



**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN
CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN
BASADOS EN COMPETENCIAS**

Trabajo de Grado II

**Elaboración de Instrumentos de Evaluación para 4° y 5° Año
Básico en la Asignatura de Lenguaje y Comunicación del
Colegio Los Reyes, Quilpué.**

Profesora: Rocío Riffo San Martín.

Alumna: Gabriela Amanda Bañados Pacheco.

Quilpué – Chile, abril de 2021.

2. ÍNDICE

3. Resumen.....	4
4. Introducción.	5
4.1 Objetivo de la Metodología y Procedimientos a utilizar:	5
4.2 Histograma	6
4.3 Tablas de Frecuencias.....	7
4.4 Gráficos circulares.	7
4.5 Medidas de Dispersión.	8
5. Marco teórico.	9
5.1 La Evaluación Escolar y las racionalidades que la orientan.	9
5.2 Propósitos generales del Proceso evaluativo.	11
5.3 La Prueba Objetiva como Instrumento Evaluativo.	14
5.4 Tipos de instrumentos de Evaluación Educativa.	16
6. Marco contextual.....	21
7. Diseño y aplicación de instrumentos.	25
7.1 El proceso de Validación de la prueba objetiva.	25
7.2 Fases del proceso de validación de instrumentos evaluativos.	27
7.2.1 Primera fase: Objetivos, teoría y constructo.	27
7.2.2 Segunda Fase: Validación juicio de expertos.	27
7.2.3 Tercera fase.	31
7.2.4 Cuarta Fase: Validación Psicométrica.	31
8. Análisis y uso de resultados evaluativos.	32
8.1 La Información y utilización de los Resultados.	32
8.2 Análisis Exploratorio de los datos.....	32
8.3 Propósito de los resultados.	36
8.4 Análisis de resultados Lenguaje y Comunicación, 4º básico.....	37
8.4.1 Juicio evaluativo grupo norma.....	37
8.4.2 Juicio evaluativo según desempeño por ítem.....	38

8.5 Análisis de resultados lenguaje y comunicación, 5° básico.....	39
8.5.1 Juicio evaluativo grupo norma.....	39
8.5.2 evaluación general.....	39
8.5.3 Juicio evaluativo según desempeño por ítem.....	40
9. Propuestas remediales.....	41
9.1 Propuestas remediales nivel 5° Básico	41
9.2 Propuestas remediales nivel 5° Básico.....	46
9.3 Estrategias Remediales Transversales.....	53
9.3.1 Socioemocional.	53
9.3.2 Evaluación Formativa.....	53
9.3.3 Construcción de la evaluación.	54
10. Bibliografía.	55
11. Anexos.	57
11.1. Instrumento 1: Cuarto Básico.	57
11.2 Tabla de especificación examen.	68
11.3 Reporte General	70
11.4 Reporte por pregunta 4° Básico.....	73
11.5 Instrumento 2: Quinto Básico.....	75
11.6 Tabla de especificación examen.....	84
11.7 Reporte General.....	87
11.8 Reporte por pregunta 5° Básico.....	90

3. RESUMEN.

La evaluación educativa es fundamental para evidenciar, los factores que favorecen y afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. La Elaboración de instrumentos, se integra al proceso de, obtener, procesar y proveer información útil para la toma de decisiones pedagógicas, en vista de la mejora de la calidad educativa.

La obtención permanente de evidencias permite al docente llevar un registro de los desempeños de sus estudiantes y, tomar decisiones para el rediseño didáctico, en función de las características de sus alumnos.

En el presente trabajo de grado 2, se ha optado por la elaboración original de dos pruebas objetivas, para su posterior aplicación, en cuarto y quinto año de educación básica, para la asignatura de Lenguaje y comunicación, lo cual, a su vez, permitirá obtener evidencias, que permitan juzgar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje.

La validación de las pruebas se hará, a través de, pares profesionales, quienes juzgaran de acuerdo con criterios técnicos, el grado en que las pruebas objetivas diseñadas es útil para evaluar, unidades y contenidos.

El posterior análisis de resultados es útil para representar la distribución de niveles de desempeño y tomar decisiones de continuidad, modificación o rediseño didáctico.

4. INTRODUCCIÓN.

Para cumplir los objetivos de este trabajo de grado 2, describiremos el objetivo operacional: “Aplicación de dos diseños o pruebas originales, a una muestra de estudiantes de educación básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Luego describiremos los procedimientos estadísticos que fueron utilizados para acceder al desempeño de la muestra de 80 alumnos de 4° y 5° año de enseñanza básica frente al instrumento evaluativo de tipo prueba objetiva, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y así verificar el nivel de desempeño alcanzado a nivel individual y compararlo con el comportamiento análogo de todo el grupo muestra.

De esta forma se genera una interpretación sobre el agrupamiento en torno a categorías o niveles de desempeño, para luego generar un conjunto de acciones pedagógicas remediales que se encuentran en el contexto de la didáctica (como disciplina que estudia en fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje en el aula).

De esta forma el reporte final arribara a conclusiones acerca de:

- La Continuidad de la estrategia didáctica en el aula.
- La Modificación parcial de la estrategia.
- El Re- diseño didáctico.

A continuación, la sistematización de elementos y procesos aplicados al contexto ya descrito: Evento Evaluativo muestral.

Instrumento evaluativo: Prueba Objetiva para asignatura de Lenguaje y comunicación.

Niveles: 4° y 5° básico de enseñanza básica.

4.1 Objetivo de la Metodología y Procedimientos a utilizar:

En virtud de los propósitos del trabajo de grado 2, interesa establecer la posición relativa del alumno en un grupo o población de referencia en cuanto al conocimiento de ciertos contenidos a los efectos de su clasificación o selección, probablemente bastará con una prueba estandarizada de papel y lápiz, que se aplique en condiciones similares para todos y que se califique con referencia a la norma; es decir, en comparación con el rendimiento promedio de esa población o grupo.

Al respecto, el aporte de la estadística descriptiva es disponer un conjunto de procedimientos que tienen por objeto presentar masas de datos por medio de tablas, gráficos y/o medidas de resumen.

Los métodos objetivos y controlados que permiten abstraer grupos de tendencias de muchos individuos aislados son llamados métodos estadísticos. Estos son fundamentalmente los mismos, independientemente de que se apliquen en el análisis de fenómenos físicos, en el estudio de mediciones educacionales, en el estudio de datos provenientes de experimentos biológicos, o del análisis cuantitativo del material en economía (Bisquerra, 2004).

De acuerdo a lo anterior, la estadística descriptiva, nos permitirá, desarrollar un análisis de información en función de cuatro estadígrafos (4) que estarán representados en los Anexos del presente trabajo, y que representan el comportamiento o desempeño de una muestra de 80 alumnos distribuidos en un número de 41 estudiantes para quinto año básico (5°) y 39 estudiantes para cuarto básico (4°), 80 Estudiantes en total, frente a dos (2) Pruebas Objetivas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

4.2 Histograma:

Una forma de presentar ordenadamente un grupo de observaciones es a través de un Histograma (gráficos), para representar distribución de notas. En ellos, se representa el número de alumnos de cada curso (4° y 5° básico) que se distribuye en 6 tramos de calificación, acorde cada tramo con un estándar de desempeño. Ello permite generar juicio evaluativo (calificación/nota) y posición comparativa en función del grupo y luego una debida interpretación sobre la medida de logro de objetivos de aprendizaje.

4.3 Tablas de Frecuencias:

Una forma de presentar ordenadamente un grupo de observaciones es a través de tablas de distribución de frecuencias. La estructura de estas tablas depende de la cantidad y tipo de variables que se están analizando, siendo las más simples las que se refieren a una variable.

Frecuencia Absoluta	Es el número de repeticiones que presenta una observación. Se denota por n_i
Frecuencia Relativa	Es la frecuencia absoluta dividida por el número total de datos. Se denota por f_i
Frecuencia Absoluta Acumulada	Es la suma de los distintos valores de la frecuencia absoluta tomando como referencia un individuo dado. La última frecuencia absoluta acumulada es igual al número de casos. Se denota por N_i
Frecuencia Relativa Acumulada	Es el resultado de dividir cada frecuencia absoluta acumulada por el n

En esta oportunidad Usaremos frecuencia absoluta dada la importancia de la repetición de una observación, es decir, cuantas veces una pregunta (1 a la 30

pregunta) fue contestada como buena o mala; respecto del número total de individuos que rindió la prueba en 4° o 5° básico. Por ende, las tablas de frecuencia serán distintas para cada curso.

4.4 Gráficos circulares.

Para distribución de niveles de logro (%), en cuatro (4) categorías de desempeño: superior, avanzado, intermedio, inicial.

Los niveles de logro de cada estudiante están distribuidos en 4 categorías de desempeño:

Categorías desempeño	Tramos de Calificación/nota
Inicial	3,0 a 4,0
Intermedio	4,0 a 5,0
Avanzado	5,0 a 6,0
Superior	6,0 a 7,0

4.5 Medidas de Dispersión.

Las medidas de dispersión indican la mayor o menor concentración de los datos con respecto a las medidas de centralización.

Desviación estándar: también llamada desviación típica, es una medida de dispersión usada en estadística que nos dice cuánto tienden a alejarse los valores puntuales del promedio en una distribución. Específicamente, la desviación estándar es "el promedio de la distancia de cada punto respecto del promedio". Se suele representar por una S o con la letra sigma, según se calcule en una muestra o en la población.

Una desviación estándar grande indica que los puntos están lejos de la media, y una desviación pequeña indica que los datos están agrupados cerca de la media.

- En este trabajo la desviación estándar aparecerá calculada en cada reporte para los dos cursos que componen la muestra.

5. MARCO TEÓRICO.

5.1 La Evaluación Escolar y las racionalidades que la orientan.

La evaluación es una actividad aplicada al campo educativo. La evaluación, forma parte de la Didáctica, disciplina que estudia la enseñanza como fenómeno, relevando los múltiples y diversos aspectos que la conforman. De acuerdo con los planteamientos actuales, la evaluación es un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto del aprendizaje de los estudiantes de manera sistemática para emitir juicios en pos de un mejoramiento tanto de la calidad del aprendizaje como de la enseñanza. Este proceso se apoya en dos elementos fundamentales: los criterios de evaluación y la recolección de información. Respecto de este último, la información puede ser recogida tanto a través de instrumentos formales (pruebas escritas, trabajos, disertaciones, etc.) como informales, dado que el profesor puede obtener evidencias respecto de los

aprendizajes de los estudiantes a través de la simple observación de las interacciones acaecidas cotidianamente en las aulas (Prieto y Contreras, 2008).

La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de usar la evaluación para aprender y no solo para verificar lo aprendido. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se diseña sobre todo para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias (Moreno, 2017).

Desde esta óptica la evaluación se convierte en una experiencia y una fuente continua de aprendizajes, más que verificar o corroborar el nivel de conocimientos adquirido en un momento determinado.

La evaluación para el aprendizaje trasciende las pruebas frecuentes y debe incluir a los estudiantes en el proceso. Una actividad de evaluación puede ayudar al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los estudiantes pueden usar como para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en que participan.

Tanto las evaluaciones del aprendizaje como para el aprendizaje son importantes (vista la dicotomía de propósitos de la racionalidad técnica-instrumental y la racionalidad transformadora, ofrecida por la evaluación sumativa y la evaluación formativa respectivamente). Por tanto, no se trata de reemplazar la evaluación del aprendizaje por una evaluación para el aprendizaje, sino de establecer un balance entre ambas porque las dos son necesarias.

La significación que tiene para los estudiantes lo que aprenden en las aulas, está asociada a los sentimientos, valores, motivaciones, propósitos y expectativas personales (Leontiev, 1976; Ausubel, 1979, citados en Moreno 2008), que se han logrado formar. Tampoco puede olvidarse que los procesos que intervienen en la toma de conciencia por parte de los alumnos garantizan la autorregulación del aprendizaje; componente metacognitivo presente en la activación-regulación

(Burón, 1990; Zilberstein, 2002, ídem), por lo cual. el rol de la evaluación es muy importante para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes.

Las concepciones adoptadas para evaluar deben estar íntimamente conectadas con el resto de las acciones desarrolladas en las aulas. La evaluación también posee una orientación de monitoreo del fenómeno de enseñanza y aprendizaje, en este sentido, cualquier examen, es una tarea dirigida al aprendizaje, y ello legitima su sentido, pues siempre es en beneficio de elevar el potencial del educando frente a la conciencia de su propio desempeño y del docente frente a sus prácticas.

La evaluación vista como proceso hacia una promoción del potencial de desarrollo de cada alumno, debe perfilarse como un desafío permanente para todos los actores en el aula y a nivel de la escuela ya que ésta puede adquirir categorías de mayor extensión cuando se requiere informar y rendir cuentas del desempeño de procesos, productos, recursos y el propio contexto educacional.

La significación que tiene para los estudiantes lo que aprenden en las aulas, está asociada a los sentimientos, valores, y expectativas personales. Por lo cual, la evaluación es un proceso coadyuvante, para el logro de la autorregulación del aprendizaje.

Hernández, M. (2006). Señala que La evaluación, es una instancia que mejora las expectativas de los estudiantes, en el sentido mejorar sus desempeños y lograr metas de más alto alcance a través de todo su itinerario académico. Es por ello, que la operacionalización de la actividad evaluativa se realiza en referencia a objetivo de aprendizaje en escala, es decir, debe partir de una adecuada definición y taxonomía, conectando estos a las necesidades e intereses generales y particulares de aprendizajes. Ello contribuye a elevar la disposición de esforzarse, de mejorar, de dar salida a la creatividad y a las potencialidades individuales de nuestros estudiantes.

5.2 Propósitos generales del Proceso evaluativo.

La evaluación educativa, como proceso de aprendizaje, trata de constatar los cambios que se han producido en el alumnado, la eficacia de los métodos y de los recursos empleados, la adecuación de los, programas o asignaturas y, en general, todos los factores que puedan incidir en la calidad educativa, para, así, poder tomar las decisiones oportunas que permitan mejora.

Señalan igualmente Prieto y contreras (2008), que el sentido de la evaluación desde una perspectiva didáctica se asocia, según algunos autores, a la emisión de juicios valorativos sobre el trabajo y acciones de los estudiantes.

Igualmente, Álvarez Méndez 2001, (citado en Grau& Gómez, 2010), cuando afirma que evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender. Asimismo, señalan, que, la finalidad de la evaluación es la de reorganizar y ajustar la respuesta educativa para la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado. Por esta razón, es parte integral del proceso en el que se dan enseñanza y aprendizaje, ella misma es aprendizaje; y como dice Scriven (ídem, 2010), es imposible mejorar sin evaluar, la evaluación es un proceso fundamental para conseguir una mejor calidad educativa.

En la línea argumental anterior refrendan, Zúñiga, C y Cárdenas, P (2014) señalan que, todo proceso de evaluación requiere de recolección de información, respecto del objeto que se está evaluando. En materia educativa, aquella recolección se realiza principalmente, a través de instrumentos de evaluación, que pueden ser definidos como todo aquello que permite obtener información respecto a la adquisición y grado de logro de un aprendizaje de los estudiantes.

Estos instrumentos deben ser de óptima calidad, pues solo así puede asegurarse la obtención de evidencias válidas y confiables sobre el aprendizaje de los estudiantes. La información emanada de la aplicación de los instrumentos de evaluación orienta el proceso de toma de decisiones que permite mejorar y desarrollar con éxito los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sanmartí, 2007, citado en Zúñiga y Cárdenas (2014).

Acerca del objeto que se evalúa, la elección de las técnicas depende, a su vez, de qué se quiere evaluar. Su precisión se encuentra en los objetivos y contenidos de la enseñanza, por lo que constituyen un punto de partida y de referencia necesarias para la evaluación. Los objetivos y contenidos de enseñanza limitan y condicionan la selección de las técnicas a emplear, pues implican disímiles demandas evaluativas.

En los objetivos se establecen los propósitos del proceso de enseñanza aprendizaje, en términos que indican el ámbito o esfera del saber (en un sentido amplio) objeto de apropiación por el estudiante y las cualidades inherentes al aprendizaje esperado. Ambos aspectos se convierten en contenido de la evaluación y establecen exigencias a los instrumentos y procedimientos que se utilicen.

En el orden de delimitar ámbitos de aprendizaje con sus correlatos metodológicos vale retomar las taxonomías de aprendizajes que ofrecen información de interés para la evaluación al introducir tareas y metas intrínsecas a la habilidad a potenciar por parte de los estudiantes, sobre qué y para que se aprende y, por tanto, servir de fuente de criterios para seleccionar los instrumentos y procedimientos de evaluación.

En relación con las fases del proceso evaluativo, llegamos a de la toma de decisiones del docente acerca de: a) qué procedimientos e instrumentos utilizar y b) momento de aplicación. Al respecto Zúñiga y Cárdenas (2014), sistematizan algunos criterios para dar formalidad a la programación y posterior capitalización de sus resultados:

- Precisión de los atributos o aspectos del objeto que se va a evaluar (acotación)
- Delimitación, en correspondencia con el anterior, de los indicadores y criterios
- Análisis de las condiciones en que se debe realizar, fuentes y agentes de evaluación
- Selección de los instrumentos de recogida de información
- Aplicación

- Procesamiento e interpretación de la información
- Emisión de un juicio de valor
- Toma de decisiones pertinentes y su aplicación
- Análisis de las consecuencias

Acerca de los criterios de elección (Qué instrumentos emplear) Gonzales, (2000) señala que, ante este “arsenal” de instrumentos y procedimientos de evaluación, elaborados o por crear, cómo determinar cuáles utilizar. A tal efecto se requiere tener en cuenta que en la decisión de cómo evaluar intervienen diversos y numerosos aspectos, entre los que se encuentran los siguientes:

- Los objetivos o finalidades de la evaluación que se quiere realizar.
- El objeto de evaluación y sus atributos, teniendo en cuenta la importancia de una evaluación holística, donde se garantice la unidad de lo afectivo y cognitivo como principio de la formación.
- Las fases o momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, sus formas y métodos.
- Las posibilidades o potencialidad de cada instrumento y procedimiento (y la combinación de los mismos) para ofrecer la información requerida sobre el o los atributos del objeto de evaluación y para conformar un juicio evaluativo.
- Las condiciones sociales, físicas, de disponibilidad de recursos, de preparación de los profesores y otras, en las que se realiza la evaluación.

5.3 La Prueba Objetiva como Instrumento Evaluativo.

“Durante buena parte del siglo XX y lo que va del XXI, los propósitos de la evaluación no han cambiado sustancialmente: la evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben” (Moreno, 2014.p.5). Fundamentalmente se mantienen los mismos procedimientos usados, siendo las pruebas o test los de mayor connotación en las prácticas de

evaluación educativa. Esto significa que los juicios que se hacen acerca del aprendizaje están mediados por el diseño de instrumentos de medición, así como por la asignación de puntuaciones y su interpretación.

Asunto aparte es la discusión ideológica, por parte de los responsables de las políticas, sobre la necesidad de cambio de los instrumentos a la hora de las evaluaciones masivas (SIMCE o PAT-2021), debido a la insatisfacción con sus resultados y por ende por el déficit que aportan al desarrollo de la calidad de la educación. Al respecto, la discusión está instalada en Chile respecto, de nuevas expectativas en el uso de procedimientos evaluativos, que sirvan como instrumentos de cambio de la enseñanza y el aprendizaje, (Zúñiga y Cárdenas, 2014).

Sin embargo, las prácticas de evaluación continúan siendo en su mayor parte normativas con un énfasis en la selección y, aunque ha habido intentos por desarrollar nuevos procedimientos de evaluación, estos no han sido radicalmente modificados para informar y apoyar el cambio en la enseñanza y el aprendizaje. Ahora bien, respecto de, los sentidos y concepciones que estarían orientando y determinando las prácticas evaluativas de profesores de educación básica de matemáticas y lenguaje, en Chile y otras latitudes; Prieto y Contreras (2008) sistematizan en un interesante artículo, los resultados de estudios nacionales e internacionales que refieren, que, en la escuela es posible identificar claramente dos concepciones de enseñanza con finalidades acordes con la racionalidad que la informan: la técnico-instrumental y la formativa-emancipadora.

Estas tendencias provocan un verdadero statu-quo en la práctica de la evaluación a través de instrumentos de menor costo, de gran cobertura y que se orientan a la discriminación del potencial cognitivo de una gran muestra de estudiantes presentes en el sistema educativo Chileno.

Desde esta perspectiva, la racionalidad instrumental, en la enseñanza constituye un camino para solucionar los problemas educativos mediante la

aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad para conseguir efectos y resultados deseados.

Dada la existencia de estas racionalidades y sentidos diversos respecto del proceso evaluativo es posible entender que existan evaluaciones del aprendizaje y evaluaciones para el aprendizaje, señalan que, la evaluación se conceptualiza como un proceso técnico de “certificación de los productos o resultados de aprendizajes planteados en programas y planes oficiales” (Palau de Mate 2005: 98, citado en, Prieto y Contreras (2008). Es decir, se le asigna la función de control, selección, jerarquización y acreditación, a partir de la medición del nivel de aprendizaje de los estudiantes.

La evidencia expresa que las prácticas evaluativas de profesores, en el área del Lenguaje, predomina el diseño de instrumentos evaluativos menos restrictivos y más abiertos, con distintos objetivos para distintos estudiantes, lo que les proporciona más posibilidades de reflexionar, emitir opiniones, realizar lecturas críticas y formular preguntas interesantes sobre lo enseñado (Black *et al.* 2003, Bliem y Davinroy 1997). Desde estos resultados se podría asumir, por lo tanto, que estos profesores orientarían sus prácticas por una concepción de evaluación formativa emancipadora que permite a los estudiantes construir conocimientos y participar más activamente en su proceso formativo.

A nivel del país la situación se encuentra en transición, es decir, se ha detectado que la gran mayoría de los profesores evalúa la comprensión lectora a partir de segmentar el contenido en pequeños párrafos organizados en una secuencia predeterminada, a través del diseño de instrumentos evaluativos que privilegian el reconocimiento de características y acciones de personas, fenómenos o situaciones tal como aparecen en los textos leídos, minimizando de este modo la posibilidad de que los estudiantes emitan opiniones y establezcan relaciones. De hecho, las preguntas más frecuentes son las de alternativa simple, debiendo los estudiantes escoger una sola. En segundo lugar, están las preguntas

de desarrollo, que implican algún ejercicio de redacción, pero con un límite de líneas, con una extensión de 2 a 4,5 líneas, en su gran mayoría (Prieto y Contreras (2008).

Las creencias en la perspectiva técnica de la evaluación, es predominante en Chile Latinoamérica y otras latitudes. La evaluación, bajo este enfoque aspira a lograr que los educandos mejoren de forma significativa sus resultados de aprendizaje, lo que, según la nueva ortodoxia de la reforma, se traduciría en la adquisición de las competencias establecidas en el currículum formal (Moreno, 2017).

En otras palabras, los efectos que las pruebas pueden producir en los evaluados dependerán en buena medida de quién diseña tales instrumentos, quién los administra y los califica, por tanto, detrás de este proceso siempre existirá alguien que persigue unos propósitos determinados. La evaluación es eminentemente subjetiva al respecto, sin embargo, con independencia del procedimiento utilizado y la racionalidad o enfoque que la orienta, el propósito es el uso de los resultados, lo cual, legitima el argumento de que la evaluación auténtica debe evaluar todo objeto, programa, proceso, recurso y contexto y utilizar toda la variedad de procedimientos y técnicas para recoger información relevante sobre el fenómeno de enseñanza y aprendizaje.

5.4 Tipos de instrumentos de Evaluación Educativa.

Existen diversos tipos y clasificaciones de instrumentos de evaluación. Zúñiga y Cárdenas (2014) aseveran, que lo más usual es, distinguir entre cuantitativos (pruebas de aprendizaje tipo test u objetivas, cuestionarios, procedimientos de observación sistematizados y estructurados) y cualitativos (pruebas de preguntas abiertas y de ejecución no estandarizadas, entrevistas abiertas, proceso de observación participantes, análisis de contenidos, procedimientos grupales como grupos de discusión, grupo nominal, foros, etc.).

Moreno, Martínez y Muñiz, (2004) distinguen entre instrumentos de selección de respuesta donde la respuesta correcta es seleccionada dentro de la pregunta), instrumentos de construcción de respuesta (donde la respuesta debe ser construida por los estudiantes) e instrumentos de desempeño (en donde las tareas de evaluación son similares a situaciones de la vida real).

Por su parte, Miller, Linn y Gronlund (2013, citados en Zúñiga y Cárdenas, 2014), distinguen entre instrumentos objetivos y de desempeño. El siguiente apartado presenta una breve explicación de los instrumentos de evaluación considerados para este estudio:

- En las baterías de test o Instrumentos de Evaluación Objetivos, se caracterizan por tener un formato de estructura cerrada en cuanto a que el estudiante meramente debe reconocer la respuesta entre las posibilidades que se le ofrece o simplemente escribir una palabra o frase.
- En este tipo de instrumento la respuesta dada por el estudiante es reducida o sumamente breve.
- Entre sus formatos destacan las pruebas de opción múltiple, de apareamiento o asociación de dos listas de nombres, de ordenamiento cronológico, y de doble opción (verdadero o falso).
- En cuanto a, la orientación de la prueba objetiva, su rol está dado por inferir un juicio de logro de objetivos declarativos para contenidos conceptuales. Busca la obtención de respuestas exactas por parte del alumno a través de actividades de y actividades de reconocimiento.

Esta evaluación sólo admite respuestas correctas o incorrectas y se debe limitar exclusivamente a aquellos datos o hechos que se deban recuperar frecuentemente en el contexto de las actividades cotidianas, pues sería insensato que el alumno recuerde datos únicamente para el examen.

En favor de la tendencia investigativa que ilumina sobre el uso sistemático de la prueba objetiva como procedimiento evaluativo para el aprendizaje, es necesario señalar que, la evaluación de conceptos busca verificar la comprensión de los

mismos, a través de, técnicas que permitan al alumno manifestar de diversas maneras la comprensión del concepto como: la definición de significados, la exposición temática, la identificación y clasificación de ejemplos, la aplicación a la solución de problemas, la relación del concepto con otros conceptos del área o de otras áreas. (Gonzales 2000).

Siguiendo esta línea argumental; Ahumada (1983), sistematizó varias de las características de la Prueba Objetiva, como procedimiento evaluativo. Aquí presenta los siguientes que aún son totalmente constitutivos en su diseño y propósitos:

- Los objetivos de mayor representación en este tipo de pruebas son de carácter reproductivo (conocimiento y comprensión) y requieren que el alumno reitere lo aprendido durante el desarrollo de la unidad y se utiliza un muestreo de preguntas significativas que intentan medir objetivos de aprendizaje intermedios.
- Los aprendizajes han sido preestablecidos y sus criterios de tanto cualitativos como cuantitativos (puntajes de corte), han sido considerados en el objetivo que se pretende alcanzar.
- Pueden aplicarse al final de unidades de aprendizaje, o en eventos de mayor alcance temporal con el propósito de representar un juicio sobre el desempeño de estudiantes, al final de procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El análisis de estas pruebas puede realizarse, sobre la base de las diferencias de progreso de los estudiantes, desde una conducta inicial a una terminal (pretest-postest).
- Los objetivos que organizan el diseño de los distintos ítems (preguntas) en sus distintas variedades, actúan como orientadores en la valorización cuantitativa del desempeño del estudiante.
- Las preguntas son diseñadas en congruencia con la naturaleza del objetivo de aprendizaje y su número varía, de acuerdo con la necesidad de evidenciar el logro de un determinado aprendizaje.

- El grado de dificultad de esta prueba no es previsible. La dificultad o complejidad de algunas preguntas solo depende del nivel de aprendizaje logrado.
- Los resultados se entregan en término de subpuntajes por objetivo-ítem y su puntaje final corresponde a la suma de estos, en referencia a escalas de calificación basadas en la determinación de porcentajes mínimos de exigencia.
- Las ganancias derivadas del uso de prueba objetiva, estarían en influencia en el proceso de rendimiento del estudiante. Siguiendo los planteamientos de Barbera, “la evaluación acciona un mecanismo anticipador sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Barbera, 2003, p. 128, citado en Zúñiga y Cárdenas, 2014). Esto significa que el comportamiento de los estudiantes durante el curso tiene relación con la percepción que han construido sobre los procesos evaluativos. A su vez, esto se traduce en el surgimiento de tendencias en la forma de aprender. Por ejemplo, si se evalúa con preguntas tipo test o de respuesta breve y directa, el estudiante mostrará una tendencia a estudiar centrando su atención en partes aisladas del contenido.

En cuanto al momento y utilidad, la prueba objetiva, es considerada como un tipo de Evaluación final, es decir, que se realiza al final del proceso, y sirve para analizar el desarrollo del aprendizaje de una forma global. A través de ella, se constata lo que se ha conseguido y se determina aquello que se podrá mejorar en el futuro. En otras cuentas, los resultados establecen una brecha, entre el estándar dado y el desempeño real del estudiante frente a esa meta; valorando el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos de aprendizaje propuestos en el proceso educativo.

De ello, se deduce el grado de capacidad y de dificultad con que el alumnado va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo. En cierto modo, por lo tanto, esta evaluación constituye, además la evaluación inicial del nuevo proceso abierto (Grau y Gómez, 2010).

En una perspectiva de valoración de la prueba objetiva como procedimiento evaluativo, Jane (2005) sostiene, que la evaluación de carácter sumativa usando

pruebas, Influye en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Sadler y otros (citados en Jane, 2005), señalan que para que se dé un proceso de aprendizaje efectivo y de calidad, el proceso de evaluación debe tener un carácter formativo; lo cual no excluye las múltiples formas o tipos de evaluación en su variedad instrumental, como herramientas para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6. MARCO CONTEXTUAL

El Colegio Los Reyes, creado con el compromiso de ponerse al servicio de los habitantes del Proyecto Inmobiliario Belloto 2000, gente joven y emprendedora que aquí se iba avecindando y que requería y aspiraba a la mejor educación para sus hijos.

Fue la Sociedad Educacional Jamaby Limitada, integrada por Jaime Baeza Zet, Margarita Zet Solís y Gabriela Baeza Zet la que asumió la creación legal y puesta en marcha de esta institución educativa con domicilio oficial en Avenida Los Reyes 1301 esquina el Ocaso y que inicia sus actividades el 3 de marzo de 1995 con cuatro cursos de Educación Parvularia y dos cursos por cada nivel de primero a octavo de enseñanza básica.

La belleza y seguridad que ofrece la construcción, la calidad del trabajo docente y la novedosa propuesta educativa lograron generar una gran confianza en la comunidad de El Belloto y pronto el colegio se vio enfrentado a la necesidad de ampliar sus dependencias para seguir con su tarea educativa.

El año 2000 se inaugura, en solemne ceremonia y con presencia de las más altas autoridades regionales y locales, la nueva sede del Colegio Los Reyes. Por su ubicación y por la tradición de nombres arraigados profundamente en el sector, la nueva construcción toma el nombre de Sede El Sauce, para diferenciarla del edificio matriz que pasa a tomar el nombre de Sede Los Reyes.

En la actualidad, la Sede Los Reyes atiende la Educación Parvularia y los Niveles NB1 y NB2 de Educación General Básica, mientras que la Sede El Sauce, ubicada en Calle El Alba 700, atiende a los estudiantes desde Quinto Año Básico hasta Cuarto Año Medio.

Sede Los Reyes tiene dos sectores construidos, uno con dos pisos y otro sector con tres pisos, en donde el tercero está destinado a comedor de los estudiantes con Jornada Escolar Completa y una sala de reuniones de los

docentes de todo el colegio. Se cuenta con un amplio escenario, dos patios techados, biblioteca, sala de computación y comedor de estudiantes.

La educación Parvularia, con cursos de Prekínder y Kínder, cuenta con acceso propio y sus propias dependencias, encontrándose debidamente separada de los otros niveles.

Sede El Sauce cuenta con una edificación central de dos pisos para albergar los cursos de educación básica y media, tres patios techados de gran capacidad, un gimnasio techado y cerrado que sirve a las clases de educación física, prácticas deportivas y con capacidad para recibir a la población estudiantil en actos de carácter artístico y cultural, a la vez que sirve a los encuentros organizados por el Centro de Estudiantes. Existe en pleno funcionamiento una sala laboratorio de inglés, una biblioteca y una sala de computación.

A contar del año 2016 se ha establecido un convenio con el Club “El Sauce” que permitirá contar con una cancha de fútbol reglamentaria de pasto sintético para las actividades deportivas y de educación física para los alumnos de nuestro colegio.

Desde sus inicios, Colegio Los Reyes se planteó como un colegio de educación integral, otorgándole igual rango formativo y de vital importancia al deporte y a las actividades artísticas y culturales. Con ese propósito se han creado y mantenido funcionado en forma continua y sistemática las Ramas y Talleres Deportivos, Artísticos, Científicos y Tecnológicos.

En esa misma dirección cumplen ya largos años las “Salidas a Concierto”, los “Conciertos en Casa”, “Teatro en Casa” y “Las Salidas Culturales”, iniciativas todas que permiten a los alumnos descubrir y desarrollar sus aficiones, sus dones, sus talentos y sus aptitudes personales.

Las actividades recién nombradas han sido posibles gracias a la extraordinaria gentileza y el apoyo concreto y decidido de las universidades amigas:

Universidad Técnica Federico Santa María que, en la persona de don David Dahma Bartelet, Director de Extensión Cultural, nos ha permitido mantener por largos catorce años las “Salidas a Concierto” en un ciclo que año a año favorece a los alumnos de cuarto, sexto y octavo básico y segundos y cuartos medios.

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en la persona de Anita Klenner Morales, mentora nuestra desde el año 1995, nos ha permitido crear los “Concierto en Casa”, que favorecen cada año a nuestros estudiantes desde Prekinder a cuarto año medio.

Estos conciertos, que nos otorgan un sello claro de original gestión cultural, han sido convenidos a costos al alcance de nuestras posibilidades teniendo así la posibilidad de recibir en nuestras aulas a prestigiosos músicos nacionales como Samuel Quezada Soto, Esteban Espinoza, Guillermo Nur Gómez o internacionales como la violinista alemana Heike Scharrer o la concertista francesa en guitarra Emile Pélissier.

La Universidad Andrés Bello, en la persona de Bárbara Durán Magnere y de Andrea Lizana, actual encargada de extensión cultural ha beneficiado directamente a nuestros docentes, apoderados y alumnos con invitaciones a su Temporada Cultural, la que se desarrolla en la Sala de Conciertos de la Universidad, en donde se presentan obras de teatro, musicales y los tradicionales conciertos de la Universidad Andrés Bello.

En el ámbito académico hay que destacar que contamos ya con cuatro estudiantes que han alcanzado puntaje nacional en la P.S.U. y muchos otros que año tras año han aspirado a lo mismo y se han empujado por sobre los 780 puntos. Sabemos hoy, a ciencia cierta, que una gran cantidad de alumnos egresados de nuestro establecimiento se desempeñan como profesionales destacados en distintos ámbitos del saber, la cultura y el deporte.

Profesores nuestros han recibido distinciones nacionales en educación y, para dicha nuestra, esta ansia y anhelo de ser siempre mejores ha llevado a nuestros docentes a postularse a la Acreditación de Excelencia Pedagógica,

conocida como AEP, siendo hasta ahora catorce los docentes que han alcanzado este preciado reconocimiento académico que otorga el Ministerio de Educación de Chile.

Profesores de nuestro colegio han viajado a cursos de perfeccionamiento en el extranjero, otros se desempeñan como tutores que capacitan a docentes del país a través del Programa del Ministerio de Educación llamado “Red de maestros de maestros” y otros realizan trabajo de Correctores de Portafolios de Docentes en los procesos de evaluación que realiza el ministerio del ramo.

No es, pues, casualidad, que el colegio haya sido clasificado en el año 2014 como Colegio de Alto Rendimiento y que haya obtenido, por seis veces consecutivas (y un total de doce años), el reconocimiento del ministerio de Educación a través del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Subvencionados, han permitido a este colegio alcanzar la estatura y la presencia que tiene hoy en nuestra comunidad. El respeto y confianza otorgado por las familias, por las madres y por los padres, a nuestro Proyecto Educativo, a nuestros docentes y directivos, ha sido esencial para seguir tras el sueño de alcanzar la mayor excelencia educativa posible.

7. DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS.

7.1 El proceso de Validación de la prueba objetiva.

En este apartado se sistematizan las principales definiciones y premisas, que orientan el proceso de validación siguiendo una línea argumental en la cual Soriano (2014), invita a los autores a participar desde el punto de vista teórico en pos de esclarecer el sentido y propósito de la validación como proceso metódico de concurso para la aplicación de procedimiento evaluativos a nivel muestral.

A continuación, sistematizamos los alcances del proceso de validación de instrumentos evaluativos para su aplicación al campo pedagógico:

1. “Un instrumento de medida es una técnica o conjunto de técnicas que permitirán una asignación numérica que cuantifique las manifestaciones de un constructo que es medible solo de manera indirecta” (Herrera, 1998, citado en Soriano 2014. p. 1). Consideramos esta cita como una premisa vital para el propósito del trabajo de grado 2, por cuanto, logra vincular todas las componentes de esta pseudo- investigación exploratoria, es decir, la aplicación de un instrumento o prueba original para verificar el desempeño de estudiantes sobre un conjunto dado de objetivos de aprendizaje.

2. Referentes conceptuales. Para la elaboración de instrumentos debe tenerse claridad de los conceptos sobre constructo teórico, medición, confiabilidad y validez. Para Kerlinger (1988) un constructo es un concepto.

Según Gras (1980) un constructo es la representación sobre algún aspecto sobre el objeto que será observado, medido y relacionado con otros constructos. Además, Briones (1998) establece que los constructos son medibles a través de sus manifestaciones externas, es decir, sus indicadores. Los constructos pueden ser definidos como propiedades subyacentes medidos solamente en forma indirecta, son definiciones mentales de los eventos de objetos los cuales pueden variar.

3. Las principales propiedades de una medición son la confiabilidad y la validez (Carmines y Zeller, 1987). De acuerdo con Babbie (2000), la confiabilidad se refiere a que un objeto de estudio medido repetidamente con el mismo instrumento siempre dará los mismos resultados; sin embargo, la confiabilidad no garantiza, ni es sinónimo de exactitud. Un instrumento puede ser confiable, pero no necesariamente válido para una población en particular, o en el peor de los casos, que el instrumento haya sido manipulado para obtener ciertos resultados.

4. En cuanto a la validez de un instrumento Messick (1996, citado en Soriano, 2014) señala que, un instrumento será válido en cuanto que el grado de propiedad de las inferencias e interpretaciones producto de los resultados de un test incluya sus consecuencias sociales y éticas, es decir, Messick entiende la validez como un concepto unificado al cual le asigna un alto valor a cerca del cómo y para que los resultados del test son utilizados y sus consecuencias (por ejemplo cómo puede afectar un instrumento de medición en procesos de selección de personal, pruebas de admisión a centros educativos, test de conocimientos, etc.).

Esta definición nos acerca al propósito del trabajo de grado 2, en el cual, el análisis de los resultados trasciende un simple reporte de conductas cognitivas y puede ser capitalizado como un insumo o herramienta de mejora educativa.

En lugar de clasificar los tipos de validez, Messick (1989) propone recolectar diferentes tipos de evidencias con base al uso y objetivos del instrumento, entre ellas la evidencia del contenido, del constructo y su valor predictivo. Además, debe

tenerse en cuenta que la validez no es una propiedad intrínseca de los instrumentos, sino que dependerá del objetivo de la medición, la población y el contexto de aplicación, por lo que un instrumento puede ser válido para un grupo en particular, pero no para otros. Debe considerarse que el proceso de validación es permanente y exige constantes comprobaciones empíricas, por lo que, no puede afirmarse contundentemente que una prueba es válida, sino que presenta un grado aceptable de validez para determinados objetivos y poblaciones.

7.2 Fases del proceso de validación de instrumentos evaluativos.

7.2.1 Primera fase: Objetivos, teoría y constructo.

Al construir un instrumento debe tenerse claridad de los objetivos de la investigación y de las teorías generales y sustantivas que fundamentan y definen la opción teórica de la investigación. A partir de este posicionamiento, se definirá el constructo, el cual debe ser unidimensional. “La dimensión es un aspecto o faceta especificable de un concepto” (Babbie 2000, p. 102, citado en Soriano 2014). La formulación de la dimensión dependerá de cómo ha sido definido el constructo. Por ejemplo, si el posicionamiento teórico de una investigación sobre la inteligencia (dimensión) es la Teoría de Gardner sobre inteligencias múltiples deberá considerar como subdimensiones la inteligencia kinestésica, intrapersonal, musical, verbal, espacial, etc. (Abreu, 2012, citado en Soriano, 2014).

En el contexto del trabajo de grado 2, el objetivo es aplicar un instrumento evaluativo original, llamado prueba objetiva, que medirá el grado de logro de objetivos de aprendizaje, vinculados a contenidos declarativos conceptuales en la asignatura de lenguaje y comunicación; de allí se evidenciará, el desempeño de

habilidades de reconocimiento de información, comprensión, y análisis, de 80 alumnos de la muestra, en relación con las categorías taxonómicas mencionadas.

7.2.2 Segunda Fase: Validación juicio de expertos.

Los expertos son personas cuya especialización, experiencia profesional, académica o investigativa relacionada al tema de investigación, les permite valorar, de contenido y de forma, cada uno de los ítems incluidos en la herramienta. Los jueces deberán tener claridad de los objetivos de aprendizaje. Así, evaluarán, con base a los fines, constructo teórico, a través de una pauta de observación la pertinencia del diseño de, cada uno de los ítems o reactivos del instrumento.

Respecto de ello, participaran, tres (3) pares profesionales del área de Lenguaje de educación básica, que participaran validando las pruebas (2), en referencia a criterios de diseño.

A continuación, la sistematización de los criterios que orientan el diseño de la prueba objetivo a través de preguntas de respuesta estructurada en todas sus variedades, que han sistematizado en su investigación; Moreno, R, Martínez, R y Muñiz, J. (2004).

Cuando se lleva a cabo la elaboración de un test, una primera tarea importante es la construcción de los ítems que lo conforman.

Como es bien sabido, existen diferentes formatos para los ítems. Algunos exigen construir la respuesta, como las preguntas abiertas, en las que el sujeto debe elaborar totalmente lo que se le plantea; También son abiertos los ítems de completar frases, Otros formatos en cambio ofrecen al sujeto diversas opciones de respuesta, pidiéndole elegir las que reconozca como correctas.

El formato más usual es el de elección múltiple, consistente en un enunciado o pregunta que se completa con varias opciones de respuesta entre las que el sujeto debe identificar la única correcta. El resto de los formatos pueden considerarse variaciones del anterior. El ítem es denominado de elección

alternativa si presenta sólo dos opciones de respuesta, o de verdadero-falso si son esas las opciones ofrecidas. Una versión del anterior es el formato verdadero-falso múltiple, que pide al sujeto valorar con esas alternativas varios enunciados referidos a un mismo contenido.

Otros formatos presentan dos conjuntos de opciones que han de utilizarse de determinados modos: el de emparejamiento pide al sujeto asociar los elementos de uno y otro conjunto, y el de elección múltiple compleja o Multi-item, propone elegir la opción correcta de una serie referida a un conjunto previo de opciones. Por último, ítems de algunos de los formatos de elección múltiple, especialmente el usual, el de elección alternativa y el verdadero-falso, son presentados a veces en grupos referidos a un mismo contexto o referente, dando lugar al formato conjunto dependiente de un contexto.

Los ítems de elección múltiple exigen a quien los elabora un mayor esfuerzo y pericia que aquellos más abiertos que sólo plantean la pregunta, aunque hoy por hoy tienen la ventaja de una evaluación más fiable. Por ello, los de elección múltiple son un recurso muy adecuado para estudiar amplias poblaciones de sujetos. A pesar de tales ventajas, estos ítems son vistos con reticencia por cuanto sólo serían adecuados para evaluar tareas sencillas y resultados de procesos más que estos. Aunque tales carencias pueden estar presentes en muchos ítems de este tipo, no son inherentes a ellos.

Criterios para la construcción de ítems de elección múltiple

(Haladyna, Downing y Rodríguez, 2002)

Referidas al contenido

01. Cada ítem debería reflejar un contenido específico y una única conducta mental específica, tal como sea requerido en las especificaciones del test (tabla de doble entrada, proyecto del test)
--

02. Base cada ítem en un contenido importante para el aprendizaje; evite contenidos triviales

03. Use material novedoso para evaluar el aprendizaje de alto nivel. Cuando los utilice en un ítem, parafrasee el lenguaje de los libros de texto, o el lenguaje utilizado durante la instrucción, para así evitar evaluar el mero recuerdo

04. Mantenga el contenido de cada ítem independiente del contenido de otros ítems del test.

05. Al escribir ítems de elección múltiple, evite contenidos muy específicos o muy generales.

06. Evite ítems basados en opiniones

07. Evite ítems con trampas

08. Use un vocabulario sencillo para el grupo de estudiantes que están siendo evaluados Referidas al formato

09. Del formato convencional de elección múltiple utilice la interrogación, completar frases, la mejor respuesta, elección alternativa, verdadero-falso, verdadero-falso múltiple, emparejamiento, los conjuntos de ítems y los dependientes de contexto; sin embargo.

10. Construya el ítem de forma vertical, no horizontal

Referidas al estilo.

11. Corrija y pruebe los ítems

12. Utilice una gramática, puntuación, mayúsculas y minúsculas y deletreo correctos

13. Minimice la cantidad de lectura en cada ítem

Redacción del enunciado.

14. Asegúrese de que el sentido del enunciado resulta muy claro

15. Incluya la idea central en el enunciado y no en las opciones

16. Evite adornar el texto en exceso (palabrería excesiva)

17. Expresar el enunciado de manera afirmativa, evitando términos negativos tales como NO o EXCEPTO. Si usa términos negativos, hágalo con sumo cuidado y asegúrese que aparecen en mayúsculas o negritas

Redacción de las opciones.

18. Escriba tantas opciones como pueda, si bien la investigación sugiere que con tres es suficiente
19. Asegúrese que sólo una de esas opciones es la respuesta correcta
20. Varíe la colocación de la respuesta correcta según el número de opciones
21. Coloque las opciones en un orden lógico o numérico
22. Construya las opciones independientes entre sí, no deben solaparse
23. Mantenga a las opciones homogéneas en contenido y estructura gramatical
24. Escriba las opciones con una longitud aproximadamente igual
25. La opción *Ninguna de las anteriores* debe usarse con mucho cuidado
26. Evite la opción *Todas las anteriores*
27. Escriba las opciones de forma afirmativa, evite términos negativos tales como NO.
28. **Evite dar pistas sobre la respuesta correcta, tales como:**
 - a. Determinantes específicos como siempre, nunca, completa y absolutamente
 - b. Asociaciones por sonido similar y opciones idénticas o parecidas a términos del enunciado
 - c. Inconsistencias gramaticales que indiquen al sujeto la elección correcta
 - d. Opción correcta destacada
 - e. Pares o tríos de opciones que indiquen al sujeto la opción correcta
 - f. Opciones claramente absurdas o ridículas
29. Haga plausibles todos los distractores
30. Use errores usuales de los estudiantes para escribir los distractores
31. Use el humor si es compatible con el profesor y con el ambiente de aprendizaje.

7.2.3 Tercera fase:

De acuerdo con los resultados del análisis de concordancia entre los jueces expertos, se procede (eventualmente) a una segunda redacción de ítems que conformarán el instrumento que será administrado para la prueba piloto, cuya muestra puede ser seleccionada a través de una muestra probabilística simple al azar. Las características de la población para la prueba piloto deben ser similares a la muestra que se investigará. Se administra el instrumento bajo las mismas condiciones con las que se aplicará y posteriormente se procede al procesamiento de datos y análisis estadísticos descriptivos.

7.2.4 Cuarta Fase: Validación Psicométrica.

Corresponde al momento de aplicación de los instrumentos diseñados. Este se administró a 41 alumnos de 4° Básico y 39 alumnos de 5° Básico; que en total suman 80.

8. ANÁLISIS Y USO DE RESULTADOS EVALUATIVOS.

8.1 La Información y utilización de los Resultados.

Gonzales (2000), señala que, aunque, la calificación se considera terminal en un proceso evaluativo dado, no necesariamente lo es, por dos razones: porque el proceso se puede y debe extender más allá de la calificación y porque la emisión de un juicio evaluativo puede aparecer en distintos momentos de dicho proceso, aunque la práctica actual privilegie el uso de la calificación como momento conclusivo, e incluso, como fin de la evaluación.

La calificación tiene diferentes usos y destinatarios en dependencia del momento que se realiza, los fines, las necesidades de los implicados. La información que se da y cómo se da, también depende de los objetivos y

necesidades de los estudiantes, profesores y directivos institucionales. Lo que interesa subrayar es el potencial educativo de la misma en dependencia de su utilización.

Las funciones formativas o educativas de la evaluación suponen que la calificación tenga un sentido para el estudiante acorde con las finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje. Ello implica que lo oriente en sus debilidades y fortalezas, que lo incite a mejorar, que vea en los errores o insuficiencias una razón para avanzar, que contribuya a su autoevaluación.

Esta potencialidad educativa de la calificación se da a condición de que los estudiantes dispongan de una clara comprensión y aceptación de los criterios de calificación, del significado que encierra cada juicio o nota y de las vías o estrategias pertinentes para su mejora. Este proceso comienza mucho antes de emitir la calificación.

8.2 Análisis Exploratorio de los datos

“Con posterioridad a la depuración de la matriz de datos suele priorizarse un análisis exploratorio, basado en el análisis descriptivo de cada variable. Esto permite una mayor comprensión del fenómeno. Tiene especial importancia la detección de sujetos cuyas puntuaciones difieren marcadamente de los modelos establecidos por el resto de los individuos de la muestra”. (Bisquerra, 2004. P.265).

En una interesante investigación sobre la generación del juicio evaluativo, a través de, la calificación, González (2000) nos presenta un exhaustivo análisis, sobre: a) alcance del concepto calificación, b) funciones de la calificación y c) criterios de calificación.

En primer lugar, sostiene que por definición la actividad evaluativa incluye, como un momento esencial, la calificación, en tanto constituye la formulación y expresión del juicio valorativo sobre el objeto que se evalúa o sobre un rasgo o aspecto de este, en términos tales que informen, de modo compilado, sobre la valía y el mérito del mismo. Como valía se considera la medida en que el objeto

evaluado responde a las necesidades que sustentan su existencia y a su propio ser sustantivo (a su naturaleza de acuerdo con la imagen o el modelo teórico del objeto); como mérito la calidad con que se da a partir de los criterios que se determinen al efecto.

Constituye la expresión sintética de los resultados del procesamiento e interpretación de los datos de que se dispone sobre el objeto de evaluación. Se asume explícita y definitivamente que calificar no es evaluar; aquella es una parte y no el todo.

De ese modo, “la calificación se asocia a cuestiones tales como el debate que enfrenta calidad y cantidad, evaluación y medición, la crítica a la reducción de la evaluación a la emisión de la calificación; las funciones clasificadoras de la educación a las que sirve la calificación” (González, 2000.p.90).

Señala igualmente que, el asunto de la calificación es uno de los problemas teóricos centrales de la evaluación del aprendizaje, pues se vincula directamente con la problemática de la medición de las cualidades o propiedades psíquicas del individuo que resultan del aprender, así como del proceso mismo de aprendizaje.

Los términos en que se formulan los juicios son diversos, tales como adjetivos calificativos, notas numéricas, letras u otras formas de emitir un juicio global. Los resultados se pueden expresar también mediante informes más o menos detallados, descriptivos, explicativos, sobre el objeto que se evalúa. Los términos que se utilicen no son los que definen la esencia de la calificación, sino lo que ellos significan; aunque los términos pueden diferir en cuanto a su capacidad de expresión, siendo más o menos pertinentes en este sentido y en la medida que se asocian a los procedimientos de calificación.

Según González (2000) la necesidad de la calificación puede ser abordada por sus funciones reales o potenciales. Dentro de ellas se pueden señalar:

-Función de información. Al consistir en una expresión sintética de los resultados de la evaluación en un momento dado, viabiliza la comunicación de estos, a efectos administrativos docentes (uso más connotado) pero, además, el

intercambio informativo entre profesores que comparten la enseñanza de los alumnos y entre el profesor y los estudiantes a los fines de adoptar las acciones de regulación necesarias.

-Función de valoración. Los resultados que se concretan en las calificaciones sirven de base para hacer valoraciones globales de la enseñanza y del aprendizaje. También de los individuos en lo relativo a los atributos objeto de evaluación y referidos en la calificación.

-Función de verificación. Por lo general se utilizan para rendir cuenta, del alumno ante el profesor, del profesor ante la institución, de la institución ante la sociedad, desempeñando una función de control respecto al logro del encargo social.

-Función de clasificación. La calificación del aprendizaje de los estudiantes permite hacer clasificaciones de los alumnos (en función de sus logros, los avances en momentos dados del proceso), de los grupos, de las características del aprendizaje que se va produciendo (naturaleza y calidad de los logros, áreas y aspectos más o menos favorecidos, tipos de errores, etc.), del proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto. Esta clasificación sirve, prácticamente, a los fines antedichos.

Como bien señala M. A. Verdugo (1996, citado en González, 2000), necesitamos categorías para hablar de los alumnos y guiar las decisiones sobre las ayudas que requieren, dichas categorías son útiles porque facilitan y simplifican la comunicación profesional entre profesores y otros especialistas al hablar de los tipos y formas de apoyo necesitamos, por lo que un sistema clasificatorio podría estar unido a las necesidades de las personas y del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde una dimensión pedagógica, un problema central de la calificación radica en la determinación y empleo de los criterios de calificación. Mas directamente, con la fundamentación de los criterios que se asumen para calificar el aprendizaje. Los criterios de calificación tienen que corresponder con el objeto

de evaluación. Ser pertinentes al mismo. De lo contrario la evaluación no será válida.

Los procedimientos para establecer los criterios pueden ser diversos, pero en esencia la línea de su determinación implica:

-Partir del análisis del objeto de evaluación (el aprendizaje al que se aspira), precisando los aspectos o atributos que permiten caracterizarlo, cuantitativa y cualitativamente, en su proceso y resultados.

-Determinar los indicadores, cuantitativos y cualitativos del aprendizaje, esto es, aquellos elementos que informan sobre el mismo, en correspondencia con los aspectos o atributos antes señalados.

-Definir, sobre la base de los indicadores, los criterios que permiten juzgar sobre el aprendizaje del alumno.

-Expresar el resultado en términos calificadores. Dicho juicio puede ser expresado de diversas formas, pero lo más usual es utilizar categorías de una escala ordinal que permita agrupar y ordenar los datos en niveles de calidad del aprendizaje.

Los criterios referidos a normas que se usarán en este trabajo de grado 2, y que estarán representados en los reportes son:

- a. La nota o calificación que obtiene el estudiante informa lo que ha logrado, sino, es decir, si su desempeño fue alto, bajo o promedio, en comparación con otros estudiantes que también realizaron la prueba, que se constituye en el grupo normativo. Dicho grupo normativo puede estar constituido por todos los integrantes de la muestra al que pertenece el estudiante en cuestión, o por otra población mayor que sirve de referencia.
- b. El criterio de calificación parte del rendimiento que alcanzan los sujetos sometidos a la prueba o examen. Se soporta en la consideración de que la individualidad se caracteriza por la distancia respecto a un valor medio estadístico de una población comparable y, además, en que la distribución de

resultados debe tener un comportamiento según una distribución que sigue la curva normal (campana de Gauss).

- c. El sistema de referencia basada en la norma privilegia la obtención de indicadores estandarizables del objeto de evaluación, comunes a todos los individuos evaluados, de modo que permita establecer la posición relativa de cada uno respecto a las medidas de tendencia central de la población que sirve de referente. A tal efecto la aplicación de exámenes, iguales en cuanto a contenido y forma, unifica la situación de prueba, por lo que sus resultados sirven para establecer los estándares y comparar las realizaciones individuales con los mismos; lo que refuerza el valor de La prueba o Examen Final en el ámbito de la evaluación.

8.3 Propósito de los resultados.

La calidad de la enseñanza, por tanto, no debe estimarse porque sus resultados “respeten” la distribución esperada en un proceso aleatorio, sino porque promueva el avance o desarrollo de cada uno de los sujetos implicados con sus características diferenciales, hacia determinadas metas u objetivos social e individualmente relevantes en un espacio y momento dado. La enseñanza se organiza y dirige precisamente al logro de determinados fines y la capacidad para lograrlos será uno de los indicadores de su calidad.

Finalmente, la calidad entendida como ajuste a propósitos, puede aplicarse al contexto de los resultados de estas pruebas, siempre y cuando sirvan para detectar planificar y reorganizar la agenda didáctica en pos de alcanzar el logro de objetivos de aprendizajes, compilados en los diseños construidos (dos pruebas objetivas de lenguaje y comunicación).

8.4 Análisis de resultados Lenguaje y Comunicación, 4º básico.

Evento evaluativo: prueba objetiva sumativa anual.	Puntaje estándar:
--	-------------------

Nivel: 4° básico	30 puntos exigencia: 60% corte:
------------------	--

8.4.1 Juicio evaluativo grupo norma:



-Grupo A: 36 estudiantes: 5.0 y 7.0 nivel avanzado y superior.

-Grupo B: 3 estudiantes: 3.0 a 4.0 nivel intermedio. (para nosotros este es un nivel precario)

-Grupo C: 2 estudiantes: 1.0 a 3.0 nivel inicial.

-Evaluación general:

El grupo norma se compone de 36 estudiantes con un nivel óptimo de logro de **OA**, en el área de Lenguaje, el cual, alcanza el 75 % de efectividad en el desarrollo de la prueba.

Esta prueba es de gran extensión, ya que representa una cobertura de un 90% de los OA, establecidos para 4 unidades en el nivel 4° básico, en un año lectivo.

-El grupo deficiente, se compone de 5 estudiantes **con un nivel precario de logro de OA**, en el área de Lenguaje, el cual alcanza un 17%, de efectividad en el desarrollo de la prueba.

-Esta prueba es de gran extensión, ya que representa una cobertura de un 90% de los OA, establecidos para 4 unidades en el nivel 4° básico, en un año lectivo.

* Premisa (evaluación normativa): Se compara el rendimiento de cada alumno con el rendimiento promedio de los demás integrantes del grupo.

8.4.2 Juicio evaluativo según desempeño por ítem:

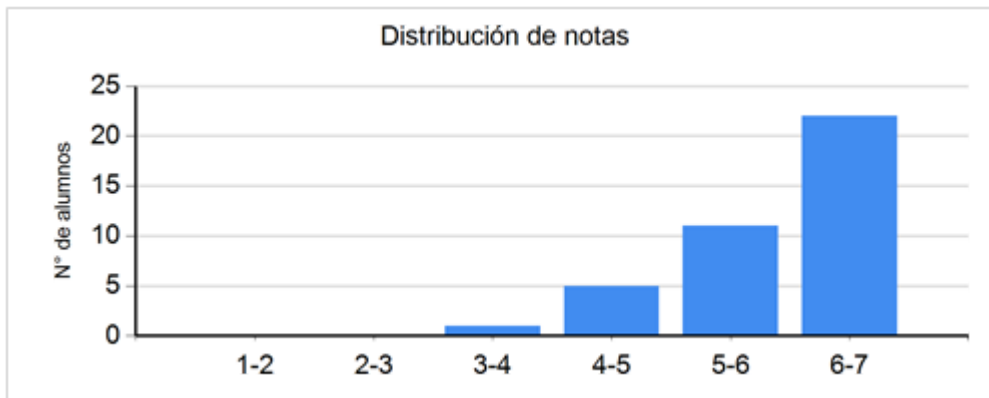
En función de los resultados obtenidos haremos una distribución dicotómica comparando las preguntas con mayor grado de logro versus las preguntas que presentaron un notable déficit de desempeño por parte de los estudiantes de 4° básico en la asignatura de lenguaje.

N° Pregunta	N° Alumnos	Nivel de logro óptimo
3	40	98%
5	40	98%
22	41	100%
25	40	97%
N° Pregunta	N° Alumnos	Porcentaje de alumnos con-nivel de logro a mejorar
4	24	42%
13	20	51%
24	26	37%

8.5 Análisis de resultados lenguaje y comunicación, 5° básico.

Evento evaluativo: prueba objetiva sumativa anual.	Puntaje estándar:
Nivel: 5° básico	30 puntos
	Exigencia: 60%
	corte:

8.5.1 Juicio evaluativo grupo norma.



Grupo A: 37 estudiantes: 5.0 y 7.0 niveles avanzado y superior.

Grupo C: 1 estudiantes: 3.0 a 4.0 nivel intermedio. (para nosotros este es un nivel precario)

Grupo D: 1 estudiantes: 1.0 a 3.0 nivel inicial.

8.5.2 evaluación general:

-El grupo norma se compone de 37 estudiantes con un nivel óptimo de logro de OA, en el área de Lenguaje, el cual, alcanza el 75 % de efectividad en el desarrollo de la prueba.

Esta prueba es de gran extensión, ya que representa una cobertura de un 90% de los OA, establecidos para 4 unidades en el nivel 5° básico, en un año lectivo.

El grupo deficiente, se compone de 2 estudiantes con un nivel precario de logro de OA, en el área de Lenguaje, el cual alcanza un 15%, de efectividad en el desarrollo de la prueba.

-Esta prueba es de gran extensión, ya que representa una cobertura de un 90% de los OA, establecidos para 4 unidades en el nivel 5° básico, en un año lectivo.

* Premisa (evaluación normativa): Se compara el rendimiento de cada alumno con el rendimiento promedio de los demás integrantes del grupo.

8.5.3 Juicio evaluativo según desempeño por ítem:

En función de los resultados obtenidos haremos una distribución dicotómica comparando las preguntas con mayor grado de logro versus las preguntas que presentaron un notable déficit de desempeño por parte de los estudiantes de 5° básico en la asignatura de lenguaje.

N° Pregunta	N° Alumnos	Nivel de logro a optimo
1	39	100%
3	36	92%
10	38	97%
13	37	95%
14	38	97%
N° Pregunta	N° Alumnos	Porcentaje de alumnos con-nivel de logro a mejorar
12	24	62%
19	23	59%
22	23	59%
24	24	62%

9. PROPUESTAS REMEDIALES.

Desde la distribución dicotómica anterior, representamos el nivel más deficiente de logro por pregunta en el nivel de Cuarto Básico adicionamos una remedial en función de la mejora de la planificación en todas sus componentes para el año en curso 2021. Se presentarán en formato de estrategias remediales por habilidad y transversales.

9.1 Propuestas remediales nivel 4° Básico.

N° pregunta	Habilidad	Nivel de logro	Remedial
4. Conoces a Añil a través de las palabras que expresa en la carta. ¿Cómo es?	Relacionar e integrar información entregada en una carta.	Intermedio/inicial	Estrategias remediales en el aula. En un texto es posible inferir información sobre las personas o personajes. Puedes deducir lo que sienten y sus motivaciones para actuar. También puedes deducir la finalidad de sus acciones. Estrategias remediales para integrar

		<p>información/describir personajes:</p> <p>Paso 1. Analizar la situación en la que se encuentra la persona o el personaje, qué dice, qué hace, qué manifiesta.</p> <p>Para analizar la situación, responde la pregunta ¿qué le ocurre a la persona o personaje; que dojo sobre algo, ¿Cómo se sentía en esa situación?</p> <p>Paso 2. Relacionar la situación con lo que se sabe sobre el tema.</p> <p>Para inferir cualidades o sentimientos hay que observar cómo actúa la persona o personaje, qué gestos hace y cómo se expresa. Relacionar esto con la propia experiencia: ¿Qué se siente en situaciones similares?</p> <p>4. Identificar la acción de la persona o personaje.</p> <p>Para inferir la finalidad, buscar en el texto la acción que realiza la persona o el personaje.</p>
--	--	---

			<p>5. Responder la pregunta ¿para qué?</p> <p>Preguntar ¿para qué la persona o el personaje realiza la acción?, ¿cuál es su objetivo?</p>
13. ¿Cuál es el propósito del Afiche B?	Identificar propósito comunicativo en un afiche propagandístico.	Intermediario/inicial	<p>Estrategias remediales en el aula.</p> <p>Para conocer el propósito de un texto se debe saber si cumple con la función para la cual fue escrito. Por lo tanto, hay que identificar el tipo de texto, su finalidad y analizar su estructura.</p> <p>Para este fin sirve opinar y argumentar.</p> <p>Estrategias remediales para Identificar propósito comunicativo:</p> <p>1° Identificar el tipo de texto y su finalidad.</p> <p>Responder ¿qué tipo de texto acabo de leer? Luego, determinar su finalidad respondiendo1as</p>

		<p>siguientes preguntas:</p> <p>¿Para qué se utiliza?</p> <p>¿Para qué fue escrito?</p> <p>2°. Analizar las partes del texto según su finalidad.</p> <p>Observar el texto y evaluar si sus componentes cumplen con la función para la que fue escrito. Para esto, hacer preguntas como:</p> <p>¿El título cumple la función de decir de qué se trata el texto?</p> <p>¿Se comprende fácilmente el mensaje?</p> <p>¿El lenguaje utilizado es comprensible por el lector?</p> <p>¿Las imágenes apoyan el contenido del texto?</p> <p>3° Evalúa el texto.</p> <p>Argumenta si el texto logra o no su propósito; para ello, responde la pregunta ¿crees que el texto cumple su finalidad?</p> <p>Utilizar oraciones tales como:</p> <p>Yo pienso que el texto, porque _____.</p>
--	--	--

			(cumple/no cumple su finalidad) argumentos. .
24. ¿Por qué razón el príncipe decide ayudar a la madre y el hijo?	Extraer información explícita en un texto dramático.	Intermediario/inicial	<p>Estrategias remediales en el aula.</p> <p>Obtener información significa extraer o sacar del texto información que se encuentra de manera explícita directa o indirecta a lo largo de él. Requiere varios pasos, en general se presenta el desarrollo de la habilidad sin enseñar las estrategias necesarias para internalizarlas y leer comprensivamente un texto.</p> <p>Estrategias remediales para extraer información explícita:</p> <p>1° Identificar y subrayar la información clave de la pregunta.</p> <p>Lo que pide la pregunta. Para esto, se debe seleccionar las palabras más importantes.</p> <p>2° Buscar y subrayar la información en el texto releendo el texto en forma rápida y buscando la</p>

		<p>información que necesitas para responder la pregunta.</p> <p>Se puede encontrar con las mismas palabras o con sinónimos.</p> <p>Luego subrayar en el texto la respuesta.</p> <p>3° Comparar que la información subrayada responda a la pregunta, comparando los datos subrayados.</p> <p>4° Si la información es indirecta se debe realizar lo siguiente: Observar las palabras que se destacaron y junto a ellas buscar la información que se pide. Luego recopilar los datos a lo largo del texto. Se debe reforzar que la información puede estar en diferentes partes del texto y siempre pertenecerá a una misma categoría, por ejemplo, acciones, lugares, objetos, etc.</p>
--	--	--

Desde la distribución dicotómica anterior, representamos el nivel más deficiente de logro por pregunta en el nivel de Quinto Básico adicionamos una

remedial en función de la mejora de la planificación en todas sus componentes para el año en curso 2021. Se presentarán en formato de estrategias remediales por habilidad y transversales.

9.2 Propuestas remediales nivel 5° Básico.

N° pregunta	Habilidad	Nivel de logro	Remedial
<p>12. En el fragmento, “un tema clave a combatir [...] son los estereotipos de género, que parten como juegos, pero terminan reforzando el techo de cemento”. ¿Qué quiere decir la expresión destacada?</p>	<p>Inferir significado de frases o palabras, según el contexto en un texto argumentativo</p>	<p>Intermedio/ inicial</p>	<p>Estrategias remediales en el aula.</p> <p>A veces, los textos contienen palabras y expresiones desconocidas o poco familiares. Para inferir o deducir su significado.</p> <p>Estrategias remediales para inferir significados:</p> <p>1° Buscar en el texto datos sobre la palabra, frase o dicho desconocido.</p> <p>Ubicar el fragmento donde aparece la palabra o expresión y busca en él datos o palabras que conozcas y permitan responder la pregunta.</p>

			<p>Paso 2. Relacionar con lo que se sabe del tema.</p> <p>Analizar lo que se conoce sobre lo que dice el fragmento. Usar conocimientos previos, esto ayuda a deducir el significado de una palabra no conocida.</p> <p>Paso 3. Deducir la respuesta.</p> <p>A partir de las palabras que sí conoces del texto, y lo que tú sabes sobre el tema, deduce el significado de la palabra o expresión que buscas y replázala por otra que conozcas.</p>
19. A partir del texto podemos inferir que Doña Luisa:	Realizar inferencias a partir de un texto dramático.	Intermedio/ inicial	<p>Estrategias remediales en el aula.</p> <p>Inferir es deducir o concluir información que no aparece escrita, a partir de los datos explícitos que contiene el texto.</p>

			<p>Estrategias remediales para inferir información:</p> <p>1° Para responder la pregunta de forma inferencial, observa lo que el texto dice y selecciona algunas oraciones.</p> <p>2° Buscar palabras claves que se relacionen con lo preguntado o más importantes de la oración, ellas permiten generar nuevas ideas.</p> <p>Las palabras clave pueden ser verbos, sustantivos y adjetivos.</p> <p>Paso 3. Deducir la respuesta: ¿qué puedo concluir?</p> <p>Relacionar las palabras clave con lo que sabes del tema. Por ejemplo, para poder inferir.</p> <p>Por ejemplo, si se quiere inferir sobre las cualidades de un personaje, nos fijamos en sus acciones y formar de sentir, una vez seleccionada</p>
--	--	--	--

			esa información clave, podremos usar adjetivos para ello.
22. ¿Por qué el afiche presentado es propagandístico?	Distinguir tipo de texto. (afiche).	Intermedio/inicial	<p>Estrategias remediales en el aula.</p> <p>Todo texto pertenece a una determinada clasificación. De esta manera, cuando se lee, se distinguen avisos de afiches o cuentos de poemas.</p> <p>Estrategias remediales para identificar tipos de texto:</p> <p>1° Observar la silueta del texto.</p> <p>La silueta es el esqueleto del texto, es decir, su forma característica. Cada tipo de texto tiene una silueta determinada. Por ejemplo, un afiche tiene una silueta reconocible, porque utiliza colores llamativos en formato discontinuo, mezclando imágenes</p>

			<p>grandes y textos breves, con colores llamativos la mayoría de las veces. Por lo tanto, cuando leas un texto, observa atentamente su forma.</p> <p>2° Identificar la finalidad del texto. Para esto, responde las siguientes preguntas: ¿Para qué sirve este texto? ¿Quién podría escribirlo? ¿En qué situaciones se utiliza?</p> <p>3° Identificar la estructura del texto. Releer el texto reconociendo sus partes. Luego, identificar para qué sirve cada una de ellas. ¿En qué partes se divide el texto? ¿A qué corresponde cada parte?, ¿qué funciones cumple? - ¿Qué información importante contiene?</p>
--	--	--	--

			<p>4. Determinar el tipo de texto.</p> <p>Reunir la información de los pasos anteriores y a partir de ella, determinar el tipo de texto. Por ejemplo, si leemos un texto que presenta imágenes llamativas y creativas, que está escrito no lineal y se caracteriza por tener un slogan o frase motivadora que invita a algo, se está frente a un texto publicitario.</p>
<p>24. ¿Qué idea se quiere representar mediante la imagen del rompecabezas ?</p>	<p>Identificar información implícita a partir de la imagen en un afiche</p>	<p>Intermedio/ inicial</p>	<p>Estrategias remediales en el aula.</p> <p>La relación que tiene una imagen y la escritura favorece al lector la comprensión de lo que lee, por lo cual se puede inferir que para un niño las ilustraciones le permiten una comprensión más rápida, facilita el recordar y reconstruir lo comprendido en su lectura.</p>

			<p>Estrategias remediales para identificar tipos de texto:</p> <p>1° Explicar primeramente que inferir es una deducción basada en observaciones y que estas se pueden sacar de una imagen.</p> <p>2° Luego mostrar algunas imágenes y solicitar que hagan inferencias. (anticipar de qué trata, qué es, qué muestra, será parte de alguna historia o información, etc.</p> <p>3° Explicar que inferir no es describir lo que veo. Motivarlos a observar una imagen específica y a partir de ella deducir qué podría estar pasando en esa imagen, que información nos entrega.</p> <p>Por ejemplo, un alumno podría señalar lo obvio diciendo que “la mujer de la foto está usando un</p>
--	--	--	---

			<p>sombrero cuadrado en su cabeza”.</p> <p>De esta declaración obvia, el alumno podría construir una inferencia correcta como “Al parecer la mujer de la foto se está graduando de su colegio o universidad”.</p> <p>1.</p>
--	--	--	---

9.3 Estrategias Remediales Transversales.

9.3.1 Socioemocional.

Reforzar los avances constantemente entregando una imagen positiva de sus competencias, estimulando y reconociendo las actividades que realiza de manera exitosa para ayudar a su desarrollo de su autoestima y seguridad personal, de esta forma conocerá sus fortalezas y a la vez afrontar sus propias dificultades. Los refuerzos deben ser a corto plazo y en cada avance.

9.3.2 Evaluación Formativa:

Monitorear los avances constantemente para asegurarse que el nivel de dificultad de la actividad es el adecuado Preguntar si comprendió la instrucción, si tiene alguna pregunta o si puede verbalizar lo que está haciendo y cómo lo está realizando. Para tomar decisiones y fortalecer el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Incluso nos permitirá derivar y fortalecer el apoyo interdisciplinario.

9.3.3 Construcción de la evaluación.

Mejora en técnica didácticas y optar por métodos activos. El entrenamiento evaluativo constante de ítems, capacitar en su construcción.

Jornada de reflexión pedagógica para determinar la eficiencia de un proceso pedagógico, a través de una evaluación sumativa tan extensa y que esta sea adecuada a cada nivel.

Implementar la evaluación formativa a través de un proceso de evaluación cualitativo mixturado con pruebas sumativas solo de carácter experimental para análisis de resultados y remediales.

10. Bibliografía.

1. Ahumada, P (1983). Principios y Procedimientos de Evaluación Educacional. EUV-PUCV.
2. Bisquerra, R. (coord.) (2004) Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Linkografía.

1. Hernández Nodarse, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana De Educación*, 38(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3812668>
2. Marc Jané. (2005) "Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta?". *Revista de Estudios Sociales*, N° 20: 93-98. <https://doi.org/10.7440/res20.2005.06>
3. Blanco Salas, M. J. (2017). La evaluación al servicio del aprendizaje de toda... una evaluación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 6(8), 57–62. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/293>
4. Fernández, S. (2017) Evaluación y Aprendizaje. Marco-Ele revista de didáctica. N°. 24, enero – junio. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/>
5. Gómez, M y Grau, S (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/14937>
6. Moreno, T (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Revista Perspectiva Educacional y Formación de*

Profesores, Enero 2014, Vol. 53(1), Pp. 3 -18 Recuperado en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional>

7. Zúñiga, C y Cárdenas, P (2014). Instrumentos de evaluación: ¿qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores. Enero 2014, Vol. 53(1), Pp. 57-72 Recuperado en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional>

8. Moreno, T (2017). La evaluación ¿nos conducirá a la tierra prometida? Revista Perspectiva Educativa y Formación de Profesores. Vol. 56(1), pp. 147-163 Recuperado en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional>

9. González, Pérez, M (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Revista pedagogía universitaria. Vol. 5 No. 2. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/>

10. Moreno, R, Martínez, R y Muñiz, J (2004) Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. Revista Psicothema Vol. 16, Nº 3, pp. 490-497. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72716324.pdf>

11. Nociones básicas de estadística utilizadas en Educación (2008). Universidad de Chile. Vicerrectoría de asuntos académicos. Departamento de Evaluación, Medición y registro Educativo. Disponible en: https://www.academia.edu/7521016/Nociones_B%C3%A1sicas_de_Estad%C3%A1stica_utilizadas_en_Educaci%C3%B3n_Chile_Universidad_de_Chile

12. Prieto, M y Contreras, G (2008) Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estudios Pedagógicos XXXIV, Nº 2: 245-262. Recuperado en <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0718>

13. Soriano, AM (2014) Diseño y validación de instrumentos de medición. Editorial Universidad Don Bosco, año 8, No.13, pp. 19-40. Disponible en: <http://redicces.org.sv/>

11. ANEXOS

11.1. Instrumento 1: Cuarto Básico.



Colegio Los Reyes

Departamento de Lenguaje y Comunicación.

EVALUACIÓN SEGUNDO SEMESTRE Y EXAMEN FINAL

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN – 4º BÁSICO

NOMBRE <input type="checkbox"/>	PUNTAJE <input type="checkbox"/>
4º BÁSICO <input type="checkbox"/>	FECHA

INSTRUCCIONES USO TARJETA RESPUESTAS

- DEBES COMPLETAR CUIDADOSAMENTE TUS DATOS PERSONALES EN LA TARJETA DE RESPUESTA.
- PARA RESPONDER USA **LÁPIZ GRAFITO**.
- LEE ATENTAMENTE CADA ENUNCIADO Y **ENNEGRECE** EL CÍRCULO DE LA RESPUESTA CORRECTA. CUALQUIER RAYA O SÍMBOLO QUE HAGAS, PUEDE INVALIDAR TU RESPUESTA.
- ASEGURA TU RESPUESTA ANTES DE MARCAR. SI NECESITAS BORRAR, DEBES HACERLO CON MUCHO CUIDADO, SIN ARRUGAR NI ENSUCIAR TU TARJETA.
- **NO PUEDES USAR CORRECTOR.**

I. **SELECCIÓN MÚLTIPLE.** Lee con mucha atención cada texto, aplicando las estrategias aprendidas y luego responde las preguntas, encerrando la alternativa correcta.

¿Qué es un suricato?

Los suricatos son una especie de mamíferos de pequeño tamaño a los que también se conoce como “gato de roca”.



Son miembros de la familia de las mangostas. Poseen un cuerpo largo y esbelto con un peso promedio de unos 700 gramos. Su pelaje de color gris moteado, canela o marrón con tinte plateado y es poco abundante.

Su hábitat es el desierto. Son animales diurnos y sociables y se alimentan fundamentalmente de insectos, arañas, ciempiés y algunos componentes vegetales. Sus mayores enemigos son los halcones, las águilas y los chacales.

<p>1. Según el texto, los suricatos:</p> <p>A) Son animales que habitan en las montañas.</p> <p>B) Son enemigos de las mangostas.</p>	<p>2. ¿Qué característica se le atribuye a los suricatos?</p> <p>A) Son animales diurnos y sociables.</p>
---	---

<p>C) Se les conoce como gato de roca. D) Son grandes y peludos.</p>	<p>B) Su pelaje es muy abundante. C) Su cuerpo es redondo y grasoso. D) Su alimentación es a base de semillas.</p>
--	--

3. En el segundo párrafo, el emisor alude que su **pelaje es poco abundante**. Esto quiere decir:

- A) que es calvo (sin pelo).
- B) que tiene mucho pelo.
- C) que tiene poco pelo.
- D) que tiene cabellera larga.

Azulandia, 24 de marzo de 2019

Estimada Grana:

Te escribo porque el día en que nuestros barcos se enfrentaron, luego de que nos dejáramos llevar por el gran miedo a los colores que no conocíamos, no pude presentarme y me gustaría que supieras quién soy. Quizás podamos ser amigas.

Mi nombre es Añil soy de Azulandia, una bella isla en donde todo es azul. No tenía ni la menor idea de que existían otros colores tan hermosos a solo kilómetros de mi casa. Estoy planeando un nuevo viaje, si quieres venir conmigo solo escíbeme para ponernos de acuerdo.

Un abrazo.

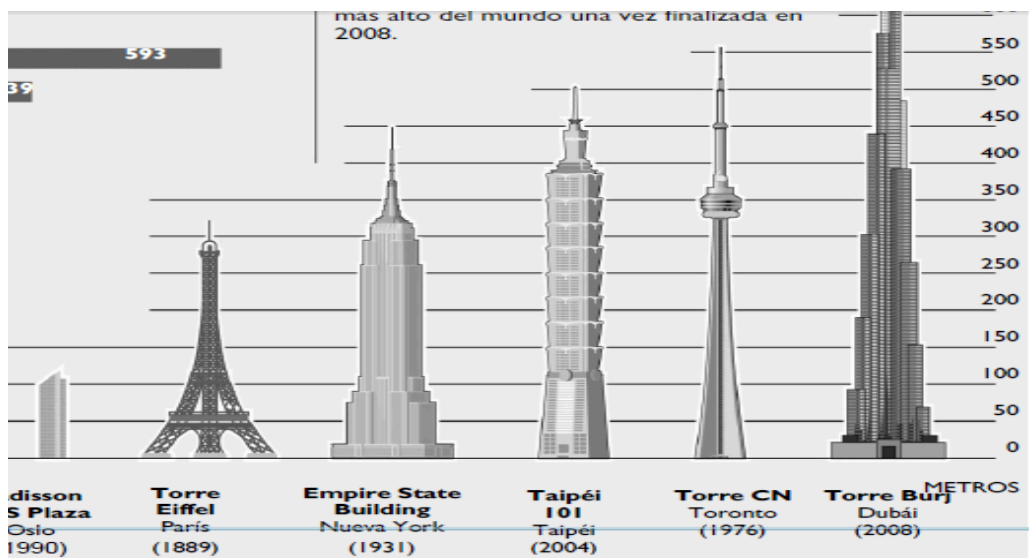
Añil de Azulandia

4. Conoces a Añil a través de las palabras que expresa en la carta. ¿Cómo es?

- A) Es cruel, porque se ríe de todas las personas que murieron cuando ambos barcos se enfrentaron. Esto demuestra que Añil no piensa en los demás.
- B) Es astuta y peligrosa, ya que le escribe a Grana para recordarle que su barco es más grande y equipado que el barco de Grana.
- C) Es egoísta y malvada porque no le importó que el barco de Grana quedara destrozado.

D) Es amable y bondadosa, porque quiere ser amiga de Grana y la invita a participar de su viaje. Eso significa que Añil piensa en los demás.	
5. ¿Qué particularidad tiene la isla en donde vive Añil?	6. ¿Cuál es el motivo de la carta que le escribe Añil a Grana?
<p>A) Tiene distintos colores.</p> <p>B) Está cerca de Azulandia.</p> <p>C) Todo es de color azul.</p> <p>D) Es una isla rojiza.</p>	<p>A) Preguntarle cómo es la isla.</p> <p>B) Informarle sobre su viaje.</p> <p>C) Recordarle el enfrentamiento.</p> <p>D) Conocerse e invitarla a su viaje.</p>
<p>¿Cómo sembrar porotos?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 porotos. • 1 vaso. • 1 pedacito de algodón. • Agua. </div> <p>Preparación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Moja un poco el algodón con el agua. 2) Coloca el algodón dentro del vaso. 3) Toma las dos semillas de porotos y colócalas sobre el algodón. 4) ¡Ahora puedes observar cómo las semillas de porotos crecen día a día! Debes poner el vaso al aire libre y donde reciba sol. Es importante que el algodón se mantenga húmedo; puedes ponerle un poco de agua todos los días. 	
7. ¿Para qué se debe mojar el algodón?	8. ¿Para qué el algodón se debe mantener húmedo?
<p>A) Para que el vaso quede limpio.</p> <p>B) Para que quepa dentro del vaso.</p> <p>C) Para que las semillas puedan crecer.</p> <p>D) Para que las semillas estén limpias.</p>	<p>A) Para que las semillas se mantengan húmedas y no se peguen.</p> <p>B) Para que los porotos no se peguen entre ellos y se forme una masa.</p> <p>C) Para que el algodón no se humedezca.</p> <p>D) Para que la semilla se desarrolle y se convierta en una planta.</p>

EDIFICIOS ALTOS



9. ¿Cuál es el tema abordado en este texto?

- A) Dar a conocer cuáles son los edificios más altos del mundo.
- B) Informar sobre los edificios más importantes.
- C) Expresar su admiración por los edificios más altos.
- D) Admirar a los edificios más altos que existen en distintas partes del mundo.

10. El texto anterior es un texto infográfico, porque:

- A) da a conocer la información mediante párrafo lineales.
- B) solo muestra imágenes, las cuales entregan muy poca información.
- C) mezcla imágenes explicativas y textos cortos, con el fin de comunicar información de manera visual.

D) muestra la información a través de párrafos largos con muy pocas imágenes.

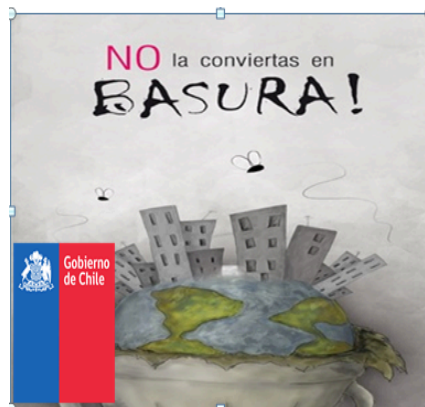
11. ¿Cuánto mide el edificio construido en el año 2004?

- A) 4500 metros.
- B) 550 metros.
- C) 500 metros.
- D) 300 metros.

AFICHE A



AFICHE B



12. ¿Por qué el gobierno chileno invita a “No convertir la ciudad en basura”?

- A) Porque la basura se pudre, el aire se contamina y genera enfermedades.
- B) Porque las ciudades se ven más interesantes con tanta basura.
- C) Porque así todas las personas pueden juntar y tirar la basura a la calle.
- D) No es importante reciclar la basura y dejarla en lugares apropiados.

13. ¿Cuál es el propósito del Afiche B?

- A) Mantener la ciudad libre de contaminación.
- B) Tirar la basura en las calles de la ciudad.
- C) Informar a las personas que la basura se tira en cualquier lugar.
- D) Dice que la basura es parte de la ciudad.

<p>14. ¿Cuál es el producto que se promociona en el Afiche A?</p> <p>A) Un jugo. B) Una bebida. C) La cadena. D) La pareja.</p>	<p>15. 7UP en relación al producto es:</p> <p>A) los estereotipos que lo promocionan. B) la marca o nombre del producto. C) el eslabón o cadena que se muestra. D) los colores que se usan en este producto.</p>
--	--

El pato Duque

El pato Duque quería comprarse un sombrero con plumas de colores. Un día, cuando iba camino a la laguna encontró dinero en el suelo.

¡Qué suerte!, gritó Duque muy alegre. Con este dinero podré comprarme un hermoso sombrero. Cuando iba en camino, encontró a un ratoncito llorando.

¿Qué te pasa ratoncito?

Es que perdí el dinero que me dio mi mamá para comprar queso para mis hermanos ratoncitos.

Duque, que era muy generoso, decidió dar el dinero al ratoncito.

¡Gracias amigo!, dijo el ratoncito.

El pato Duque se devolvió a su casa muy satisfecho.

<p>16. ¿Qué hecho evidencia que el pato Duque es generoso?</p> <p>A) Entregando el dinero a otro. B) La satisfacción que sintió en su hogar. C) Comprando un sombrero. D) Devolviendo el dinero a su dueño.</p>	<p>17. Según la información entregada en el texto ¿cómo era el ratoncito?</p> <p>A) Descuidado, ya que perdió el dinero. B) Generoso, porque devolvió el dinero que encontró.</p>
--	--

	<p>C) Alegre porque realizó una buena acción.</p> <p>D) Mentiroso, porque no había perdido el dinero.</p>
<p>18. Si tuvieses que pensar en otro título, ¿cuál sería?</p> <p>A) El deseo de un pato</p> <p>B) El dinero perdido</p> <p>C) Un pato solidario</p> <p>D) El pato y el ratón</p>	
<p style="text-align: center;">ODA AL PRESENTE</p> <p style="text-align: center;">Tú eres tu presente, tu manzana: tómala de tu árbol, levántala en tu mano, <u>brilla</u> como una estrella. tócala, híncale el diente y ándate silbando en el camino.</p> <p style="text-align: right;">Pablo Neruda.</p>	
<p>19. ¿Cuál es la invitación que hace el hablante en este poema?</p> <p>A) Conocer el futuro.</p> <p>B) A recordar el pasado.</p> <p>C) A vivir el ahora.</p> <p>D) A buscar lo que no está.</p>	<p>20. ¿Qué sentido se está utilizando en la siguiente expresión?</p> <p style="text-align: center;">“híncale el diente”</p> <p>A) El gusto.</p> <p>B) La visión.</p> <p>C) El olfato.</p> <p>D) El tacto.</p>

<p>21. ¿Qué figura literaria está presente en los versos subrayados en el poema anterior?</p> <p>A) Personificación, porque le da cualidades humanas a la manzana. B) Hipérbole, porque exagera el brillo de la manzana. C) Comparación, porque lo compara con el brillo de una estrella. D) Reiteración, porque repite siempre las mismas palabras.</p>	<p>22. A partir de los últimos tres versos, es posible interpretar que debemos:</p> <p>A) vivir el presente, pero NO solucionar los problemas que se nos presenten. B) vivir el presente y conseguir todo lo que queramos sin importar dañar a los otros. C) ignorar el presente, porque no interesa vivirlo. D) debemos vivir el presente y hacer frente a todos los obstáculos que se nos presenten.</p>
---	---

EL PRÍNCIPE FELIZ

(Fragmento)

EL PRÍNCIPE: Golondrina, Golondrina, por favor quédate conmigo una noche y sé mi mensajero. El muchacho tiene mucha sed y la mamá está muy triste.

GOLONDRINA: No sé. Casi no me gustan los muchachos. Siempre me están tirando piedras, además, ya está haciendo frío y mi mayor deseo es viajar a Egipto y no me quiero retrasar.

EL PRÍNCIPE: Seguro esta noche no sentirás el frío.

GOLONDRINA: Bueno, por una noche puedo quedarme y ser su mensajero. Luego me iré a Egipto a reunirme con mis hermanas.

EL PRÍNCIPE: Gracias, Golondrina.

GOLONDRINA coge la corona del príncipe y vuela por encima de la ciudad y llega a la casa humilde. Deja la corona con la mamá, dormida en la silla. Vuela

alrededor de la cama del niño, echándole fresco con sus alas hasta que se queda dormido. Después regresa al **PRÍNCIPE**.

GOLONDRINA: Bueno, misión cumplida. En verdad no he sentido nada de frío esta noche.

EL PRÍNCIPE: Es porque has hecho una obra muy buena. (*Se quedan dormidos*)

Salen la mamá y su hijito.

23. Según el príncipe, ¿por qué la golondrina no sentiría frío esa noche

- A) Porque son aves tropicales.
- B) Porque el príncipe se lo pidió.
- C) Porque realizaría una buena acción.
- D) Porque era una noche cálida.

24. ¿Por qué razón el príncipe decide ayudar a la madre y el hijo?

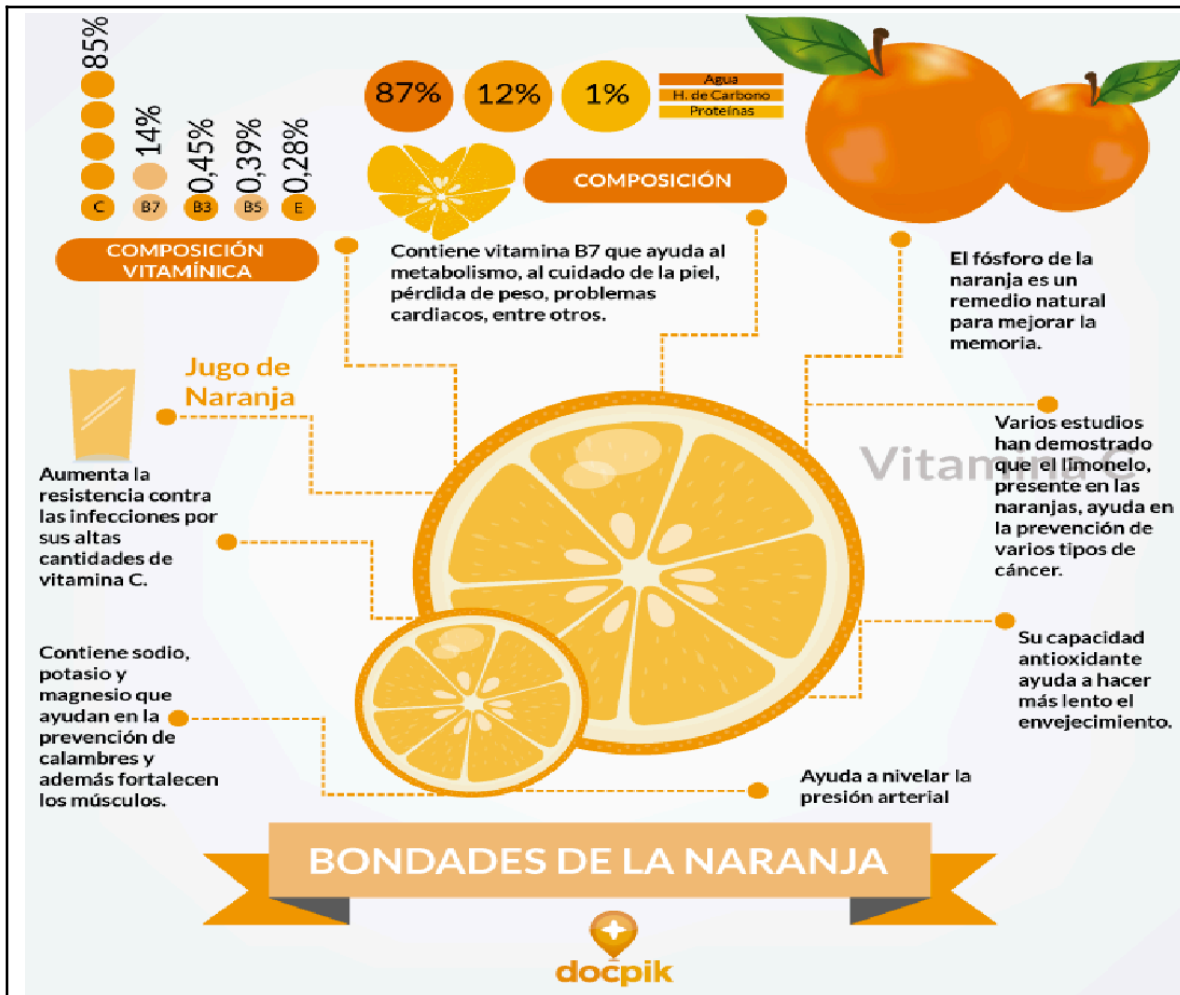
- A) Porque ambos eran de su familia.
- B) Para que no pasaran más necesidades.
- C) Porque la madre le solicitó ayuda.
- D) Para que el muchacho dejara de arrojarle piedras a la golondrina.

25. La palabra **mensajero** se podría reemplazar por:

- A) enviado.
- B) sirviente.
- C) destinatario.
- D) empleado.

26. Se puede inferir que el príncipe y la golondrina son personajes:

- A) desinteresados, porque no sienten la necesidad de ayudar.
- B) solitarios, ya que solo se preocupan de su fortuna.
- C) alegres, ya que disfrutaban de las noches cálidas.
- D) generosos, porque se preocupan por el bienestar de los demás.



27. ¿Por cuántas vitaminas está compuesta la naranja?

- A) 3 vitaminas
- B) 85 vitaminas
- C) 5 vitaminas
- D) 87 vitaminas

28. Se dice que el fósforo que contiene la naranja es un remedio natural, el cual:

- A) ayuda a retardar el envejecimiento.
- B) ayuda a mejorar la memoria.
- C) previene los calambres.
- D) ayuda al cuidado de la piel.

29. Una de las bondades de la naranja es:

30. La **vitamina C** contenida en las naranjas alcanza:

<p>A) posee aceites que favorecen a la piel.</p> <p>B) contiene vitamina B7 que ayuda al metabolismo.</p> <p>C) contiene proteínas parecidas al huevo.</p> <p>D) tiene potasio que previene el envejecimiento.</p>	<p>A) el 85%, aumentando la resistencia contra las infecciones.</p> <p>B) el 14%, ayudando a los problemas cardiacos.</p> <p>C) el 0,39%, ayudando a retener el agua en nuestro organismo.</p> <p>D) el 1%, manteniendo nuestra piel saludable.</p>
--	---

11.2 Tabla de especificación examen.

LENGUAJE – CUARTO BÁSICO.

Selección Múltiple

Dimensiones	A Evaluar	Unidad	Pregunta	Alternativa Correcta	Grado de Dificultad
COMPRESIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS	Identificar información implícita en un cuento	1	16	A	MEDIA
	Hacer inferencias que expliquen la relación entre intención y acción de personajes en un cuento	1	17	A	MEDIA
	Identificar información implícita en un cuento	1	18	C	MEDIA
	Analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales en un poema	3	19	C	MEDIA
	Interpretar lenguaje figurado en texto lírico	3	20	A	MEDIA
	Identificar	3	21	C	MEDIA
	Interpretar e integrar las ideas e información entregada en texto poético	3	22	D	MEDIA
	Realizar inferencias directas explicitadas en texto dramático	6	23	C	MEDIA
	Extraer información explícita en un texto dramático	6	24	B	MEDIA
	Inferir el significado de una palabra por contexto en un texto dramático	6	25	A	MEDIA
	Realizan inferencias directas en texto dramático	6	26	D	MEDIA
COMPRESIÓN DE LECTURA DE TEXTOS NO LITERARIOS	Realizar reconocimiento de información explícita en artículo informativo	2	1	C	BAJA
	Reconocer información explícita en artículo informativo	2	2	A	BAJA
	Inferir información en artículo informativo	2	3	C	MEDIA
	Relacionar e integrar información entregada en una carta	4	4	D	MEDIA
	Reconocer información explícita en una carta	4	5	C	BAJA
	Localizar información explícita en una carta	4	6	D	BAJA
	Relacionar concepto con temática abordada en texto instructivo	6	7	C	MEDIA
	Interpretar información entregada en texto instructivo	6	8	D	MEDIA
	Reconocer idea principal en un texto infográfico	5	9	A	MEDIA
	Reconocer definición de concepto en una infografía según contexto	5	10	C	MEDIA
Realizan reconocimiento de información explícita en una infografía	5	11	C	BAJA	

	Realizar inferencias directas en afiche propagandístico	5	12	A	MEDIA
	Identificar propósito comunicativo en un afiche propagandístico	5	13	A	MEDIA
	Reconocer información contenida en un afiche comercial	5	14	B	BAJA
	Localizar información explícita en un afiche comercial	5	15	B	BAJA
	Localizar información explícita en una infografía	5	27	C	BAJA
	Localizar información explícita en una infografía	5	28	B	BAJA
	Localizar y obtener información entregada en una infografía	5	29	B	BAJA
	Identificar información explícita en una infografía	5	30	A	BAJA

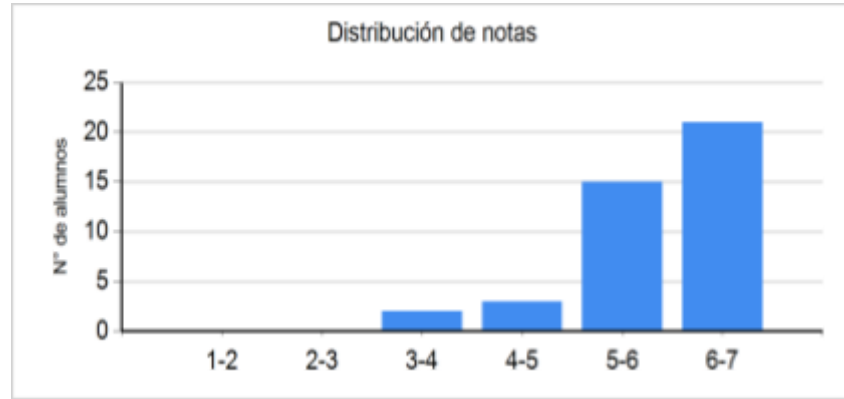
Cantidad de Preguntas		
Grado de Dificultad	Cantidad de Preguntas	Porcentaje
Alta	0	0
Media	19	0
Baja	11	0

11.3 Reporte general: EX LNG 4B

Resumen de la evaluación	
Nota máxima:	7
Nota mínima:	3,7
Total de alumnos evaluados:	41
Promedio:	5,8
Desviación estándar:	0,9
Cursos Evaluados	
Cuarto Año Básico B	



Nivel de logro	Cantidad de alumnos	Porcentaje del total
Inicial	2	4,9
Intermedio	3	7,3
Avanzado	6	14,6
superior	30	73,2



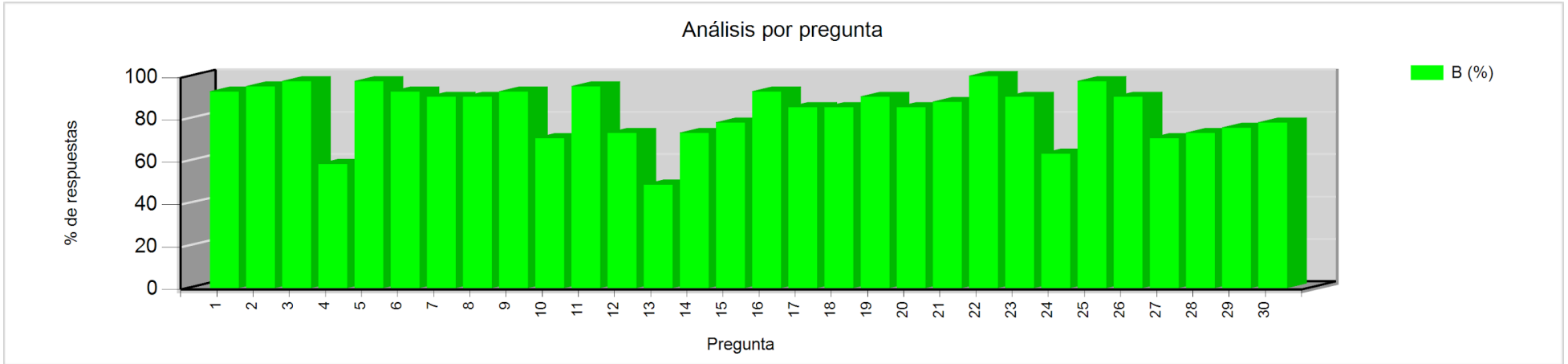
Nombre	RUT	Curso	B	M	O	Puntaje	Rend	Nota	Logro
AGUILERA MAZZINI ANAÍS BELÉN	22837149-1	Cuarto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior
BECERRA HERRERA DOMINIQUE VANESSA	22809001-8	Cuarto Año Básico B	29	1	0	29	96,7	6,8	superior
CANELO OPAZO EZEQUIEL GABRIEL	22857490-2	Cuarto Año Básico B	25	5	0	25	83,3	5,7	superior
CASTRO INOSTROZA ANTONIA FRANCISCA	22828569-2	Cuarto Año Básico B	26	4	0	26	86,7	6	superior
CRUZ PARRAGUEZ MARTINA ANDREA	22779468-2	Cuarto Año Básico a B	29	1	0	29	96,7	6,8	superior

Nombre	RUT	Curso	B	M	O	Puntaje	Rend	Nota	Logro
DÍAZ GUERRERO ANTONELLA STEFANIE	22854410-8	Cuarto Año Básico B	29	1	0	29	96,7	6,8	superior
DONOSO MORALES SOFÍA ELENA	22821190-7	Cuarto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior
FERNÁNDEZ LÓPEZ LEONOR ANTONELLA	22804455-5	Cuarto Año Básico B	23	7	0	23	76,7	5,3	Avanzado
FERNÁNDEZ ORELLANA SEBASTIÁN ALEXIS	22792527-2	Cuarto Año Básico B	22	8	0	22	73,3	5	Avanzado
FOURCADE SCANU DOMINIQUE CAMILA	23022543-5	Cuarto Año Básico B	23	7	0	23	76,7	5,3	Avanzado
FUENTES ARCE RENATO ANDRÉS	22913101-K	Cuarto Año Básico B	29	1	0	29	96,7	6,8	superior
FUENTES GUTIÉRREZ FRANCISCA JAVIERA	22873815-8	Cuarto Año Básico B	30	0	0	30	100	7	superior
GAJARDO CASTRO EMILIA FERNANDA	22933436-0	Cuarto Año Básico B	19	11	0	19	63,3	4,2	Intermedio
GODOY CASANOVA SEBASTIÁN IGNACIO	22888855-9	Cuarto Año Básico B	24	6	0	24	80,0	5,5	superior
GUZMÁN ROJAS MARTINA EDITH	22860588-3	Cuarto Año Básico B	27	3	0	27	90,0	6,3	superior
HERRERA CABRERA MARTINA JAVIERA	22765240-3	Cuarto Año Básico B	22	8	0	22	73,3	5	Avanzado
hidalgo mateo alonso	22982406-6	Cuarto Año Básico B	25	5	0	25	83,3	5,7	superior
IBACACHE FREDERICK FERNANDA ISIDORA	22983435-5	Cuarto Año Básico B	22	8	0	22	73,3	5	Avanzado
JIMÉNEZ GODOY MARTÍN ADOLFO	22874628-2	Cuarto Año Básico B	19	11	0	19	63,3	4,2	Intermedio
LIMONADO MENESES VALENTINA NICOLE	22891883-0	Cuarto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior
MARDONES ERAZO JAVIERA PAZ	22902869-3	Cuarto Año Básico B	26	4	0	26	86,7	6	superior
MONTENEGRO VALENCIA LUKAS IGNACIO	22705914-1	Cuarto Año Básico B	16	14	0	16	53,3	3,8	Inicial
MORÁN VARGAS ISIDORA ANTONIA	23013008-6	Cuarto Año Básico B	24	6	0	24	80,0	5,5	superior

Nombre	RUT	Curso	B	M	O	Puntaje	Rend	Nota	Logro
NÚÑEZ SANDOVAL CATALINA MAGDALENA	22813896-7	Cuarto Año Básico B	27	3	0	27	90,0	6,3	superior
OLGUÍN BRICEÑO CONSTANZA SOFÍA	22788414-2	Cuarto Año Básico B	30	0	0	30	100	7	superior
OLMOS HIDALGO TRINIDAD ANTONELLA	22937584-9	Cuarto Año Básico B	20	10	0	20	66,7	4,5	Intermedio
OPAZO BARRIENTOS JULIÁN ANTONIO	22847153-4	Cuarto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior
ORMAZÁBAL ESTRADA KURT HANNIBAL	22618640-9	Cuarto Año Básico B	27	3	0	27	90,0	6,3	superior
PÉREZ NÚÑEZ BENJAMÍN PAOLO VICENTE	22851240-0	Cuarto Año Básico B	24	6	0	24	80,0	5,5	superior
PINO ZAPATA CRISTÓBAL	22813741-3	Cuarto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior
POLANCO OLIVA ISIDORA PASCAL	22777627-7	Cuarto Año Básico B	25	5	0	25	83,3	5,7	superior
RAMÍREZ ARIAS SEBASTIÁN ALEXIS	22978621-0	Cuarto Año Básico B	26	4	0	26	86,7	6	superior
RIQUELME VEAS ISIDORA PAZ	23055924-4	Cuarto Año Básico B	24	6	0	24	80,0	5,5	superior
RIVERA LEIVA MATHILDA ANTONIA	22835057-5	Cuarto Año Básico B	29	1	0	29	96,7	6,8	superior
SALINAS VARGAS RICARDO IGNACIO	22631550-0	Cuarto Año Básico B	15	15	0	15	50,0	3,7	Inicial
SANHUEZA FUENTES MONSERRAT ALONDRA	22872090-9	Cuarto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior
SILVA FLORES JOAQUÍN ANTONIO	22767389-3	Cuarto Año Básico B	24	6	0	24	80,0	5,5	superior
SUÁREZ MARTÍNEZ VALENTINA IGNACIA	22918900-K	Cuarto Año Básico B	23	7	0	23	76,7	5,3	Avanzado
TRUJILLO DELGADILLO ANTONIA BELÉN	22996240-K	Cuarto Año Básico B	26	4	0	26	86,7	6	superior
VILLARROEL NÚÑEZ JEBEL MUSA	22923935-K	Cuarto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior

ZEPEDA GÓMEZ MARTÍN IGNACIO	22811113-9	Cuarto Año Básico B	25	5	0	25	83,3	5,7	superior
-----------------------------	------------	---------------------	----	---	---	----	------	------------	----------

11.4 Reporte por pregunta, 4° Básico: EX LNG 4B, KR-20 = 0,75



Reporte de estadísticas generales por pregunta.

Pregunta	Buenas		Malas		Omitidas		Grado de dificultad (Medido)	Índice de discriminación
	Cant.	%	Cant	%	Cant.	%		
1	38	92,7	3	7,3	0	0	4,71	0,08
2	39	95,1	2	4,9	0	0	4,80	0,17
3	40	97,6	1	2,4	0	0	4,90	0,08
4	24	58,5	17	41,5	0	0	3,34	0,33
5	40	97,6	1	2,4	0	0	4,90	0,08
6	38	92,7	3	7,3	0	0	4,71	0,17
7	37	90,2	4	9,8	0	0	4,61	0,33
8	37	90,2	4	9,8	0	0	4,61	0,17
9	38	92,7	3	7,3	0	0	4,71	0,25

10	29	70,7	12	29,3	0	0	3,83	0,33
11	39	95,1	2	4,9	0	0	4,80	0,17
12	30	73,2	11	26,8	0	0	3,93	0,42

Pregunta	Buenas		Malas		Omitidas		Grado de dificultad (Medido)	Índice de discriminación
	Cant.	%	Cant	%	Cant.	%		
13	20	48,8	21	51,2	0	0	2,95	0,42
14	30	73,2	11	26,8	0	0	3,93	0,58
15	32	78,0	9	22,0	0	0	4,12	0,5
16	38	92,7	3	7,3	0	0	4,71	0,25
17	35	85,4	5	12,2	1	2,4	4,41	0,25
18	35	85,4	6	14,6	0	0	4,41	0,33
19	37	90,2	4	9,8	0	0	4,61	0,25
20	35	85,4	6	14,6	0	0	4,41	0,25
21	36	87,8	5	12,2	0	0	4,51	0,25
22	41	100	0	0	0	0	5	0
23	37	90,2	4	9,8	0	0	4,61	-0,08
24	26	63,4	15	36,6	0	0	3,54	0
25	40	97,6	1	2,4	0	0	4,90	0,08
26	37	90,2	4	9,8	0	0	4,61	0,08
27	29	70,7	12	29,3	0	0	3,83	0,5
28	30	73,2	11	26,8	0	0	3,93	0,67
29	31	75,6	10	24,4	0	0	4,02	0,67
30	32	78,0	9	22,0	0	0	4,12	0,5

11.5 Instrumento 2: Quinto Básico.



Colegio Los Reyes
Departamento Lenguaje
y Comunicación
Nivel: Tercero Básico
Profesora: Gabriela Bañados.

EVALUACIÓN SEGUNDO SEMESTRE Y EXAMEN FINAL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN – 5° BÁSICO

NOMBRE <input type="checkbox"/>	PUNTAJE <input type="checkbox"/>
5° BÁSICO <input type="checkbox"/>	FECHA <input type="checkbox"/>

INSTRUCCIONES USO TARJETA RESPUESTAS

- DEBES COMPLETAR CUIDADOSAMENTE TUS DATOS PERSONALES EN LA TARJETA DE RESPUESTA.
- PARA RESPONDER USA **LÁPIZ GRAFITO**.
- LEE ATENTAMENTE CADA ENUNCIADO Y **ENNEGRECE** EL CÍRCULO DE LA RESPUESTA CORRECTA. CUALQUIER RAYA O SÍMBOLO QUE HAGAS, PUEDE INVALIDAR TU RESPUESTA.
- ASEGURA TU RESPUESTA ANTES DE MARCAR. SI NECESITAS BORRAR, DEBES HACERLO CON MUCHO CUIDADO, SIN ARRUGAR NI ENSUCIAR TU TARJETA.
- **NO PUEDES USAR CORRECTOR.**

I. **SELECCIÓN MÚLTIPLE.** Lee con mucha atención los siguientes textos, aplicando las estrategias aprendidas y luego responde las preguntas, encerrando la alternativa correcta.

QUIÉN PUEDE SUPERAR A USAIN BOLT?

JUEGOS OLÍMPICOS 2012

Si los récords están hechos para ser batidos, algunos animales son imbatibles

ALGUNAS COMPARACIONES

En 100 m



En 200 m



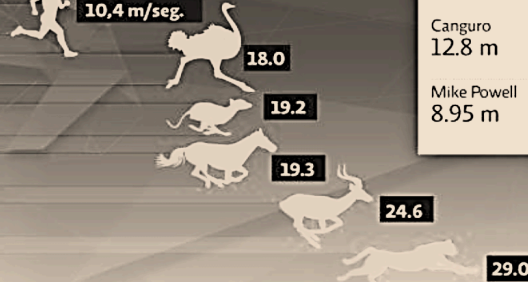
En los 42.5 km del maratón



EN EL SPRINT

metros recorridos en 1 segundo

HOMBRE
AVESTRUZ
GALGO
CABALLO DE CARRERA
ANTÍLOPE
GUEPARDO



Salto de longitud



1. ¿Cuál es el objetivo de esta infografía?

- A) Informar los logros más importantes del atleta.
- B) Informar sobre la velocidad de los animales.
- C) Dar a conocer las capacidades físicas de los humanos vs los animales.
- D) Dar a conocer las marcas de Usain Bolt, Mike Powell y Patrick Makau.

2. ¿Cuál es el propósito del texto anterior?

- A) Narrar una historia que tiene como protagonista a Usain Bolt.
- B) Opinar y argumentar sobre la carrera de animales.
- C) Entregar instrucciones de cómo ser veloz.
- D) Entregar información sobre los seres vivos más veloces de la Tierra.

3. Observando el gráfico expuesto sobre el SPRINT, se expone el recorrido en metros por segundos. En este se observa que el humano:

- A) Se encuentra en el último lugar.
- B) Lidera el ranking.
- C) Es uno de los más veloces
- D) Está dentro de los más tres veloces.

4. De acuerdo con la información entregada, ¿Quién es el animal más rápido?

- A) Avestruz.
- B) Caballo.
- C) Antílope.
- D) Guepardo.

Domo y Lituche

Hace infinidad de lluvias, en el mundo no había más que un espíritu que habitaba en el cielo, Ngenechen. Era el padre de todas las cosas, por lo tanto, solo él podía dar vida. Fue así como, cierto día, decidió que la Tierra necesitaba movimiento, porque estaba aburrido de tanta quietud.

Comenzó por crear una criatura vivaz e imaginativa, a quien decidió llamar "hijo", porque desde que lo pensó ya lo quiso. Muy contento con el hijo creado, lo lanzó con mucho entusiasmo a la Tierra. Esto provocó que se golpeará tan fuerte que su madre, Kuyén, la

Luna, desesperada por el suceso, decidió abrir una ventana en el cielo para cuidar a su hijo. Y desde esa noche cuida el sueño de nosotros, los seres humanos.

Pero eso no fue todo: el Gran Espíritu quiso seguir los pasos de su hijo, para acompañarlo y protegerlo. Por eso, abrió un gran hueco redondo en el cielo. Esa ventana es Antú, el Sol, astro que tiene por misión dar calor a los seres humanos y permitir la vida en la Tierra.

Pero sucedía que aquí, en la Tierra, el hijo del Gran Espíritu se sentía muy solo, pues no tenía a nadie con quien conversar. Entonces pidió ayuda a su padre.

Ngenechen decidió enviarle desde lo más alto una mujer muy graciosa, quien se llamó desde ese momento Lituche. Cuando ella llegó a la Tierra, comenzó a caminar y sucedió que, a cada paso, crecía la hierba detrás de ella. Además, al cantar, de su boca salieron a raudales insectos y mariposas.

Cuando Lituche llegó frente al hijo del Gran Espíritu, Domo, se prometieron poblar con su descendencia toda la Tierra y permitir que esta floreciera día a día. Mientras la mujer y el hombre construían su hogar, al cual llamaron ruka, el cielo se llenó de nuevos espíritus, los cherruves.

Cuando los hijos de Lituche y Domo se multiplicaron por la Tierra, sobrevino un gran cataclismo. Las aguas del mar comenzaron a subir, guiadas por la serpiente Kai-Kai, pero al mismo tiempo las montañas se elevaron porque en ellas habitaba Tren-Tren, una serpiente que amaba a los hombres y se apiadó de ellos al ver cómo sufrían, permitiéndoles que escaparan de la ascensión de las aguas.

Cuando las aguas se calmaron, los hombres comenzaron a descender de los cerros. Desde entonces se les conoce como hombres de la tierra o mapuche.

Siempre temerosos de Ngenechen, los mapuches respetan su voluntad y tratan de no disgustarlo. Así, trabajan esforzadamente la tierra, hacen hermosas artesanías y, hasta el día de hoy, Kuyén y Antú se turnan en el cielo para poder acompañarlos y protegerlos. Es por eso que la esperanza de un tiempo mejor nunca muere en el espíritu de los mapuches, los hombres de la tierra.

Mito de creación mapuche

5. ¿Qué elementos de la naturaleza fueron creados con el canto de Lituche?

- A) El cielo y la lluvia.
- B) Las plantas y las hierbas.
- C) El sol, la luna y las estrellas.
- D) Los insectos y las mariposas.

6. Según lo leído, podemos inferir qué Kuyén es:

- A) interesada.
- B) preocupada.
- C) egoísta.
- D) Indiferente.

7. Según el texto, ¿a qué se dedicaron los mapuches después del cataclismo?

- A) A tejer y bordar.
- B) A sacar minerales de la tierra.
- C) A cultivar la tierra y hacer artesanías.
- D) A fabricar casas y cultivar la tierra.

8. En el siguiente fragmento “de su boca salieron a **raudales** insectos y mariposas” la palabra destacada significa:

- A) pequeños.
- B) pocos.
- C) cantidades.

D) corriendo.

LAS NIÑAS PUEDEN (Y LOS NIÑOS TAMBIÉN)

Uno de los dilemas del Chile de hoy es cómo abogar por una agenda de promoción de la mujer, cuando nuestro país la tiene en sus más altos cargos. En estas últimas fiestas patrias las fondas fueron inauguradas por dos mujeres —la alcaldesa de Santiago y la Presidenta—que, además, decidieron bailar con sus hijos. Notable. Pero esta foto para la historia contrasta con una pobre inserción de mujeres en el mundo del trabajo [...] ¿Cómo empujar el cambio cultural y social para no legar estos problemas a nuestras hijas y nietas?

La campaña chilena **#LasNiñasPueden de ComunidadMujer**, la Universidad Católica y el Banco Interamericano de Desarrollo, aborda un tema clave a combatir desde la infancia, como son los estereotipos de género, que parten como juegos, pero terminan reforzando el techo de cemento, o acaso constituyen la materia prima con que se construye. Desde los colores que se eligen para niñas —rosados y pastel— hasta los juegos, que tienen que ver con la valoración de un canon estético irreal y enfermo

—las barbies— o aquellos que refuerzan la idea de que las labores domésticas y parentales son dominio solo femenino. A los hombres, en cambio, se les regalan legos, autos, herramientas, y así comienza el condicionamiento cultural, literalmente desde la mamadera. Y luego nos preguntamos por qué pocas mujeres estudian ingenierías (13,5 %) o solo el 1,5 % estudia ciencias. Para los hombres, el daño también es grande, pues solo se valora en ellos su capacidad de crear y proveer, y se los aleja —por poco masculinos— de las labores de crianza y construcción de relaciones afectivas y familiares.

Por eso es notable también la campaña de ONU HeForShe, la que apela a los hombres y que intenta reunir “a la mitad de la humanidad en ayuda de la otra mitad, para el bien de la humanidad en su conjunto”. Los hombres se pueden inscribir para apoyar esta causa, y de hecho varias celebridades mundiales ya lo han hecho.

Ambas iniciativas apuntan en la dirección correcta. Este no es un problema de las feministas —aunque gracias a ellas estos temas tienen visibilidad y fuerza—, sino que de la sociedad completa. Hay que partir por la casa de cada uno. No solo las niñas, sino que también los niños, pueden y merecen una vida mejor.

Paula Escobar. Comunidad Mujer.

9. ¿Cuál es el tema del texto?

- A) La importancia de tener altas autoridades mujeres.
- B) Los estereotipos de género en la educación de niños y niñas.
- C) La falta de campañas sobre participación de las mujeres.
- D) La necesidad de que los niños del mundo tengan una vida mejor.

10. Los juguetes asociados a las niñas y a los niños se nombran en el texto para:

- A) dar un ejemplo de cómo se manifiesta el tema central.
- B) criticar la campaña que fomenta este tipo de juguetes.
- C) demostrar que a las niñas se les dan juguetes de peor calidad.
- D) demostrar que los varones cuentan con menos juguetes que las niñas.

11. Según el texto, ¿cuál es la causa de que tan pocas mujeres estudien ingenierías o ciencias?

- A) Los roles domésticos que se asignan a las mujeres desde que son niñas.
- B) La idea de que solo pueden tener cargos femeninos, como ser alcaldesas.

12. En el fragmento, “un tema clave a combatir [...] son los estereotipos de género, que parten como juegos, pero terminan reforzando el **techo de cemento**”. ¿Qué quiere decir la expresión destacada?

- A) Un límite que no se puede mover ni traspasar.

- C) Los cambios en la sociedad, que las llevan a elegir otras ocupaciones.
 D) D. El daño que causaría a los hombres si más mujeres tuvieran esas ocupaciones.

- B) La altura a la que pueden llegar estos estereotipos.
 C) Una barrera que impide ver más allá de lo establecido.
 D) La dureza del lugar donde usualmente juegan los niños.

.... Yo soy un carpintero

Sencillamente soy un carpintero.
 Como quien nace con el pecho herido,
 con el **silbo** en la boca
 o con la frente en llamas,
 yo nací carpintero.

Con este oficio vine entre los dedos,
 me persigue el olor de la tabla,
 tropiezo en las repisas,
 piso **aserrín** dorado,
 me enredo en la **viruta**.

Igual que nace el **tulipán**, y vive
 mirando al sol de fijo,
 besando el agua
 y es solo tulipán hasta que muere,
 yo nací carpintero.

De techo en techo vivo,
 de **alero** a **tijeral** hago el camino,
 que en ese tren aéreo
 me muevo entre artesano y mariposa
 y como una abeja canto.

Hago rústicas mesas
 para que el pan se ofrezca
 y el vino alegremente se derrame,
 para que los poetas
 —hermanos de mi propia madera—
 canten todos en coro.

Con mi serrucho al brazo
 —luciente pez de plata—
 me voy en cuerpo y alma;
 con mi serrucho al **cinto**,
 como quien viene de **aserrar** el día
 silbando hacia la noche vuelvo.

Desde el alma a las uñas
 me siento carpintero:
 me ahogo entre **resinas**,
 hundo la barba en esos bálsamos
 y vibro como un álamo.

Con la viga en el ojo
 y el lápiz en la oreja
 feliz me desenvuelvo;
 hago el alero de la golondrina,
 el balcón de la **madreselva**. [...]

Juvencio Valle

13. El hablante lírico del texto leído es:

- A) Juvencio Valle.
 B) Un carpintero.
 C) La voz de la madera.
 D) Un pájaro carpintero.

14. ¿En cuál de los siguientes versos se encuentra la figura literaria de la personificación?

- A) “y como una abeja canto”
 B) “o con la frente en llamas, /yo nací carpintero”
 C) “con la viga en el ojo/ y el lápiz en la oreja”
 D) “Igual que nace el tulipán y vive/mirando al sol de fijo”

15. Identifica el motivo lírico presente en el poema.

- A) Rabia por ser un carpintero.
 B) Confianza por saber hacer objetos.
 C) Alegría por ser lo que es.

16. ¿En qué verso está presente la **COMPARACIÓN**?

- A) “Desde el alma a las uñas/me siento carpintero”

D) Pena por la muerte del tulipán.

B) “me muevo entre artesano y mariposa/
como una abeja canto”

C) “Hago rústicas mesas/para que el pan se
ofrezca”

D) “piso aserrín dorado, /me enredo en la
viruta.”

El abogado distraído

Farsa contemporánea en un acto

(Oficina de un abogado. Al fondo, una puerta. Al alzarse el telón, el abogado aparece trabajando en su escritorio).

Escena única

Abogado: Será un bello poema, una hermosa alabanza al trabajo. ¡Lástima que el último verso no me resulta! ¿De dónde saco una rima para “grises ¡Paciencia, señor, paciencia! Imposible conseguir diez minutos tranquilos. (...) ¿Quién es? ¡Adelante! (*Entra doña Luisa*).

Doña Luisa: ¿Es con el abogado don Enrique Garrido con quien tengo el gusto de hablar?

Abogado: Con el mismo, señora. La pregunta está absolutamente de más.

Doña Luisa: No le entiendo, señor.

Abogado: Me ha hecho una pregunta inútil, puesto que muy bien sabe que esta es mi oficina. Tenga la bondad de sentarse. (*Doña Luisa toma asiento*).

Doña Luisa: (*Aparte*). ¡Qué raro parece ser este caballero! (*Al abogado*).

Vengo de un pueblecito cercano. Soy una modesta mujer que se gana la vida con su trabajo. Tengo un almacén. Vivo muy cerca de un carnicero, quien mata allí mismo, en su carnicería, los animales.

Abogado: La compadezco. ¡Qué enormidad de moscas tendrá usted en su casa!

Doña Luisa: No tantas.

Abogado: (*Distraído*). ¿Tontas?

Doña Luisa: Dije tantas...

Abogado: ¡Ah, entiendo! Continúe por favor.

Doña Luisa: Ayer mi madre resultó herida por un toro, no muy pacífico, que llevaban a esa carnicería.

Abogado: ¿Su señora madre vestía algún traje rojo tal vez?

Doña Luisa: No, señor. Las cosas pasaron como voy a decirle. Mi madre estaba parada en la reja de nuestra casa, afuerita. El toro era conducido por la calle. Frente a la casa acababa de detenerse un auto. El toro se asustó por el auto y se fue a estrellar contra la puerta de la casa...

Abogado: ¿El auto?

Doña Luisa: No, señor, el toro. Después dio una terrible patada contra la puerta. La puerta cayó en la cabeza de mi madre. (...)

Abogado: ¡Pobre señora!

(...)

17. ¿En qué lugar sucede la historia?

A) En el colegio.

18. ¿Qué le ocurrió a la madre de doña Luisa?

<p>B) En el comedor. C) En una casa. D) En una oficina</p>	<p>Se le cayó una puerta encima. El toro se abalanzó encima de ella. Se cayó en una carnicería. Un auto la atropelló.</p>
<p>19. A partir del texto podemos inferir que Doña Luisa:</p> <p>A) Estaba angustiada. B) Se encontraba confundida. C) Estaba emocionada. D) Se sentía molesta.</p>	<p>20. ¿Cuál es el conflicto dramático de la obra?</p> <p>A) El abogado no logra escribir un poema. B) La distracción del abogado. C) El accidente de la madre de doña Luisa. D) El susto que sufrió el toro.</p>
<p>21. ¿Cuál es el propósito de la creación poética del abogado?</p> <p>A) Una adoración al trabajo. B) Una rima con la palabra grises. C) Poder salir de la distracción. D) No queda claro en el texto.</p>	

Construyamos un Chile Inclusivo

¡INCLÚYETE!

PROMOVAMOS LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Hagamos efectivos sus derechos
Salud - Educación - Trabajo - Ayudas Técnicas - Accesibilidad - Justicia

CUANDO HABLEMOS DE DISCAPACIDAD...HABLEMOS BIEN

Se dice:
Persona con Discapacidad

Que puede presentar:

- Discapacidad Física - Discapacidad Visual - Persona Ciega - Discapacidad Auditiva - Persona Sorda
- Discapacidad Mental por causa Intelectual o Psíquica

Ley N° 20.422 establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad

Chile Solidario

<p>22. ¿Por qué el afiche presentado es propagandístico?</p> <p>A) Vende un producto asociado a la inclusión. B) Invita a ser solidarios. C) Invita a reflexionar sobre la inclusión. D) Convoa a la reflexionar sobre las capacidades de los niños.</p>	<p>23. ¿Cuál es el objetivo de la campaña que difunde el afiche?</p> <p>A) Informar sobre una noticia. B) Contar una historia. C) Promover la inclusión. D) Promover el trabajo.</p>
<p>24. ¿Qué idea se quiere representar mediante la imagen del rompecabezas?</p> <p>A) La inclusión se construye como un rompecabezas. B) La integración es algo difícil como un rompecabezas. C) Aunque somos diferentes, juntos podemos formar un todo integrado. D) Todos tenemos diferentes formas como las piezas de un rompecabezas.</p>	<p>25. Este afiche está dirigido a:</p> <p>A) niñas y niños. B) padres y apoderados. C) trabajadores y trabajadoras. D) todas las personas.</p>
<p>26. ¿En cuál de las siguientes frases del afiche predomina la función apelativa del lenguaje?</p> <p>A) Hagamos efectivos sus derechos. B) Servicio Nacional de la Discapacidad. C) Discapacidad física - Discapacidad visual. D) Persona con discapacidad.</p>	

26 de marzo 2018

Se ofrece abuelo en adopción.

FLORENCIA, Italia. Un profesor italiano jubilado ha tenido una original idea para salir de la soledad en la que vivía. El anciano se ha ofrecido como abuelo y su propuesta ha recibido una gran acogida.

A finales de agosto, Giorgio Angelozzi, un viudo de ochenta años de edad, decidió poner un anuncio en un periódico en el que pedía ser adoptado como abuelo por una familia. A cambio, Giorgio ofrecía su ayuda en el cuidado y en los estudios de los hijos, y también su pensión de quinientos euros al mes para contribuir a los gastos del hogar.

Giorgio ya ha recibido decenas de llamadas de familias de toda Italia interesadas en adoptarlo, por lo que la soledad va a dejar de ser un problema para este anciano profesor. “Me han contestado numerosas personas. Quieren que viva con ellos y que los apoye en la educación de sus hijos”, dijo ayer Giorgio.

“Me siento feliz, porque no esperaba tanto cariño ni tanto interés. Estoy listo para trasladarme”, afirmaba sonriendo. El profesor Angelozzi aconseja a todas las personas que estén en su misma situación que se ofrezcan como abuelos. También anima a las familias a ensayar esta fórmula de adopción tan novedosa. El profesor Angelozzi se trasladará a la casa de la familia Palavecchino, en la que sus hijos Paola y Vitorio están expectantes por comenzar a disfrutar de su nuevo abuelo.

<p>27. El texto leído corresponde a una noticia, ya que:</p> <p>A) es un texto no literario, cuya función principal es informar. B) es un texto narrativo que entretiene al lector. C) es un texto literario, cuya función es informar. D) es un texto no literario porque entrega instrucciones.</p>	<p>28. De acuerdo con el texto, ¿cuál fue el resultado que tuvo el anuncio de Giorgio?</p> <p>A) Nadie lo llamó. B) Lo llamaron para cuestionar su actuar. C) Lo llamaron interesados en la pensión que recibía. D) Muchas familias se sintieron motivadas en adoptarlo.</p>
<p>29. “Estoy listo para trasladarme” La palabra destacada significa:</p> <p>A) Quedarse. B) Cambiarse. C) Dejar. D) Comenzar.</p>	<p>30. ¿Por qué el abuelo decidió colocar un aviso en el diario?</p> <p>A) Porque necesita distraerse. B) Porque buscaba trabajo de abuelo. C) Porque se sentía solo. D) Porque quería trabajar de profesor.</p>

11.6 Tabla de especificación examen

LENGUAJE – QUINTO BÁSICO

Selección Múltiple

Dimensiones	A Evaluar	Unidad	Pregunta	Alternativa Correcta	Grado de Dificultad
COMPRESIÓN DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS	Reconocer características de una leyenda	1	5	D	BAJA
	Diferenciar características físicas y psicológicas de los personajes en una leyenda	1	6	B	MEDIA
	Interpretar información dada en una leyenda	1	7	C	BAJA
	Hallar significado de una palabra, según el contexto de una leyenda	1	8	C	MEDIA
	Reconocer en texto poético al hablante lírico	4	13	B	MEDIA
	Identificar en versos del poema figura literaria determinada	4	14	D	MEDIA
	Reconocer el motivo lírico en un poema	4	15	C	MEDIA
	Identificar figura literaria determinada en verso de poema leído	4	16	B	MEDIA
	Identificar información implícita en un texto dramático	5	17	D	BAJA
	Relacionar causa y efecto de acciones en un texto dramático	5	18	A	BAJA
	Realizar inferencias a partir de un texto dramático	5	19	A	MEDIA
	Reconocer características del texto dramático	5	20	B	MEDIA
Localizar información explícita en un texto dramático	5	21	A	MEDIA	

**COMPRESIÓN DE
LECTURA DE TEXTOS
NO LITERARIOS**

Identificar propósito comunicativo de un texto discontinuo	6	1	C	MEDIA
Obtener información explícita en un texto discontinuo	6	2	D	BAJA
Reconocer información explícita en un texto discontinuo	6	3	A	BAJA
Relacionar hechos y detalles en un texto discontinuo	6	4	D	BAJA
Obtener información en un texto argumentativo	2	9	B	MEDIA
Identificar información explícita en un texto argumentativo	2	10	A	MEDIA
Determinar causas y consecuencias en un texto argumentativo	2	11	A	MEDIA
Inferir significado de palabra, según el contexto en un texto argumentativo	2	12	A	MEDIA
Distinguir tipo de afiche	6	22	C	MEDIA
Reconocer propósito de la campaña publicitaria	6	23	C	BAJA
Identificar información implícita a partir de la imagen en un afiche	6	24	D	MEDIA
Identificar el tipo de receptor del afiche	6	25	D	BAJA
Distinguir función del lenguaje en un afiche	6	26	A	BAJA
Distinguir características de la noticia	3	27	A	BAJA
Relacionar causa y efecto en un texto noticioso	3	28	D	MEDIA
Inferir significado de palabras, según el contexto en una noticia	3	29	B	MEDIA

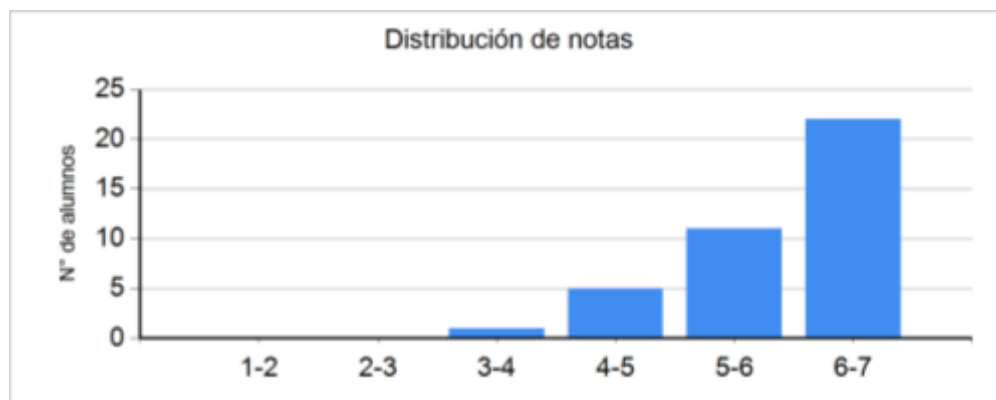
	Relacionar causa y consecuencia en un hecho noticioso	3	30	C	MEDIA
--	---	---	----	---	-------

Grado de Dificultad	Cantidad de Preguntas	Porcentaje
Alta	0	0
Media	19	0
Baja	11	0

11.7 Reporte general: EX LNG 5B

Resumen de la evaluación	
Nota máxima:	7
Nota mínima:	3,9
Total de alumnos evaluados:	39
Promedio:	5,9
Desviación estándar:	0,8
Cursos Evaluados	
Quinto Año Básico B	

Nivel de logro	Cantidad de alumnos	Porcentaje del total
Inicial	1	2,6
Intermedio	1	2,6
Avanzado	9	23,1
superior	28	71,8

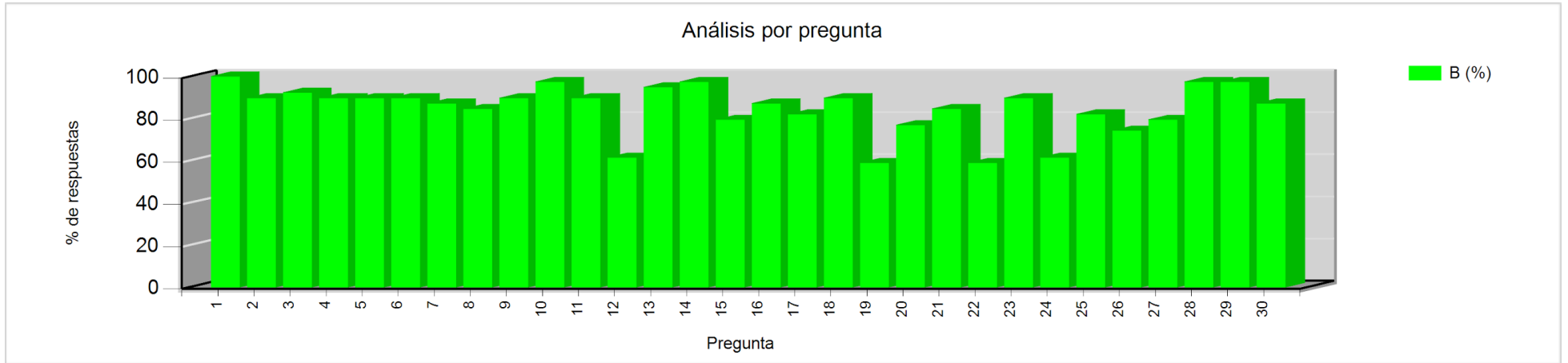


Nombre	RUT	Curso	B	M	O	Puntaje	Rend	Nota	Logro										
ADASME JHONSON EMILIA MATILDE	22514691-8	Quinto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior										
ADASME JHONSON FLORENCIA SOFÍA	22514688-8	Quinto Año Básico B	26	4	0	26	86,7	6	superior										
BECERRA ARÁNGUIZ RANDALL ANDRÉS	22389211-6	Quinto Año Básico B	24	6	0	24	80,0	5,5	superior										
BELLO ALARCÓN IGNACIA ANTONIA BELÉN	22394147-8	Quinto Año Básico B	21	9	0	21	70,0	4,8	Avanzado										
<p>Distribución de niveles de logro (%)</p> <table border="1"> <caption>Distribución de niveles de logro (%)</caption> <thead> <tr> <th>Nivel de Logro</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>superior</td> <td>71,8</td> </tr> <tr> <td>Avanzado</td> <td>23,1</td> </tr> <tr> <td>Inicial</td> <td>2,6</td> </tr> <tr> <td>Intermedio</td> <td>2,6</td> </tr> </tbody> </table>										Nivel de Logro	Porcentaje	superior	71,8	Avanzado	23,1	Inicial	2,6	Intermedio	2,6
Nivel de Logro	Porcentaje																		
superior	71,8																		
Avanzado	23,1																		
Inicial	2,6																		
Intermedio	2,6																		
CÁCERES RODRÍGUEZ ANTONIA ARANXZA	22493928-0	Quinto Año Básico B	24	6	0	24	80,0	5,5	superior										

Nombre	RUT	Curso	B	M	O	Puntaje	Rend	Nota	Logro
CARO ITURRIETA MARTINA EDUARDA	22472364-4	Quinto Año Básico B	24	6	0	24	80,0	5,5	superior
CHARNOCK BELTRÁN CRISTÓBAL BRYAN	22580151-7	Quinto Año Básico B	17	8	5	17	56,7	3,9	Inicial
ESCOBAR PONCE DIEGO ANDRÉS	22477518-0	Quinto Año Básico B	30	0	0	30	100	7	superior
FERNÁNDEZ BALCARCE MARTÍN IGNACIO	22733249-2	Quinto Año Básico B	25	5	0	25	83,3	5,7	superior
FERNÁNDEZ RIVERA BENJAMÍN VICENTE	22481519-0	Quinto Año Básico B	23	7	0	23	76,7	5,3	Avanzado
FLORES CIFUENTES FERNANDA IGNACIA	22548193-8	Quinto Año Básico B	29	1	0	29	96,7	6,8	superior
GALDAMES MARTÍNEZ LUIS FELIPE	22532523-5	Quinto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior
GONZÁLEZ TOLEDO MARCELO ALONSO	22595988-9	Quinto Año Básico B	27	3	0	27	90,0	6,3	superior
GUERRA GUERRA CATALINA IGNACIA	22737820-4	Quinto Año Básico B	27	3	0	27	90,0	6,3	superior
HOLZ CARRASCO CATALINA ISIDORA	22595760-6	Quinto Año Básico B	23	7	0	23	76,7	5,3	Avanzado
JARAMILLO GALLARDO LUCAS VICENTE	22401814-2	Quinto Año Básico B	26	4	0	26	86,7	6	superior
JOFRÉ LABRA ALONSO ESTEBAN	22651131-8	Quinto Año Básico B	21	9	0	21	70,0	4,8	Avanzado
LLANTÉN VENEGAS ESTEBAN VICENTE	22629479-1	Quinto Año Básico B	29	1	0	29	96,7	6,8	superior
MORAGA GODOY PÍA AGATHA	22712438-5	Quinto Año Básico B	27	3	0	27	90,0	6,3	superior
MUÑOZ PEÑA SAMIRA CONSTANZA	22462921-4	Quinto Año Básico B	23	7	0	23	76,7	5,3	Avanzado
MUÑOZ RIQUELME AGUSTÍN BELARMINO	22502384-0	Quinto Año Básico B	30	0	0	30	100	7	superior
ORMAZÁBAL ESTRADA IAN MAXIMILIANO	22209915-3	Quinto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior
OVALLE SANTIBÁÑEZ VALENTINA MONSERRATT	22520473-K	Quinto Año Básico B	25	5	0	25	83,3	5,7	superior

Nombre	RUT	Curso	B	M	O	Puntaje	Rend	Nota	Logro
PARRA MONTECINOS FRANCISCA ISIDORA	22553428-4	Quinto Año Básico B	29	1	0	29	96,7	6,8	superior
PARRAGUEZ CARRASCO AMARA SAYEN	22415198-5	Quinto Año Básico B	29	1	0	29	96,7	6,8	superior
REYES COSMELLI LUCAS MATEO	22396686-1	Quinto Año Básico B	27	3	0	27	90,0	6,3	superior
RISSE SANTIBÁÑEZ PAOLO RENATTO	22166369-1	Quinto Año Básico B	27	3	0	27	90,0	6,3	superior
RIVAS ARIAS JAVIERA ANTONIA	22735056-3	Quinto Año Básico B	18	12	0	18	60,0	4	Intermedio
ROMÁN SALMERÓN FELIPE ANDRÉS	22508178-6	Quinto Año Básico B	26	4	0	26	86,7	6	superior
SANHUEZA REBOLLEDO JOSEFINA FERNANDA	22696629-3	Quinto Año Básico B	26	4	0	26	86,7	6	superior
SOTO VERA SEBASTIÁN MAXIMILIANO	22516772-9	Quinto Año Básico B	22	8	0	22	73,3	5	Avanzado
TAPIA BUSTAMANTE AGUSTÍN IGNACIO	22718394-2	Quinto Año Básico B	25	5	0	25	83,3	5,7	superior
TAPIA CERDA MATÍAS ARIEL	22525711-6	Quinto Año Básico B	30	0	0	30	100	7	superior
TAPIA SALDIVIA MAXIMILIANO IGNACIO	22724037-7	Quinto Año Básico B	29	1	0	29	96,7	6,8	superior
TORRES HERNÁNDEZ BENJAMÍN ANTONIO	22670143-5	Quinto Año Básico B	26	4	0	26	86,7	6	superior
VALENZUELA ARAYA BENJAMÍN ANDRE	22416455-6	Quinto Año Básico B	28	2	0	28	93,3	6,5	superior
VALERY POZOS PIZARRO	33333333-3	Quinto Año Básico B	21	9	0	21	70,0	4,8	Avanzado
VILCHE TAGLE CATALINA IGNACIA	22629526-7	Quinto Año Básico B	21	9	0	21	70,0	4,8	Avanzado
VILLEGAS LEÓN VICENTE IGNACIO	22496456-0	Quinto Año Básico B	22	8	0	22	73,3	5	Avanzado

11.8 Reporte por pregunta 5° Básico: EX LNG 5B, KR-20 = 0,70.



Reporte de estadísticas generales por pregunta

Pregunta	Buenas		Malas		Omitidas		Grado de dificultad (Medido)	Índice de discriminación
	Cant.	%	Cant	%	Cant.	%		
1	39	100	0	0	0	0	5	0
2	35	89,7	4	10,3	0	0	4,59	0,18
3	36	92,3	3	7,7	0	0	4,69	0,27
4	35	89,7	4	10,3	0	0	4,59	0,36
5	35	89,7	4	10,3	0	0	4,59	0,18
6	35	89,7	4	10,3	0	0	4,59	0,18
7	34	87,2	5	12,8	0	0	4,49	0,18
8	33	84,6	6	15,4	0	0	4,38	0,18
9	35	89,7	4	10,3	0	0	4,59	0,09
10	38	97,4	1	2,6	0	0	4,90	0

11	35	89,7	4	10,3	0	0	4,59	0,18
12	24	61,5	15	38,5	0	0	3,46	0,73
	Buenas		Malas		Omitidas			
Pregunta	Cant.	%	Cant	%	Cant.	%	Grado de dificultad (Medido)	Índice de discriminación
13	37	94,9	2	5,1	0	0	4,79	0,18
14	38	97,4	1	2,6	0	0	4,90	0,09
15	31	79,5	8	20,5	0	0	4,18	0,36
16	34	87,2	5	12,8	0	0	4,49	0,18
17	32	82,1	7	17,9	0	0	4,28	0,27
18	35	89,7	4	10,3	0	0	4,59	0,36
19	23	59,0	16	41,0	0	0	3,36	0,64
20	30	76,9	9	23,1	0	0	4,08	0,55
21	33	84,6	6	15,4	0	0	4,38	0,18
22	23	59,0	16	41,0	0	0	3,36	0,64
23	35	89,7	4	10,3	0	0	4,59	0,27
24	24	61,5	15	38,5	0	0	3,46	0,45
25	32	82,1	7	17,9	0	0	4,28	0,18
26	29	74,4	9	23,1	1	2,6	3,97	0
27	31	79,5	7	17,9	1	2,6	4,18	0,55
28	38	97,4	0	0	1	2,6	4,90	0,09
29	38	97,4	0	0	1	2,6	4,90	0,09
30	34	87,2	4	10,3	1	2,6	4,49	0,27

