	0	0	100	Inicial
	Medición	0	0	100	Inicial
	Números y Operaciones	6,7	46,7	46,7	Inicial
	Patrones y Álgebra	0	0	100	Inicial
Maria Catalina Calfuqueo Huentenao	Datos y Probabilidades	33,3	66,7	0	Inicial
	Geometría	0	100	0	Inicial
	Medición	40	60	0	Inicial

	Números y Operaciones	20	80	0	Inicial
	Patrones y Álgebra	33,3	66,7	0	Inicial
Pedro Ivan Lincoñir Huentemil	Datos y Probabilidades	100	0	0	superior
	Geometría	50	16,7	33,3	Inicial
	Medición	20	40	40	Inicial
	Números y Operaciones	46,7	40	13,3	Inicial
	Patrones y Álgebra	100	0	0	superior
Valentina Antumawan Ñancuvil Barrenechea	Datos y Probabilidades	66,7	0	33,3	Intermedio
	Geometría	50	0	50	Inicial
	Medición	60	0	40	Intermedio
	Números y Operaciones	46,7	40	13,3	Inicial
	Patrones y Álgebra	33,3	0	66,7	Inicial
Valentina Danae Curiche Millapan	Datos y Probabilidades	66,7	0	33,3	Intermedio
	Geometría	50	0	50	Inicial
	Medición	0	20	80	Inicial
	Números y Operaciones	33,3	66,7	0	Inicial
	Patrones y Álgebra	0	0	100	Inicial

(tabla nº7)

Con relación al reporte detallado por eje temático, se puede señalar que de 30 preguntas realizadas, 3 correspondían al *Eje de Datos y Probabilidades*, equivalente al 10%, el 33% de la preguntas se respondieron correctamente, el 50% se respondieron incorrectamente y 16% fueron omitidas, quedando en un nivel de logro inicial.

Por otro lado, se evaluaron 6 preguntas del *Eje de Geometría*, equivalente al 20%, el 31% de éstas se contestaron correctamente, el 45 % se contestaron incorrectamente y 23% fueron omitidas, quedando en un nivel de logro inicial.

Respecto del *Eje Medición*, se evaluaron 5 preguntas equivalente al 16% , donde el 28% de las preguntas se contestaron correctamente, el 44% se respondieron incorrectamente y el 28% fueron omitidas, quedando en un nivel de logro inicial.

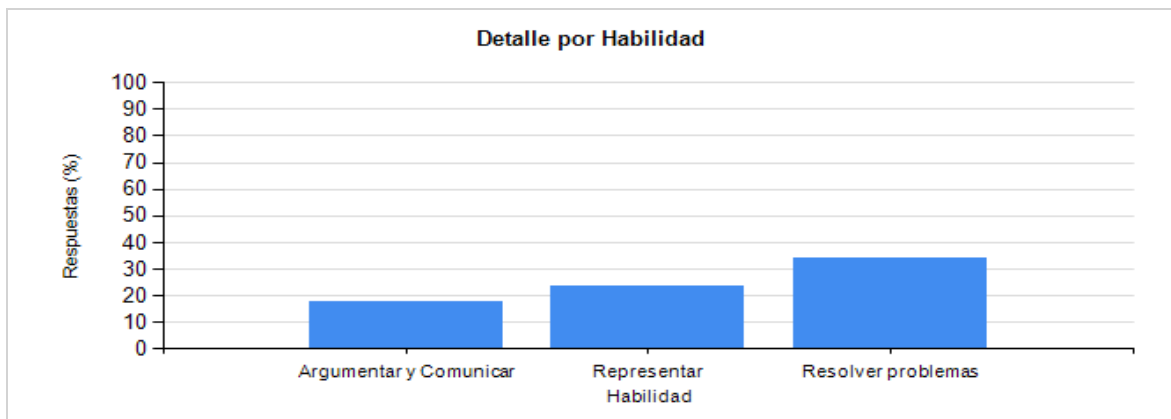
Al observar el *Eje Números y Operaciones*, se evaluaron 13 preguntas, 43%

Con relación al análisis realizado por eje y estudiantes, parece preocupante que frente a los datos obtenidos, sólo un estudiante se encuentra en un nivel intermedio, correspondiente al 10% del curso. El 90% restante se encuentra en un nivel inicial.

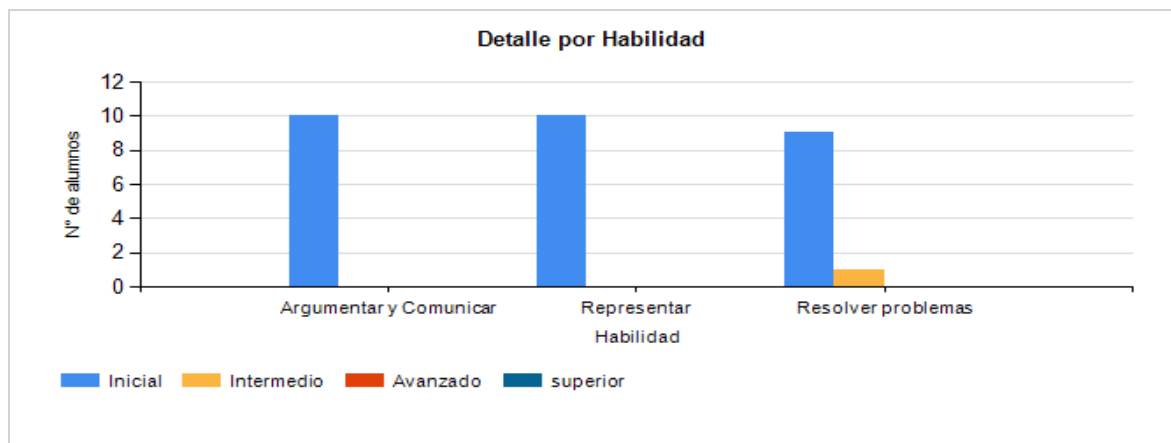
Reporte detallado por Habilidad Diagnóstico Inicial Matemáticas 4° básico

Habilidad	N° Preguntas	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Argumentar y Comunicar	4	17,5	52,5	30	Inicial
Representar	6	23,3	53,3	23,3	Inicial
Resolver problemas	20	34,1	51,4	14,5	Inicial

(tabla n°8)



(gráfico n°9)



(gráfico n°10)

Reporte detallado de Alumnos

Alumno	Habilidad	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Alen-Kuyen Jineo Huaiquiñir	Argumentar y Comunicar	25	75	0	Inicial
	Representar	50	50	0	Inicial
	Resolver problemas	18,2	81,8	0	Inicial
Bastían Alexis Curiche Miñañir	Argumentar y Comunicar	0	100	0	Inicial
	Representar	16,7	83,3	0	Inicial
	Resolver problemas	54,5	45,5	0	Inicial
Cristopher Alejandro Jineo Huentecura	Argumentar y Comunicar	50	25	25	Inicial
	Representar	0	66,7	33,3	Inicial
	Resolver problemas	18,2	63,6	18,2	Inicial
Jaida Esther Marin Filumil	Argumentar y Comunicar	25	75	0	Inicial
	Representar	16,7	83,3	0	Inicial
	Resolver problemas	22,7	77,3	0	Inicial
Kevin Rañiman Manquilef	Argumentar y Comunicar	0	100	0	Inicial
	Representar	33,3	66,7	0	Inicial
	Resolver problemas	40,9	59,1	0	Inicial
Lucas Alfonso Pichumilla Painen	Argumentar y Comunicar	0	0	100	Inicial
	Representar	0	16,7	83,3	Inicial
	Resolver problemas	4,5	27,3	68,2	Inicial
Maria Catalina Calfuqueo Huentena	Argumentar y Comunicar	0	100	0	Inicial
	Representar	16,7	83,3	0	Inicial
	Resolver problemas	27,3	72,7	0	Inicial
Pedro Ivan Lincoñir Huentemil	Argumentar y Comunicar	25	0	75	Inicial
	Representar	33,3	33,3	33,3	Inicial
	Resolver problemas	63,6	31,8	4,5	Intermedio
Valentina Antumawan Ñancuvil Barrenechea	Argumentar y Comunicar	25	25	50	Inicial
	Representar	50	0	50	Inicial
	Resolver problemas	54,5	22,7	22,7	Inicial

Valentina Danae Curiche Millapan	Argumentar y Comunicar	25	25	50	Inicial
	Representar	16,7	50	33,3	Inicial
	Resolver problemas	36,4	31,8	31,8	Inicial

(tabla nº9)

Con relación al reporte detallado por habilidad temático, se puede señalar que de 30 preguntas realizadas, 4 correspondían a la habilidad *Argumentar y Comunicar*, equivalente al 13%, donde el 17% de la preguntas se respondieron correctamente, el 52% se respondieron incorrectamente y 30% fueron omitidas, quedando en un nivel de logro inicial.

Por otro lado, 6 preguntas que evaluaban la habilidad *Representar*, equivalente al 20% del total, donde el 23% de éstas se contestaron correctamente, el 53% fueron contestadas incorrectamente y el 23% fueron omitidas, quedando en un nivel de logro inicial.

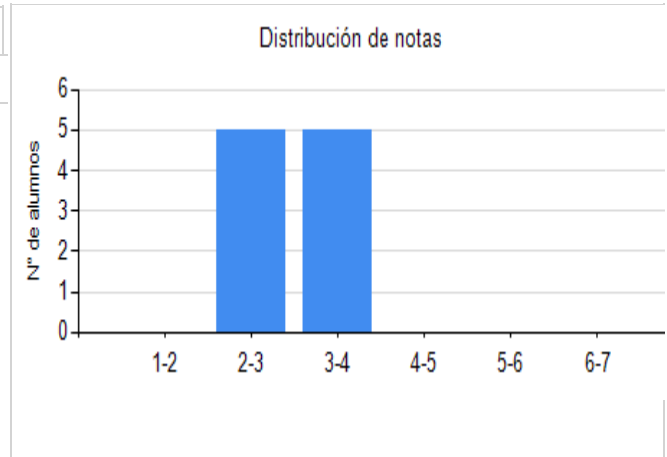
Respecto de las 20 preguntas, que corresponden al 66% de la evaluación, que apuntaban a la habilidad *Resolver problemas*, el 34% de ellas se contestaron correctamente, el 51% se respondieron incorrectamente y el 14% fueron omitidas, quedando en un nivel de logro inicial.

La habilidad mayor lograda, de acuerdo al gráfico nº9, fue *Resolver Problemas*, sin embargo también queda en un nivel de logro inicial.

Al observar el gráfico nº10 se puede analizar que existe sólo un estudiante que logró un nivel intermedio en la habilidad de *Resolver Problemas*, por lo que los demás estudiantes quedaron en un nivel inicial.

Reporte general: Diagnóstico Inicial Matemáticas 4°

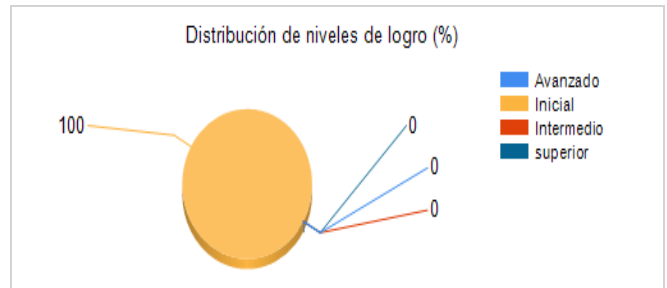
Nota máxima:	3,8
Nota mínima:	
Total de alumnos evaluados:	
Promedio:	
Desviación estándar:	
Cursos Evaluados	
4A	



Resumen de la evaluación

(gráfico n°11)

Nivel de logro	Cantidad de alumnos	Porcentaje del total
Inicial	10	100
Intermedio	0	0
Avanzado	0	0
superior	0	0



(gráfico n°12)

Nombre	RUT	Curso	B	M	O	Ptje	Rend	Nota	Logro
Alen-Kuyen Jineo Huaiquiñir	22969131-7	4A	8	24	0	8	25,0	2,8	Inicial
Bastían Alexis Curiche Miñañir	22834006-5	4A	13	19	0	13	40,6	3,4	Inicial
Cristopher Alejandro Jineo Huentecura	22897010-7	4A	6	19	7	6	18,8	2,6	Inicial
Jaida Esther Marin Filumil	22839594-3	4A	7	25	0	7	21,9	2,7	Inicial
Kevin Rañiman Manquilef	22936413-8	4A	11	21	0	11	34,4	3,1	Inicial
Lucas Alfonso Pichumilla Páinen	22879935-1	4A	1	7	24	1	3,1	2,1	Inicial

Maria Catalina Calfuqueo Huentenao	22928548-3	4A	7	25	0	7	21,9	2,7	Inicial
Pedro Ivan Lincoñir Huentemil	22982291-8	4A	17	9	6	17	53,1	3,8	Inicial
Valentina Antumawan Ñancuvil Barrenechea	22972602-1	4A	16	6	10	16	50,0	3,7	Inicial
Valentina Danae Curiche Millapan	22830760-2	4A	10	11	11	10	31,3	3	Inicial

(tabla nº10)

De acuerdo al gráfico nº11 se puede observar que los estudiantes quedan en un rango de calificación entre un 2,0 – 4,0. Dando cuenta, a nivel cuantitativo, de las bajas calificaciones alcanzadas por los estudiantes.

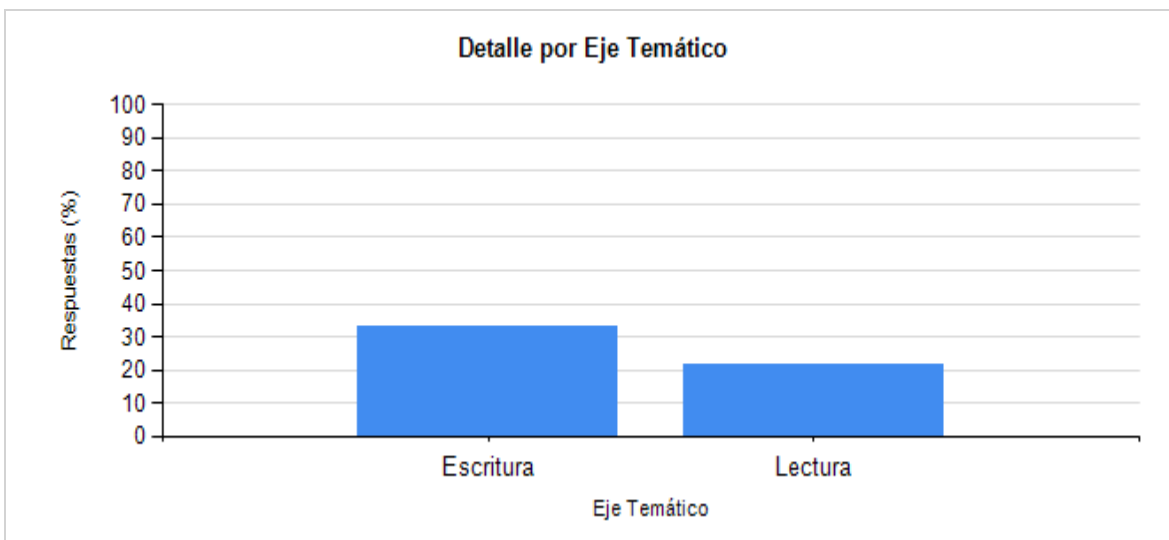
El gráfico nº12 y tabla nº9 se observa la distribución de niveles de logro, donde existe un 100% de los estudiantes en un nivel del logro inicial, con bajas calificaciones, mostrando un disminuido nivel de aprendizajes alcanzados.

Diagnóstico Inicial Lenguaje 8º básico

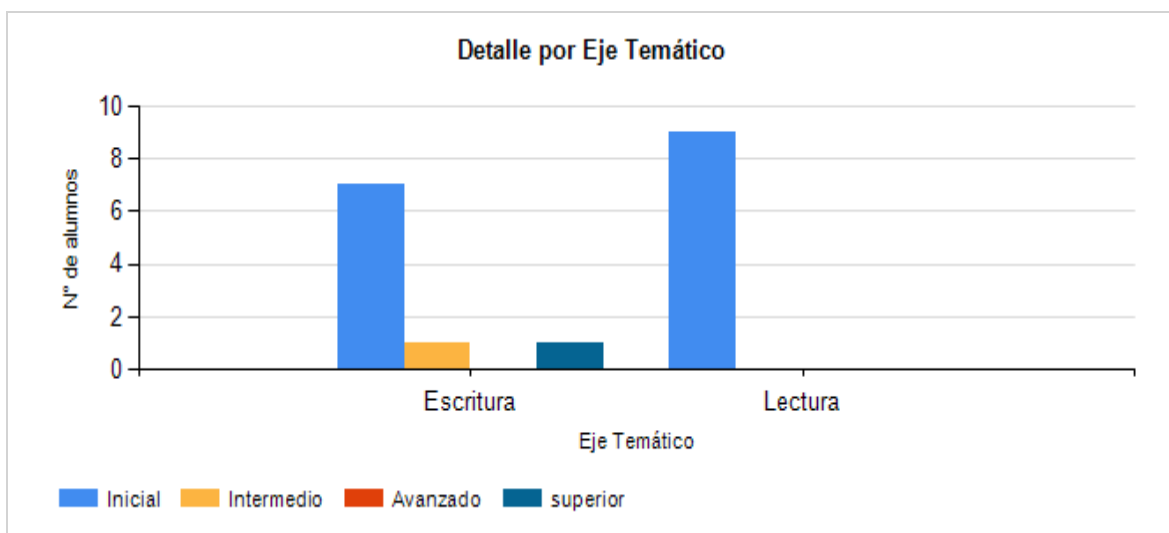
Reporte por Eje temático

Eje Temático	N° Preguntas	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Escritura	3	33,3	48,1	18,5	Inicial
Lectura	27	21,6	68,3	10,2	Inicial

(Tabla nº11)



(gráfico nº13)



(gráfico nº14)

Reporte detallado de Alumnos

Alumno	Eje Temático	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Belen Scarlet Aguayo Painenao	Escritura	33,3	66,7	0	Inicial
	Lectura	20	71,4	8,6	Inicial
Claudio Alejandro Rain Quepumil	Escritura	33,3	66,7	0	Inicial
	Lectura	22,9	74,3	2,9	Inicial
Claudio Andrés Canio Millanao	Escritura	0	100	0	Inicial
	Lectura	20	80	0	Inicial
Deliz Marin Filumil	Escritura	0	33,3	66,7	Inicial
	Lectura	11,4	80	8,6	Inicial
Gustavo Simón Painen Figueroa	Escritura	33,3	66,7	0	Inicial
	Lectura	25,7	74,3	0	Inicial
Kevin Kurt Hass Ramirez	Escritura	100	0	0	superior
	Lectura	37,1	57,1	5,7	Inicial
Marcela Constanza Quintriqueo Morales	Escritura	0	0	100	Inicial
	Lectura	0	34,3	65,7	Inicial
Pamela Morales Colipi	Escritura	33,3	66,7	0	Inicial
	Lectura	28,6	71,4	0	Inicial
Pia Antonia Maturana Vergara	Escritura	66,7	33,3	0	Intermedio
	Lectura	28,6	71,4	0	Inicial

(tabla nº 12)

Al realizar el análisis por *Eje* se puede observar en la tabla nº10, se puede señalar que de 30 preguntas realizadas, 3 correspondían al *Eje de Escritura*, equivalente al 10%, donde sólo el 33% se respondieron correctamente, el 48% incorrectas y 18% fueron omitidas, quedando en un nivel de logro inicial. Por otro lado, se evaluaron 24 preguntas que apuntaban al *Eje de Lectura* equivalente al 90%, donde el 21% de éstas se contestaron correctamente, el 68% estaban incorrectas y 10% fueron omitidas, quedando en un nivel de logro inicial.

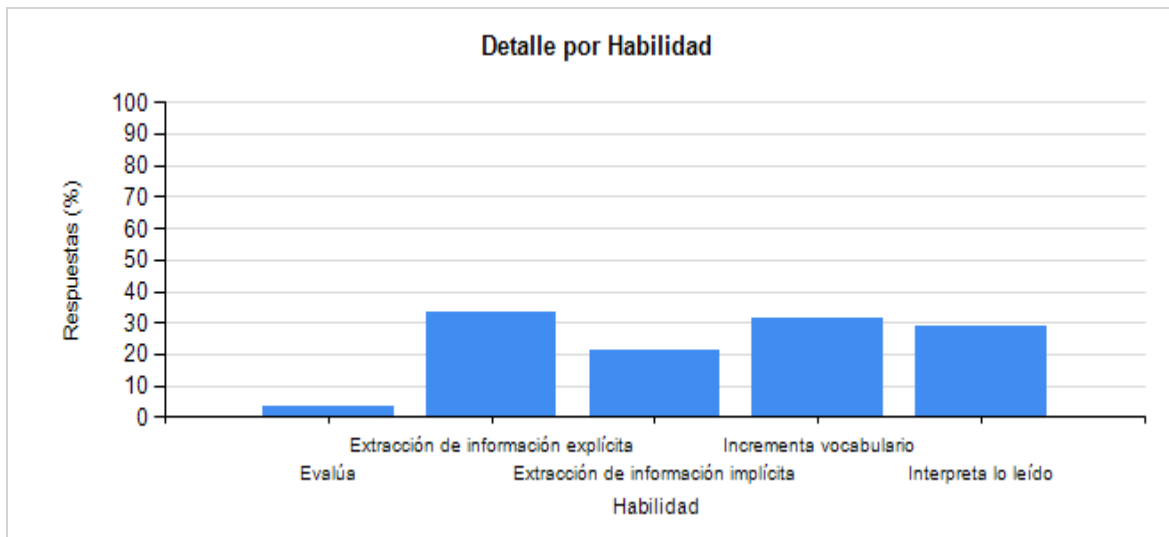
Se observa en el gráfico n°13 que existió un 33% de logro en el eje *Escritura* y un 21% de logro en el eje de *Lectura*.

Con relación al análisis realizado por eje y estudiantes en el gráfico n°14, parece preocupante que frente a los datos obtenidos, sólo un estudiante se encuentra en un nivel intermedio y otro estudiante en nivel superior en el eje escritura, correspondiente al 22% del curso. El 78% restante se encuentra en un nivel inicial.

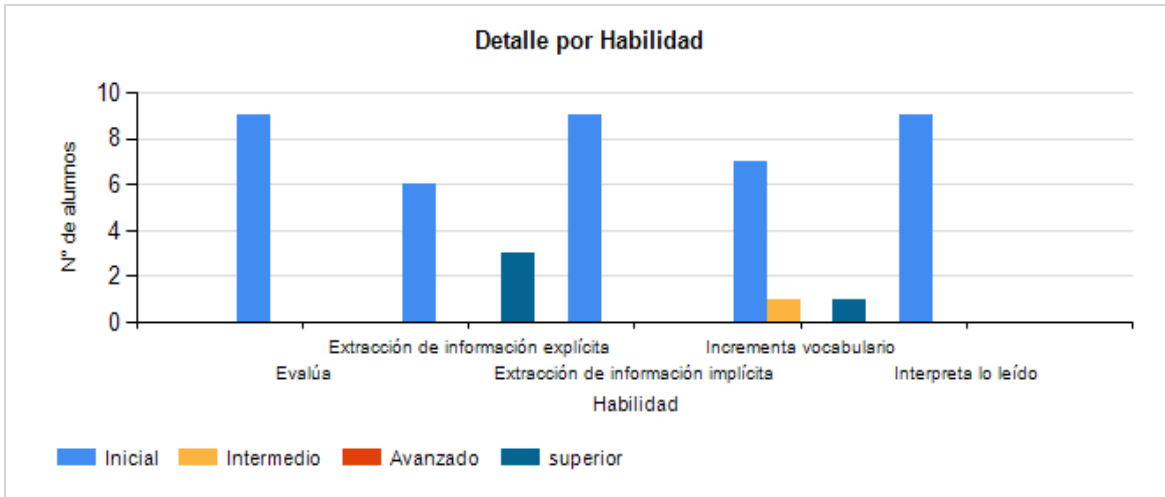
Reporte detallado por Habilidad Diagnóstico Inicial Lenguaje 8° básico

Habilidad	N° Preguntas	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Evalúa	2	3,7	96,3	0	Inicial
Extracción de información explícita	1	33,3	55,6	11,1	Inicial
Extracción de información implícita	12	21,4	64,3	14,3	Inicial
Incrementa vocabulario	5	31,1	48,9	20	Inicial
Interpreta lo leído	10	28,7	63,0	8,3	Inicial

(tabla n°13)



(gráfico n°15)



(gráfico nº16)

Reporte detallado de Alumnos

Alumno	Habilidad	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Belen Scarlet Aguayo Painenao	Evalúa	0	100	0	Inicial
	Extracción de información explícita	100	0	0	superior
	Extracción de información implícita	14,3	71,4	14,3	Inicial
	Incrementa vocabulario	40	40	20	Inicial
	Interpreta lo leído	25	75	0	Inicial
Claudio Alejandro Rain Quepumil	Evalúa	0	100	0	Inicial
	Extracción de información explícita	0	100	0	Inicial
	Extracción de información implícita	35,7	57,1	7,1	Inicial
	Incrementa vocabulario	20	80	0	Inicial
	Interpreta lo leído	25	75	0	Inicial
Claudio Andrés Canio Millanao	Evalúa	0	100	0	Inicial
	Extracción de información explícita	0	100	0	Inicial
	Extracción de información implícita	21,4	78,6	0	Inicial
	Incrementa vocabulario	0	100	0	Inicial
	Interpreta lo leído	33,3	66,7	0	Inicial
Deliz Marin Filumil	Evalúa	0	100	0	Inicial
	Extracción de información explícita	100	0	0	superior

	Extracción de información implícita	14,3	71,4	14,3	Inicial
	Incrementa vocabulario	0	40	60	Inicial
	Interpreta lo leído	8,3	91,7	0	Inicial
Gustavo Simón Painen Figueroa	Evalúa	0	100	0	Inicial
	Extracción de información explícita	0	100	0	Inicial
	Extracción de información implícita	35,7	64,3	0	Inicial
	Incrementa vocabulario	20	80	0	Inicial
	Interpreta lo leído	33,3	66,7	0	Inicial
Kevin Kurt Hass Ramirez	Evalúa	0	100	0	Inicial
	Extracción de información explícita	100	0	0	superior
	Extracción de información implícita	28,6	57,1	14,3	Inicial
	Incrementa vocabulario	100	0	0	superior
	Interpreta lo leído	50	50	0	Inicial
Marcela Constanza Quintriqueo Morales	Evalúa	0	100	0	Inicial
	Extracción de información explícita	0	0	100	Inicial
	Extracción de información implícita	0	21,4	78,6	Inicial
	Incrementa vocabulario	0	0	100	Inicial
	Interpreta lo leído	0	25	75	Inicial
Pamela Morales Colipi	Evalúa	0	100	0	Inicial
	Extracción de información explícita	0	100	0	Inicial
	Extracción de información implícita	28,6	71,4	0	Inicial
	Incrementa vocabulario	40	60	0	Inicial
	Interpreta lo leído	41,7	58,3	0	Inicial
Pia Antonia Maturana Vergara	Evalúa	33,3	66,7	0	Inicial
	Extracción de información explícita	0	100	0	Inicial
	Extracción de información implícita	14,3	85,7	0	Inicial
	Incrementa vocabulario	60	40	0	Intermedio
	Interpreta lo leído	41,7	58,3	0	Inicial

(tabla nº14)

Con relación al análisis por *habilidades*, se observa en la tabla nº13 que de un total de 30 preguntas, 2 tienen relación con la habilidad de *Evaluar*, que representa al 6% donde se respondieron correctamente un 3%, un 96% de las respuestas se respondieron incorrectamente y no hubieron preguntas omitidas, quedando en un logro inicial.

En cuanto a la habilidad *Extracción de Información Explícita* que representan el 3% de la evaluación. El 33% de las respuestas se contestaron correctamente, el 55% de la respuesta estaban incorrectas y el 11% de las respuestas fueron omitidas, quedando en un nivel inicial.

En cuanto a la habilidad *Extracción de Información Implícita*, de 12 preguntas que corresponden al 40% del total de la evaluación, el 21% de las preguntas se contestaron correctamente, 64% contestó incorrectamente y el 14% omitieron sus respuestas, quedando la habilidad en un nivel inicial alcanzado.

Respecto a la habilidad *Incrementa lo leído*, de 5 preguntas que corresponden al 16% de la evaluación, el 31% de las preguntas se contestaron correctamente, el 48% se contestaron incorrectamente y el 20% de las preguntas fueron omitidas, quedando la habilidad en un nivel inicial.

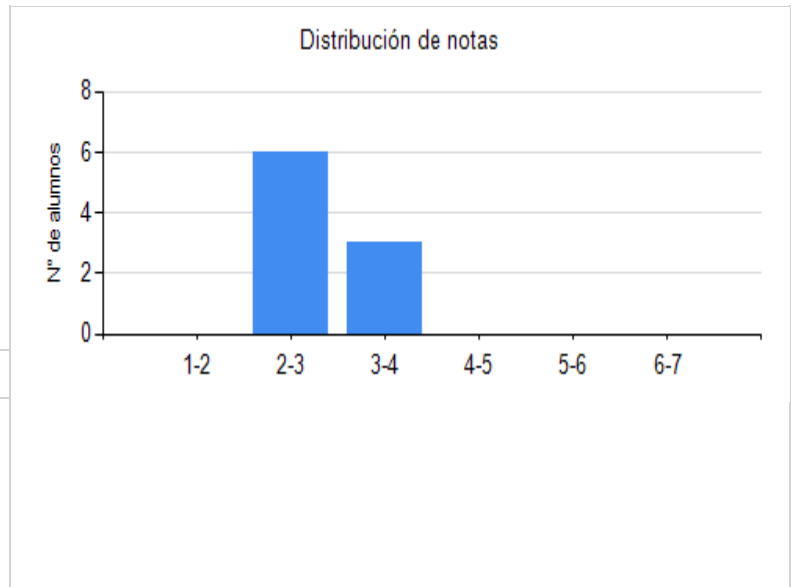
Finalmente, la habilidad *Interpreta lo leído*, de 10 preguntas que corresponden al 33% de la evaluación, el 28% de las preguntas se contestaron correctamente, el 63% se contestaron incorrectamente y el 8% fueron omitidas, quedando la habilidad en un nivel inicial.

El gráfico nº15 muestra el nivel alcanzado en las habilidades evaluadas, dando cuenta que se encuentran todas en un nivel inicial, la que se encuentra mayormente disminuida es la habilidad de *Evaluar* y la que se encuentra mayormente alcanzada es *Extracción de información explícita*.

Con relación al análisis realizado de acuerdo a los datos obtenidos y teniendo a vista el gráfico n°16, preocupa el alto porcentaje de estudiantes que sólo alcancen el nivel inicial. Se observa un bajo porcentaje de estudiantes que lograron de manera individual alcanzar un nivel superior en la habilidad de Extracción de información explícita e incrementa vocabulario.

Reporte general: Diagnóstico Inicial Lenguaje 8° básico

Nota máxima:	3,4
Nota mínima:	2
Total de alumnos evaluados :	9
Promedio:	2,8
Desviación estándar:	0,4
Cursos Evaluados	
8A	
Resumen de la evaluación	



(gráfico n°17)

Reporte General por estudiante

Nombre	RUT	Curso	B	M	O	Puntaje	Rend	Nota	Logro
Belen Scarlet Aguayo Painena	21757178-2	8A	8	27	3	8	21,1	2,7	Inicial
Claudio Alejandro Rain Quepumil	21681668-4	8A	9	28	1	9	23,7	2,8	Inicial
Claudio Andrés Canio Millanao	21700030-0	8A	7	31	0	7	18,4	2,6	Inicial
Deliz Marin Filumil	21819982-8	8A	4	29	5	4	10,5	2,4	Inicial
Gustavo Simón Painena Figueroa	21416430-2	8A	10	28	0	10	26,3	2,9	Inicial

Kevin Kurt Hass Ramirez	21772537-2	8A	16	20	2	16	42,1	3,4	Inicial
Marcela Constanza Quintriqueo Morales	21805415-3	8A	0	12	26	0	0	2	Inicial
Pamela Morales Colipi	21498545-4	8A	11	27	0	11	28,9	3	Inicial
Pia Antonia Maturana Vergara	21561707-6	8A	12	26	0	12	31,6	3,1	Inicial

(tabla nº 15)

De acuerdo al gráfico nº17 se puede observar que los estudiantes quedan en un rango de calificación entre un 2,0 – 4,0. Dando cuenta, a nivel cuantitativo, de las bajas calificaciones alcanzadas por los estudiantes, traducido a los bajos aprendizajes logrados.

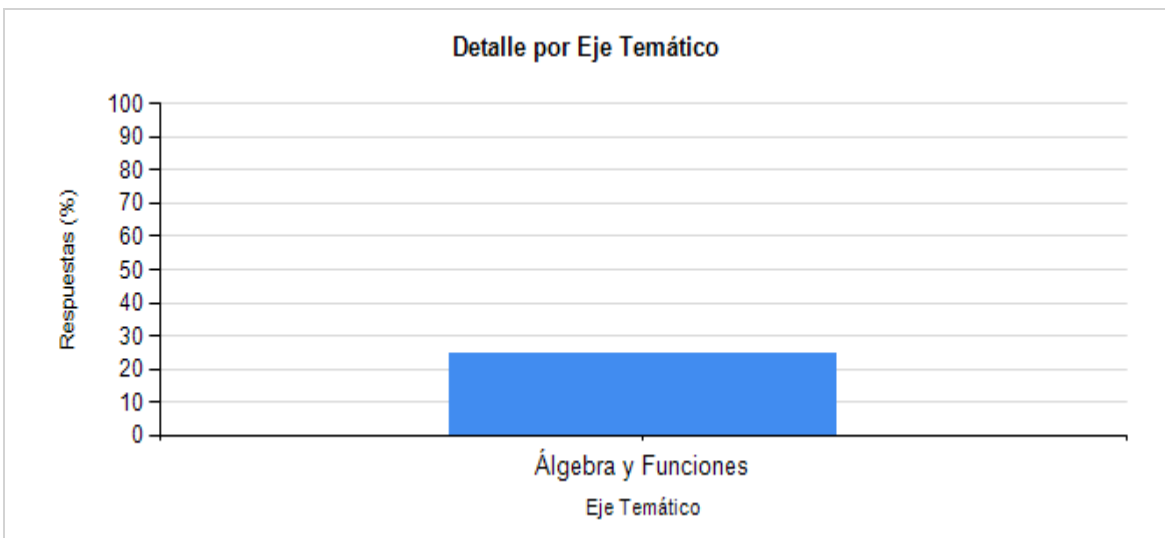
En el gráfico nº18 y tabla nº15 se observa la distribución de niveles de logro, donde existe un 100% de los estudiantes en un nivel del logro inicial, con bajas calificaciones, mostrando un disminuido nivel de aprendizajes alcanzados.

Diagnóstico Inicial Matemáticas 8°

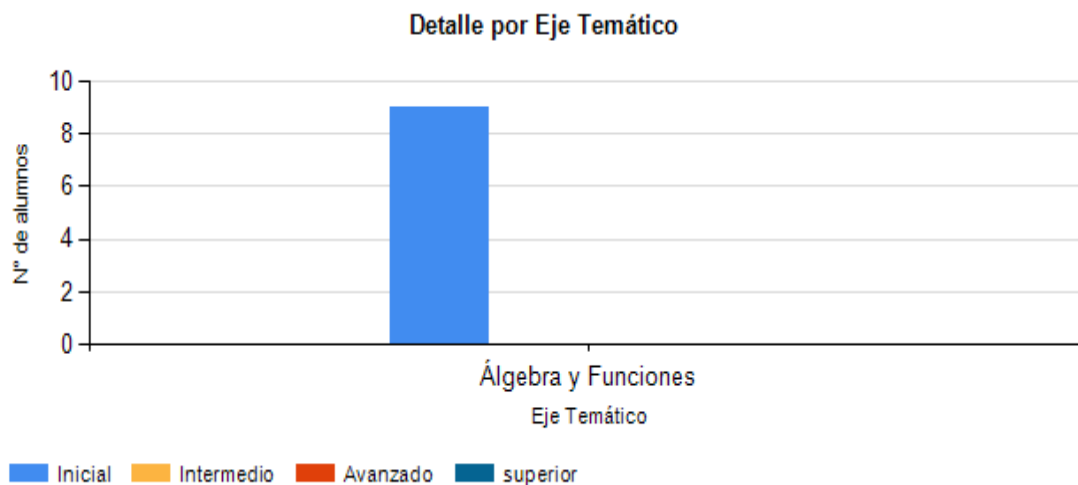
Reporte detallado por Eje Temático

Eje Temático	N° Preguntas	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Álgebra y Funciones	31	24,4	68,8	6,8	Inicial

(tabla nº16)



(gráfico nº 18)



(gráfico nº19)

Reporte detallado de Alumnos

Alumno	Eje Temático	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Belen Scarlet Aguayo Painena	Álgebra y Funciones	22,6	77,4	0	Inicial
Claudio Alejandro Rain Quepumil	Álgebra y Funciones	9,7	80,6	9,7	Inicial
Claudio Andrés Canio Millanao	Álgebra y Funciones	32,3	67,7	0	Inicial
Deliz Marin Filumil	Álgebra y Funciones	25,8	74,2	0	Inicial

Gustavo Simón Painen Figueroa	Álgebra y Funciones	29,0	41,9	29,0	Inicial
Kevin Kurt Hass Ramirez	Álgebra y Funciones	41,9	35,5	22,6	Inicial
Marcela Constanza Quintriqueo Morales	Álgebra y Funciones	29,0	71,0	0	Inicial
Pamela Morales Colipi	Álgebra y Funciones	16,1	83,9	0	Inicial
Pia Antonia Maturana Vergara	Álgebra y Funciones	12,9	87,1	0	Inicial

(tablas nº17)

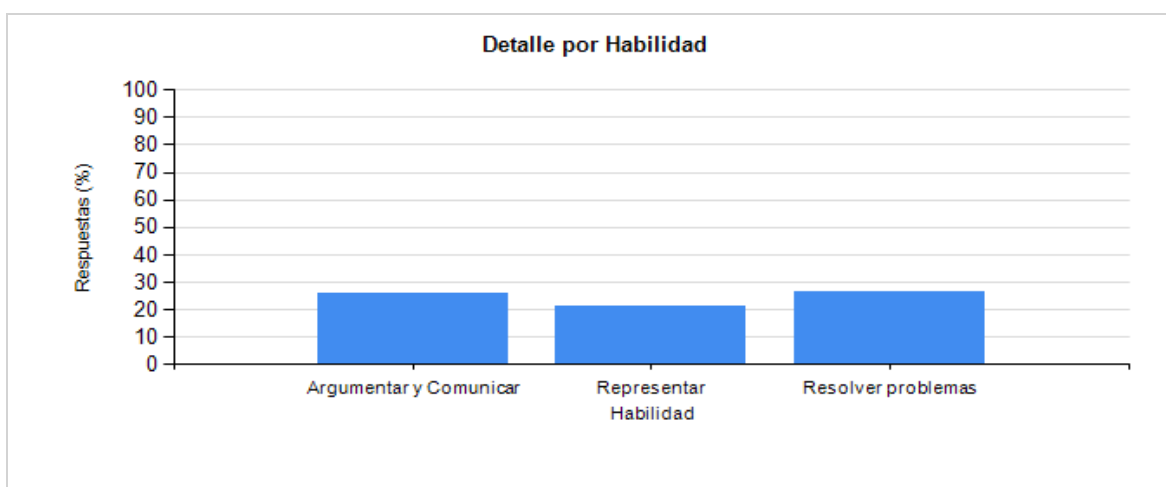
Con relación al reporte detallado por eje temático, se puede señalar que de 31 preguntas realizadas, el 24% fue respondida correctamente, 68% se respondieron incorrectamente y 7% fue omitida. Quedando en un nivel de logro inicial.

Con relación al análisis realizado por eje y estudiantes, parece preocupante que frente a los datos obtenidos, todos los estudiante se encuentra en un nivel inicial.

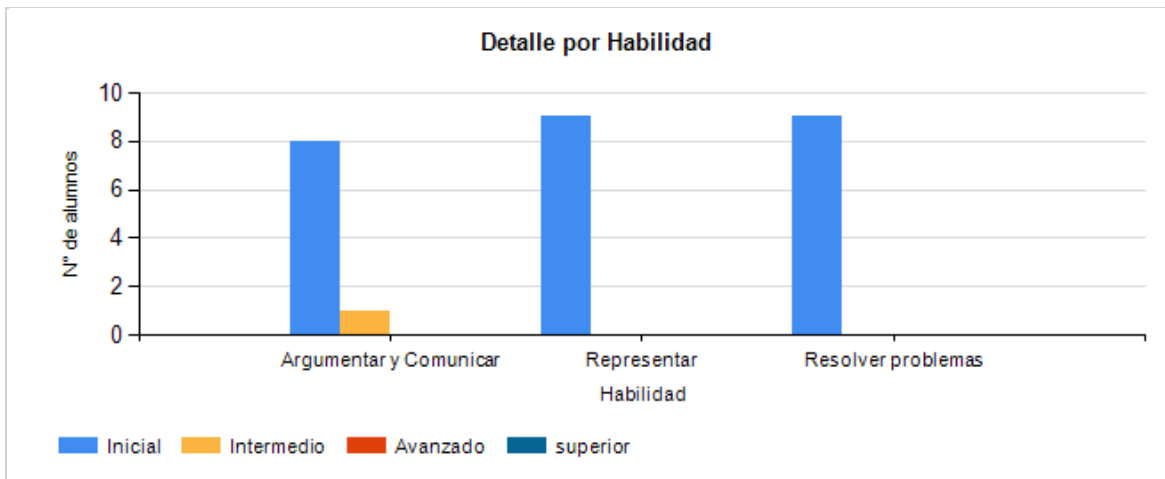
Reporte detallado por Habilidad Diagnóstico Inicial Matemáticas 8°

Habilidad	N° Preguntas	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Argumentar y Comunicar	3	25,9	70,4	3,7	Inicial
Representar	13	21,4	68,4	10,3	Inicial
Resolver problemas	15	26,7	68,9	4,4	Inicial

(tabla nº18)



(gráfico nº20)



(gráfico n°21)

Reporte detallado de Alumnos

Alumno	Habilidad	B (%)	M (%)	O (%)	Logro
Belen Scarlet Aguayo Painena	Argumentar y Comunicar	33,3	66,7	0	Inicial
	Representar	23,1	76,9	0	Inicial
	Resolver problemas	20	80	0	Inicial
Claudio Alejandro Rain Quepumil	Argumentar y Comunicar	0	100	0	Inicial
	Representar	15,4	69,2	15,4	Inicial
	Resolver problemas	6,7	86,7	6,7	Inicial
Claudio Andrés Canio Millanao	Argumentar y Comunicar	33,3	66,7	0	Inicial
	Representar	30,8	69,2	0	Inicial
	Resolver problemas	33,3	66,7	0	Inicial
Deliz Marin Filumil	Argumentar y Comunicar	33,3	66,7	0	Inicial
	Representar	38,5	61,5	0	Inicial
	Resolver problemas	13,3	86,7	0	Inicial
Gustavo Simón Painena Figueroa	Argumentar y Comunicar	33,3	33,3	33,3	Inicial
	Representar	7,7	53,8	38,5	Inicial
	Resolver problemas	46,7	33,3	20	Inicial
Kevin Kurt Hass Ramirez	Argumentar y Comunicar	66,7	33,3	0	Intermedio
	Representar	30,8	30,8	38,5	Inicial

	Resolver problemas	46,7	40	13,3	Inicial
Marcela Constanza Quintriqueo Morales	Argumentar y Comunicar	33,3	66,7	0	Inicial
	Representar	7,7	92,3	0	Inicial
	Resolver problemas	46,7	53,3	0	Inicial
Pamela Morales Colipi	Argumentar y Comunicar	0	100	0	Inicial
	Representar	23,1	76,9	0	Inicial
	Resolver problemas	13,3	86,7	0	Inicial
Pia Antonia Maturana Vergara	Argumentar y Comunicar	0	100	0	Inicial
	Representar	15,4	84,6	0	Inicial
	Resolver problemas	13,3	86,7	0	Inicial

(tabla n°19)

Con relación al análisis por *habilidades*, se observa en la tabla n°18 que de un total de 31 preguntas, 3 tienen relación con la habilidad de *Argumentar y Comunicar* que representan el 9% de la evaluación, donde el 25% de las respuestas se contestaron correctamente, 70% de la respuesta estaban incorrectas y el 3% de las respuesta fueron omitidas, quedando en un nivel inicial.

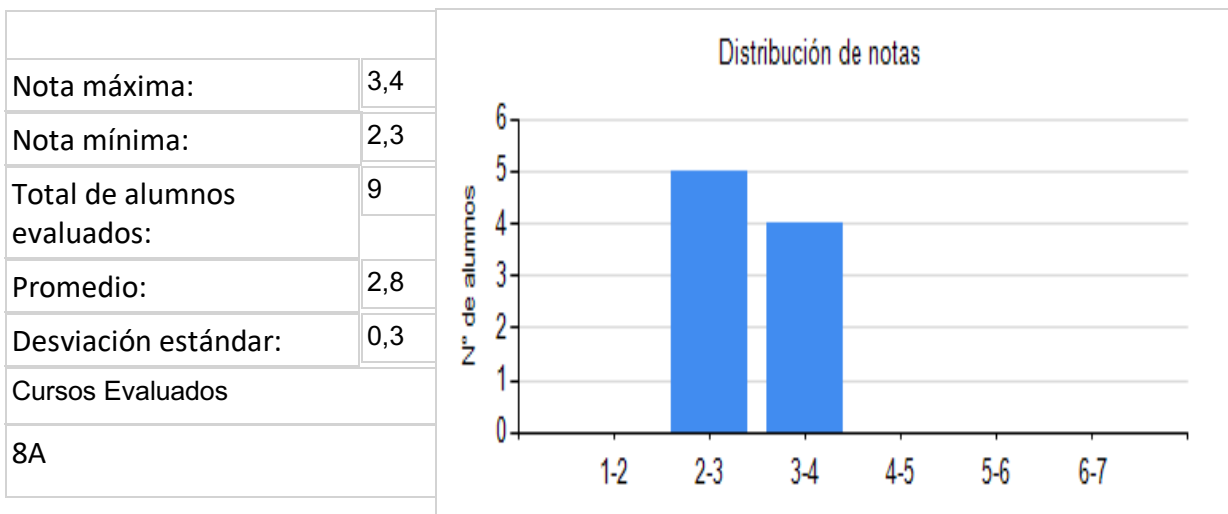
En cuanto a la habilidad *Representar* de 12 preguntas que corresponden al 38% del total de la evaluación, el 21% de las preguntas se contestaron correctamente, 68% contestó incorrectamente el y el 10% omitieron sus respuestas, quedando la habilidad en un nivel inicial alcanzado.

Respecto a la habilidad *Resolver problemas*, de 15 preguntas que corresponden al 48% de la evaluación, el 26% de las preguntas se contestaron correctamente, el 68% se contestaron incorrectamente y el 4% de las preguntas fueron omitidas, quedando la habilidad en un nivel inicial alcanzado.

El gráfico n°20 muestra el nivel alcanzado en las habilidades evaluadas, dando cuenta que se encuentran todas en un nivel inicial, siendo la habilidad de *representar* la que se encuentra más disminuida.

Con relación al análisis realizado de acuerdo a los datos obtenidos, preocupa que un alto porcentaje de estudiantes sólo alcancen el nivel inicial.

Reporte general: Diagnóstico Inicial Matemáticas 8°



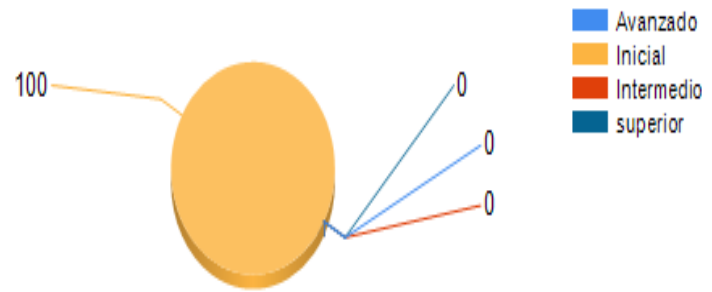
Resumen de la evaluación

(gráfico n°23)

Nivel de logro	Cantidad de alumnos	Porcentaje del total
Inicial	9	100
Intermedio	0	0
Avanzado	0	0

superior	0	0
----------	---	---

Distribución de niveles de logro (%)



(gráfico nº 24)

Nombre	RUT	Curso	B	M	O	Pun taje	Rend	Not a	Logro
Belen Scarlet Aguayo Painenao	21757178-2	8A	7	24	0	7	22,6	2,8	Inicial
Claudio Alejandro Rain Quepumil	21681668-4	8A	3	25	3	3	9,7	2,3	Inicial
Claudio Andrés Canio Millanao	21700030-0	8A	10	21	0	10	32,3	3,1	Inicial
Deliz Marin Filumil	21819982-8	8A	8	23	0	8	25,8	2,9	Inicial
Gustavo Simón Painen Figueroa	21416430-2	8A	9	13	9	9	29,0	3	Inicial
Kevin Kurt Hass Ramirez	21772537-2	8A	13	11	7	13	41,9	3,4	Inicial
Marcela Constanza Quintriqueo Morales	21805415-3	8A	9	22	0	9	29,0	3	Inicial
Pamela Morales Colipi	21498545-4	8A	5	26	0	5	16,1	2,5	Inicial
Pia Antonia Maturana Vergara	21561707-6	8A	4	27	0	4	12,9	2,4	Inicial

(tablas nº20)

De acuerdo al gráfico nº23 se puede observar que los estudiantes quedan en un rango de calificación entre un 2,0 – 4,0. Dando cuenta, a nivel cuantitativo, de las bajas calificaciones alcanzadas por los estudiantes.

El el gráfico nº24 y tabla nº20 se observa la distribución de niveles de logro, donde existe un 100% de los estudiantes en un nivel del logro inicial, con bajas calificaciones, mostrando un disminuido nivel de aprendizajes alcanzados.

PROPUESTAS REMEDIALES

Después del análisis realizado, se puede observar el bajo nivel de aprendizajes alcanzado por los estudiantes que se diagnosticaron, mostrando una situación preocupante con relación al trabajo pedagógico que se está llevando a cabo y del cual no se están haciendo cargo.

Primero es importante socializar a los docente los resultados que se obtuvieron de los diagnóstico realizados y del cual se lograron datos relevantes por estudiante que permite incluso tomar decisiones a nivel individual. Sin embargo, los resultados se encuentran tan disminuidos en sus ejes y habilidades y por nivel, que es necesaro comenzar por los docentes y las estrategias que están llevando a cabo, ya no existe avances por eje ni por habilidad lo que puede dar cuenta la ausencia de un trabajo de la mano con los programas de estudios y las habilidades propuestas por estos.

Se entrega una propuesta de trabajo que es muy focalizada, pero real que permita llevarse a cabo por medio de recursos que entrega el estado, comenzando principalmente por los docentes que son los que generan las situaciones de aprendizajes y que deben tomar decisiones con los datos entregados.

Propuestas Lenguaje

1. Capacitación a los docentes en:

- **Apropiación de los programas de estudios**, en especial con relación en lo que respecta a habilidades que estos mismo propones para exista un desarrollo real de los estudianten en habilidades.
- **Diseño Universal para Aprendizaje**. Que permita desarrollar estrategias de enseñanza que puedan llevar a todos los estudiantes alcanzar los aprendizajes.
- **Estrategias en Lecto-Escritura**. Los estudiantes de 4º y 8º básico aún lo alcanzan un desarrollo de lecto escritura de acuerdo a lo que se espera a su nivel.

2. Retomar el proceso de diagnóstico en **Dominio Lector** para transitar a la **Comprensión Lectora**.
3. Generar **estrategias de lectura** para que los estudiantes aprendan a leer y no sólo decodificar.
4. Generar estrategias de **comprensión lectora sistemática** y transversar a cada una de las asignaturas para mejorar la calidad lectora en los estudiantes.
5. **Reflexión sistemática** sobre la práctica docente en las situaciones de aprendizaje que se llevan a cabo.
6. **Diversificar la evaluación** para poder mejorar los aprendizajes en los estudiantes.

Propuestas Matemáticas

1. Capacitación a los docentes en:
 - **Apropiación de los programas de estudios**, en especial con relación en lo que respecta a habilidades que estos mismo propones para exista un desarrollo real de los estudianes en habilidades.
 - **Diseño Universal para Aprendizaje**. Que permita desarrollar estrategias de enseñanza que puedan llevar a todos los estudiantes alcanzar los aprendizajes.
2. **Aumenta el nivel paulatinamente**. Cuando los alumnos tengan dominada una habilidad o concepto, aumenta un poco el nivel retándolos a realizar un ejercicio que sea un poco más difícil que los asignados previamente.

3. **Da tiempo suficiente para pensar.** Se les entregará a los estudiantes tiempo suficiente para pensar antes de pedirles las soluciones, para que cada uno pueda descubrir las ideas por sí mismo y todos puedan alzar la mano. Los estudios acerca de los beneficios de aumentar el tiempo de espera a tres segundos o más confirman que la participación se incrementa, la calidad de las respuestas es mayor, el rendimiento general de la clase mejora, los alumnos hacen más preguntas y participan con mayor frecuencia sin pedirselo.
4. **Trabajos desde los contexto y cotidianidad.** Que si bien, siempre se propone, poder realizar un seguimiento en el aula si se lleva a cabo de manera sistemática.
5. **Reflexión sistemática** sobre la práctica docente en las situaciones de aprendizaje que se llevan a cabo.
6. **Diversificar la evaluación** para poder mejorar los aprendizajes en los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Brookhart, S. (2011). *Grading and Learning: Practices that Support Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Capote, A. & Sosa, A. (2006). *Evaluación, rúbricas y listas de control*. Recuperado el 17 junio de 2013, de <http://www.josefinas-trinitarias.org/la-asuncionc/PJ/aplicaciones/adj/example/files/Evaluacin.pdf>

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile (2011). *La (in)amovilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos*. Evidencias para Políticas Públicas en Educación, Selección de Investigaciones Sexto Concurso Fonide, Centros de Estudios Mineduc, Artículo N°5.

Chadwick, C. (2006). *La Psicología de aprendizaje del enfoque constructivista.* *Red Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI(4), 111-126.

Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T. et al. (2010). *Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world.* Washington, DC: The Lancet.

Galvan, L. (2006). *Educación basada en competencias. Calidad Educativa.* Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Griffin, P. (Ed). (2014). *Assessment for Teaching.* Melbourne: Cambridge University Press.

Guskey, T. R. & Bailey, J. M. (2010). *Developing Standards-based report cards.* Estados Unidos:Corwin.

Hernández, G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones.* *Perfiles Educativos*, XXX(122), 38-77.

Herrera, M. (2009). *El valor de la escuela y el fracaso escolar. Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana.* *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4).

Masters, G. (2015). *Rethinking formative and summative assessment.* Recuperado de <https://www.teachermagazine.com.au/columnists/geoff-masters/rethinking-formative-and-summative-assessment>.

Mineduc (2017a). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes: Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza.* Santiago: Ministerio de Educación.

Mineduc (2017b) *Evaluación formativa en aula. Orientaciones para directivos: Gestionando y acompañando el fortalecimiento de la evaluación formativa en las salas de clases*. Santiago: Ministerio de Educación.

Mineduc-Unesco (2017). *Revisión de literatura sobre políticas y normativa de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje*. Sistematización de literatura realizado por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), Santiago, Chile.

Holmboe, E. S., Sherbino, J., Long, D. M., Swing, S. R. & Frank J. R. (2010). The role of assessment in competency – based medical education, 32(8), 676-682.

Pales, J. (2006). *Planificar un currículo o un Programa formativo*. *Educación Médica*, 9(2), 59-65.

Piaget, J. (1972). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.

Piaget, J. (1989). *El equivalente cognoscitivo de la fenocopia*. *Adaptación Vital y Psicología de la Inteligencia*. México: Siglo XXI Editores.

Prat-Corominas, J., Pales-Argullos, J., Nolla-Domenjóa, M. Oriol-Boscha, A. & Gual A. (2010). *Proceso de Bolonia (II): educación centrada en el que aprende*. *Educación Médica*, 13(4), 197-203.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2014). *Bienestar Subjetivo y Rendimiento Escolar: Rol del Bienestar Social y la Satisfacción con la Vida*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación- FONIDE, Ministerio de Educación.

Santrock, J. (2004): *Psicología de la educación*. México: McGraw - Hill

Smith, M. K. (2002). Jerome S. Bruner and the process of education. In: *The encyclopedia of informal education*. Recuperado el 1 de junio de 2013, de <http://infed.org/mobi/jerome-bruner-and-the-process-of-education>

Torres, J. Acevedo, D. & Gallo, L. (2015). *Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. Cultura Educación y Sociedad*, 6(2).

Unesco (2015). *¿Es la repitencia efectiva?* TERCE en la mira, número 1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Oficina de Santiago. Recuperado desde: www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916s.pdf

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Vu, T. (2014). *Designing Integrative Assessment to Enhance Student Learning for their Future*. Joint AARE-NZARE 2014 Conference, Brisbane.

Wass, V., Van der Vleuten, C., Shatzer, J. & Jones, R. (2001). Assessment of clinical com- petences. *The Lancet*, 357(9260), 945-949.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (expanded 2nd edition). Alexandria, VA: ASCD.