

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

Trabajo De Grado II

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

Colegio – Escuela José Manso de Velasco

Profesor guía:

Sr. Albino González González.

Alumna:

Maribel Concha Romero.



Santiago - Chile, octubre de 2018

Índice:

Portada.....	0
Índice.....	1
Abastract.....	2
Introducción.....	3
Marco teórico.....	8
Marco Contextual.....	27
Diseño y aplicación de instrumentos.....	31
Análisis de los resultados.....	61
Propuestas remediales.....	79
Bibliografías.....	89
Anexos.....	90

4.- Abstract

La elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica en el presente trabajo se ha aplicado a estudiantes de cuarto y octavo año básico en los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Tecnológica. Se intenta conectar ambos instrumentos a modo de diagnosticar aprendizajes que poseen los estudiantes y que a su vez sean significativos y consecuentes con una “Evaluación Auténtica” como lo sustenta el marco teórico, permitiendo que el conocimiento se adquiriera de forma integral y no en forma separada como se hace tradicionalmente.

El lenguaje y la tecnología se pueden interrelacionar y es lo que se intenta explicar y demostrar, teniendo en consideración lo propuesto como remediales en el trabajo de grado I. Se busca identificar si ambas áreas pueden ser trabajadas y evaluadas considerando la etapa que están cursando, teniendo en cuenta lo necesario que es elaborar pautas explícitas contenidas en Planes y Programas proporcionados en los Contenidos Mínimos del Ministerio de Educación de Chile.

Finalmente se propone remediales asociadas a cada instrumento de evaluación creado y se espera que las evaluaciones diagnósticas sean parte de un Banco de Datos y que sea una fuente de consulta para los docentes del Establecimiento Educacional para el presente año y otros, utilizándolos como herramientas que deberán adecuar según la realidad de cada curso que tengan en determinado momento, sirvan de base para seguir aprendiendo utilizando la contingencia nacional para acercarlos al aprendizaje, buscando la motivación y el desarrollo integral de todos ellos.

5.-Introducción

Elección del tema

En el presente estudio se analizarán dos subsectores de enseñanza y a dos niveles correspondientes a cuarto y octavo año básico. El análisis será de carácter Cualitativo - Descriptivo, teniendo como sustento el marco teórico que nutre el presente estudio.

Planteamiento

En el ámbito educacional es necesario identificar si los constructos educacionales y los nuevos paradigmas son congruentes y aplicables a una realidad, hablando como tal, de una Evaluación Auténtica.

Objetivos

Específicos

- Identificar si es aplicable una Evaluación Auténtica en diferentes asignaturas.
- Reconocer el impacto que provoca en los resultados.

Generales

- Analizar los diferentes resultados que se pueden obtener de una evaluación auténtica.
- Comparar los resultados de una evaluación auténtica v/s evaluación diagnóstica tradicional.

Planteamiento del problema

En la actualidad las mediciones de evaluación diagnóstica tienen directa relación con una calificación y números que otorgan categorías a los estudiantes y establecimientos educacionales del país. Es por lo anterior que se hace necesario conocer si la Evaluación Auténtica, como nuevo paradigma educacional funciona como tal.

Delimitación del tema

Recursos -

- En cuanto al espacio, este estudio se aplicará en el Colegio Escuela José Manso de Velasco ubicado en la comuna de Maipú, contando con un curso por nivel. Cuarto básico tiene 28 estudiantes mientras que octavo cuenta con 16 niños que están matriculados al 01 de agosto de 2018.
- En relación al tiempo, se establece el segundo semestre educacional de cuarto y octavo año básico correspondiente a la unidad N° 3 de aprendizaje de los estudiantes en los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Tecnológica

- En recursos humanos para el presente estudio se cuenta con 2 jefes de departamento, uno de Lenguaje y Comunicación y otro de Educación Tecnológica, una jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, 30 estudiantes de cuarto año básico y 18 estudiantes de octavo año.

Alances

El alcance se encuentra estimado solo para la muestra específica que se tomará para el presente estudio, es decir cuarto y octavo año del Colegio Escuela José Manso de Velasco.

Limitaciones

- En lo institucional se cuenta con la aprobación del Director del Establecimiento José Manso de Velasco para utilizar las dependencias en caso de ser necesarios y a acceder a información del soporte informático del colegio para obtener información previa por el periodo de tres meses.
- En lo económico no se ha debido incurrir en gastos debido a que el colegio ha proporcionado todos los recursos necesarios para la presente investigación en el mismo periodo indicado anteriormente.
- En relación al cronograma, este es abierto y flexible debido a que se debe coordinar con tiempos que tengan los profesores para dar un espacio en la aplicación de los instrumentos u otros que dependen de la Unidad Técnico pedagógica.
- El tiempo considerado en su totalidad para el presente estudio corresponde



a todo el segundo semestre del trabajo de grado.

Planteamiento del problema

Formulación

Elementos

Descripción

Metodología

El tipo de investigación es aplicada de carácter descriptivo ya que se busca confrontar la realidad existente en el establecimiento en relación a la teoría a modo de poder interpretar lo que sucede. En relación a la técnica de recolección de datos fue la observación de los estudiantes mientras se aplicaba una entrevista y posteriormente se analizaron los resultados considerando la flexibilidad de las mismas ante una realidad compleja de los estudiantes por sus características personales y grupales.

Población y muestra

La unidad de estudio son los grupos de estudiantes siendo 28 estudiantes de cuarto básico y 18 estudiantes en octavo año básico.

Recolección de datos

La recolección de los datos serán tabulados según pautas de evaluación que se incluirán en el presente trabajo.

Procesamiento de Datos

En la recolección de datos, se seleccionó principalmente un trabajo de campo donde se trabajó con los estudiantes y se observó la diferencia de los instrumentos estandarizados intentando dimensionar las principales diferencias entre un sistema de evaluación tradicional y el nuevo paradigma al que nos enfrentamos.

Tipo de instrumentos

Para poder obtener respuesta a las interrogantes es que se crearán instrumentos basados en Evaluación Auténtica, siguiendo los ejemplos y lineamientos que se proponen en el Marco Teórico. Se aplicaron cuatro instrumentos diferentes para intentar abarcar todas las posibilidades de identificar la realidad en la que se encuentran los estudiantes a modo de poder presentar las propuestas remediales futuras.

6.-Marco Teórico

La Evaluación auténtica es un enfoque de evaluación que tiene ciertos principios y estrategias, sin embargo, también es una práctica pedagógica concreta. Este documento abordará el marco conceptual para enfocarse en las prácticas de evaluación auténtica.

Estos modelos parten de la misma noción del aprendizaje como un proceso de creación de significado. En este proceso se usa el conocimiento previo y la nueva información para crear una síntesis con sentido, y está mediado por experiencias complejas, que involucran procesos emocionales, motivacionales, cognitivos y sociales. Adicionalmente, este enfoque propone que aprender es un proceso que nos permite realizar acciones que no podíamos efectuar en el pasado, y coincide con las definiciones de UNESCO y su enfoque de habilidades para la vida, en las que lo que importa es aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En concordancia, enseñar, aprender y evaluar el

aprendizaje se entienden de manera muy diferente a como tradicionalmente se entendían e involucran prácticas muy diferentes también. La implementación de la evaluación auténtica a nivel sala de clases, provoca un impacto en la interacción profesor-alumno/a y genera un acercamiento más constructivista e interactivo a la labor del profesor, como también al aprendizaje y quehacer de los alumnos/as.

La Evaluación auténtica como enfoque es muy cercano a lo que hoy se conoce como Evaluación *para* el aprendizaje] y está emparentada con la Evaluación formativa o formadora y con la Evaluación con sentido pedagógico.

Si nos ponemos a pensar en la base de que el objetivo primario de la evaluación es progresar en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, las prácticas tradicionales dificultan tal objetivo, en cuanto se basan en un paradigma sobre el aprendizaje que se encuentra superado. Más que dar información sobre los avances de los estudiantes y sus necesidades de apoyo pedagógico, las prácticas tradicionales de evaluación tienden a confrontar los resultados de los estudiantes, distribuyéndolos en una escala de buenos, regulares y malos. Para ello, se evalúa a todos los estudiantes al mismo tiempo y con el mismo instrumento, incurriendo en un falso concepto de equidad.

Al inverso, la equidad educativa consiste en diferenciar a los alumnos para responder a sus insuficiencias educativas, puesto que ellos poseen diferentes capitales culturales y estilos cognitivos, es decir, tienen diferentes niveles de familiarización con el lenguaje escrito, poseen desiguales nociones acerca de la cultura universal, diferentes capacidades para el aprendizaje –tales como motivación, memoria, perseverancia, sistematicidad, autoestima- y otras características que surgen de sus condiciones personales y de su contacto con las

prácticas culturales de sus familias y de su entorno social y cultural (Bourdieu, 1966).

Por lo general, los medios tradicionales de evaluación se definen porque el docente, después de haber enseñado una parte de los objetivos de aprendizaje de educación, interroga a los estudiantes oralmente o dispone a toda la clase de una evaluación con papel y lápiz. En función de los resultados de las interrogaciones orales o de las evaluaciones, los niños y niñas reciben calificaciones, las que serán consignadas en el libro de clases y posteriormente enviadas en un informe de notas al apoderado. Al final del semestre, se hace la sumatoria de las calificaciones bajo la forma de un promedio general, el cual contribuye a las decisiones finales relacionadas con el reglamento de promoción de cada establecimiento. (Perrenoud, 1998).

Es evidente que existe la necesidad de modificar la mirada tradicional que hemos concebido a través del tiempo sobre la evaluación y en este trabajo de grado se intenta adoptar la integración de las tendencias actuales. La fuerza de la mirada de evaluación auténtica habita en su concepción de la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje, y en las oportunidades que ofrece para utilizar las reales actividades cotidianas que ocurren en la sala de clases como fuente de recolección de información y base para la toma de decisiones.

La perspectiva de la evaluación auténtica se basa en los siguientes principios, que proporcionan un marco de referencia para su puesta en práctica. El conjunto de ellos se resume en el siguiente esquema, que será desarrollado a continuación.

Busca mejorar la calidad de los aprendizajes. Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso en sí mismo y ampliar la posibilidad de que todos los

estudiantes aprendan. En este sentido, la evaluación auténtica constituye una actividad formadora (Nunziatti, G. 1990) que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

En tal sentido, permite más que juzgar una experiencia de aprendizaje, intervenir a tiempo para asegurar que las actividades planteadas y los medios utilizados en la formación respondan a las características de los alumnos y a los objetivos planteados, con el fin de hacer que ésta sea una experiencia exitosa (Allal, L.; Cardinet, J. 1989).

Para ser eficaz y contribuir realmente a la regulación de los aprendizajes, la evaluación debe basarse fundamentalmente en la autoevaluación y el docente debe promover que sean los propios estudiantes los que descubran los criterios de realización de la tarea; es decir, aquellas distinciones que permitan juzgar la calidad del producto y de las acciones que llevan a realizarlo.

Apoyado en este conjunto de criterios, que Nunziatti (1990) denomina “carta de estudio”, el alumno obtiene puntos de referencia que le permiten monitorear su propia actividad, facilitando los procesos de metacognición. El hecho de contar con estos criterios o modelos que le muestran hacia dónde avanzar, facilita la toma de conciencia de sus propios avances, en términos de calidad del producto, al confrontarlos con los criterios de éxito, que constituyen simultáneamente un elemento dinamizador de la actividad. Por ejemplo, si la tarea es realizar un escrito, los criterios de éxito estarán referidos a aspectos de orden formal (presentación, redacción, escritura, referencias bibliográficas, etc.) y a criterios de orden estructural (coherencia de la argumentación, carácter demostrativo del discurso, precisión de los términos, estructura del texto, etc.) (Meirieu, 1989).

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

Posee forma holística de la enseñanza, por lo cual la evaluación no debe considerarse un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza o un conjunto de tests o pruebas pasados al estudiante al finalizar una unidad o un tema. Ella debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada. Básicamente, se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al docente como al estudiante, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar la competencias comunicativas y creativas, definidas previamente por ambos.

Según Tierney (1998), la mejor forma de evaluación es la observación directa de las actividades diarias dentro de la sala de clases, donde el aprendizaje puede ocurrir durante el trabajo colaborativo, cuando los estudiantes observan el trabajo de otros, cuando desarrollan un proyecto, aplican programas de lectura silenciosa sostenida, participan en talleres permanentes de escritura, establecen múltiples interacciones sociales, etc. Estas instancias informan más plenamente sobre el nivel auténtico de desarrollo de las diversas competencias de los alumnos.

Al comparar los trabajos individuales de los estudiantes, el docente puede determinar sus patrones de desarrollo; por ejemplo, cuando un estudiante escribe una anécdota que le ocurrió, esta permite evaluar su vocabulario, su capacidad para expresar y organizar las ideas, su habilidad para utilizar las distintas convenciones sintácticas u ortográficas del lenguaje, etc. De este modo, para que la evaluación no constituya un proceso separado de las actividades de aprendizaje, resulta indispensable que los estudiantes hablen, lean, escriban y reescriban dentro de situaciones auténticas de construcción y comunicación de significado, con destinatarios definidos y con propósitos claros.

Las prácticas evaluativas tradicionales, basadas principalmente en la aplicación de pruebas terminales, no pueden medir todos estos procesos que ocurren y se valoran dentro de la sala de clases. Ellas perpetúan un enfoque de la evaluación “desde afuera hacia adentro” en vez de “desde adentro hacia fuera”.

Considera las competencias dentro de contextos significativos para todos los estudiantes. Dentro del concepto de evaluación auténtica una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1997).

Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, estos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones. Este planteamiento aclara el malentendido frecuente en la escuela, que consiste en creer que desarrollando competencias se

renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más complejas y abstractas sean estas acciones, más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables.

Una competencia no es sinónimo de destrezas aisladas, ya que integra un conjunto de habilidades, gestos, posturas, palabras, y que se inscribe dentro de un contexto que le da sentido. Por estas razones, la construcción de competencias requiere de situaciones complejas ligadas a las prácticas sociales de los estudiantes y al enfrentamiento de situaciones problemáticas.

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

Está centrada en las fortalezas de los y las estudiantes. Consistentemente con los planteamientos de Vygotsky (1978), la evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes; es decir, los ayuda a identificar lo que ellos saben o dominan (su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el

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

Es un proceso colaborativo entre docentes y estudiantes, porque concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los estudiantes aprenden de sus pares y del profesor, y este aprende de y con sus alumnos (Collins, Brown y Newman, 1986). La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los alumnos participan en ella y se responsabilizan de sus resultados, en cuanto usuarios primarios del producto de la información obtenida. Históricamente, la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo, unidireccional, a cargo del docente, destinado a calificar a los estudiantes y no como una instancia que debe ser realizada por y para ambos.

Cuando la evaluación constituye un proceso compartido entre educadores y estudiantes, apoya el mejoramiento de la efectividad de la enseñanza y la toma de decisiones. Similarmente, las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza

los lazos entre estudiantes y maestros al situarlos como copartícipes del proceso de aprendizaje.

Para que la evaluación sea un proceso colaborativo, los maestros, en conjunto con sus estudiantes, necesitan diseñar su propio sistema de evaluación, cuyas metas se refieran a los objetivos de aprendizaje y a las experiencias que se estimen deseables. Estos criterios o estándares deben ser abiertos y suficientemente flexibles para adaptarse a las características propias de cada sala de clases y a los estilos individuales de aprendizaje. Ligado a estas metas debe existir un amplio repertorio de técnicas y estrategias de evaluación que permitan recopilar y analizar variadas evidencias de los desempeños individuales y grupales.

Hace un contraste entre la evaluación y la calificación. Cuando las representaciones de los educadores y de los padres confunden la noción de evaluación con la de calificación, los estudiantes tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Además, se sienten permanentemente inquietos o juzgados y tienden a adoptar conductas de ocultamiento o de evitación ante ese control, para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o errores. Por ejemplo, se ausentan o “se enferman” el día de la prueba, copian al compañero del lado, escriben textos lo más cortos posible, etc.

Cuando se concibe la evaluación como la certificación reflejada en una nota, aunque esta sea necesaria desde el punto de vista de la presión social, otorga una información restringida de algunos aspectos del aprendizaje, y no contribuye a mejorar la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos ni la calidad de las prácticas de los profesores.

Una evaluación que sólo utiliza pruebas elaboradas, administradas y cuantificadas por el educador, constituye generalmente un “momento terminal” de carácter puramente certificativo, en el cual los alumnos no tienen claro con qué criterios fueron corregidas o qué se esperaba que ellos fueran capaces de hacer. El producto de la evaluación consiste en una nota emitida por otro y no en un análisis de los problemas que los mismos alumnos fueron encontrando durante el acto de leer o escribir, ni en el éxito obtenido dentro de un acto comunicativo en una situación determinada.

Constituye un proceso multidimensional. Porque a través de ella se pretende obtener variadas informaciones referidas, tanto al producto como al proceso de aprendizaje, estimar el nivel de competencia de un alumno en un ámbito específico, verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un producto en función de criterios determinados, apreciar la forma de comunicar hallazgos, etc.

En tal sentido, la evaluación es por esencia plural y no debería considerarse como una simple actividad, sino más bien como un procedimiento que se desarrolla en diferentes planos y en distintas instancias (Hadji, 1990). Esta pluralidad de la evaluación implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc. y múltiples criterios de corrección. También la pluralidad de la evaluación da lugar a variadas informaciones sobre las competencias de los alumnos, permitiendo que se expresen las distintas inteligencias y estilos cognitivos.

Al mismo tiempo, ofrece múltiples oportunidades para que los alumnos manifiesten su nivel de construcción y aplicación de conocimientos complejos. Por ejemplo,

para evaluar si un alumno ha desarrollado competencias de expresión oral, es necesario abrir espacios para que tome la palabra para informar sobre el resultado de una investigación, para contar una experiencia, comentar un libro, etc. Asimismo, cuando un alumno comenta un libro con entusiasmo o escribe una reseña para el diario mural, esas acciones aportan más información sobre su construcción personal del significado, que un conjunto de preguntas de selección múltiple o preguntas estereotipadas tales como: ¿Cuál es la idea principal? o ¿En qué secuencia ocurrieron los eventos?

A diferencia de las pruebas de lápiz y papel, que caracterizan a la evaluación tradicional, la evaluación auténtica permite evaluar el lenguaje como una facultad; es decir, como una herramienta para responder a variadas necesidades y propósitos surgidos de distintas situaciones comunicativas, más que evaluar destrezas y conocimientos aislados. Evalúa la integración y aplicación de competencias en contextos reales y significativos y evita el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas, que no reflejan la lectura y la escritura auténticas.

Maneja el error como una oportunidad en el aprendizaje. Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos (Astolfi, 1997). De este modo, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender; son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes, de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales este constituye una señal.

Según Astolfi (1997), los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico al que se enfrenta el individuo. Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos. Por otra parte, los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito de lo cognitivo; ellos provienen también del ámbito afectivo y emotivo y oponen resistencia al aprendizaje, revelando la lentitud y las regresiones que caracterizan la construcción del pensamiento. Así, muchas respuestas que nos parecen expresiones de falta de capacidad de los alumnos, son de hecho, producciones intelectuales que dan testimonio de estrategias cognitivas provisionales que ellos utilizan como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes.

Por el contrario, cuando se parte de la base de que las respuestas inadecuadas de un alumno se explican por su distracción o su ignorancia, el profesor se resta a la posibilidad de acceder al sentido de ese error. Muchos errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos, como progresos en la construcción de algún concepto.

Tradicionalmente se piensa que si el profesor explica bien, si cuida el ritmo, si escoge buenos ejemplos y si los alumnos están atentos y motivados, no debería normalmente ocurrir ningún error de parte de ellos. Se supone que cuando se ha seguido una progresión de actividades adecuada a los niveles de los estudiantes, esa misma progresión de contenidos debería haber sido adquirida por ellos, sin problemas. Esta actitud proviene de una cierta representación sobre el acto de aprender, percibido, en general, como un proceso de adquisición de conocimientos que se van integrando directamente en la memoria, sin sufrir un procesamiento personal, ni retrocesos, ni desvíos.

La perspectiva de la evaluación auténtica se fundamenta en los siguientes puntos de vista y teorías:

Evaluación formativa. La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967, por oposición a la evaluación sumativa. Este autor se basó en los aportes de Bloom (1975), quien en los años 60 introdujo la idea de que la mayor parte de los alumnos podía aprender la mayor parte de los contenidos entregados por la escuela, siempre que ella considerara sus ritmos y modalidades específicos de aprendizaje (Perrenoud, 1998). La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada: llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

La perspectiva de evaluación auténtica propuesta, amplía el concepto de evaluación formativa porque lo libera de su dimensión temporal; es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente.

Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del niño o niña. Así, este puede, junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. La

evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el alumno respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1999). Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa constituye un importante aporte a la propuesta de evaluación auténtica, dado que transforma la relación que tiene el alumno con el saber y con su propia forma de aprender: en la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y en la coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes.

Integración de los modelos holístico y de destrezas. Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza/aprendizaje en los programas de lectura y escritura, habían estado preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio, introducida al comienzo de los años 60 y que se traduce en un modelo de destrezas. La meta de este modelo consiste en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo. Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y a evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un conjunto de mecanismos ordenados de lo más simple a lo más complejo, que deben ser aprendidos de manera secuenciada, en vez de concebirlos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos.

Por el contrario, el modelo holístico (Smith, F., 1986; Goodman, 1986) plantea que la mejor evaluación de la lectura, como asimismo de los procesos de escritura,

ocurre cuando los maestros observan e interactúan con los estudiantes, mientras ellos leen y producen textos auténticos con propósitos definidos tales como contestar una carta, escribir una felicitación, elaborar un afiche o planear un proyecto de curso. Este planteamiento refleja la actual comprensión de la lectura y la escritura como procesos interactivos que involucran simultáneamente al lector/escritor, al texto, al contexto y al mediador potencial, todos los cuales al interactuar, influyen la lectura o la producción de textos, impactando en la construcción y comunicación del significado.

Teoría del esquema. Esta teoría plantea que los conocimientos están organizados en esquemas cognitivos y que un aprendizaje ocurre cuando la nueva información es asimilada dentro de un esquema cognitivo previo. Los impulsores de esta teoría (Ausbel, 1968; Rumelhart, 1980) han revivido el término esquema utilizado en el pasado por Dewey, (1953), Bartlett (1932) y Piaget, para aplicarlo al proceso de organización estructurante que ejerce el lector sobre el texto mientras interactúa con él.

Desde este punto de vista, mientras más experiencias tienen los estudiantes con un tema particular, les es más fácil establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo que están aprendiendo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el significado de los textos. Dentro de esta perspectiva, los educadores apoyan a los estudiantes a construir una base experiencial de conocimientos y a establecer relaciones entre sus conocimientos previos y lo que está siendo aprendido.

Perspectiva ecológica o sociocognitiva. Otro sustento teórico que apoya el movimiento de la evaluación auténtica está dado por la perspectiva llamada “ecológica” o “sociocognitiva” (Chauveau, 1992). Plantea que la concepción

tradicional de la evaluación, generalmente, no toma en cuenta el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende medir y postula que es necesario establecer relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estarían planteando dos problemas: uno referido a los aspectos cognitivos que se ponen en juego frente a la tarea y otro referido al espacio o contexto donde ocurre el aprendizaje. Vista así, la evaluación debería detectar las prácticas culturales y recursos provenientes del medio extraescolar que el alumno posee, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje y evaluación que se apoyen en ellos.

Esta perspectiva se complementa con el planteamiento del “enfoque etnográfico”, que parte de la premisa de que existen ciertos fenómenos del comportamiento humano que no pueden ser conocidos sólo a través de métodos cuantitativos, sino que es necesario observar la interacción social entre los actores del proceso, ocurrida en situaciones naturales (Rockwell, 1980). Esta observación permite comprender el problema del niño en una globalidad que le da sentido. Por el contrario, cuando esta globalidad es dividida en partes, se pierde la posibilidad de percibirla en su complejidad.

Constructivismo. Desde este punto de vista, “el aprendizaje es un proceso constructivo” en el cual el estudiante está elaborando una representación interna del conocimiento, al incorporarlo a sus conocimientos previos. Esta representación está constantemente abierta al cambio, en cuanto se construye a partir de la experiencia (Bednar, Cunningham, Duffy y Perry, 1993).

Esta perspectiva plantea que los estudiantes dan sentido a su mundo, cuando conectan lo que ellos saben y han vivido, con lo que están aprendiendo. Ellos

construyen significados a través de estas relaciones, cuando los educadores plantean problemas significativos, los estimulan a indagar, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Brooks y Brooks, 1993).

Práctica pedagógica reflexiva. Los maestros aprenden a enseñar y a mejorar su enseñanza cuando realizan permanentemente “un diálogo inteligente con la práctica”; es decir, cuando son capaces de tomar distancia de ella y reflexionar para comprenderla y mejorarla (Schön, 1998).

La evaluación auténtica incorpora estos puntos de vista y teorías, en cuanto ella requiere que los alumnos demuestren la construcción del significado a través de desempeños; es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros; porque visualiza a los alumnos como lectores y escritores activos con fines comunicativos; porque demuestra el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo, valorando el incremento del conocimiento y su aplicación. Finalmente, la evaluación auténtica revela esta incorporación, porque requiere que los alumnos se autoevalúen, promoviendo su reflexión en relación a su propia práctica.

Las definiciones y características de estas se presentan a continuación corresponden a las tendencias actuales de la evaluación tradicional.

Evaluación de desempeño. La denominación “evaluación de desempeño” comenzó como un procedimiento utilizado especialmente en el área de la ciencia, evaluando a los estudiantes a través de resolver un problema, construir un artefacto o efectuar un experimento. En el hecho, esta modalidad de evaluación ha

sido siempre aplicada en la educación física y en las artes, en las cuales el alumno tiene que demostrar, en forma concreta, su habilidad para pintar un cuadro o para realizar una prueba deportiva.

En esta última década, la evaluación de desempeño se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito (Guthrie et al. 1999), constituyendo un importante aporte al concepto de evaluación auténtica, al plantear que los estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

Según esta perspectiva, el proceso evaluativo ocurre mientras los estudiantes interactúan y escriben variados textos dentro de una unidad temática o de un proyecto en marcha; por ejemplo, actividades tales como escribir en un periódico, informar sobre un paseo al campo, leer a otros los contenidos de los diarios, comentar artículos sobre temas de interés, etc.

También ocurre mientras los alumnos expresan de distintas maneras la comprensión de un texto, ya sea a través de una dramatización, de la elaboración de organizadores gráficos, resúmenes, etc. En este tipo de evaluación se requiere incluir rúbricas descriptoras de la calidad del desempeño del estudiante.

Evaluación situada o contextualizada. Esta tendencia hace un aporte significativo a la evaluación auténtica, en cuanto propone reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre la experiencia de aprendizaje (Anthony, R. et al., 1991). Dentro de esta perspectiva, el término contexto involucra el propósito y la modalidad de la enseñanza y el lugar donde ocurre.

Ejemplos de este tipo de evaluación incluyen inventarios de actitudes e intereses, pruebas o tests elaborados por el maestro, proyectos y actividades que involucran la lectura y producción de textos.

Evaluación del desarrollo. La evaluación del desarrollo (Masters, G. & Forster, M., 1996; Ávalos, 1997) se define como el proceso de monitorear el progreso del estudiante en un área de estudio, con el fin de tomar decisiones que faciliten su futuro aprendizaje.

Esta tendencia propone centrar la evaluación en el proceso de crecimiento personal y no en el “éxito” o “fracaso” del alumno, enfatizando el desarrollo de un abanico de competencias, conocimientos y significados por parte de cada alumno, en vez de poner el acento en la comparación de un individuo con otro.

Por otra parte, utiliza los mapas de progreso para describir la naturaleza del desarrollo del alumno dentro de un área de aprendizaje y para poseer un marco de referencia que permita monitorear su progreso individual a lo largo del año escolar. El mapa de progreso grafica y describe el avance del aprendizaje de un alumno en relación a indicadores o descriptores de destrezas, competencias, significados o conocimientos. Para ilustrar este mapa de progreso puede establecerse una analogía con las marcas en la pared que alguna vez registraron nuestro crecimiento en altura. De manera similar, el progreso de un estudiante en un área del aprendizaje puede visualizarse a lo largo de un continuo que va desde conocimientos muy rudimentarios, hasta logros de alto nivel.

La evaluación del desarrollo se caracteriza porque no utiliza calificaciones e informa a los padres del progreso de los niños a través de comentarios narrativos;

los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar e individualizar la enseñanza, apoyando a los niños para que comprendan y corrijan sus errores; los progresos individuales se comparan con sus logros anteriores y se da una información general acerca de la ubicación del niño en su respectivo mapa de progreso. De acuerdo a esta perspectiva, los alumnos no repiten año ni son promovidos a un curso superior; cada uno “pasa por el curriculum” secuencial con diferentes ritmos, permitiendo que ellos progresen en las distintas áreas de estudio en la medida que adquieren competencias.

La evaluación de desarrollo utiliza la observación directa, registros anecdóticos, notas tomadas durante una entrevista, bitácoras de los estudiantes, textos producidos por ellos y otros métodos para observar, registrar y coleccionar evidencias, las cuales son archivadas en portafolios. El análisis de estas evidencias permite a los profesores extraer conclusiones acerca del nivel de rendimiento de cada estudiante.

Evaluación dinámica. El procedimiento definido como “evaluación dinámica” por Feuerstein (1980), Campione y Brown (1985), se basa en la noción de Vygotsky (1978) respecto a la “zona de desarrollo próximo”. Este concepto pone en evidencia las funciones cognitivas que están en proceso de maduración y permite anticipar hasta dónde el niño puede progresar en la solución de problemas más complejos, si se le apoya a través de una mediación eficiente.

La evaluación dinámica de las funciones cognitivas no establece diferencia entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación; implica mirar el proceso de evaluación no sólo centrándose en los aprendizajes de una persona en un momento dado, sino considerando también su potencial de aprendizaje, el cual representa la diferencia entre lo que los estudiantes son capaces de hacer solos

(zona de desarrollo real) y lo que ellos pueden realizar cuando cuentan con el apoyo de otros (zona de desarrollo próximo). La zona de desarrollo próximo es dinámica y cambia constantemente en la medida de que el niño adquiere nuevas destrezas y conocimientos.

De acuerdo a esta tendencia, la evaluación no se traduce en un puntaje aislado, sino que es un índice del tipo y cantidad de apoyo que el alumno requiere para progresar en el aprendizaje. La evaluación dinámica se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando personas con experiencia les proporcionan “andamiajes” para construir y producir significados y cuando la interacción social que se produce entre ellos estimula estos procesos. En tal sentido, recomienda crear situaciones educativas en las cuales los profesores interactúen con sus alumnos realizando una mediación eficiente; es decir, proporcionando modelos, haciendo sugerencias, formulando preguntas, estimulando la realización cooperativa de tareas y otros medios que les permitan avanzar hacia un siguiente nivel de aprendizaje.

De acuerdo a Vygotsky, el maestro es más efectivo cuando dirige su enseñanza hacia la zona de desarrollo próximo de cada alumno y planea actividades que incorporan múltiples oportunidades para que los estudiantes interactúen socialmente con otros. El presenta el aprendizaje como un continuo, a lo largo del cual el alumno se mueve integrando nuevos conocimientos, destrezas y competencias.

Otro aporte teórico de Reuven Feuerstein (Prieto, D., 1986) que enriquece el proceso de evaluación, se refiere a la caracterización del acto mental como un proceso que consta de tres fases: input, elaboración y output. De acuerdo a esta concepción, cuando un alumno manifiesta dificultades, interesa detectar si estas



se localizan en la fase de percepción o recepción de la información (input), en la de elaboración o en la de respuesta (output). En esta perspectiva, la evaluación constituye un proceso rico en información, que considera no solo los productos o respuestas a determinadas instrucciones, sino la forma en que el niño está aprendiendo y los obstáculos que encuentra en su proceso de aprendizaje.

7.-Marco Contextual

El colegio – Escuela José Manso de Velasco, RBD 9913-9, sin JEC (jornada escolar completa), ubicada en el Cid 1044, comuna de Maipú, Santiago, Región Metropolitana, particular subvencionado que imparte Educación General Básica de primero a octavo año básico dividido en dos jornadas y con Educación nocturna para adultos sin oficios. Actualmente se ha convertido en una fundación en base a



los nuevos requerimientos ministeriales por lo que no cobra matrícula a sus estudiantes y cuenta con Subvención Especial Preferente (SEP)

En su infraestructura cuenta con biblioteca, sala de computación con Internet (ENLACE), sala audiovisual, cancha de deportes, más 6 salas de clases.

Su énfasis en el proyecto educativo está centrado en el desarrollo integral del estudiante, la excelencia académica y el tema valórico laico debido a la diversidad de estudiantes que posee. Tiene un programa de formación en Convivencia escolar y Prevención de drogas y alcohol.

El grupo humano que lo compone consta de un Director, una jefa de Unidad Técnico Pedagógica, una Coordinadora Técnica, un Encargado de Convivencia Escolar, dos docentes de Lenguaje, Comunicación y Literatura, dos profesoras de Matemática, una profesora de Ciencias Naturales, una de Historia, Geografía y Sociedad, una de Artística y Tecnología, una de música y otra de Educación física. El personal administrativo consta de 2 secretarías y 2 personas como personal auxiliar de aseo.

La comunidad escolar se encuentra inserta en un área urbana de la comuna donde se cuenta con todos los servicios básicos: luz, agua, alcantarillado. La comunidad escolar cuenta con un centro de salud como CESFAM, Hospital el Carmen de Maipú, iglesia, supermercados, bibliotecas, cercano a grandes centros comerciales y tiendas de autoservicio, bancos, Registro Civil, Servicio de Impuestos Internos, metro, locomoción colectiva, corredores de Transantiago, farmacias, restaurantes y otros.

En el apoyo al aprendizaje de los estudiantes, el Establecimiento cuenta con Reforzamiento Educativo en materias específicas, Psicopedagogas, Educadoras Diferenciales y Psicólogo quienes atienden las NEE (Necesidades Educativas Especiales) como Trastorno por Déficit Atencional

Cuenta con la participación de estudiantes a través del Centro de Alumnos y de los apoderados en Centro de Padres.

El nivel de estudios de los padres y madres de los estudiantes corresponde a un 4% con Enseñanza Superior completa; 25% por ciento que completó su Enseñanza Media; el 43% por ciento con Enseñanza media incompleta; el 25% con octavo año básico completo; un 2% con enseñanza básica incompleta y un 1% no tiene escolaridad.

En lo referente a la ocupación de los padres de familia es 41% son comerciantes en ferias libres, persas o negocios del sector, 26% son dueñas de casa y el 17% son empleados dependientes.

En relación a la constitución de la familia de los estudiantes el 22% corresponde a familias que tienen figura materna y paterna; el 68% son familias monoparentales y el 20% se encuentra a cargo de un familiar por designación del SENAME o Juzgados de familia.

En cuanto a la vivienda 22% viven en casa propia, el 43% viven en casa de algún familiar en forma de allegados con un familiar y el 48% arriendan propiedades en el sector.



En cuanto a las expectativas de los estudiantes un 59% considera que llegará a la Educación Superior; un 34% cree que obtendrá un título en un Colegio Técnico Profesional; un 5% cree que solo terminará cuarto medio y un 2% cree que desertará del establecimiento.

8.-Diseño y Aplicación de Instrumentos



A continuación se presentan los instrumentos de evaluación que fueron creados en base al marco teórico del presente trabajo de grado y que posteriormente serán aplicados en Lenguaje y Comunicación de cuarto año básico, lengua y literatura en octavo año, Tecnología de cuarto y octavo año básico respectivamente.

Todos los diseños fueron confeccionados pensando en la “Evaluación Auténtica” y los “Estilos de Aprendizaje” de todos los estudiantes por lo que primeramente se comienza con un test, siguen las evaluaciones, autoevaluaciones y comunicación de resultados a los diferentes actores del proceso educativo.

Test de Estilos de Aprendizaje

Primer Ciclo

Nombre: _____ Curso: _____

Pinta el recuadro de la actividad que más te represente según la pregunta

Preguntas	Visual	Auditivo	Kinestésico
En tu cumpleaños ¿Qué te gusta más?	La decoración	Que me canten el cumpleaños	Abrazar amigos
¿Qué te gusta más?	Leer cuentos	Escuchar cuentos	Actuar los cuentos
En tu tiempo libre ¿Qué te gusta hacer?	Dibujar	Escuchar música	Hacer ejercicio
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?	Un cuento	Aparato para escuchar música	Un rompecabezas
Si tuvieras dinero ¿Qué te comprarías?	Una cámara de fotos	Un mp3 para escuchar música	Plasticina o Slim
Cuándo vas a una fiesta ¿Qué es lo que recuerdas?	Las personas y decoración	La música que escuche	El baile y juegos
Cuándo te enojas, ¿Qué haces?	Caras de enojo	Grito	Pateleo
En vacaciones, ¿Qué te gusta hacer?	Ver Televisión	Escuchar mi canción preferida Escuchar música	Jugar con juguetes

Protocolo Estilos de Aprendizaje Primer Ciclo Básico

La propuesta consiste en realizar una actividad para detectar la preferencia que cada estudiante tiene al representar la información. Es importante que esta tarea se realice con la mayor autonomía posible, para no interferir en la decisión y/o preferencia del estudiante.

Instrucciones de aplicación

- Leer junto a los estudiantes cada uno de los ítems, explicar las imágenes si es necesario.
- Cada estudiante debe elegir sólo **una opción** para cada pregunta, pintando el dibujo y/o haciendo una X en el sobre de cada imagen.

Criterio de Evaluación

- El resultado de la evaluación, depende de la mayoría de respuestas en cada casilla, determinando así el estilo predominante de aprendizaje del estudiante, siendo estos visual, auditivo y/o Kinestésico.
- Es importante destacar, que cada estudiante puede tener 2 o más predominancias de aprendizaje siendo estas llamadas “Multimodal”.

Test de Estilos de Aprendizaje

Segundo ciclo

Nombre: _____ Curso: _____

Pinta el recuadro de la actividad que más te represente según la pregunta

Preguntas	Visual	Auditivo	Kinestésico
¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?	Ir al cine	Hacer Karaoke	Bailar
¿Qué te gusta más?	Leer cuentos	Escuchar historias	Actuar los cuentos
En tu tiempo libre ¿Qué te gusta hacer?	Ver películas	Escuchar música	Hacer ejercicio
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?	Un libro	Aparato para escuchar música	Plasticina
Si tuvieras dinero ¿Qué te comprarías?	Una cámara de fotos	Un mp3 para escuchar música	Un video juego
Cuándo vas a una fiesta ¿Qué es lo que recuerdas?	Las personas y decoración	La música que escuche	El baile y juegos

¿Qué es lo que más te gusta del colegio	Aprender cosas nuevas	Conocer amigos.	Jugar en los recreos
En vacaciones, ¿Qué te gusta hacer?	Ver televisión	Escuchar mi canción preferida	Hacer deporte
¿Qué tipo de pruebas o trabajos se te hace más fácil realizar?	Pruebas donde debas escribir	Exposiciones o disertación	Trabajos que implique manualidades
¿Cómo te consideras?	Intelectual	Sociable	Deportista
¿Qué prefieres hacer con tu familia?	Mirar televisión	Ir a conciertos de música o escuchar música	Jugar juegos de mímica
Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?	Médico	Músico	Pintor
¿De qué manera te resulta más fácil aprender algo?	Escribiéndolo varias veces.	Repitiendo en voz alta.	Relacionándolo con algo, súper divertido.

Protocolo Estilos de Aprendizaje Segundo Ciclo Básico

La propuesta consiste en realizar una actividad para detectar la preferencia que cada estudiante tiene al representar la información. Es importante que esta tarea se realice con la mayor autonomía posible, para no interferir en la decisión y/o preferencia del estudiante.

Instrucciones de aplicación

- Leer junto a los estudiantes cada uno de los ítems, explicar las imágenes si es necesario.
- Cada estudiante debe elegir sólo **una opción** para cada pregunta, pintando el dibujo y/o haciendo una X en el sobre de cada imagen.

Criterio de Evaluación

- El resultado de la evaluación, depende de la mayoría de respuestas en cada casilla, determinando así el estilo predominante de aprendizaje del estudiante, siendo estos visual, auditivo y/o Kinestésico.

- Es importante destacar, que cada estudiante puede tener 2 o más predominancias de aprendizaje siendo estas llamadas “Multimodal”.

Lenguaje y Comunicación

Cuarto básico

**EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
ENTREVISTA DE UN LIBRO
“EL ENIGMA DEL HUEVO VERDE**

Nombre	
Curso	
Fecha	

Objetivo: Diagnosticar la comprensión de novelas y la forma en que se expresa con su interlocutor

I.- Escucha las preguntas que realizará tu profesora y responde oralmente.

Preguntas
¿Qué tipo de historia es?

¿Qué parte te gustó más? ¿Por qué?
¿Hay alguna parte o capítulo que no te haya gustado? ¿Por qué?
¿Es para ti un buen libro? ¿Por qué?
¿Es un libro fácil, adecuado o difícil? ¿En qué te basas para decir eso?
¿Cuáles son las cosas más importantes que aprendiste?
¿Cuáles son las ideas principales del libro?
Según tu opinión, ¿qué valores se destacan en el libro?
¿Cómo termina la historia?
¿Cuáles son los personajes principales?
¿Qué personaje te gustó más? ¿Te identificas con alguno de ellos? ¿Por qué?
¿En qué se parecen los personajes? ¿En qué se diferencian?
¿Este libro te gustó más que el último que habías leído? ¿Por qué?
¿Estás de acuerdo con las ideas planteadas en la historia?
Según tu opinión, ¿a quién le gustaría leer este libro?
Si pudieras hablar con el autor, ¿qué te gustaría preguntarle sobre la historia o sobre su motivación para escribirla?

Lengua y literatura
Octavo año básico

**EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS
“CARTA AL DIRECTOR”**

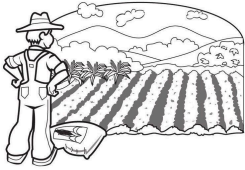

Nombre	
Curso	
Fecha	



Objetivo: Diagnosticar la escritura de artículos de opinión respetando las reglas que atienden al tipo de texto como estructura y objetivos.

I.- En grupo de tres participantes, escriban una carta al director del periódico expresando su opinión referente a la obra de teatro “Los viajes de Gulliver” de la compañía Viajeinmóvil a la que asistieron recientemente.

Observa las siguientes profesiones y/u oficios y luego:

- Escribe cinco objetos tecnológicos que utilicen los personajes para cumplir con sus trabajos.
- Completa la oración previo acuerdo con tu grupo de trabajo.

	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	El servicio que presta a la comunidad es _____ _____ Si no existiera creo que _____ _____
	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	El servicio que presta a la comunidad es _____ _____ Si no existiera creo que _____ _____
	1. _____ 2. _____ 3. _____	El servicio que presta a la comunidad es _____

	<p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>Si no existiera creo que</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	<p>El servicio que presta a la comunidad es</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Si no existiera creo que</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Educación Tecnológica
Octavo año básico

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Nombre	
Curso	
Fecha	

Objetivo: Planificar un proyecto en forma grupal desempeñando diferentes roles.

I.- Crea un plan de trabajo para representar a escala, el escenario de la obra de teatro “Los viajes de Gulliver” de la compañía Viajeinmóvil a la que asististe recientemente.

Para escribir ten en cuenta lo siguiente

- Toma en cuenta la situación comunicativa (quién habla, a quién, para qué)
 - El texto logra el efecto buscado (informar, convencer, divertir, etc.)
 - La información incluida es pertinente
 - El tipo de letra se adapta a la intención comunicativa (tamaño, estilo, etc.)
 - La organización de la página es satisfactoria (ilustraciones, esquemas, etc.)
 - Las unidades del texto son pertinentes (títulos, subtítulos, párrafos, etc.)
 - Utiliza adecuadamente la puntuación (puntos, comas, guiones, etc.)
 - Las letras mayúsculas son utilizadas de acuerdo a las normas.
-
- Las opciones de enunciación en relación a los tiempos verbales son consistentes a lo largo del texto (pretérito indefinido e imperfecto, en el caso del relato, etc.)
 - El vocabulario es adecuado (precisión en las palabras utilizadas, etc.)
 - La sintaxis de la oración es gramaticalmente aceptable.
 - La ortografía corresponde a las normas.
 - La articulación entre las frases está claramente marcada (uso de conectores tales como: pero, si, entonces, de tal modo, sin embargo, etc.)

- La coherencia temática es satisfactoria (secuencia, precisión en el encadenamiento, etc.)
- La función de guiar al lector es clara (organizadores como: por una parte, primero, luego, etc.)
- La escritura es legible en sus textos manuscritos

a) IDENTIFICACIÓN DE DIMENSIONES A TRABAJAR EN EL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍA

Las cuatro dimensiones que se identifican a continuación, visualizan el lenguaje, la comunicación y la tecnología como un proceso interactivo, de construcción y

expresión del significado, integrado a los usos funcionales de éstos. Las dimensiones que se nombran a continuación constituyen criterios para la selección de los procedimientos de evaluación; ellas son consistentes con los objetivos y contenidos de los actuales programas de estudio. Se refieren a la expresión oral, la construcción del significado y producción de textos, el conocimiento sobre el lenguaje, la motivación y la apropiación del lenguaje escrito, la colaboración o construcción social del significado y la relación con otras áreas del currículum.

1. Expresión oral. Una primera dimensión del lenguaje y la comunicación estriba en la capacidad del estudiante para elegir el tipo de discurso (informativo, narrativo, persuasivo, etc.) que corresponda a la intención comunicativa y a las características del contexto donde ocurre la interacción, conjuntamente con su flexibilidad para utilizar el registro de habla (culto formal, culto informal, coloquial, etc.) adecuado a la jerarquía o edad del destinatario, al contenido que se aborda o al carácter privado o público del discurso.

2. Producción de textos. La escritura constituye una expresión constructiva de ideas que deben ser comunicadas en forma coherente, precisa y respondiente a una situación comunicativa determinada. El compromiso de los estudiantes con la escritura y la lectura proporciona un mutuo fortalecimiento de su motivación, formación de hábitos y mejoramiento de las estrategias empleadas para procesar y construir significados. La producción de textos debe integrarse a las actividades diarias de la sala de clases y basarse en genuinos propósitos comunicativos. Se debe permitir a los estudiantes desarrollar sus ideas sobre una variedad de temas y componerlas a partir de diferentes géneros y estilos. Su escritura debe incluir opiniones personales, abrir espacio para la reflexión y para la elaboración de

textos a partir de los que ellos han leído. El mensaje debe ser claro para sus destinatarios y los aspectos formales o técnicos de la escritura, tales como ortografía, elección de palabras, puntuación, gramática y organización, deben ser apropiados al nivel de curso y al desarrollo individual de competencias lingüísticas y comunicativas.

3. Colaboración o construcción social del significado. La lectura y la escritura no son siempre actividades privadas; ellas se perfeccionan cuando involucran discusión y cooperación, de manera que el significado pueda ser negociado y construido colaborativamente. Esta construcción social del significado es especialmente importante dentro de salas de clases que se constituyen en comunidades de aprendizaje donde los estudiantes realizan lecturas y escrituras compartidas, círculos literarios, revisan y reescriben sus escritos, presentan y comparten ideas y solucionan problemas.

4. Relación con otras áreas del currículum

Hablar, escuchar, leer y escribir son actividades que se infunden en todas las áreas curriculares. Es importante entonces que los estudiantes lean y escriban con el fin de aprender estudios sociales, ciencias, matemáticas, arte, y que las competencias y motivación por el lenguaje escrito se refuercen en todas las áreas del currículum. Es también importante que los estudiantes entiendan las relaciones entre las distintas modalidades del lenguaje, en cuanto se es mejor escritor en la medida que se es mejor lector y viceversa y que ambas, a su vez, contribuyen a una expresión oral más clara precisa y comunicativa. El desarrollo de las competencias lingüísticas también requiere que la escuela se relacione con la familia, de manera que ésta pueda apoyar dicho desarrollo, y que los educadores



conozcan tanto las características de la lengua materna, como el entorno sociocultural de sus alumnos.

b) INDICADORES DE LOGRO

Del instrumento de evaluación N° 1

Expresión oral

Alto rendimiento	Bajo rendimiento
a. Escucha atentamente las comunicaciones orales de su profesor.	a. Se distrae fácilmente cuando el profesor habla.
b. Respeta su turno para tomar la palabra.	b. Interrumpe la comunicación de los otros.
c. Toma la palabra para iniciar una conversación y participar en ella.	c. Muestra inhibiciones para iniciar una conversación y participar en ella.
d. Utiliza un registro de habla coloquial cuando conversa con un compañero y uno formal cuando se comunica con una persona de mayor edad o jerarquía.	d. No muestra flexibilidad en la utilización de un registro de habla pertinente al interlocutor.
e. Se da a conocer con seguridad y confianza.	e. Revela timidez para darse a conocer.
f. Formula preguntas y da respuestas pertinentes.	f. Tiene gran dificultad para formular preguntas; sus respuestas tienden a ser monosilábicas o no pertinentes.
g. Expresa verbalmente sus sentimientos, sueños y fantasías.	g. Expresa sus sentimientos a un nivel gestual, pero no puede verbalizarlos;

	tampoco expresa sus sueños y fantasías.
i. Expresa con seguridad sus opiniones, juicios y nuevas comprensiones.	i. Muestra no tener opiniones personales frente a temas específicos y no es capaz de emitir juicios críticos.
j. Muestra un vocabulario rico y variado. Es capaz de emplear lenguaje figurativo, hacer comparaciones y metáforas.	k. Su vocabulario es limitado y concreto.
l. Demuestra sentido del humor.	l. Disfruta de los chistes, pero no puede expresar su humor

Del instrumento de evaluación N° 2
Escritura y producción de textos

Alto rendimiento	Bajo rendimiento
a. Escribe textos bien contruidos, coherentes y cohesivos de acuerdo al género.	a. Escribe palabras desconectadas o frases con pocos rasgos identificables de cualquier tipo.
b. Utiliza sus conocimientos personales y sus experiencias como base para crear un texto.	b. No utiliza sus conocimientos personales como base para crear un texto.
c. Produce textos para satisfacer distintas necesidades.	c. Sus necesidades comunicativas no las satisface a través de la escritura.
d. Su escritura creativa revela su estilo personal y originalidad.	d. No da evidencias de su estilo personal y originalidad.
e. Su escritura muestra un apropiado conocimiento de las convenciones ortográficas y de puntuación.	e. Su escritura incluye numerosas faltas de ortografía y puntuación.
f. Utiliza estructuras gramaticales apropiadas al propósito y género.	f. Utiliza inapropiadamente las estructuras gramaticales.
g. Utiliza una escritura manuscrita legible.	g. Su escritura manuscrita no es legible para sus destinatarios.

<p>h. Maneja los procesadores de textos o la escritura “a máquina” con soltura.</p>	<p>g. Su escritura manuscrita no es legible para sus destinatarios.</p>
<p>i. Muestra un vocabulario apropiado, rico y variado.</p>	<p>i. Muestra un vocabulario inapropiado o muy limitado.</p>
<p>j. Enmarca o diagrama sus textos dentro de macroestructuras o “siluetas” pertinentes.</p>	<p>j. No da un formato adecuado a sus textos, que corresponda a sus específicos propósitos comunicativos.</p>
<p>k. Reescribe sus textos para mejorarlos, los edita y socializa.</p>	

Del instrumento de evaluación N°3

Colaboración o construcción social del significado.

Alto rendimiento	Bajo rendimiento
a. Participa habitualmente en dinámicas colaborativas de lenguaje escrito.	a. Escasa participación con sus pares; opta por las actividades aisladas.
b. Inicia y participa en discusiones, diálogos o debates sobre lenguaje escrito.	b. Reticente a la participación en la construcción colaborativa de conocimientos.
c. Proporciona apoyo, afecto y bases de conocimiento a sus pares.	c. Muestra intransigencia en dar o recibir ayuda; no estimula el desarrollo de sus pares.
d. Comparte objetivos, valores y prácticas con otros.	d. No comparte objetivos, valores y prácticas con otros.
e. Participa y se desenvuelve en una variedad de roles (realizador, público,	e. No participa o posee un rol limitado en la comunidad de aprendizaje.

miembro, líder o colaborador) dentro de comunidades de aprendizaje.	
f. Valora lo que sus pares pueden aportar; respeta sus opiniones y agradece su ayuda.	f. No tiene conciencia del aporte de sus pares en su propio desarrollo en lectura y escritura.

Del instrumento de evaluación N°4

Relación con otras áreas del curriculum

Alto rendimiento	Bajo rendimiento
a. Es conciente de que la lectura y la escritura son instrumentos que sirven de apoyo para la mayoría de los aprendizajes en diversos subsectores	a. Visualiza la lectura y la escritura como actividades descontextualizadas entre los diferentes subsectores de aprendizaje.
b. Concibe la lectura, escritura, hablar y el escuchar como actividades que se apoyan mutuamente.	b. Concibe la lectura, escritura, hablar y el escuchar como actividades independientes.

c. Percibe que el progreso de competencias en lectura y escritura es útil en las otras áreas del currículo.	c. No establece relación entre la lectura y la escritura y las otras subsectores de aprendizaje.
d. Enlaza las actividades de lenguaje escrito con la vida diaria.	d. No relaciona el proceso lector y la escritura con su vida.
e. Se encuentra estimulado a leer y escribir fuera del ámbito escolar.	e. No se siente estimulado a utilizar la lectura y la escritura fuera de la escuela.
f. Consulta diversos materiales de referencia como bibliotecas, Internet u otras fuentes de información.	f. No accede a diversos materiales de consulta.

c) RÚBRICAS O PAUTAS PARA ASIGNAR PUNTAJES

Del instrumento de evaluación N° 1

Expresión oral

Categoría	Descriptor
Excepcional 30 puntos	Expresa con claridad y fluidez las ideas y detalles del tema; actúa con seguridad; es capaz de utilizar un vocabulario amplio sin repetir palabras; da a conocer su opinión personal con respecto al tema; habla fuerte y

	claro; muestra una buena posición corporal y es capaz de pronunciar y modular correctamente todas las palabras.
Adecuado 20 puntos	Ocasionalmente se expresa de forma clara en sus ideas y detalles; no siempre actúa con seguridad; utiliza un vocabulario limitado; da a conocer su opinión de forma poco clara; habla con claridad pero no siempre se le escucha bien; ocasionalmente muestra una buena posición corporal y pronuncia y modula correctamente solo en algunas ocasiones.
Inadecuado 10 puntos	Demuestra nula claridad y consistencia en sus ideas y detalles del tema; actúa con inseguridad; utiliza un vocabulario limitado y repite constantemente las mismas palabras; le cuesta dar a conocer su opinión y no se le entiende lo que quiere expresar; no logra mantenerse erguido, tiende a moverse y no mira a su interlocutor cuando responde; es vacilante en sus acciones y existe poca claridad en la pronunciación y modulación de palabras.

Del instrumento de evaluación N° 2

Escritura y producción de textos

Categoría	Descriptor
Excepcional 30 puntos	Escrito altamente imaginativo, demuestra pensamiento crítico, se desempeña más allá de los requerimientos;

	creativo, revela profundidad y amplitud; muestra un estilo personal y considerable esfuerzo.
Destacado 25 puntos	Escrito bien organizado y completo, efectiva y claramente presentado; demuestra entendimiento claro, aplica lo aprendido, establece claramente las relaciones, sus ideas son profundas y fundamentadas.
Adecuado 20 puntos	Escrito que satisface requerimientos mínimos; incluye información general, pero carece de detalles descriptivos y de originalidad; sólo algunas veces aplica sus aprendizajes.
Inadecuado 15 puntos	Escrito con información insuficiente o evidencias poco claras; desordenado y pobremente organizado; demuestra sólo entendimiento superficial, no revela aplicación de sus conocimientos ni justifica sus planteamientos.

Del instrumento de evaluación N° 3 y 4

Colaboración o construcción social del significado.

Relación con otras áreas del curriculum

	Excepcional	Destacado	Adecuado	Inadecuado
--	--------------------	------------------	-----------------	-------------------

	9-10	8	7	1-6
Metas	Ayuda consistente y activamente a identificar las metas grupales y trabaja efectivamente para lograr las metas.	Siempre comunica las metas al grupo; cumple los roles que le han sido asignados.	Esporádicamente comunica las metas al grupo; cumple los roles que le han sido asignados.	Rara vez o nunca trabaja para cumplir las metas del grupo o bien actúa en contra de ellas.
Habilidades de sus integrantes	Coopera con el grupo, desempeñando un liderazgo sin dominación; mostrando sensibilidad y conocimiento de los sentimientos de los otros.	Coopera con el grupo, desempeñando un rol de líder.	Participa con el grupo pero tiene su propia agenda; puede no estar dispuesto a comprometerse o a hacer contribuciones significativas.	Puede desestimar a los otros, fastidiar al grupo o estimular conductas no relacionadas con la tarea.
	Contribuye con información e ideas significativas y aporta tiempo o talento para	Contribuye con información e ideas tiempo y talento para producir un producto o un	Contribuye con algunas ideas aunque no significativas; puede ser más apocador que	Participa poco o nada en la completación del producto grupal; muestra poco o

	producir un producto o resultado de calidad..	resultado de calidad.	aportador; muestra disposición para completar tareas pero no va más allá.	ningún interés en contribuir a la tarea; produce trabajo que no satisface los estándares mínimos de calidad.
Participación	Asiste diariamente; utiliza consistente y activamente el tiempo escolar para trabajar en función de la tarea	Asiste consistentemente, envía su trabajo al grupo cuando se ausenta; utiliza el tiempo escolar para trabajar en función de la tarea	Asiste esporádica; sus ausencias o atrasos pueden postergar el compromiso del grupo, puede enviar a veces el trabajo cuando se ausenta; utiliza algo del tiempo escolar ; puede no realizar la tarea por hablar con los otros, interrumpirlos o confiar en que los otros	Las frecuentes ausencias o atrasos hacen postergar el su compromiso del grupo; no envía sus trabajos cuando se ausenta; malgasta el tiempo hablando, haciendo que otros trabajen o evitando las tareas; el grupo solicita que el sea reprobado o removido del grupo

			realicen la mayoría de la tarea	
--	--	--	---------------------------------	--

(Fuente: Elk Grove School District, Elk Grove, California, en: Kellough, 1997).

d) CALIFICACIÓN DE RESULTADOS

Para evaluaciones diagnósticas, el Establecimiento Educacional donde se aplicaron los instrumentos, no tiene una pauta específica para ello, entendiéndose que solo que buscan resultados cualitativos de aspectos a mejorar de forma global.

“En relación a la calificación, es importante destacar que ésta no es sinónimo de evaluación; la calificación es solo un aspecto de la evaluación que se otorga sobre la base de una recolección de determinados datos. Constituye un juicio de valor que se traduce en notas destinadas a comunicar el rendimiento de los estudiantes en determinados ámbitos educativos, a ellos mismos, a su familia y a las instancias administrativas.”

(Condemarín, Evaluación de aprendizajes, Pág. 123)

Es por ello que los instrumentos anteriores fueron creados para analizar situaciones generales de un grupo curso y no aspectos individuales de los estudiantes para el efecto de tener una calificación.

e) COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

Definición de los destinatarios y propósitos

Destinatario	Propósito	Sugerencias
Estudiantes	Motivar a los estudiantes Involucrar a los estudiantes en su desarrollo como lectores y escritores.	Reconocimiento de los logros y esfuerzos; invitación a los estudiantes a establecer sus propias metas de lectura y escritura. Personalizar las preferencias lectoras, desafíos y rendimientos; listar metas para el próximo informe.
Apoderados	Involucrar a los padres; coordinar esfuerzos entre la escuela y el hogar.	Invitación a los padres a cooperar con la escuela para obtener las metas; proporcionar información específica

		sobre las metas, materiales y sugerencias de apoyo hogareño.
Docentes y directivos	Informar a los maestros del próximo curso de los rendimientos de los estudiantes.	Proporcionar ejemplos de los libros leídos por los por los estudiantes y de su producción de textos. Listar rendimientos de los alumnos ; anotaciones sobre métodos y materiales empleados.

9.-Análisis de los Resultados (Presentación de los datos obtenidos con su correspondiente análisis).

En esta sección se muestran los resultados de forma ordenada y relacionada con los parámetros y criterios que permitieron realizar la aplicación de instrumentos y que fueron validados por Unidad Técnico Pedagógica del Establecimiento Educacional y trabajada con los coordinadores de las respectivos subsectores de aprendizaje.

Resultados de Test Estilos de Aprendizaje

Cuarto año básico

I.- Identificación del curso:

- Nombre profesora jefe: Daniela Alarcón Rojas.
- Curso: Cuarto año básico.

II.- Justificación de la aplicación

- La siguiente prueba fue aplicada con el fin de detectar y conocer qué tipo de estilo de aprendizaje posee cada estudiante del curso indicad. con el propósito de que los docentes pertenecientes al establecimiento tengan conocimiento y así se pueda optimizar el quehacer docente y potenciar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje de los estudiantes.
- La presentación de los resultados será en el Consejo de Profesores.
- Se hará entrega de una copia de éste documento a cada profesor/a de asignatura.

III.- Resultados

La aplicación y tabulación de datos arrojó la siguiente información:

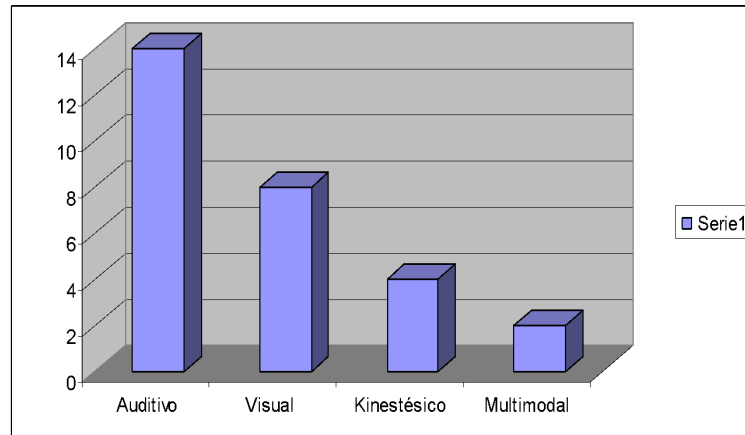
Nombre del estudiante	Estilo de aprendizaje
1.- Alarcón Florencia	
2.- Armijo Carolina	

<p>3.- Balboa Benjamín</p> <p>4.- Batiste Valentina</p> <p>5.- Hidalgo Grobegni</p> <p>6.- Icarte Cristóbal</p> <p>7.- Llanquinao Koyam</p> <p>8.- Pino Tomás</p> <p>9.- Pozo Bastián</p> <p>10.- Reyes Valentina</p> <p>11.- Sandoval Miguel</p> <p>12.- Villarroel Daniel</p> <p>13.- Vargas Gabriela</p> <p>14. Hidalgo Alexandra</p>	<p>Auditivo</p>
<p>15.- Alarcón Francia</p> <p>16.- Arriagada Antonella</p> <p>17.- Céspedes Christopher</p> <p>18.- Campos Martín</p>	<p>Visual</p>

<p>19.- Cisterna Jared</p> <p>20.- González Christopher</p> <p>21.- Oscar Guerrero</p> <p>22.- Pacheco Thomas</p>	
<p>23.- Avilés Grace</p> <p>24.- Mahan Alaiya</p> <p>25.- Méndez Jorge</p> <p>26.- Zapata Benjamín</p>	<p>Kinestésico</p>
<p>27.- Vargas Alhen</p> <p>28.-Urquieta Renato</p>	<p>Multimodal</p>

IV.- Gráficos

TEST ESTILOS DE APRENDIZAJE CUARTO AÑO BÁSICO



En síntesis se puede decir de los alumnos de cuarto año básico posee los siguientes estilos de aprendizajes:

50% estilo de aprendizaje auditivo.

28% estilo de aprendizaje visual.

14% estilo de aprendizaje kinestésico.

7% estilo de aprendizaje multimodal.

Resultados de Test Estilos de Aprendizaje

Octavo año básico

I.- Identificación del curso:

- Nombre profesora jefe: Maribel Concha Romero
- Curso: Octavo año básico

II.- Justificación de la aplicación

- La siguiente prueba fue aplicada con el fin de detectar y conocer qué tipo de estilo de aprendizaje posee cada estudiante del curso indicad. con el propósito de que los docentes pertenecientes al establecimiento tengan conocimiento y así se pueda optimizar el quehacer docente y potenciar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje de los estudiantes.
- La presentación de los resultados será en el Consejo de Profesores.
- Se hará entrega de una copia de éste documento a cada profesor/a de asignatura.

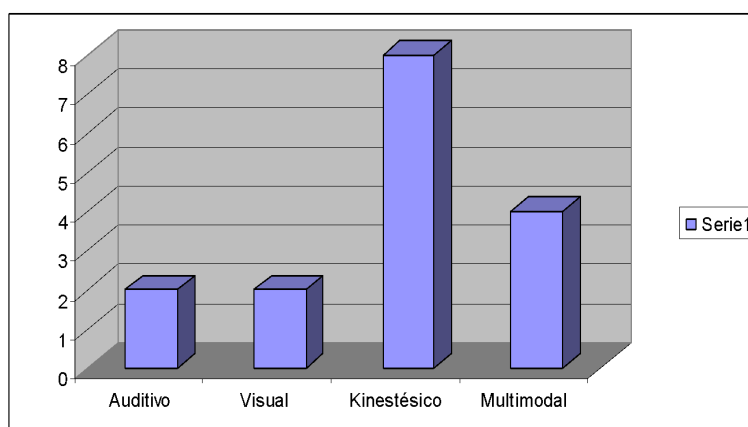
III.- Resultados

La aplicación y tabulación de datos arrojó la siguiente información:

Nombre del estudiante	Estilo de aprendizaje
1.- Abarzúa Paz 2.- Ayala Thomas	Auditivo
3.- Valdés Ivania 4.- Valencia Maura	Visual
5.- Astete Alejandro 6.- Bustamante Catalina 7.- Maira José 8.- Muñoz Joshua 9.- Sepúlveda Margarita 10.- Torres Vicente 11.- Torres Cristóbal 12.- Vargas Jonathan	Kinestésico
13.- Bacellieri Giannina 14.- Gangas Paris 15.- Arancibia Elliot 16.- Ormeño Tamara	Multimodal

IV.- Gráficos

TEST ESTILOS DE APRENDIZAJE OCTAVO AÑO BÁSICO



En síntesis se puede decir de los alumnos de octavo año básico posee los siguientes estilos de aprendizajes: 12% estilo de aprendizaje auditivo, 12% estilo de aprendizaje visual, 50% estilo de aprendizaje kinestésico y 25% estilo de aprendizaje multimodal.

En cuarto año básico, en el subsector de Lenguaje y Comunicación con un total de 28 estudiantes en su matrícula, el estudio arrojó los siguientes datos como resultados:

En el instrumento de expresión oral aplicado a cuarto año básico:

Un 71 % alcanzó en sus competencias un nivel excepcional debido a que se expresaron con total claridad y fluidez en las ideas y detalles referente al tema que presentaron; actuaron con seguridad en la exposición de sus ideas; fueron capaces de utilizar un vocabulario bastante amplio, evitando repeticiones en las palabras, reemplazando pronombres y adjetivos para lograrlo; hablaron fuerte y

claro; mostraron una buena posición de su cuerpo al comunicarse y fueron capaces de pronunciar y modular correctamente todas las palabras que utilizaron.

Un 21% alcanzó en sus competencias un nivel adecuado porque ocasionalmente expresaron de forma clara en sus ideas y detalles de lo que narraban; no siempre actuaron con seguridad en la exposición de ideas; utilizaron un vocabulario un poco limitado; dieron a conocer su opinión de forma poco clara; hablaron con claridad pero no siempre se le escuchaba bien; ocasionalmente mostraron una buena posición corporal debido al nerviosismo o a modo de evitar alguna respuesta que no conocían y pronunciaron y modularon correctamente solo en algunas ocasiones.

Un 7% alcanzó en sus competencias un nivel inadecuado, esto es porque demostraron nula claridad y consistencia en sus ideas y detalles del tema tratado; actuaron con inseguridad al expresar sus ideas; utilizaron un vocabulario limitado y repitieron constantemente las mismas palabras; les costaba dar a conocer sus opiniones y no se les entendía lo que querían expresar; no lograban mantenerse erguidos, tendían a moverse y a no mirar a su interlocutor cuando respondían; eran vacilantes en sus acciones y existía poca claridad en la pronunciación y modulación de palabras.

Cuadro resumen de resultados

Criterio diagnóstico	N° de estudiantes	Nivel inadecuado	Nivel adecuado	Nivel excepcional
Expresión oral	28	2	6	20

En síntesis, se puede evidenciar que los estudiantes estuvieron bastante distendidos al momento de la evaluación, porque se realizó en forma individual y teniendo en cuenta el ritmo de cada uno de ellos, no teniendo un tiempo estimado y la presión de tener que rendir algo que no saben como va a ser o que se espera de ellos. La confianza para conversar con alguien sin que los otros noten sus errores fue un paso decisivo en esta “Evaluación Auténtica”.

Al conversar con los estudiantes en forma posterior, un 92% de ellos reconocieron que ésta forma de trabajo les gustaba bastante porque muchas veces no pueden plasmar en un escrito todo lo que tienen en su mente, se les hizo mas fácil y quieren volver a repetir la experiencia.

El 8% del grupo no presenta interés debido a que no leyeron los libros porque no le fueron adquiridos por sus apoderados. A pesar de que se les prestó desde la biblioteca del Establecimiento Educacional, igualmente los niños no lo leyeron. Se citaron apoderados intentando constatar la temática y buscar una solución en conjunto, sin embargo, no se contó con el apoyo de los apoderados indicando que no tenían tiempo para leer con los niños y que si ellos no lo hacen, no hay nada que pedan hacer porque no les gusta leer y que la calificación daba lo mismo porque los niños tenían buenas notas en las pruebas de contenidos.

En octavo año básico, en el subsector de Lengua y Literatura, con un total de 16 estudiantes en su matrícula, el estudio arrojó los siguientes datos como resultados:

En el instrumento de escritura y producción de textos aplicado a octavo año

básico:

Un 12.5% alcanzó en sus competencias un nivel excepcional en sus escritos debido a que esto fueron altamente imaginativos, demostrando un pensamiento crítico y se desempeñaron más allá de los requerimientos esperados; fueron creativos en sus producciones, revelaron profundidad y amplitud en el desarrollo de la temática; mostraron un estilo personal y un considerable esfuerzo en el desarrollo del mismo.

Un 75% alcanzó en sus competencias un nivel destacado ya que los escritos estaban bien organizados, completos, eran efectivos y contaban con la claridad y objetividad que presentaba el tipo de texto; establecieron claramente las relaciones entre sus ideas, la profundidad de las mismas y finalizando con la fundamentación adecuada.

Un 12.5% alcanzó en sus competencias un nivel adecuado presentando en sus trabajos una redacción que satisface requerimientos mínimos; incluyen información general pero les faltaron las características descriptivas y originales en la redacción; sólo algunas veces aplicaron aprendizajes adquiridos.

Un 0% alcanzó en sus competencias un nivel inadecuado debido a que no existieron escritos con información insuficiente o evidencias de trabajos poco claros y desordenados.

Cuadro resumen de resultados

Criterio diagnóstico	N° de estudiantes	Nivel Inadecuado	Nivel Adecuado	Nivel Destacado	Nivel Excepcional

Escritura y producción de textos	16	0	2	12	2
---	----	---	---	----	---

En síntesis se puede determinar que los estudiantes se esforzaron bastante por entregar producciones que demostraran sus conocimientos y habilidades en el área de la escritura, prestando atención a los detalles y por sobretodo porque tiene características de una “Evaluación Auténtica”. El trabajo se desarrolló en base a una salida pedagógica que se realizó recientemente al Anfiteatro de Bellas Artes, asistiendo la totalidad del curso. Esta experiencia es algo que los estudiantes pueden reflejar en sus trabajos y tiene directa relación con su entorno.

Un 87.5% de los estudiantes, en encuesta aplicada posteriormente, determinaron que la “Evaluación Auténtica” aplicada, en base a sus experiencias y vivencias, rinde mejores resultados que leyendo textos con lenguaje bastante rebuscado en algunas ocasiones descontextualizado a sus realidades.

El 12.5% respondieron que les daba lo mismo porque la evaluación no tenía una calificación y que si hubiera tenido nota se hubieran esforzado. Expresan que el aprendizaje no es algo que les llame la atención y que no entendieron la obra de teatro, que se pusieron audífonos para escuchar música y/o dormir.

En cuarto año básico, en el subsector de Tecnología con un total de 28

estudiantes en su matricula, el estudio arrojó los siguientes datos como resultados:

En Colaboración o construcción social del significado.

Metas:

Un 21% alcanzó en sus competencias un excepcional, debido a que demuestran una ayuda consistente y proclive a identificar las metas grupales y trabajan efectivamente para lograr las metas propuestas para el grupo

Un 50% alcanzó en sus competencias un nivel destacado debido a que se organizan comunicando y cumpliendo con los roles que les fueron asignados para cada tarea.

Un 14% alcanzó en sus competencias un nivel adecuado debido a que esporádicamente comunican las metas al grupo, solo se enfocan en un trabajo individualizado trabajando de forma aislada en su rol.

Un 14% alcanzó en sus competencias un nivel inadecuado porque de vez en cuando aportan a las metas que debe alcanzar el grupo y otras veces actúa causando daño al objetivo general.

Habilidades interpersonales:

Un 42% alcanzó en sus competencias un excepcional porque cooperaron con el grupo, desempeñando un liderazgo sin dominación del otro; mostraron sensibilidad y conocimiento de los sentimientos de los otros.

Un 32% alcanzó en sus competencias un nivel destacado porque cooperaron con

en grupo, desempeñando un rol de líder.

Un 21% alcanzó en sus competencias un nivel adecuado porque participaron con el grupo pero tienen su propia agenda en tiempos y espacios; pueden no estar dispuestos a comprometerse o a hacer contribuciones significativas al equipo.

Un 3.5% alcanzó en sus competencias un nivel inadecuado ya que promueven desestimular a los otros, fastidiar al grupo o promover conductas no relacionadas con la tarea.

Participación:

Un 64% alcanzó en sus competencias un nivel excepcional debido a que utilizan de manera consistente y activa el tiempo destinado a la actividad en funciones de los objetivos planteados.

Un 28% alcanzó en sus competencias un nivel destacado porque cada uno de ellos se hizo responsable del rol asignado cumpliendo con sus aportes al grupo.

Un 7% alcanzó en sus competencias un nivel adecuado debido a que los atrasos al ingreso de la jornada mermaron de cierta forma el trabajo de los otros, hablando de temas que no tienen nada que ver con el equipo de trabajo y asignando tácitamente el rol al resto del grupo para el cumplimiento de los objetivos.

Un 0% alcanzó en sus competencias un nivel inadecuado ya que no se evidenció ausencias ni fueron expulsados de los grupos

Cuadro resumen de resultados

Criterio	N°	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel
-----------------	-----------	--------------	--------------	--------------	--------------

diagnóstico	de estudian tes	Inadecua do	Adecua do	Destaca do	Excepcio nal
Metas	28	4	4	14	6
Habilidades interpersonales	28	1	6	9	12
Participación	28	0	2	8	18

En síntesis se puede determinar que los estudiantes trabajaron en colaboración para construir socialmente el significado de ciertas profesiones u oficios. La “Evaluación Auténtica” se realizó pensando en los tipos de labores que rodean su ambiente familiar y en los cuales se ven inmersos normalmente y a los cuales acceden en diferentes ámbitos de sus vidas.

Un 87% de los estudiantes, en entrevista realizada a modo de retroalimentación de la actividad comentaron que este tipo de evaluación les pareció bastante agradable de desarrollar porque pudieron compartir entre ellos lo que pensaban referente a profesiones u oficios, incluso se desarrollaron debates entre ellos mismos, quedando como una experiencia significativa en su aprendizaje.

El 13% de los educandos respondieron no consideraban el subsector de Tecnología como algo tan importante debido a la carga horaria que mantienen actualmente de 45 minutos semanales y que la otra mitad de un bloque de clase tienen Orientación como asignatura la cual no tiene una calificación.

En octavo año básico, en el subsector de Tecnología con un total de 16

estudiantes en su matricula, el estudio arrojó los siguientes datos como resultados:

En Colaboración o construcción social del significado.

Metas:

Un 25% alcanzó en sus competencias un excepcional prestando colaboración continua y activa para promover las metas grupales y trabajar bajo ese concepto a lo largo del trabajo demostrando productos sobresalientes.

Un 31% alcanzó en sus competencias un nivel destacado. Ellos siempre estuvieron guiando al grupo a no desviarse de las metas y los roles que les fueron asignados para dar cumplimiento a los mismos.

Un 31% alcanzó en sus competencias un nivel adecuado porque solo en algunas ocasiones explicitaron los objetivos del trabajo, desviándose del mismo en varias oportunidades pero pudiendo volver a retomarlos en determinados momentos.

Un 12.5% alcanzó en sus competencias un nivel inadecuado porque no se esforzaron en el cumplimiento de los objetivos del grupo, desmotivando a su equipo en forma constante.

Habilidades interpersonales:

Un 50% alcanzó en sus competencias un excepcional. Ellos pudieron contribuir en forma consistente con información, ideas aportando significativamente a la obtención de un producto de calidad.

Un 18.7% alcanzó en sus competencias un nivel destacado porque fueron capaces de contribuir con información de la que no disponía el resto del grupo y compartirla para la obtención de los resultados.

Un 25% alcanzó en sus competencias un nivel adecuado. Contribuyeron con algunas ideas pero que no fueron significativas para el resultado del trabajo final. Tienen intención de terminar las actividades pero esperando siempre la idea de alguien más.

Un 6.25% alcanzó en sus competencias un nivel inadecuado porque no participan de la actividad, no les interesa contribuir con nuevas ideas y terminan produciendo trabajos que no pueden ser considerados con los estándares mínimos de calidad.

Participación:

Un 62% alcanzó en sus competencias un excepcional debido a que utilizaron en forma optima sus tiempos dentro del aula en función de las tareas asignadas.

Un 25% alcanzó en sus competencias un nivel destacado. Asistieron a la actividad grupal, compartieron sus responsabilidades y utilizaron el tiempo de una forma adecuado para cumplir con los objetivos planteados.

Un 6.25% alcanzó en sus competencias un nivel adecuado. Se vieron principalmente afectados por los atrasos al ingreso de la jornada escolar y porque no utilizaron de forma óptima el tiempo restante.

Un 6.25% alcanzó en sus competencias un nivel inadecuado. Esto se debe a que perdieron el tiempo de la actividad conversando sobre sus vidas personales y no consideraron los objetivos finales.

Cuadro resumen de resultados

Criterio diagnóstico	N° de estudiantes	Nivel Inadecuado	Nivel Adecuado	Nivel Destacado	Nivel Excepcional
Metas	16	2	5	5	4
Habilidades interpersonales	16	1	4	3	8
Participación	16	1	1	4	10

En síntesis, se puede definir que los trabajos grupales son actividades donde los estudiantes suelen desenvolverse bastante acorde a lo esperado. Sin embargo, muchos de ellos también se dispersan en el ambiente del aula y pierden los objetivos como foco central de la actividad.

La falta de autodisciplina normalmente es la que marca los resultados y también la motivación que pueden generar sus grupos de trabajo para la obtención de resultados óptimos en la calidad de los mismos.

En entrevista posterior a la actividad, un 82% del curso demuestra su capacidad de autorregulación trabajando con miradas hacia la obtención de productos de calidad. En estos grupos principalmente estaban liderados y bien dirigidos, con metas y objetivos claros a conseguir.

Un 18% de los estudiantes consideraron que la evaluación de ésta asignatura no



los motiva porque es algo que siempre deben terminar en casa por el escaso tiempo de clases que tienen asignados a éste subsector de aprendizaje.

10.- Propuestas remediales

En base a los resultados obtenidos se puede decir que la Evaluación auténtica otorga una nueva mirada al proceso evaluativo que impera en el establecimiento educacional. No se desmerece el tipo de evaluación con la que se diagnostica a los estudiantes pero hay variables considerables en la comprobación del conocimiento y de la medición que realmente se busca como objetivo de diagnóstico.

Como ejemplo se puede mencionar la entrevista sobre un libro realizada a cuarto año básico. Los estudiantes no se sintieron presionados ante una evaluación, el ambiente era más grato y distendido por lo que ellos fueron capaces de expresar sus ideas en general y utilizar toda su corporalidad y vocabulario para expresar y llegar a las respuestas esperadas.

Si se quiere medir la comprensión de un texto a nivel explícito, implícito y valórico se está restringiendo en proceso creativo y la oportunidad de participación en la construcción del aprendizaje de los mismos estudiantes. Ellos tienen un mundo de capacidades que pueden ser explotadas al máximo y las evaluaciones estandarizadas no permiten ver aquello.

En el área de Lenguaje y comunicación en cuarto año básico se propone disponer de más tiempo para poder implementar las evaluaciones diagnósticas con carácter de “evaluación auténtica”, donde los estudiantes no se sientan medidos sino partícipes del conocimiento y que el profesor cumpla el rol de facilitador de la enseñanza. De esto se espera que los docentes también manejen la diversidad de su curso y que comprenda que no todos aprenden de la misma forma. Para llegar a la argumentación que es lo que se busca como objetivo en los años siguientes, es necesario que los estudiantes se sientan seguros cuando responden algo y no tengan miedo al ridículo o a las burlas a las que generalmente se ven expuestos. Tomar las entrevistas como un medio de evaluación diagnóstica, intermedia o final son perfectamente aplicables.

Se sugiere que el establecimiento pueda implementar la misma modalidad a las evaluaciones intermedias y finales para obtener una mirada global del año escolar y así tomar determinaciones generales del tipo de evaluación que se deberá aplicar en los años siguientes.

En octavo año básico, en el área de Lengua y Literatura, se evidenció que los estudiantes, por el rango etáreo y la era tecnológica en la que se encuentran, ellos buscan la interacción principalmente y la colaboración entre ellos mismos. La evaluación auténtica se aplicó en el área de escritura, donde los estudiantes debieron redactar una Carta al Director de un periódico, argumentando en forma positiva o negativa respecto a una obra de teatro a la que habían asistido recientemente. Esta actividad permitió que los estudiantes pudieran compartir, criticar, opinar, debatir y tomar acuerdos para llegar a una redacción. Las opciones de poder evaluar fueron muchas y la interacción de ellos permite obtener evidencias claras y objetivas sobre cómo se desenvuelven al trabajar en torno a un objetivo.

El aprendizaje colaborativo es una muy buena instancia para la evidencia clara de que lo se quiere medir por lo que se sugiere al establecimiento que los docentes sean un poco mas abiertos a medir otras habilidades de los estudiantes mientras se enfocan en una, no siendo siempre el papel o una evaluación un medio verificador determinante en los resultados de los estudiantes.

Se sugiere aplicar la evaluación auténtica de los estudiantes en los periodos intermedios y finales del proceso para poder obtener una mirada global de los resultados y ajustar los remediales en caso de ser necesarios.

En cuarto año básico, en el área de tecnología los estudiantes trabajaron en equipos en temáticas que son fácilmente abordables por ellos a modo de poder reconocer los elementos tecnológicos que no sean un computador o teléfono, profesiones u oficios relacionados y el impacto que provocan los mismos en la sociedad. El poder compartir conocimientos y sentir que aportan a un objetivo es

algo que a los estudiantes les llama la atención y que esperan poder resolverlo de la mejor forma debiendo poner todo su esfuerzo en una solución eficaz.

En octavo año básico, en el área de tecnología los estudiantes trabajaron la creación de un plan de trabajo para representar a escala, el escenario de la obra de teatro a la que asistieron “Los viajes de Gulliver” de la compañía Viajeinmóvil a la que asististe recientemente. Nuevamente se aplicó un trabajo en equipos, donde todos los estudiantes deben aportar ideas de materiales, asignación de roles, distribución de tareas y redactar en conjunto los pasos para el objetivo final.

Aplicar encuestas de satisfacción de los estudiantes es una buena forma de ver como docentes y equipo profesional en que podemos mejorar, recordando que el aprendizaje se construye entre todos y es si como llegamos a las acciones que se proponen como remediales.

Acciones para medir los avances en el aprendizaje de los alumnos y alumnas

Estas acciones apuntan a establecer un sistema de medición y seguimiento de los avances del aprendizaje de los y las estudiantes durante el año escolar, el que debería incluir:

- La definición de las metas anuales de aprendizaje a lograr;
- Los instrumentos de evaluación que se utilizarán y su frecuencia de aplicación;

- El sistema de registro y análisis de la información a trabajarse con estudiantes y docentes;
- La modalidad de información de resultados a alumnos, alumnas y a sus apoderados.

En la determinación de las acciones a realizar para lograr establecer este sistema, se debe tener presente que es fundamental:

- Dosificar la frecuencia y cantidad de evaluaciones a las que son expuestos los alumnos y alumnas para permitir un adecuado análisis de sus resultados;
- Utilizar la revisión de las evaluaciones con los estudiantes como una estrategia fundamental de aprendizaje;
- Definir estrategias pedagógicas para reforzar, complementar o profundizar de acuerdo a los resultados.

Acciones que debieran realizarse relacionadas con la planificación de las clases y de las evaluaciones, de los métodos y recursos pedagógicos, orientadas directamente a mejorar el aprendizaje en el subsector correspondiente

Está probado que para lograr aprendizaje se requiere al menos que las clases estén planificadas, que exista un método de trabajo validado en la experiencia acumulada del establecimiento y, por otro, que estén los recursos pedagógicos pertinentes y adecuados al objetivo, unido a que la evaluación esté en función del mejoramiento del aprendizaje. Institucionalizar un sistema de planificación implica programar acciones intencionadas que conduzcan al establecimiento a definir, por ejemplo, un modelo de planificación consensuado con los docentes en el subsector correspondiente, considerando aspectos como:

- Formato;
- Definición y organización clara de los objetivos y aprendizajes esperados del año;
- Uso de una o más metodologías de trabajo para dicho subsector que incluya didácticas probadas y adecuadas al contexto del establecimiento educacional;
- Utilización de una variedad de recursos y estrategias de enseñanza para atender los distintos niveles de aprendizaje de las y los estudiantes;
- Utilización de múltiples recursos y estrategias en función de la complejidad de los contenidos;
- Calendarización de las evaluaciones;
- Elaboración de diversos instrumentos de evaluación;
- Definición de estrategias remediales para mejorar los resultados de aprendizaje de un subsector determinado.

Para ello se puede recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, adquirir materiales y metodologías, generar grupos de aprendizaje profesional, conocer experiencias exitosas y otros.

Acciones que debieran realizarse respecto de la gestión docente en el aula, orientadas a mejorar el aprendizaje en el subsector correspondiente

Las acciones relativas a la gestión docente en el aula dicen relación con la generación de:

- Un ambiente propicio para el aprendizaje, esto es, que en el aula los estudiantes se sienten valorados y seguros, saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto. Para lograrlo, los docentes establecen y mantienen normas consistentes de convivencia en el aula y manifiestan altas expectativas de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos y alumnas.
- Una enseñanza diseñada para el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que se relaciona con prácticas de planificación de clases, con propiciar experiencias de aprendizaje que generen otros conocimientos, con utilizar el tiempo de clases en el trabajo de aprendizaje de los estudiantes más que en mantener el orden, con considerar los conocimientos previos que tienen los estudiantes, como asimismo con analizar sus evaluaciones y resultados de aprendizaje, entre otros.
- Un sistema de acompañamiento a los docentes en su labor en el aula, lo cual implica que el Equipo Directivo ha acordado con ellos un mecanismo de apoyo que utiliza la observación de clases como una estrategia para mejorar.

Para quienes tienen bajo rendimiento o dificultades en determinado subsector se puede:

- Diseñar un sistema de reforzamiento;
- Organizar formas de acompañamiento por otro profesor dentro del aula;

- Crear grupos de estudio;
- Trabajar con software educativo adecuado a las necesidades.

Los establecimientos pueden recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, adquirir o confeccionar instrumentos de trabajo diferenciado, adquirir tecnología, conocer otras experiencias exitosas, y otros.

Acciones para acercar y comprometer a los padres y apoderados con el aprendizaje de sus hijos, hijas o pupilos en los subsectores específicos

El compromiso de los padres y apoderados en los logros de sus hijos es fundamental, pero la evidencia nos indica que su participación se diluye en actividades poco vinculadas al aprendizaje y más enfocadas a la organización de actividades para recaudar fondos o, en menor medida, a actividades eminentemente recreativas. Es fundamental, por lo tanto, generar estrategias que involucren a los padres y apoderados en el mejoramiento del aprendizaje de sus hijos y pupilos en subsectores específicos, por lo que se recomienda:

- Informarles claramente el nivel de aprendizaje en que se encuentra su hijo, hija o pupilo y al que se debe llegar;
- Comentarles los métodos de trabajo utilizados y mostrarles cómo trabajan sus hijos;
- Prepararlos para reconocer las capacidades propias de cada edad y co-responsabilizarse de lo que se puede lograr con sus hijos e hijas;
- Incentivarlos a realizar acciones en familia como pequeñas lecturas, juegos de

índole matemática, salidas a lugares con significado cultural o histórico, entre otras. Para estas acciones los establecimientos educacionales pueden recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, capacitar a los padres y apoderados, confeccionar material para enviar a los hogares, generar grupos de aprendizaje profesional, visitar otras experiencias, y otros.

Es importante recordar que las acciones seleccionadas deben estar intencionadas a impactar en el logro de aprendizaje en los subsectores priorizados por el establecimiento educacional.

Entonces, es necesario preguntarse: ¿Qué se requiere para que los niños y niñas logren aprender lo señalado? Algunas de las posibles respuestas son las siguientes:

- Que el Director o Directora identifique las fortalezas y debilidades de los docentes en el subsector y defina la capacitación que se requiera para el mejoramiento;
- Asegurar que el número de horas del jefe técnico es adecuado para que asesore en este aspecto;
- Contratar asistencia técnica para capacitar a las y los docentes en un método probado y validado por el establecimiento;
- Contratar asistencia técnica para la elaboración de instrumentos evaluativos que permitan monitorear los avances de los estudiantes.

Acciones dirigidas a mejorar los subsectores seleccionados por el presente estudio en forma anual

Ámbito de las acciones	Objetivo esperado	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos
Medir los avances en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	Identificar los logros de aprendizaje inicial y hacer seguimiento de avance de todas y todos los estudiantes en evaluaciones intermedias y finales.	<p>Identificar los ámbitos a trabajar en cada nivel para el logro de la meta propuesta y definir las estrategias necesarias para mejorar.</p> <p>Definir los tiempos en el calendario anual para la evaluación inicial y final del aprendizaje.</p> <p>Definir los instrumentos de evaluación para evaluar y</p>	Director y jefa de Unidad Técnico Pedagógica y equipo docente.	Octubre 2018 a Noviembre 2019	<p>Equipo de docentes competentes; jefa técnica y asesor del establecimiento</p> <p>Equipo técnico competente y asesoría ministerial</p> <p>Contratar asistencia técnica externa</p> <p>Plan de usos</p> <p>Red Enlaces</p>

		<p>monitorear el aprendizaje.</p> <p>Definir tiempo requerido para el trabajo docente en la revisión y análisis de resultados.</p> <p>Analizar los resultados de las y los estudiantes, identificar aquellos con dificultades y definir estrategias de reforzamiento .</p> <p>Comunicar a los apoderados la situación de sus pupilos y pupilas en relación a la meta.</p>			
--	--	---	--	--	--

11.-Bibliografías

Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra (2000), La evaluación auténtica.
Santiago, Andrés Bello,

www.planesdemejoramiento.cl

www.curriculumnacional.cl

<http://www.facso.uchile.cl>

<http://ww2.educarchile.cl>

12.-Anexos

PAUTA DE AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE: _____

CURSO: _____

¿CÓMO ARGUMENTO MIS OPINIONES?	NUNCA	A VECES	CASI SIEMP RE	SIEMP RE
1. Respeté el turno de los demás.				
2. Participé en la elaboración de la argumentación.				
3. Mantuve una actitud respetuosa con mis pares.				
4. Me negué en algún momento a participar.				

5. Aporté ideas significativas en el debate.				
6. Me sentí seguro al hacer uso de la palabra.				
NOTA DEL INTEGRANTE:				

PAUTA DE COEVALUACIÓN

NOMBRE: _____

CURSO: _____

PROPOSICIONES	ALU MNO 1	ALU MN O 2	AL UM NO 3	ALU MN O 4	ALU MN O 5
1. Cumplió con las tareas o materiales asignados por el grupo.					
2. Participó activamente en el trabajo grupal.					
3. Contribuyó para tener un buen ambiente de trabajo.					

4. Respetó y valoró las ideas de sus compañeros de grupo.					
5. Contribuyó para que el trabajo del grupo fuera exitoso.					
6. Se mostró responsable y ordenado.					
NOTA POR INTEGRANTE:					

Encuesta de satisfacción

Estimado estudiante:

A continuación se presenta una breve encuesta para que puedas expresar lo que piensas acerca de la entrevista de un libro.

Tus respuestas son anónimas por lo que puedes responder con completa confianza.

¿Qué es lo que más te gustó de la evaluación del día de hoy?

¿Cómo te gustaría ser evaluado cuando tengas otras lecturas complementarias?

