



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

Trabajo De Grado II

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

Profesor guía:

Paola Andrea Flores Ramos

Alumno (s):

**Irene Evelyn Daneri Alvarado
Andrea Aurora Vargas Salazar**

Santiago - Chile, Octubre de 2016
Índice

- Abstract.....	3
- Introducción.....	4
- Marco Teórico	7
1.- Conceptualización General sobre Educación.....	7
1.1.-La evaluación en la gestión educativa.....	8
1.2.- Evaluación curricular y aprendizaje.....	11
1.3.- Una reflexión crítica de los supuestos que sustentan la evaluación	15
2.- Conceptualización de Evaluación Diagnóstica.....	22
2.1.- Fines o propósitos de la evaluación diagnóstica.....	23
2.2.- Características de la evaluación diagnóstica.....	24

- Marco Contextual.....	31
1.- Reseña Histórica	31
2.- Reseña PEI.....	32
3.- Dimensión Pedagógica – Curricular.....	33
4.- Apoyo y Recursos.....	34
- Diseño y Aplicación de los Instrumentos.....	35
1.- Pruebas Escritas.....	39
2.- Matrices de Evaluación.....	59
- Análisis de Resultados	69
- Propuestas Remediales	75
- Bibliografía.....	83

ABSTRACT

Esta investigación se propone la creación de Instrumentos de Evaluación Diagnósticas de los niveles cuarto y octavo básico, en las asignaturas de Lenguaje y Matemática de la escuela Gabriela Mistral, de la ciudad de Arica.

Estos instrumentos de evaluación deben responder a la creación de propuestas remediales para los objetivos de aprendizajes más descendidos en cada asignatura de los respectivos niveles.

Las definiciones actuales de evaluación cuentan con un amplio consenso y aparecen formuladas en los programas de estudio oficiales y en las orientaciones al profesorado. Por lo tanto, para mejorar los resultados de los estudiantes se debe reforzar a través de diversas estrategias y actividades la adquisición de aprendizajes de los contenidos de cada una de las asignaturas en los niveles seleccionados, con el fin de promover procesos de mejoramientos continuos con impacto en el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto permitirá una articulación entre los niveles que se encuentran antes y después de cuarto y octavo básica, con el fin de detectar fortalezas y debilidades, entendidas como propuestas de mejoras para fortalecer el quehacer pedagógico.

INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantean objetivos, contenidos curriculares o competencias que se espera que los estudiantes alcancen y la evaluación se constituye en un medio para enjuiciar esos logros.

La evaluación diagnóstica consiste en determinar si el estudiante posee las condiciones y requisitos previos para comenzar el año escolar, siendo esta información fundamental para que el profesor conozca el grado de dominio del estudiante o grupo en general, con el fin de proponer los aspectos necesarios y relevantes para favorecer los aprendizajes.

El presente trabajo, consiste en la creación de instrumentos de evaluación diagnóstica para los niveles cuartos y octavos básicos, en las asignaturas de lenguaje y matemática, el cual se realizará en la escuela Gabriela Mistral, de la ciudad de Arica.

La metodología aplicada consta de aplicar la evaluación diagnóstica a dos niveles de educación básica, con el fin de recoger información sobre el grado de desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, y posteriormente pronosticar y tomar decisiones que favorezcan el pleno desarrollo educativo de los alumnos.

Por lo tanto, la finalidad de la evaluación, es el mejoramiento de los resultados educativos.

Los objetivos planteados en el presente trabajo, consisten en lograr detectar los aprendizajes deficitarios en los estudiantes y realizar propuestas remediales que favorezcan la adquisición de nuevos contenidos pedagógicos en los respectivos niveles que se encuentran cursando, realizando monitoreo, los cuales sirvan de insumos para el profesorado, siendo estos quienes realizaran en forma conjunta la articulación de los niveles para crear su plan de mejora.

Los tipos de instrumentos creados, son pruebas de evaluación diagnósticas las cuales se aplican a los cursos seleccionados, considerando las características individuales de cada uno. Cabe destacar y mencionar, que en cada curso se encuentran estudiantes que pertenecen al programa de integración escolar, donde se consideran adecuaciones de acceso según sea el diagnóstico de los estudiantes.

Las técnicas que se ocuparon fueron evaluaciones diagnósticas escritas, es decir pruebas de desarrollo, las cuales nos permitieron recoger información

fundamental, realizar análisis y propuestas remediales, en los niveles 4° y 8° básico, en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

Finalizando este proceso, podemos darnos cuenta, la importancia y relevancia que tiene la evaluación diagnóstica y los instrumentos que se aplican, los cuales son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, siendo los primeros insumos para trazar las estrategias de apoyo para los planes y programas de los diferentes niveles educativos.

MARCO TEORICO

1.- Conceptualización General sobre Educación.

La educación es un pilar básico de nuestra sociedad pues proporciona los referentes culturales fundamentales para crecer como personas y como comunidad. La importante tarea que realiza el profesorado necesita verse reforzada con un diagnóstico solvente y con datos que orienten no sólo la función docente sino también las políticas educativas.

La evaluación educacional es un proceso incorporado en el currículo que permite emitir un juicio sobre los desempeños de los estudiantes a partir de información obtenida, procesada, analizada y comparada con criterios previamente establecidos. La finalidad de ésta es mejorar el aprendizaje haciendo referencia a

cada uno de sus actores.

La evaluación es un proceso **continuo** en el que se identifican tres momentos: a) obtención o recogida de información, b) la valoración de esta información mediante la formulación de juicios, y c) una toma o adopción de decisiones.

Contextualizando el tema de la educación a nuestra realidad nacional podemos observar que recién en la década de los '90 que la medición y la evaluación se han transformado en uno de los focos de reflexión en la acción educativa. Este campo ha pasado de ser considerado como algo interesante y atractivo, a transformarse en un instrumento poderoso y central en el quehacer educativo contemporáneo.

Para comprender el por qué y algunas de las consecuencias de esta formidable transformación, es necesario entender: i) el contexto y la evolución del pensamiento educativo mundial y su expresión en la región, ii) cómo a partir de este proceso, la evaluación adquiere una nueva dimensión, iii) las dinámicas que se dan entre enseñanza y evaluación educativa y iv) algunos de los supuestos subyacentes en las prácticas actuales de la evaluación.

1.1.- La Evaluación en la Gestión Educativa.

Diez años atrás, en la mayoría de los países de América Latina, el escenario era desolador. No sólo culminaba una década de penuria económica generalizada,

sino que, en lo que respecta a la educación, el sector se desenvolvía con dificultad en medio de interminables huelgas que buscaban mejorías salariales, para un campo profesional que había dramáticamente perdido prioridad entre los objetivos y preocupaciones sociales.

Frente a la pérdida de relevancia social, el desafío educativo a fines de los '80 asumió una connotación teórica y política. En lo teórico, se trató de comprender mejor cuál era el papel de la educación en un mundo que se encontraba en plena mutación y globalización. En lo político, el desafío fue el de volver a situar al discurso educativo en la agenda de las estrategias de desarrollo económico y social. El reposicionamiento de la educación como la principal política pública fue un esfuerzo colectivo, y se logró con una facilidad mayor de la que se esperaba.² Una vez logrado, surgió la necesidad de determinar el qué hacer y el cómo hacerlo.

Si bien el tema educativo era nuevamente prioritario, también surgió de los sectores dominantes, la idea de que ya no se quería más del tipo de desarrollo educativo prevaleciente, cuya autorreferencia la había conducido a su pérdida de relevancia social. Se trató entonces de diseñar una nueva educación - tanto en sus contenidos como en sus procedimientos - que fuera capaz de responder mejor a las necesidades de la sociedad.

Una vez más, fue necesario realizar un esfuerzo colectivo para considerar el

nuevo diseño. Desde el punto de vista de la gestión, este proceso se orientó hacia la apertura a la concertación social recurriendo a formas tales como Congresos Pedagógicos, Acuerdos Nacionales o Comisiones Presidenciales. Estos diálogos se abrieron a nuevos actores nacionales³. En el ámbito internacional, también surgieron nuevos actores tales como la banca de crédito internacional, la que contribuyó con recursos frescos para esta nueva educación.

Así, los primeros años de los '90 estuvieron dominados por el tema del diseño de la política educativa. Sus contenidos surgieron, tanto de las reflexiones nacionales, de las recomendaciones que emanaban de las reuniones de Ministros de Educación en América Latina y el Caribe y progresivamente, de las sugerencias de política que venían asociadas a orientaciones del uso de los fondos provenientes del crédito internacional. A poco andar se tomó conciencia de que la formulación de nuevas políticas por sí sola era insuficiente, puesto que una política requiere, para ser tal, de una capacidad de ejecutarla, sin la cual, las reformas en ciernes, serían sólo reformas de escritorio.

Por ello, el tema de la gestión educativa emergió ligado con el de la política educativa. Lo hizo tanto en cuanto a su objeto, su contenido y su forma. En cuanto al objeto de la política, este fue el diseño de nuevas formas de gestión. Ajustándose a la ideología de la gestión o del management, entre estos objetivos se encuentran la reforma institucional: las nuevas formas de gestión del sistema en sus relaciones internas al sistema (la descentralización), como también externas (la apertura). En cuanto a su contenido, éste también fue la focalización en los temas de gestión de manera que, parafraseando las magistrales

expresiones de M. McLuhan, se estableció el criterio de que "la gestión es el mensaje" y en el cual "la gestión es el masaje"⁵. En cuanto a la forma, la manera de cómo introducir la gestión, fue también, un proceso de gestión, en general no muy exitoso.

Sin embargo, la gestión como tema de política educativa estaba en plena transformación. No se trataba más de la administración más eficiente de los procesos dentro del sistema. Se trató de concebir una gestión con intención transformadora. En la práctica se fue generando un nuevo enfoque cuyas características principales eran: i) que la obtención de recursos adicionales dependa ahora de la capacidad de contar con información acerca de la efectividad del sistema, expresada en resultados, ii) que la gestión de la educación abandonase su autorreferencia y se adscriba al principio de integración en modelos sociales y económicos más amplios, iii) que se introduzca el concepto de "auditoria social", es decir, de rendir cuentas del quehacer a la sociedad, iv) que se introduzca la auditoria interna, expresada en una mayor libertad y autonomía (escolar), a cambio de una rendición de cuentas interna (evaluación), v) que ya no se gerencian sólo los insumos, sino que, ante la evidencia de que los mismos insumos, producen efectos diferentes según los contextos, se hizo necesario producir información útil para afinar la focalización del diseño, vi) que la necesidad de contar con buenos indicadores de resultado que permitieran optimizar la relación insumo – producto o resultado, en contextos diversos, era prioritario en este nuevo contexto, vii) que lo anterior remita a la necesidad de generar una capacidad de observación de los procesos que conducen desde el insumo al producto.

Los sistemas de medición y evaluación se convertían así en modelos imprescindibles para producir la información requerida. La evaluación dejaba de ser así un problema de investigación y se convertía en una cuestión de política. Para apreciar la velocidad con que ocurrió este proceso, es de notar que en 1990, en la región, sólo Chile contaba con un sistema público e institucionalizado que recogía en forma recurrente y sistemática mediciones del rendimiento académico. Diez años después, no sólo todos los sistemas educativos cuentan con sistemas institucionales sofisticados de este tipo. En los países federales, los sistemas nacionales se encuentran complementados por sistemas subnacionales, provinciales o estatales.

En el periodo actual, está asentada la idea de que la efectividad del sistema educativo y la prioridad social de que goza actualmente la educación, dependen de un buen sistema de información que le permita al sistema mejorar su capacidad de diseño, ejecución de la política educativa y de auditoría social.

1.2.- Evaluación, currículo y aprendizaje.

La sección anterior sintetizó la trayectoria que hizo necesario el desarrollo de la evaluación como un área crucial de la gestión. Ahora se mostrará cómo la evaluación también ha irrumpido, y no con menor fuerza, en el campo de los procesos pedagógicos.

Tradicionalmente los docentes han querido mejorar las oportunidades de los alumnos "enseñando". Los docentes enseñan "dando la materia" o "cubriendo el

currículo". Pero el trabajo de "dar la materia", aún cuando ello se logre, no implica, necesariamente, que los alumnos la hayan aprendido. Por ello en los primeros años de la década, se produjo un cambio de óptica. El propósito de los docentes y del sistema en su conjunto, pasó de la orientación a mejorar las oportunidades de sus alumnos, no sólo enseñando, sino procurando mejorar sus aprendizajes. La focalización en los aprendizajes pasó a ser una de las adquisiciones preciadas de la década. La importancia de esto residió en que se enfatizó el aprendizaje. Así, podemos decir que se hizo necesario generar algún instrumento que hiciera visible algún aprendizaje. Para estos efectos, el principal instrumento al que se echó mano fue a la evaluación. Estas son las concepciones que se han consolidado y constituyen hoy la raíz de los modelos vigentes en la actualidad.

Al vincular directamente la evaluación con los aprendizajes, ésta pasó a ocupar un lugar de privilegio. Al principio la relación entre evaluación y aprendizajes fue de carácter general y vaga. Pero, en la medida en que se quisieron sistematizar los esfuerzos por mejorar los aprendizajes, fue necesario tener mayor claridad acerca de qué se entendía por ello. Esto condujo a poner mayor atención en los objetivos pedagógicos o del aprendizaje. Los objetivos del aprendizaje surgieron como una explicitación escrita y clara de lo que se quiere lograr con el esfuerzo de enseñar.

En general, en un comienzo, estos objetivos han estado formulados de una manera muy general (por ejemplo del tipo "hacer mejores ciudadanos"). Tales formulaciones, por loables que fueran, no eran ni son muy útiles, ni para los docentes, ni para quienes deben diseñar instrumentos de evaluación. Progresivamente, se buscaron formulaciones (cada vez) más precisas, que

tendieron a indicar cuáles son los conocimientos que se esperan que los alumnos logren, y se diseñaron pruebas que permitieran determinar si los conocimientos esperados se habían logrado. El supuesto (lo que en muchos casos está por verse), es que exista una concordancia entre currículo, enseñanza y evaluación. Los niveles de logro de los objetivos es lo que han estado midiendo y evaluando los sistemas nacionales de evaluación.

Esta situación presenta muchas ventajas: permite tener definiciones claras acerca de lo que se espera que los alumnos aprendan, ello es útil para los padres, para los administradores del sistema y para los alumnos mismos. Pero es particularmente útil para los docentes pues les permite orientar sus esfuerzos hacia los objetivos previamente definidos, y los resultados de las evaluaciones les devuelven las informaciones necesarias para permitirles conocer en qué grado sus esfuerzos han tenido el impacto que ellos esperaban en cuanto a lo que han aprendido los alumnos.

En este proceso, los sistemas nacionales de medición y evaluación se han abocado a la tarea de producir informaciones que permiten determinar cuáles son los objetivos logrados y los no logrados, así como en qué grado ello ocurre. Esto permite poner la atención en los objetivos no logrados y diseñar acciones tales como las de producir materiales o desarrollar estrategias pedagógicas remediales con el propósito de mejorar el desempeño de los alumnos en esos ámbitos más débiles. Este proceso, si se lleva a cabo en forma organizada y reiterada, es visto como el camino más eficaz para elevar los niveles de aprendizajes de los alumnos, y producir informaciones acerca de qué es lo que los alumnos han

efectivamente aprendido.

Pero, esta información no sólo está referida a los alumnos individuales. Se refiere a alumnos, en sus secciones, en sus escuelas, en sus distritos, municipios o partidos, en sus provincias, en la nación. Por lo tanto, el leitmotiv es que las acciones de mejoría también se pueden generar a nivel de secciones, de escuelas, distritos, municipios o partidos, provincias o la nación.

Si se observa bien lo que acontece en este proceso, se puede apreciar que, en la práctica, lo que adquiere gradualmente una importancia decisiva, es la capacidad de determinar si los aprendizajes de un objetivo han sido logrados o no, pues es desde allí donde se pueden iniciar acciones de mejoría de los procesos de aprendizaje de los alumnos en cuanto a esos objetivos.

Paralelo a esto hay también otro proceso. En la medida de que se busca hacer un uso más frecuente de la información, se genera una conciencia social más clara acerca del desempeño no sólo de los alumnos, sino que también del desempeño de las escuelas. Es decir, se genera una conciencia social acerca de cuáles son los alumnos y las escuelas con desempeños altos o cuáles con desempeños bajos, de manera que el prestigio de un alumno o de una escuela comienza a estar asociado con el resultado de la evaluación, así como con los factores que inciden en esos resultados. En este contexto se puede afirmar que la evaluación "significa", da sentido.

Debido al impacto social de la evaluación, se le presta entonces cada vez más atención a las pruebas. En consecuencia, tanto los tutores, los docentes y los

directivos orientan su labor de apoyo pedagógico en función de los resultados de la prueba. De esta manera, la prueba pasa a convertirse en el foco de orientación de los procesos instruccionales en la escuela. Ocurren aquí dos procesos adicionales: uno, que se fortalecen y se enriquecen las interrelaciones entre las escuelas, los padres y la comunidad, y eventualmente todos aprenden a vincularse activamente a los nuevos sistemas y con la evaluación misma; el otro, que los contenidos de la prueba, es decir lo que se incluye o no se incluye en ella, determina lo que se enseña o no se enseña. Es importante destacar la profundidad del impacto de la prueba. Quiere decir, que en la medida que se crea una cultura evaluativa, la prueba pasa a tener un peso mayor que el currículo en la cotidianeidad del proceso pedagógico en el aula. En ese momento, la prueba tiende a transformarse en los hechos, en el currículo real.

Este proceso se profundiza si se observan las tendencias educativas internacionales, donde debido a la velocidad con que cambia el conocimiento y a la disponibilidad de la información en medios tales como Internet, los contenidos de los programas quedan indefectiblemente y permanentemente atrasados. Por ello, las reformas en los contenidos educativos, tienden cada vez más a expresar como objetivos a competencias en vez de conocimientos. Entonces el proceso es que cada vez más, se diseñan nuevos tipos de pruebas que permitan determinar dichas competencias mientras que los currículos, en la práctica, se vacían de contenido.

1.3.- Una reflexión crítica de los supuestos que sustentan la evaluación.

En esta breve nota se llama la atención hacia el hecho de que la evaluación tiene un gran el impacto sobre lo que acontece en la cotidianeidad de la ejecución del currículo en las aulas y en los aprendizajes de los alumnos en las escuelas en general. La evaluación se ha ido transformando en el instrumento que moldea los procesos educativos. Si es que la evaluación se ha vuelto tan poderosa, es importante observar de manera más reflexiva los supuestos que la sustentan y formular preguntas del tipo ¿por qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿quién debe evaluar? ¿Cuál método de evaluación es el más adecuado para aclarar cuál situación? Una razón para establecer sistemas nacionales de evaluación se encuentra el hecho de que se ha impuesto la idea de que los ministerios de educación deben rendir cuentas a la sociedad acerca del funcionamiento de esta institución pública.

Otra razón se refiere a que una vez que se han hecho visible la variación entre alumnos y escuelas referida a los distintos niveles de rendimiento del sistema, es posible generar políticas educativas a partir de una mejor comprensión de las causas de esa variación del producto de la educación. Este es otro criterio de gestión, el cual apunta a la gestión por producto. La gestión por producto permite producir, a la vez, las informaciones necesarias para la contabilidad social y la generación de políticas educativas. Estos son los principios que han estimulado el establecimiento de los sistemas de evaluación. Por ello conviene conocer algo más sobre lo que ellos implican.

La idea de la gestión por producto, es diferente a la idea de la gestión por insumos, o la gestión por procesos. Es importante notar que el énfasis se pone en el producto (rendimiento académico) y no en los insumos. Este cambio de los

insumos a los productos se ha ocurrido por la dificultad de predecir un resultado en educación a partir del insumo. La investigación ha demostrado que los mismos insumos producen resultados diferentes según los contextos y las personas.

Reconocer la variabilidad en los resultados utilizando los mismos insumos es reconocer tres hechos importantes en la educación. El primero es que se ha dejado de lado la idea de que es posible generar control social (predecir) a partir de los insumos. El segundo es considerar la idea de que la efectividad de los insumos está en los procesos. El tercero, y mucho más importante, es el reconocimiento de que los seres humanos no nos comportamos como máquinas triviales, sino que somos seres no triviales, es decir que somos de tal manera que producimos resultados diferentes de los mismo insumos y contextos.

Pero este giro hacia la gestión por productos en educación, a la vez de ser un avance en conocimientos a factores y a aspiraciones de predicción, se sostiene en supuestos y creencias no explicitadas acerca de lo que acontece en educación. Estos supuestos contienen consecuencias contrarias a los fines de la educación. A continuación se identifican cinco supuestos y se sugieren algunos de sus aspectos contradictorios.

Primero, un supuesto básico asume que existe un producto de la educación. En los años que se instalaron los sistemas de evaluación se suspendió y se soslayó la pregunta – fundamental – acerca de si es que en educación existe o no, un producto. Esto ocurrió porque en el paradigma de la gestión, y en consecuencia el de la contabilidad social, se dio por supuesto que existía un producto. Pero, si uno

se plantea la pregunta acerca de si hay un producto en educación, (entendido como el resultado de un proceso de producción industrial), salvo dentro del contexto técnico de la medición educativa, no es fácil encontrar proposiciones que reflejen la idea de que efectivamente existe uno. Lo que se encuentra con frecuencia es una serie de proposiciones orientadas a determinar los fines de la educación (por ejemplo la formación humana, o la ciudadanía, o la competitividad internacional), o metas de política (lograr una mayor equidad). Sin embargo, sin que se haya podido definir si hay o no un producto, se ha fijado al rendimiento académico como una metáfora de producto y sobre esta metáfora se han montado los sistemas de evaluación.

Otro supuesto es que se supone que existe un vínculo entre rendimiento académico y los fines de la educación. En las formulaciones de los fines de la educación, por una parte se postulan proposiciones tales como "el desarrollo de práctica ciudadana" o "mejorar la competitividad internacional". Pero por otra, no postulan proposiciones tales como "mejorar el rendimiento en matemática". No se está sugiriendo aquí que no haya que mejorar el rendimiento en matemática. Lo que aquí se señala es que este tipo de proposición no se encuentra en la formulación de los fines de la educación, y que es sobre los fines de la educación sobre lo cual, en principio, se debe rendir cuentas a la sociedad. En esta perspectiva, es posible notar que la evaluación practicada hoy con fines de contabilidad social, supone que existe un vínculo entre "rendimiento en matemática" y "desarrollo de práctica ciudadana". Suponer que un alto rendimiento en matemática genera mejores prácticas ciudadanas, es un supuesto que no tiene asidero científica. De la misma manera, no existe ninguna investigación que

indique que mejor rendimiento en matemática, produce mayor competitividad. En este último caso, existen aproximaciones en las versiones más recientes de la teoría del capital humano, sin embargo, aún no hay nada que indique de que este vínculo existe.

Un tercer supuesto asume que existe una identidad entre rendimiento educativo y calidad de la educación. Arriba se mencionó que rendimiento es sólo una metáfora del producto educativo. De la misma manera podemos decir que el rendimiento es una metáfora de calidad de educación. En la práctica, el rendimiento académico hoy simboliza lo que es calidad en educación. Este supuesto tiene dos dimensiones. Una de ellas llama la atención al hecho de que al decir que estamos ante una metáfora, estamos diciendo que calidad no debe ser confundida con rendimiento. El rendimiento es sólo una dimensión limitada de lo que resulta de un proceso educativo. Equiparar rendimiento con calidad, es proceder a un reduccionismo que tiene consecuencias negativas. Dado el peso de la evaluación en educación hoy en día, se corre el peligro de reducir el fin de la educación al rendimiento de aquellos elementos que se consideran que deben ser objeto de medición, desvalorizando aquellos aspectos que no entran en la medición, tales como la formación humana.

Una segunda dimensión del supuesto de identidad entre rendimiento y calidad de la educación se refiere a los principios que se encuentran en la base del movimiento de calidad total. Es de notar que la gestión basada en los principios de calidad total, es la práctica de gestión que se está imponiendo actualmente en el ámbito de la educación. Si bien existen una serie de aspectos valiosos en esta

práctica, es necesario subrayar que el principio básico de calidad total es la reducción de la variación en el proceso productivo. La aspiración de Deming y Juran (ambos padres de la calidad total y estadísticos de formación) al introducir los criterios de calidad en el proceso productivo, fue precisamente, eliminar las variaciones en el proceso de manera de obtener un producto uniforme, y por ello tener un producto de calidad. Si bien esto es deseable para el mundo industrial, no lo es para el mundo educacional, precisamente, por la variabilidad propia de los sujetos de la educación: los profesores y los alumnos. La variabilidad y no predictibilidad de estos sujetos, se contraponen a los supuestos de invariabilidad y predictibilidad de la visión que supone que existe un producto en educación, y que éste puede ser producido homogéneamente, como lo requieren los principios de calidad total.

Es importante resaltar, que la variabilidad de los resultados en educación, se debe a factores relacionados con los insumos y los procesos, pero por sobre todo, se debe a la no trivialidad de los seres humanos. Enfatizar la no trivialidad de los sujetos de la educación es resaltar su individualidad en contraste con la homogeneidad.

Un cuarto supuesto atribuye una relación entre el número que resulta de la medición del rendimiento y calidad. En la práctica de medición actual, los resultados se traducen en números. Los números son expresiones cuantitativas. Por lo tanto nos encontramos ante una situación en la cual se espera que la expresión cualitativa se encuentre en la expresión cuantitativa. Sin embargo, si los sujetos son individuos no triviales, su individualidad y su desarrollo - que es lo que busca fomentar la educación - son generadores de variabilidad. Por el método

usado actualmente, esta variabilidad tiende a desaparecer. Esto ocurre de la siguiente manera. Mediante los puntajes de las pruebas estándares, la calidad se transforma en cantidad, la que luego es sumada y promediada. El promedio resultante, representa al particular que le dio origen. Sin embargo en esta representación simbólica, por ser de naturaleza numérica no contiene ninguna calidad que expresa la calidad del individuo o particular que se supone representa.

En este sentido, los planteamientos de Eisner son que esta individualidad, que es productora incesante variabilidad, es considerada como "ruido" en una situación que busca caracterizar la complejidad por un número y en consecuencia se busca a que la particularidad, desaparezca metódicamente.

Un quinto supuesto sugiere que la evaluación sirve a mejorar los aprendizajes. Recordemos que el establecimiento de los sistemas de evaluación está ligado a las necesidades de gestión, pero también está relacionado con los aprendizajes. En consecuencia, se asume que la evaluación debe servir para mejorar los aprendizajes.

Para que este supuesto sea válido, es necesario postular la correspondencia de los supuestos de los métodos de la evaluación que se usa con los supuestos acerca del aprendizaje que se están fomentando. Es necesario conocer las teorías del aprendizaje y sus principios fundamentales que se encuentran en la base de las distintas formas de evaluar. Los distintos dispositivos de evaluación de los aprendizajes que se han instalado son, en general sistemas de medición, los que se sustentan en pruebas objetivas. Esta forma se asocia a un enfoque conocido

como "medición científica", que está fundamentada en las teorías del aprendizaje conocidas como "conductistas" y están representadas por pensadores como Skinner. El marco conceptual del aprendizaje conductista contiene a su vez una serie de supuestos que están vinculados con las pruebas de evaluación. Esta vinculación se puede sintetizar de la siguiente manera: el aprendizaje ocurre mediante la acumulación de pedazos atomizados de conocimientos; el aprendizaje ocurre de manera jerarquizada y en secuencias; la transferencia es limitada, por lo tanto el objetivo pedagógico debe ser específicamente enseñado; las pruebas (tests) indican nivel de maestría que debe lograrse antes de pasar a otro objetivo; las pruebas son isomórficas con los aprendizajes (prueba=aprendizaje) y, la motivación es externa y está basada en el reforzamiento positivo de pequeñas partes.

Uno puede ser favorable o no a estos planteamientos. Sin embargo, debe generarse una coherencia entre lo que se pretende con la evaluación y lo que se pretende con la pedagogía. En este caso, la evaluación fundada en supuestos conductistas, como la que se está empleando hoy, es contradictoria con las perspectivas pedagógicas que están siendo adoptadas en América Latina, a saber los planteamientos del constructivismo individual y los del constructivismo social de Vigostky, en los cuales se enfatiza el rol mediador del profesor, la construcción individual y social del conocimiento, el énfasis en la identidad y la diversidad. El punto a subrayar es que, independiente de las opciones que se posean en cuanto a favorecer una u otra teoría, el tipo de evaluación utilizada debe ser coherente con la teoría pedagógica que se fomenta y que se encuentra plasmada en las orientaciones del currículo. En el contexto actual, se evalúa según un marco

teórico de tipo conductista y se forma a los docentes en un marco de tipo constructivista. El resultado de esto es la frustración de los esfuerzos de los docentes.

2.- Conceptualización de Evaluación Diagnóstica

La evaluación inicial es la que se realiza antes de empezar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de verificar el nivel de preparación de los alumnos para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren.

La verdadera evaluación exige el conocimiento en detalle del alumno, protagonista principal del proceso, con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), el diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistema de enseñanza), el nivel de exigencia e incluso el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad.

El proceso de Enseñanza Aprendizaje requiere de la evaluación diagnóstica para la realización de pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada. La actuación preventiva está ligada a los pronósticos sobre la actuación futura de los alumnos.

2.1.- Fines o propósitos de la evaluación diagnóstica

- Establecer el nivel real del alumno antes de iniciar una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje dependiendo de su historia académica;
- Identificar aprendizajes previos que marcan el punto de partida para el nuevo aprendizaje.
- Detectar carencias, lagunas o errores que puedan dificultar el logro de los objetivos planteados.
- Diseñar actividades remediales orientadas a la nivelación de los aprendizajes. Detectar objetivos que ya han sido dominados, a fin de evitar su repetición.
- Otorgar elementos que permitan plantear objetivamente ajustes o modificaciones en el programa.
- Establecer metas razonables a fin de emitir juicios de valor sobre los logros escolares y con todo ello adecuar el tratamiento pedagógico a las características y peculiaridades de los alumnos.

La evaluación educacional bajo esta mirada es entendida como una instancia dentro y confundida con el proceso curricular, que permite obtener información sobre los aprendizajes logrados y tomar decisiones para continuar. La finalidad de la evaluación es, por lo tanto, el mejoramiento de los resultados educativos.

2.2.- Características de la evaluación diagnóstica

a) La evaluación en cuanto procedimiento

La evaluación diagnóstica es, por lo tanto, un procedimiento para recoger y tratar información sobre el grado de desarrollo de las competencias básicas del alumnado con el fin de conocer, pronosticar y tomar decisiones que favorezcan el pleno desarrollo educativo de los alumnos.

Además, se trata de un procedimiento llevado a cabo en los Centros y por los Centros y compete a la Administración Educativa el diseño, la planificación y organización de esta evaluación.

b) Carácter preventivo

Esta evaluación tiene un claro carácter preventivo, ya que permite conocer las posibles dificultades que presentan los alumnos cuando todavía quedan dos cursos hasta finalizar la etapa. Va a permitir identificar el nivel de adquisición de las competencias o aspectos de las mismas y establecer medidas y programas específicos para reforzar y hacer el seguimiento durante los dos siguientes cursos.

Se han recogido en esta evaluación aquellos aspectos incluidos en las competencias básicas que en ningún caso pueden quedar sin consolidar al término de la etapa Secundaria Obligatoria. Son aspectos claves del trabajo escolar, constituyen los instrumentos indispensables para seguir avanzando en el aprendizaje y en desarrollo personal y social del alumnado.

c) Carácter interno de la evaluación diagnóstica

Se trata de una evaluación interna, realizada por el centro, corregida y analizada por el profesorado del mismo. No obstante, se desarrollará de acuerdo a ciertos procedimientos que garanticen la objetividad y el rigor técnico de la misma.

Varias son las condiciones que garantizarán este nivel de objetividad:

- La existencia de pruebas y cuestionarios externos y desconocidos por el profesorado y el alumnado.
- La aplicación en condiciones idénticas y controladas.
- Una corrección homologada mediante unos criterios de corrección claros y explícitos.
- Un tratamiento riguroso de los datos mediante técnicas estadísticas.

e) Una evaluación de las competencias básicas

Se evaluarán las competencias básicas alcanzadas por los alumnos a su paso por la etapa, no aspectos concretos del currículo. Esta evaluación no recoge el conjunto de aprendizajes específicos que ha hecho el alumno a lo largo de su escolaridad, ni siquiera durante el curso que termina; por el contrario, se fija únicamente en el grado en que ha desarrollado las competencias básicas a las que contribuyen, sin duda, los aprendizajes específicos realizados.

No se trata de una evaluación estrictamente curricular, que no aportaría gran cosa a las evaluaciones realizadas por el profesorado en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino más bien de una prueba complementaria, que se espera que con el tiempo tenga su reflejo e influencia en las evaluaciones que se realizan en el aula. La evaluación diagnóstica, al fijarse en la dimensión competencial, recoge el “decantado”, lo que ha quedado consolidado de los aprendizajes que va realizando el alumnado aplicado a situaciones de la vida ordinaria.

f) Carácter complementario de esta evaluación

Debe entenderse que tanto la evaluación continua, que realiza el profesorado, como la evaluación diagnóstica tienen un enfoque formativo y, por lo tanto, están pensadas como un medio para conocer mejor al alumno con el fin de poder ayudarle. Por lo tanto, debe buscarse su complementariedad, evitando dos posturas inadecuadas. De una parte, pensar que la única válida es la evaluación continua realizada día a día y que la evaluación diagnóstica no

tiene ningún valor o, por el contrario, otorgar a la evolución diagnóstica un valor y una importancia desmesurados.

g) Qué no es la evaluación diagnóstica

En los apartados anteriores se han ido explicando algunas de las características de esta evaluación. Conviene insistir en este apartado sobre los aspectos que quedan fuera de este enfoque, con el fin de entender mejor el sentido de esta evaluación.

- *La evaluación diagnóstica no es un control sobre las programaciones y el currículo de los Centros:* como se ha indicado anteriormente, debido a su carácter limitado (por razones de economía y eficiencia) no recoge todos los elementos del currículo que se desarrollan en las aulas. El Centro tiene otros mecanismos para esta función. En la memoria de final de curso se recoge información y valoraciones sobre este aspecto. No obstante, aporta información interesante para ajustar y adecuar el currículo a la realidad del Centro.
- *La evaluación diagnóstica no es una evaluación del profesorado:* aunque en cierta forma evalúa aspectos relacionados con el trabajo de los profesores, no se trata de una evaluación de la función docente. Esto no quiere decir que el profesorado no pueda sacar información valiosa que le permita ajustar su enseñanza a las necesidades de sus alumnos.

- *La evaluación diagnóstica no es una evaluación de Centro:* al tratarse de una evaluación centrada solamente en un ciclo y en determinados aspectos, queda muy alejada de lo que debería ser una evaluación de Centro, aunque es un indicador que puede usarse para ese fin. Tal es el carácter parcial de esta información para la evaluación de Centros que la propia LOE (artículo 144.3) advierte de este peligro: “En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros”.
- *La evaluación diagnóstica no es una prueba que evalúa todo lo que ha aprendido el alumno:* como se ha dicho anteriormente, debido a su carácter puntual y limitado, deja fuera de la evaluación aprendizajes muy útiles y valiosos realizados a lo largo de los dos ciclos cursados hasta ese momento. De ahí la complementariedad de esta evaluación con la continua que realiza el profesorado.
- *La evaluación diagnóstica no es una prueba de madurez para tomar decisiones para la promoción o no del alumnado:* aunque en cierta forma, al tratarse de una evaluación de las competencias del alumno, tiene un carácter que comparte con otras pruebas de madurez, no está diseñada totalmente con ese enfoque, ya que deja fuera otros aspectos incluidos en la madurez que deben ser evaluados por el profesor/a tutor en el contexto de la vida diaria del aula y del Centro. Respecto al uso de la misma para decidir la promoción debe indicarse que no es ese su objetivo; aunque puede ser una fuente

más de información para este fin, el criterio fundamental debe estar basado en la evaluación interna y continua que viene haciendo el profesorado a lo largo de la etapa.

- *La evaluación diagnóstica no es una prueba para justificar y argumentar los fracasos observados en las evaluaciones continuas:* no sería lícito utilizar esta información como una explicación de lo que ocurre en el aula. Bien es verdad que se dará previsiblemente una cierta correlación entre ambas evaluaciones, la continua y la diagnóstica puntual, pero eso no justifica utilizar la información de una como explicación de la otra. La evaluación diagnóstica es descriptiva, no explicativa; es decir, que indica el grado de desarrollo de la competencia evaluada, pero no explica el porqué. Corresponde al profesorado analizar y estudiar los resultados de la evaluación diagnóstica en el conjunto de la información que dispone. Todo ello en el ámbito de la acción tutorial.
- Pese a todo lo anterior, esta evaluación puede aportar información muy útil y valiosa para el profesorado, para los padres, para el centro y también para el sistema educativo en Navarra.

h) La evaluación como oportunidad para la mejora

El carácter formativo de estas evaluaciones supone que no es suficiente el conocimiento del grado de adquisición de las competencias de los alumnos,

sino que éste se considera un paso, un momento, para realizar acciones y planes de mejora con fundamento en la evaluación. Este es el verdadero fin de la evaluación diagnóstica: conocer para mejorar.

Convendría distinguir en este punto dos aspectos relacionados pero diferenciables: acciones y propuestas a título individual y planes de mejora a nivel de ciclo y centro.

- *Medidas de mejora a nivel individual:* cuando se detecte, mediante esta evaluación, un bajo nivel de desarrollo de las competencias evaluadas, el profesorado tomará medidas conducentes a corregir esta situación en los siguientes cursos o si permanece un año más en el mismo curso. Para ello, implicará a la familia y al profesorado del curso correspondiente.
- *Planes de mejora a nivel de etapa y Centro:* la información que aporta esta evaluación servirá para establecer medidas de mejora que redunden en un aprendizaje de mayor calidad, tanto del alumnado en general como del alumnado que presente mayores dificultades. Por ello, las evaluaciones diagnósticas también servirán para comprobar la eficacia de los planes de mejora.

MARCO CONTEXTUAL

1.- Reseña Histórica

La escuela “Gabriela Mistral”, es un establecimiento educacional dependiente del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) y está enclavada en la 1ª. Etapa de la Población Cardenal Raúl Silva Henríquez, de la ciudad de Arica.

Se coloca al servicio de la comunidad un 8 de Mayo de 1973, cumpliendo 43 años al servicio de la educación de los niños y niñas de nuestra región; le fue reconocida su calidad de Cooperador del Estado por decreto N° 3822 como Escuela Básica Co-Educacional N°45. Sus inicios fueron modestos, sin recursos ni capital alguno, siendo la primera escuela básica que se aloja en ese populoso sector. Hoy posee una infraestructura moderna la que cobija a 973 estudiantes desde Pre-kínder a Octavo año de educación General Básica, que han encontrado en nuestras aulas, los principios y valores propios de la formación de las personas

que toda sociedad moderna necesita y que además utiliza elementos tecnológicos de punta al servicio de todo el proceso educativo de los educandos.

Su primer Director fue Don Vicente Castillo Núñez y dirige la escuela actualmente la educadora Sra. Ana María Melgar Veliz, acompañada en su gestión por el Señor Manuel Gutiérrez Silva y el Sr. Carlos Cuevas Macía como Inspectores Generales, la Señora Roxana López Torres, encargada de la Unidad Técnica Pedagógica y el Señor Fernando Navarro Vernal como Orientador.

El cuerpo docente está constituido por 7 Educadoras de Párvulos y 40 Profesores de Educación General Básica y Media, todos titulados y con un excelente perfil académico. Fundamental es el apoyo de los asistentes de la educación, contando con 5 administrativos, 7 técnicas de atención de párvulos y 5 auxiliares de servicios menores.

2.- Reseña PEI

El Proyecto Educativo Institucional de La escuela, propicia vivencias de aprendizaje para sus alumnos/as que propenden a la integración e inclusión en un ambiente seguro, cálido, acogedor y único. Tiene como sello el respeto a la interculturalidad y la diversidad, en un sentido humano. Sus docentes se encuentran comprometidos con la comunidad, trabajando con amor, entrega, vocación y pasión. La Escuela Gabriela Mistral se destaca por desarrollar de forma armónica aspectos académicos, sociales, culturales y artístico-deportivos en todos

sus estudiantes, otorgándoles oportunidades que abran puertas para su vida futura.

El establecimiento educacional, establece en su misión y visión, formar alumnos/as con distintas habilidades y características, entre ellas niños y niñas autónomos/as con capacidades y anhelos de superación, perseverantes ante los desafíos que presenta la vida en general, siendo resilientes ante las dificultades; estudiantes que aprenden a aprender, proactivos y activos y decididos a mejorar su nivel cultural, a partir de todas las expresiones artísticas sensibles del ser humano.

A su vez, se logrará formar equitativamente a todos los estudiantes para trabajar de forma unida, atendiendo a las NEE a través de clases personalizadas, adecuaciones curriculares y estrategias de apoyo, actuando de esta forma con equidad y evitando la discriminación de los estudiantes que necesitan mayor apoyo.

3.- Dimensión Pedagógico-Curricular

Los criterios utilizados en la enseñanza que imparte el establecimiento educativo, considera trabajar desde lo simple a lo complejo, identificando los momentos en que los recorridos metodológicos se transforman en nudos críticos para el estudiante, de tal manera de asistirlo y favorecer su llegada a la zona de desarrollo próximo. La simulación y modelación en matemática, además de la repetición

tradicional ha sido la forma en que desarrollan competencias básicas, sin exclusión de otras estrategias innovadoras que los docentes incorporen en el aula. El modelamiento, acompañamiento y asistencia directa de los estudiantes es cubierta por los asistentes técnico pedagógicos que trabajan al interior del aula de la mano de la profesora.

Para la evaluación de los aprendizajes utilizan la observación directa, a través de pautas, para la evaluación de actividades prácticas. Existen evaluaciones diferenciadas, diagnósticas, de autoevaluación, coevaluación, entre otras.

El establecimiento educativo, considera pertinente implementar acciones de perfeccionamiento y seguimiento en el aula con el fin de cautelar que los docentes fortalezcan y mejoren su práctica pedagógica en aspectos como diseño curricular, evaluación del aprendizaje, didáctica, estrategias de desarrollo de pensamiento, neurociencias aplicadas al aula y estrategias metodológicas que permitan situar al estudiante con y sin NEE como centro del quehacer pedagógico favoreciendo aprendizajes significativos. Esto conllevará a elevar el rendimiento académico del colegio a largo plazo.

4.- Apoyos y Recursos

La escuela Gabriela Mistral, cuenta con el **Programa de Integración Escolar** (PIE), el cual tiene una cobertura de más de 160 alumnos y alumnas, contando con una dotación de 30 profesionales y técnicos, entre Profesores Especialistas,

Psicopedagogos, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Kinesiólogo y Asistentes Técnicos Pedagógicos.

El principal objetivo, es la promoción y desarrollo integral de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en un entorno de educación regular, donde se garantice la calidad y equidad educativa.

El decreto N°170, indica en forma clara y precisa, como se deben llevar a cabo los procesos de evaluación diagnóstica y determinación de los apoyos profesionales y técnicos de los estudiantes con NEE, mientras que el decreto N°83, permite a los profesionales de la educación, atender a la diversidad en el aula, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando la realización de adecuaciones curriculares y la implementación de formatos de evaluación diferenciada.

También cuenta con la **Subvención Escolar Preferencial** (SEP), establecida por la ley 20.248, la cual provee de importantes recursos que entrega por los alumnos y alumnas calificados como prioritarios, los cuales son destinados para el diseño e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

La escuela Gabriela Mistral, es seleccionada para aplicar los instrumentos de evaluación diagnóstica, debido a los bajos resultados que han obtenido los últimos

3 años en evaluaciones a nivel local y la medición SIMCE, esta última encasilla a los estudiantes en el nivel Insuficiente.

Estos datos fueron entregados por la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), la cual sustenta a través de evidencias y porcentajes en las áreas de lenguaje comprensivo y matemático de los niveles 4 ° y 8 ° respectivamente.

El trabajo de campo realizado para poder aplicar los Instrumentos De Evaluación Diagnóstica, Para Medir Los Aprendizajes De Los (Las) Estudiantes De Cuarto Y Octavo Básico De Enseñanza Básica, En Las Asignaturas de Matemática Y Lenguaje Y Comunicación se llevaron a cabo durante el período comprendido entre el 17 y 28 de Octubre.

Se concertaron citas con los docentes encargados de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática del establecimiento educacional seleccionado durante la primera semana de Agosto, en estas reuniones se acordaron los contenidos que el establecimiento tenía más interés por ser evaluados, se acordaron también los cursos a ser evaluados y el período en el cual se realizaría dicha evaluación.

Si bien inicialmente se acordó aplicar las evaluaciones diagnósticas durante la tercera semana de Agosto, esto no pudo llevarse a cabo debido a ciertas dificultades como el hecho de que las evaluadoras no contaron con los permisos por parte de los establecimientos educacionales para ausentarse de su trabajo y

asistir a la escuela Gabriela Mistral para poder aplicar los instrumentos de evaluación; así como también el hecho que durante el mes de Septiembre en establecimiento en cuestión se encontraba con múltiples actividades extra programáticas y actividades de celebración de Fiestas Patrias, por lo cual no se nos fue facilitado el accesos a los cursos a evaluar. Se concertó una nueva reunión para coordinar las fechas de evaluación, en la cual se definió como la ya señalada anteriormente: 17 al 28 de Octubre.

Aplicación de Instrumentos de Evaluación Diagnóstica

- Martes 18 de Octubre: Evaluación Lenguaje y Comunicación Cuarto A.
- Miércoles 19 de Octubre: Evaluación Lenguaje y Comunicación Cuarto B
- Jueves 20 de Octubre: Evaluación Lenguaje y Comunicación Octavo A.
- Viernes 21 de Octubre: Evaluación Lenguaje y Comunicación Octavo B.
- Lunes 24 de Octubre: Evaluación Matemática Cuarto A.
- Martes 25 de Octubre: Evaluación Matemática Cuarto B.
- Miércoles 26 de Octubre: Evaluación Matemática Octavo A.
- Jueves 27 de Octubre: Evaluación Matemática Octavo B.

Cada evaluación fue aplicada en la sala de clases de cada curso con el apoyo del docente a cargo de la asignatura correspondiente, quien fue la persona encargada de explicar el fin de la evaluación a los estudiantes. Las evaluaciones tuvieron un tiempo de aplicación de una hora y 15 minutos para cada curso.

Para realizar la evaluación Diagnóstica se decidió elaborar Pruebas Escritas con

alternativas para Matemática y para Lenguaje y Comunicación Pruebas Escritas con alternativas y de desarrollo.

Este tipo de instrumento de evaluación fue escogido debido a que permite verificar el logro de los objetivos preestablecidos y busca medir los aprendizajes solo en los límites en que aparecen planteados en los objetivos y desde la visión del docente que dirige la enseñanza. Además constituye un instrumento al servicio de la evaluación, por cuanto aporta información que le sirve al educador para sustentar las acciones, tal como asignar notas, formar criterio para promover al estudiante; mejorar la enseñanza y reorientar los procesos, de modo que se alcancen los objetivos propuestos. Finalmente es un instrumento que proporciona resultados útiles para retroalimentar aspectos implicados en el proceso educativo.

Complementario a las evaluaciones escritas se crearon Matrices de Evaluación. Éstas son instrumentos que permiten evaluar cada uno de los componentes del currículo.

Establecen una gradación con distintos niveles de calidad para cada uno de los criterios con los que se puede evaluar el cumplimiento de un objetivo, el desarrollo de una competencia, la asimilación de un contenido o el desempeño de cualquier tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje. La matriz describe los diferentes niveles de calidad para cada uno de esos criterios.

Podemos distinguir dos tipos principales de matrices:

Holísticas, en las que el proceso o el producto final se califica como un todo. Las matrices holísticas ayudan a que el proceso de puntuación sea rápido porque el profesor solo tiene que leer una vez el producto o actuación del alumno para hacerse una idea general de su trabajo.

Analíticas, en las que se califican individualmente distintas partes o distintos criterios de elaboración del producto o de la actuación del alumno, y se suman las puntuaciones para obtener el total. Las matrices analíticas ralentizan el proceso de calificación, porque requieren examinar la tarea de forma individual para cada criterio. Por otro lado, al proporcionar información específica sobre cada criterio de puntuación, permiten crear un perfil de cada estudiante con sus puntos fuertes y débiles.

La matriz identifica de forma sencilla, clara y rápida los criterios de evaluación de un trabajo con una lista de las distintas actividades que el estudiante debe realizar, o los distintos aspectos que debe incluir en su tarea.

Se seleccionó como instrumento de evaluación debido a que su elaboración es muy ventajosa, pues nos permiten diseñar instrumentos de evaluación válidos y pertinentes. De esta manera garantizamos que haya coherencia entre lo que se programa, lo que se enseña y lo que se evalúa. Además, ejercemos control sobre la información que recogemos, reduciendo la posibilidad de la improvisación y el azar. La matriz de evaluación se elabora independientemente por cada capacidad de área, y se puede emplear diversas taxonomías cognitivas, como las de Presseisen, Feuerstein, D'hainaut, entre otros.

A continuación se presentan los modelos evaluaciones aplicadas.

1.- Pruebas Escritas

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

CUARTO AÑO BASICO

Nombre: _____	Curso: 4º _____
---------------	-----------------

Habilidades	Ítem	Ptje. Ideal	Ptje. Real	Nota
Extraer información explícita	1 – 2 – 10	3		
Extraer información implícita	3 – 6 – 7 – 8 – 9 – 12 – 13 – 14 – 17 – 18 – 19	34		
Reflexión sobre el texto	11 – 20	12		
Incremento de vocabulario	4 – 5 – 15 – 16	12		
Total 61 puntos				

- Lee atentamente el siguiente texto y responde las preguntas marcando con una X la alternativa que consideres correcta.

Una joven llamada Añañuca

En el **árido** desierto del norte chileno, prácticamente no crecen árboles, ni plantas, ni flores. Excepto una flor, la añañuca, que con sólo el riego de una neblina enciende aquí y allá sus luces rojas, alegrando ese seco territorio.

Su origen se remonta a la época en que en esa zona habitaban los Diaguitas. Entre ellos había una hermosa joven llamada Añañuca. Admirada públicamente y envidiada o amada en secreto, ella entregaba su amistad a todos, pero su amor a ninguno. Hasta que un día pasó por el pueblo un joven guerrero de otra **tribu**.

En principio, él solo pensaba pasar por allí, pero al conocer a la joven creyó encontrar lo que buscaba y se quedó. Ella también sintió que había llegado lo que esperaba, y le entregó su corazón de oro.

Se amaron, aunque no por mucho tiempo. Porque un día el joven guerrero tuvo un sueño: vio que la gente de su pueblo era amenazada por un gran peligro de la naturaleza. Inmediatamente decidió ir a ayudarla. Le prometió a su amada que volvería en cuanto pudiera.

Añañuca lo esperó. Pensó que estaría de regreso a los pocos días. Pero el joven jamás apareció. Añañuca enfermó de tristeza y muy pronto murió de melancolía por el amado que nunca retornó. El cielo se llenó de nubes a la hora de su muerte y comenzó a llover cuando la enterraron - extraño acontecimiento en aquellos lugares-. La lluvia cubrió la tierra durante toda aquella noche.

Al día siguiente, el sol volvió a ocupar su lugar en el cielo nortino, y la tumba de la hermosa joven que murió de amor se cubrió de flores rojas. Después, rápidamente, todo el descolorido valle y los cerros pardos se tiñeron de esta roja flor del norte.

La llamaron Añañuca.

Adaptación. Dorys Zeballos. *Leyendas americanas de la tierra*. Editorial Zig-Zag, Santiago, 2009.

1. ¿De dónde provenía la joven Añañuca?
 - a) De los Diaguitas.
 - b) De la cultura Inca.
 - c) De una tribu del desierto.
 - d) De una ciudad del norte de Chile.

2. ¿Cómo era la joven Añañuca?

- a) Muy melancólica y triste.
- b) Solitaria y enamoradiza.
- c) Envidiosa y codiciosa.
- d) Hermosa y admirada.

3. ¿Por qué se fue el joven guerrero del lado de Añañuca?

- a) Dejó de amarla.
- b) Fue a buscar riquezas.
- c) Fue a ayudar a su pueblo.
- d) Fue a pelear en una guerra.

4. En la frase: “*Hasta que un día pasó por el pueblo un joven guerrero de otra **tribu***”, la palabra destaca se clasifica según su acento en:

- a) aguda
- b) grave
- c) esdrújula
- d) sobreesdrújula

5. En la frase: “*En el **árido** desierto del norte chileno*”, la palabra destaca, según su acento se clasifica en _____ y lleva tilde porque _____. ¿Qué palabras completan las líneas en el texto?

- a) aguda / termina en vocal.
- b) grave / termina en vocal.
- c) esdrújula / termina en vocal.
- d) esdrújula / todas se tildan

6. ¿Qué sucedió cuando murió Añañuca?

- a) El pueblo sufrió una triste desolación.
- b) El pueblo también lloró de dolor por la joven.
- c) Comenzó a llover y el desierto se llenó de flores.
- d) La tumba de Añañuca se llenó de mucha vegetación.

7. ¿Qué intenta explicar el texto leído?

- a) Cómo murió la joven Añañuca.
- b) El origen de la flor de la Añañuca.
- c) Porque, en ocasiones, llueve en el desierto.
- d) Las guerras que existían entre los indígenas.

8. ¿Qué sentimientos se expresan en la historia que da nombre a esta flor típica del norte?

- a) Sentimientos de amor triste.
- b) Sentimientos de envidia.
- c) Sentimientos de amistad.
- d) Sentimientos de amenaza.

9. ¿A qué tipo de texto corresponde la historia que acabas de leer?

- a) Mito
- b) Fábula
- c) Cuento
- d) Leyenda

10. ¿A qué momento de la narración corresponde el siguiente párrafo?

“Se amaron, aunque no por mucho tiempo. Porque un día el joven guerrero tuvo un sueño: vio que la gente de su pueblo era amenazada por un gran peligro de la naturaleza. Inmediatamente decidió ir a ayudarla. Le prometió a su amada que volvería en cuanto pudiera”.

12. ¿En qué consistía la investigación de Michael Caldwell?

- a) En conocer la forma de aparearse de los sapos.
- b) En conocer el modo de atacar de los sapos machos.
- c) En averiguar la forma de comunicarse de los sapos.
- d) En averiguar la forma de comunicarse de los insectos.

13. ¿Cómo agrede el macho a los otros sapos durante la época de celo?

- a) Mediante la vibración de sus ojos.
- b) Mirando a través de sus ojos rojos.
- c) Golpeando con sus patas traseras.
- d) Mediante la vibración de sus patas traseras.

14. ¿Para qué se instaló un robot provisto de un vibrador?

- a) Para que imitara la vibración de un sapo.
- b) Para que vibrara y así espantara a los sapos.
- c) Para tomar imágenes del hábitat de los sapos.
- d) Para que estudiara con una cámara a los sapos.

15. En la frase “*La vibración que genera **flexando** sus patas traseras*”, ¿por qué la palabra destacada no lleva tilde?

- a) Porque es aguda terminada en vocal.
- b) Porque es grave terminada en vocal.
- c) Porque es esdrújula terminada en vocal.
- d) Porque es sobreesdrújula terminada en vocal.

16. En la frase “*El colorido anfibio también emite ruidos*”, la palabra destacada es grave según su acento porque:

- a) Se carga la voz en la última sílaba.
- b) Se carga la voz en la penúltima sílaba.
- c) Se carga la voz en la antepenúltima sílaba.
- d) Se carga la voz en la anterior a la antepenúltima sílaba.

17. ¿Cuál es el tema principal del texto leído?

- a) Un experimento realizado con un robot.
- b) Cómo se comunican los sapos arbóreos.
- c)Cuál es el modo de apareamiento de los sapos.
- d) Cómo es la manera de defensa que tienen los sapos.

18. ¿Qué pregunta responde el título del texto?

- a) ¿Qué sucedió?
- b)** ¿A quién le sucedió?
- c) ¿Dónde sucedió?
- d) ¿Cuándo sucedió?

19. ¿Cuál es el propósito del texto leído?

- a) Informar sobre un descubrimiento científico.
- b) Informar sobre el comportamiento de los sapos.
- c) Entregar indicaciones sobre cómo realizar una investigación.
- d) Contar la experiencia de Michael Caldwell en sus investigaciones.

20. ¿Crees que estas investigaciones científicas son importantes para la humanidad? ¿Por qué? Escribe tu opinión acerca de esta pregunta entregando al menos tres razones que justifiquen tu respuesta, utiliza ejemplos del texto.

Evaluación Diagnóstica Matemática Cuarto Básico

Nombre: _____	Curso: 4° ____
----------------------	-----------------------

Habilidades	Ítem	Ptje. Ideal	Ptje. Real	Nota
Representar	1 – 2 – 4 – 5 – 6 - 7	15		
Modelar	3 - 8	6		
Resolver problemas	9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16 - 17	20		
Argumentar y comunicar				
Total puntos		41		

Selección única: marca con una X la alternativa correcta.

1. ¿Cuál es el número mil veinticuatro?

- a) 1.240
- b) 100.024
- c) 1.024
- d) 124

2. Daniel tenía guardado 4 monedas de \$100, 5 monedas de \$50 y 8 monedas de \$10. ¿Cuánto dinero tenía en total Daniel?

- a) \$730
- b) \$100
- c) \$160
- d) \$4580

3. Enumera los billetes y monedas del 1 al 10 del menor valor al mayor valor



9



8



10



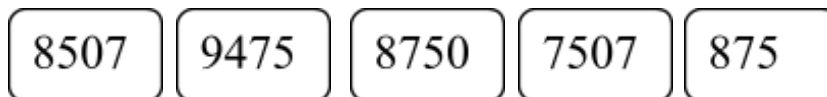
7



4. Al descomponer el número 6.675 se obtiene:

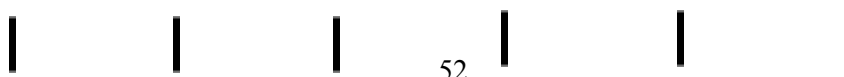
- a) $6UM + 6C + 6D + 6U$
- b) $1UM + 6C + 7D + 5U$
- c) $6UM + 6C + 7D + 5U$
- d) $6UM + 6D + 7C + 5U$

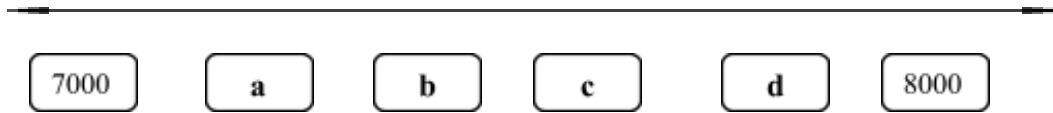
5. Ubica los siguientes números en la tabla de valor posicional del menor al mayor.



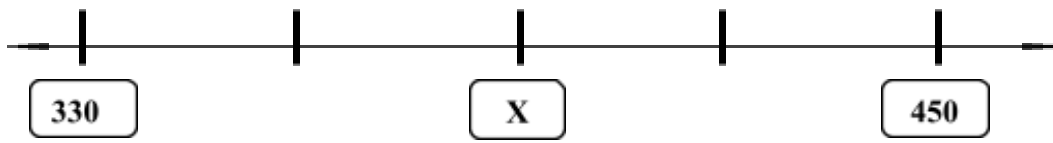
UM	C	D	U

6. ¿En qué posición de la recta se encuentra el número 7.200? Marca el lugar con una X:





7. ¿Qué número se encuentra en X?



- a) 400
- b) 390
- c) 350
- d) 430

8. ¿Qué números completan la siguiente serie numérica?

7		15		23		31
---	--	----	--	----	--	----

- a) 11, 19 y 25
- b) 11, 19 y 30
- c) 8, 16 y 30
- d) 11, 19 y 27

9. Jorge ha estado ahorrando \$100 semanales. ¿Cuánto dinero juntará en 10 semanas?

- a) \$ 10.000
- b) \$ 1.000
- c) \$ 100
- d) \$ 10.100

10. María José y Andrea deben elaborar una frutera de palitos de helado con 300 palitos. ¿Cuántos palitos necesitan para 2 fruteras?

- a) 3000
- b) 500
- c) 600
- d) 6000

11. Cristóbal tiene que recargar todas sus linternas. Si cada linterna usa 2 pilas, ¿cuántas pilas necesita para recargar sus 6 linternas?

- a) 6
- b) 8
- c) 12
- d) 24



12. La mamá de Carlos camina desde su casa al colegio 25 metros. Si la mamá de Carlos lo va a dejar y a buscar al colegio ¿Cuántos metros recorre en un día?

- a) 50 metros
- b) 100 metros.
- c) 225 metros.
- d) 500 metros.

13. Resuelve:

- a) 691
- b) 700
- c) 211
- d) 690

$$451 + 240 =$$

14. Marisol y Susana son hermanas y quieren regalarle a su mama una tarjeta que cuesta \$990, si cada una de ellas tiene \$450 ¿Cuánto dinero les falta?

- a) \$90
- b) \$450
- c) \$990
- d) 900

15. Pepe quiere comprar un pendrive que cuesta \$9.800 pesos y un mouse que cuesta \$4.990 pesos. Aproximadamente, ¿cuánto dinero gastará si compra las dos cosas?

- a) \$20.000
- b) \$18.000
- c) \$10.000
- d) \$15.000

16. Guillermo tiene esta cantidad de dinero para comprar una manzana confitada. Si la manzana cuesta \$300, ¿cuánto dinero le falta? Escribe la cantidad en el recuadro.



17. Guillermo tiene la siguiente cantidad de monedas. Si compra un chocolate de \$200, ¿cuánto dinero le sobra?

55



- a) \$40
- b) \$340
- c) \$140
- d) \$ 320

**Evaluación Diagnóstica Lenguaje y
Comunicación
Octavo año Básico**



Nombre: _____ _____		Curso: 8° ____		
Habilidades	Ítem	Ptje. Ideal	Ptje. Real	Nota
Extraer información explícita	1 – 2 – 3 – 10 -	8		
Extraer información implícita	7 – 8 – 9 – 11- 15 – 16 – 17	26		
Incremento de vocabulario	4 – 5 – 6 – 12 – 13 – 14 -	18		
Reflexión sobre el texto	18	6		
Total	58ptos.			

- Lee el siguiente texto y luego responde las preguntas marcando con una X la alternativa que consideres correcta.

APLASTAMIENTO DE LAS GOTAS

Julio Cortázar

*Yo no sé, mira, es terrible cómo llueve. Llueve todo el tiempo, afuera **tupido** y gris, aquí contra el balcón con goterones cuajados y duros, que hacen plaf y se aplastan como **bofetadas** uno detrás de otro, qué hastío. Ahora aparece una gotita en lo alto del marco de la ventana; se queda temblequeando contra el cielo que la triza en mil brillos apagados, va creciendo y se **tambalea**, ya va a caer y no se cae, todavía no se cae. Está prendida con todas las uñas, no quiere caerse y se la ve que se agarra con los dientes, mientras le crece la barriga; ya es una gotaza que cuelga majestuosa, y de pronto zup, ahí va, plaf, deshecha, nada, una viscosidad en el mármol.*

Pero las hay que se suicidan y se entregan enseguida, brotan en el marco y ahí mismo se tiran; me parece ver la vibración del salto, sus piernitas desprendiéndose y el grito que las emborracha en esa nada del caer y aniquilarse. Tristes gotas, redondas inocentes gotas. Adiós gotas. Adiós.

<http://www.mancia.org/foro/arte-literatura/1518-fragmentos-textos-poesias-cuentos.html>

1. Según el narrador, ¿cómo es la vida de las gotas?
 - a) Alegre
 - b) Triste
 - c) Redonda
 - d) Suicida

2. ¿Cómo se aplastan las gotas?
 - a) Pisoteándose
 - b) Todas juntas.
 - c) Cayendo una encima de otra.
 - d) Juntándose en el balcón.

3. ¿Cómo caen las gotas que se suicidan?
 - a) Con fuerza hasta reventarse en el suelo.
 - b) Encima de las otras.
 - c) Desde lo más alto de la casa.
 - d) Brotan en el marco y se tiran.

4. Según su contexto, la palabra *tupido*, puede ser reemplazada por:
 - a) denso
 - b) mojado
 - c) leve
 - d) suave

5. Según su contexto, la palabra *bofetada*, puede ser reemplazada por:
 - a) empujón
 - b) insulto
 - c) patada
 - d) puñetazo

6. Según su contexto, la palabra *tambalea*, puede ser reemplazada por:

- a) mueve
- b) arroja
- c) tiembla
- d) patalea

7. ¿Cuál es el tema principal del texto?

- a) Una forma de ver la lluvia.
- b) Un análisis meteorológico.
- c) Una narración de la forma en que caen las gotas de lluvia.
- d) Una historia de vida de las gotas de lluvia.

8. ¿Cuál es el tipo de narrador que presenta el texto?

- a) Narrador de conocimiento limitado.
- b) Narrador personaje.
- c) Narrador protagonista.
- d) Narrador testigo.

9. ¿Cuál es el propósito del texto leído?

- a) Informar
- b) Convencer
- c) Entretener
- d) Expresar emociones

- Lee el siguiente texto y luego responde las preguntas marcando con una X la alternativa que consideres correcta.

Abusar del azúcar es igual de peligroso que abusar del alcohol, según estudio

Según los expertos, este endulzante debería ser regulado de la misma forma que el tabaco y el alcohol, pues provocan enfermedades graves como la hipertensión o la diabetes.

Ingerir demasiada azúcar es tan tóxico para la salud como el abuso de alcohol, de acuerdo a lo que afirmaron tres científicos estadounidenses, que defienden la adopción de restricciones al consumo, como las impuestas a las bebidas alcohólicas y el tabaco.

*Para reducir el consumo, los científicos propusieron **adoptar** una tasa para las bebidas y alimentos que contengan azúcar agregada, en particular la fructosa, de acuerdo con un artículo publicado en la revista científica Nature.*

*Según Robert Lustig, Laura Schmidt y Claire Brindis, el consumo **abusivo** de azúcar es tan dañino que hasta proponen que se prohíba la venta de bebidas azucaradas a menores de 17 años.*

*Enfermedades no transmisibles, como males cardíacos, la diabetes o el cáncer, contribuyen a la muerte de 35 millones de personas cada año en todo el mundo, destacaron los expertos, quienes subrayaron el rol del azúcar en el avance de esas **patologías**.*

De acuerdo con el estudio, el consumo de azúcar en todo el mundo se triplicó en los últimos 50 años.

10. ¿Qué enfermedades puede provocar el consumo de azúcar?
- a) Hipertensión o diabetes.
 - b) Obesidad
 - c) Estrés
 - d) Depresión
11. ¿Cuál es el propósito del texto leído?
- a) Argumentar
 - b) Informar
 - c) Entretener
 - d) Expresar emociones
12. La palabra **adoptar**, de acuerdo al contexto, puede ser reemplazada por:
- a) aceptar.
 - b) apadrinar.
 - c) cobijar.
 - d) acoger.
13. La palabra **abusivo**, de acuerdo al contexto, se reemplaza de mejor manera por:
- a) arbitrario
 - b) desmedido
 - c) injusto
 - d) inicuo

14. La palabra **patologías**, de acuerdo al contexto, puede ser reemplazada por:

- a) anomalías
- b) enfermedades
- c) animales
- d) infecciones

15. ¿Qué tipo de texto acabas de leer?

- a) Carta
- b) Noticia
- c) Cuento
- d) Fábula

16. ¿Con qué fin fue escrito el texto leído?

- a) Para informar acerca de un problema de interés común.
- b) Para vender un producto.
- c) Para alertar a la población.
- d) Para convencer al lector sobre un problema de interés común.

17. ¿Cuál es la idea principal del texto leído?

- a) El azúcar y sus beneficios.
- b) El azúcar de caña.
- c) La maldición del azúcar.
- d) Los problemas asociados al consumo de azúcar.

8. Redacta un relato en el que cuentes alguna experiencia con problemas asociados al consumo de azúcar. Utiliza las palabras subrayadas en el texto leído. Cuida tu ortografía y redacción.

Evaluación Diagnóstica Matemática
Octavo año Básico

Nombre: _____	Curso: 8° ____
---------------	----------------

Habilidades	Ítem	Ptje. Ideal	Ptje. Real	Nota
Representar	11 – 12	4		
Modelar	1 – 2 – 3 – 4 – 8 – 9 – 13 – 14	16		
Resolver problemas	5 – 6 – 7 – 10	11		
Argumentar y comunicar				
Total puntos		31		

- **Desarrolla los siguientes ejercicios y marca con una X la alternativa que consideres correcta.**

1. El resultado de la operación $(-4 \cdot 2) \cdot (-2 \cdot -7) \cdot (2 \cdot -8)$ es:

- a) -1.792 b) -1.892 c) 1.892 d) 1.792

2. ¿Cuál es la solución de la siguiente operatoria combinada? $8 - (4 + 4) - 7 \times 6 =$

- a) 42 b) -42 c) 0 d) -34

3.- ¿Cuál de las siguientes operaciones da como resultado 6?

- a) $-36 : 6 =$
b) $-(-(-36)) : 6 =$
c) $36 : -6 =$
d) $(-36) : (-6) =$

4. Resuelve el siguiente ejercicio:

$$1956 : (-3)$$

- a) -652 b) -612 c) 652 d) 712

5. El termómetro marca una temperatura mínima de -4°C hoy lunes; el martes 2°C . ¿Cuál es el promedio de la temperatura entre el lunes y el martes?

a) - 8

b) 8

c) 1

d) -1

6. En la Zona Austral de Chile en una semana disminuyó la temperatura 2 grados por día. Si el lunes hubo 0 grados, ¿a cuántos grados llegó la temperatura el domingo?

a) 0 grados.

b) -12 grados.

c) 14 grados.

d) 12 grados.

7. Un joven está aprendiendo a bucear. Comenzó sumergiéndose 4 metros bajo el nivel del mar, y cada día que pasa, baja 3 metros más. Si el curso dura 12 días, ¿a cuántos metros del nivel bajo el mar llegará al finalizar el curso?

a) 15

b) 19

c) 36

d) 37

8. Resuelve $(660 \times -30) : (-1080 : -60)$

a) -110 b) 1100 c) -1100 d) 110

9. $-4 \times 7 + 25 : 5$

a) 32 b) -32 c) - 23 d) 23

10. En un juego de cartas María tiene 1^6 puntos, Esteban -1^5 puntos, Juan -1^8 puntos y Sofía -1^2 puntos. ¿Quién fue el que perdió el juego?

a) María

- b) Esteban
- c) Juan
- d) Sofía

11. ¿Cuál de las siguientes potencias tiene un valor mayor?

- a) 2^3
- b) -2^3
- c) 2^{-3}
- d) $1/2^3 \cdot 2^3$

12. ¿Cuál es el resultado del valor de la potencia de $(-2)^4$?

- a) -16
- b) -8
- c) 2
- d) 16

13. ¿Cuál es la fórmula apropiada para resolver multiplicaciones de potencias de distinta base e igual exponente?

- a) $a^n \times a^m = a^{n+m}$
- b) $(a^m)^n = a^{m \cdot n}$
- c) $a^m \times b^n = (a \cdot b)^{m+n}$
- d) $a^m \times b^m = (a \cdot b)^m$

14. El resultado de $-2^2 \times -2^3 \times -2^4$ es:

- a) 2^9
- b) -2^9
- c) 2^{-9}
- d) -8^9

2.- Matrices de Evaluación

MATRIZ D EVALUACIÓN LENGUAJE 4° BÁSICO

Objetivos de aprendizaje	Indicadores de evaluación	N° Pregunta	Habilidad	Nivel de habilidad	Clave	Puntaje
Profundizar su comprensión de las narraciones leídas: extrayendo información explícita e implícita, reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia, describiendo a los personajes, describiendo el ambiente en que ocurre la acción, expresando opiniones fundamentadas sobre hechos y situaciones del texto, emitiendo una opinión sobre los personajes. (1)	Aluden, en sus comentarios orales y escritos, a información explícita de un texto.	1	Extraer información explícita	Conocer	A	1 pto.
		2	Extraer información explícita	Conocer	D	1 pto.
	Responden por escrito, preguntas que aluden a información explícita e implícita de un texto leído.	3	Extraer información implícita	Comprender	C	2 ptos.
		6	Extraer información implícita	Comprender	C	2 ptos.
		7	Extraer información implícita	Sintetizar	D	4 ptos.
		8	Extraer información implícita	Analizar	A	4 ptos.
		9	Extraer información implícita	Analizar	D	4 pto.
	Explican las consecuencias que tienen las acciones de ciertos personajes.	11	Reflexión sobre el texto	Evaluar	Rúbrica	6 ptos.

<p>Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan: una secuencia lógica de eventos, inicio, desarrollo y desenlace, conectores adecuados, descripciones, un lenguaje expresivo para desarrollar la acción.(2)</p>	<p>Estructuran el relato en inicio, desarrollo y desenlace.</p>	<p>10</p>	<p>Extraer información Explícita</p>	<p>Conocer</p>	<p>B</p>	<p>1 pto.</p>
<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: extrayendo información explícita e implícita, utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica, comprendiendo la</p>	<p>Responden por escrito preguntas que aluden a información explícita e implícita de un texto leído.</p>	<p>12</p>	<p>Extraer información implícita</p>	<p>Comprender</p>	<p>C</p>	<p>2 ptos.</p>
		<p>13</p>	<p>Extraer información implícita</p>	<p>Comprender</p>	<p>D</p>	<p>2 ptos.</p>
		<p>14</p>	<p>Extraer información implícita</p>	<p>Analizar</p>	<p>A</p>	<p>4 ptos.</p>
		<p>17</p>	<p>Extraer información implícita</p>	<p>Sintetizar</p>	<p>B</p>	<p>4 ptos.</p>
		<p>18</p>	<p>Extraer información implícita</p>	<p>Comprender</p>	<p>A</p>	<p>2 ptos.</p>

información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, interpretando expresiones en lenguaje figurado, comparando información, respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...?, formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura, fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. (3)		19	Extraer información implícita	Sintetizar	A	4 ptos.
	Expresan una opinión sobre la información leída y la fundamentan.	20	Reflexión sobre el texto	Evaluar	Rúbrica	6 ptos.
Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de: escritura de ay, hay, ahí acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas	Tildan correctamente e las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas en los textos que escriben.	4	Incremento de vocabulario	Aplicar	B	3 ptos.
	Justifican el uso de tilde aludiendo a la regla que corresponde	5	Incremento de vocabulario	Aplicar	D	3 ptos.

y sobreesdrújulas. (4)		15	Incremento de vocabulario	Aplicar	B	3 pts.
		16	Incremento de vocabulario	Aplicar	B	3 pts.
Total						61 puntos

MATRÍZ TÉCNICA DE EVALUACIÓN LENGUAJE 8° BÁSICO

Aprendizaje esperados	Indicadores de evaluación	N° Pregunta	Habilidad	Clave	Pje.
Analizar e interpretar textos narrativos, considerando: › tipo de narrador: dentro o fuera del relato, grado de conocimiento › personajes: formas de expresarse e intenciones › ambiente físico y psicológico › diferentes tiempos en el relato › conflicto › cultura, costumbres y prejuicios presentes en el texto. (1)	› Explican el tipo de narrador (si está dentro o fuera del relato) y cuánto se sabe de la historia a través de él (grado de conocimiento). › Describen psicológicamente a los personajes, caracterizándolos también por su manera de expresarse.	1	Extraer info. explícita	B	2
		2	Extraer info. explícita	C	2
		3	Extraer info. explícita	D	2
		7	Extraer info. implícita	C	4
		8	Extraer info. implícita	D	4
		9	Extraer info. implícita	C	4
Leer textos no literarios de manera autónoma para informarse sobre diversos ámbitos	› Leen en forma habitual y sistemática, tanto	10	Extraer info. explícita	A	2
		11	Extraer info. implícita	B	4

(histórico, científico, político, deportivo, artístico, tecnológico, etc.). (2)	en clases como personalmente, distintos textos no literarios. › Distinguen las ideas principales.	15	Extraer info. implícita	B	2
		16	Extraer info. implícita	A	4
		17	Extraer info. implícita	D	4
Aprender y utilizar nuevas palabras extraídas de sus lecturas. (3)	Señalan posibles sinónimos para las palabras discutidas.	4	Incremento de vocab.	A	3
		5	Incremento de vocab.	D	3
		6	Incremento de vocab.	A	3
		12	Incremento de vocab.	D	3
		13	Incremento de vocab.	D	3
		14	Incremento de vocab.	B	3
Escribir, a partir de un borrador, un texto narrativo coherente (biografías, cartas que relaten experiencias, cuentos, etc.): › incorporando un vocabulario preciso y variado › utilizando las convenciones gramaticales › respetando las reglas ortográficas. (4)	› Elaboran textos narrativos en los que: - utilizan palabras y expresiones nuevas tomadas de sus lecturas que aporten al desarrollo o riqueza de las ideas	18	Reflexión sobre el texto		6
Total					58ptos.

Rúbrica para evaluar pregunta 18

A INADECUADO	B ADECUADO	C DESTACADO
Redacta un texto en que cuenta experiencias poco claras. No utiliza convenciones gramaticales. No hacen uso de signos de puntuación ni acentuación.	Redacta un texto en que cuenta experiencias claras. Agrega acciones y personajes a su relato Utiliza de buena forma los signos de puntuación y acentuación.	Redacta un texto en que cuenta experiencias claras. Agrega acciones y personajes a su relato Agrega vocabulario de los textos leídos Utiliza de buena forma los signos de puntuación y acentuación.
0 pts.	3 pts.	6 pts.

MATRIZ DE EVALUACIÓN 4° BÁSICO MATEMÁTICA

Objetivos de aprendizaje	Indicadores de evaluación	Nº de pregunta	Habilidad	Nivel de habilidad	Clave	Puntaje
Representar y describir números del 0 al 10 000: › contándolos de 10 en 10, de 100 en 100, de 1 000 en 1 000 › leyéndolos y escribiéndolos › representándolos en forma concreta, pictórica y simbólica › comparándolos y ordenándolos en la recta numérica o tabla posicional › identificando el valor posicional de los dígitos hasta la decena de mil › componiendo y descomponiendo números naturales hasta 10 000 en forma	Expresan números en palabras y cifras.	1	Representar	Aplicar	C	2
	Representan en números cantidades dadas en billetes o monedas.	2	Representar	Aplicar	A	2
	Ordenan cantidades de dinero dado en billetes o en monedas de \$10, \$100, \$1000 y de \$10000.	3	Modelar	Analizar	A (ver pauta)	3
	Leen y escriben números presentados en la tabla posicional.	4	Representar	Aplicar	C	2
	Descomponen números hasta 10 000 y los ubican en la tabla posicional.					
Ordenan y comparan números en la tabla posicional.	5	Representar	Analizar	A (ver pauta)	3	

aditiva, de acuerdo a su valor posicional (1)	Marcan la posición de números en la recta numérica.	6	Representar	Analizar	A	3
	Identifican números en la recta numérica según la posición de su marca.	7	Representar	Analizar	B	3
	Identifican números que faltan en una secuencia numérica.	8	Modelar	Analizar	D	3
Describir y aplicar estrategias de cálculo mental: › conteo hacia delante y atrás › doblar y dividir por 2 › por descomposición › usar el doble del doble para determinar las multiplicaciones hasta 10×10 y sus divisiones correspondientes (2)	Aplican la descomposición y el conteo en el cálculo mental para multiplicar números hasta 10 por 10.	9	Resolver problemas	Aplicar	B	2
	Multiplican en el cálculo por 4, doblando el primer factor, por ejemplo: $2 \cdot (2 \cdot 6) = 2 \cdot 12$.	10	Resolver problemas	Analizar	B	3
	Multiplican números en el cálculo mental doblando y dividiendo por 2; por ejemplo: $25 \cdot 6 = 50 \cdot 3$	11	Resolver problemas	Aplicar	C	2
		12	Resolver problemas	Aplicar	C	2
Demostrar que comprende la adición y la sustracción de números hasta 1 000: › usando estrategias personales para realizar estas operaciones › descomponiendo los números involucrados › estimando sumas y diferencias › resolviendo problemas rutinarios y no rutinarios que incluyan adiciones y sustracciones › aplicando los algoritmos, progresivamente, en la adición de hasta 4 sumandos y en la sustracción de hasta un sustraendo (3)	Suman y restan números mentalmente, descomponiéndolos de acuerdo a su valor posicional. Por ejemplo: $5\ 400 + 3\ 200 = 5\ 000 + 3\ 000 + 400 + 200 = 8\ 600$.	13	Resolver problemas	Aplicar	A	2
	Usan dinero en el algoritmo de la adición y de la sustracción con y sin reserva.	14	Resolver problemas	Analizar	A	3
	Estiman sumas y restas, usando más de una estrategia.	15	Resolver problemas	Aplicar	D	2
	Aplican el algoritmo de la adición y de la sustracción en la resolución de problemas rutinarios.	16	Resolver problemas	Aplicar	A (ver pauta)	2
	Resuelven problemas rutinarios y no rutinarios que involucran adiciones y	17	Resolver problemas	Aplicar	C	2

	sustracciones de más de dos números.					
--	--------------------------------------	--	--	--	--	--

Pauta de corrección pregunta 3

Correcto	Incorrecto
Escribe en los recuadros los números en este orden 9 – 8 – 10 – 7 – 4 – 1 – 5 – 3 – 6 – 2	Escribe los números en otro orden o no los escribe
2 puntos	0 puntos

Pauta de corrección pregunta 5

Correcto	Incorrecto																								
<p>Escribe en la tabla los números</p> <table border="1"> <tr> <td>UM</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>U</td> </tr> <tr> <td></td> <td>8</td> <td>7</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>5</td> <td>0</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>5</td> <td>0</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>7</td> <td>5</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>4</td> <td>7</td> <td>5</td> </tr> </table>	UM	C	D	U		8	7	5	7	5	0	7	8	5	0	7	8	7	5	0	9	4	7	5	Escribe los números en otro orden o no ubica correctamente los dígitos en las posiciones
UM	C	D	U																						
	8	7	5																						
7	5	0	7																						
8	5	0	7																						
8	7	5	0																						
9	4	7	5																						
2 puntos	0 puntos																								

Pauta de corrección pregunta 16

Correcto	Incorrecto
Escribe 47 en el recuadro o dibuja las monedas	Escribe otro número que no es el 47, ni dibuja esa cantidad en monedas

MATRIZ DE EVALUACIÓN 8° BÁSICO MATEMÁTICA

Objetivos de aprendizaje	Indicadores de evaluación	Nº de pregunta	Habilidad	Nivel de habilidad	Clave	Puntaje
Establecer estrategias para calcular	Calculan multiplicaciones de enteros	1	Modelar	Aplicar	D	2
		2	Modelar	Aplicar	B	2

multiplicaciones y divisiones de números enteros. (1)	utilizando la estrategia establecida					
	Calculan divisiones de enteros utilizando la estrategia establecida	3	Modelar	Aplicar	D	2
		4	Modelar	Aplicar	A	2
Resolver problemas que involucren las operaciones con números enteros y las potencias de base entera, fraccionaria o decimal positiva y exponente natural. (2)	Resuelven problemas relativos a multiplicaciones de enteros	5	Resolver problemas	Analizar	D	3
		6	Resolver problemas	Aplicar	B	2
		7	Resolver problemas	Analizar	D	3
	Aplican correctamente la regla de los signos y la prioridad de las operaciones en la resolución de problemas de operatoria combinada con números enteros	8	Modelar	Aplicar	B	2
		9	Modelar	Aplicar	C	2
Utilizar estrategias para determinar el valor de potencias de base entera y exponente natural. (3)	Utilizan estrategias para determina el signo de expresiones del tipo $(-1)^n$ cuando n es un número natural	10	Resolver problemas	Analizar	A	3
	Utilizan estrategias para determinar el valor de expresiones del tipo $(-a)^n$ cuando a, n son números naturales	11	Representar	Aplicar	A	2

	Estiman mentalmente potencias de base entera de un dígito y exponente natural menor de 5. Por ejemplo, estiman $(-7)^4$ como $49 \cdot 49$, obteniendo un número menor a 2.500	12	Representar	Aplicar	D	2
Determinar propiedades de multiplicación y división de potencias de base entera y exponente natural (4)	Explican los pasos realizados para determinar las propiedades de potencias de base entera y exponente natural	13	Modelar	Comprender	D	2
	Calculan potencias de base entera y exponente natural utilizando las propiedades determinadas	14	Modelar	Aplicar	B	2

ANALISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de los instrumentos de evaluación diagnóstica aplicados en cuadros comparativos por curso y asignatura.

1.- Cuarto Básico: Lenguaje y Comunicación

Curso	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
Cuarto año "A"	25%	40%	35%
Cuarto año "B"	27%	43%	30%

En este cuadro podemos observar como ambos cursos tienen resultados homogéneos en la evaluación correspondiente a Lenguaje y Comunicación. Además podemos apreciar que el logro de aprendizaje está muy descendido, y que en ambos cursos más del 70% de los alumnos obtuvieron resultados están entre el medianamente logrado y el no logrado.

Cuarto año “A”

Objetivo de Aprendizaje	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
OA 1	15%	46%	39%
OA 2	21%	44%	35%
OA 3	14%	43%	43%
OA 4	19%	51%	30%

Analizando los resultados del cuarto año “A” podemos apreciar que todos los Objetivos de Aprendizaje tienen un porcentaje de logro descendido homogenizado.

Cuarto año “B”

Objetivo de	Indicadores		
	Logrado	Medianamente	No Logrado

Aprendizaje		Logrado	
OA 1	18%	39%	43%
OA 2	15%	42%	43%
OA 3	22%	38%	40%
OA 4	20%	44%	36%

Analizando los resultados del cuarto año “B” podemos apreciar que todos los Objetivos de Aprendizaje tienen un porcentaje de logro descendido homogenizado, sin embargo un poco más elevado que el cuarto año “A”

2.- Cuarto Básico: Matemática

Curso	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
Cuarto año “A”	18%	45%	37%
Cuarto año “B”	24%	48%	28%

En este cuadro podemos observar como ambos cursos tienen resultados homogéneos en la evaluación correspondiente a Matemática. Además podemos apreciar que el logro de aprendizaje está muy descendido, y que en ambos cursos más del 70% de los alumnos obtuvieron resultados están entre el medianamente logrado y el no logrado.

Cuarto año “A”

Objetivo de Aprendizaje	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
OA 1	15%	46%	39%
OA 2	21%	49%	30%
OA 3	19%	38%	43%

Podemos apreciar en este curso que sus resultados se encuentran bastante descendidos, principalmente en el objetivo de aprendizaje número 1.

Cuarto año “B”

Objetivo de Aprendizaje	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
OA 1	17%	43%	40%
OA 2	23%	52%	25%
OA 3	22%	47%	31%

El Cuarto año “B” presenta resultados levemente más altos en comparación a su curso paralelo. No obstante son bajos en comparación con los aprendizajes que SI deberían poseer.

3.- Octavo Básico: Lenguaje y Comunicación

Curso	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
Octavo año "A"	22%	48%	30%
Octavo año "B"	24%	42%	34%

En este cuadro podemos observar como ambos cursos tienen resultados homogéneos en la evaluación correspondiente a Lenguaje y Comunicación. Además podemos apreciar que el logro de aprendizaje está muy descendido, y que en ambos cursos más del 70% de los alumnos obtuvieron resultados están entre el medianamente logrado y el no logrado.

Octavo año "A"

Objetivo de Aprendizaje	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
OA 1	17%	45%	37%
OA 2	23%	44%	33%
OA 3	18%	51%	31%
OA 4	23%	49%	28%

En este curso podemos apreciar como sus resultados se encuentran muy descendidos, y que sus mejores resultados están en el Objetivo de Aprendizaje 4.

Octavo año “B”

Objetivo de Aprendizaje	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
OA 1	20%	43%	37%
OA 2	27%	42%	31%
OA 3	19%	43%	38%
OA 4	21%	47%	32%

Podemos apreciar en estos resultados los bajos logro de aprendizaje de este curso, encontrándose más descendido los Objetivos de Aprendizaje 1 y 3.

4.- Octavo Básico: Matemática

Curso	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
Octavo año “A”	25%	46%	29%
Octavo año “B”	21%	45%	34%

En este cuadro podemos observar como ambos cursos tienen resultados homogéneos en la evaluación correspondiente a Matemática. Además podemos apreciar que el logro de aprendizaje está muy descendido, y que en ambos cursos más del 70% de los alumnos obtuvieron resultados están entre el medianamente logrado y el no logrado.

Octavo año "A"

Objetivo de Aprendizaje	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
OA 1	19%	43%	38%
OA 2	27%	40%	33%
OA 3	24%	48%	28%
OA 4	23%	49%	28%

En esta tabla podemos apreciar como los resultados de logro de este curso se encuentran muy por debajo lo esperado para el nivel.

Octavo año "B"

Objetivo de Aprendizaje	Indicadores		
	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
OA 1	23%	40%	37%
OA 2	25%	48%	27%
OA 3	19%	43%	38%
OA 4	21%	47%	32%

Al igual que su curso paralelo, este curso logro un porcentaje de logro descendido, lo cual nos indica las dificultades que este curso posee en esta asignatura.

PROPUESTAS REMEDIALES

1.- Remediales para desempeño no logrado 4º Básico Lenguaje y Comunicación

Objetivo de Aprendizaje	Propuesta Remedial
Profundizar su comprensión de las narraciones leídas: extrayendo información explícita e implícita, reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia, describiendo a los personajes, describiendo el ambiente en que ocurre la acción, expresando opiniones fundamentadas sobre hechos y situaciones del texto, emitiendo una opinión sobre los personajes.	Responden preguntas que aluden a la comprensión del texto mediante preguntas explícitas e implícitas, justificando por qué lo son. Aplican técnicas para identificar en el texto respuesta a preguntas textuales, como subrayar. Identifican la idea principal y dos ideas secundarias presentes en el texto, construyendo un esquema.
Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del	Subrayar en un texto leído información explícita e implícita que permita construir una opinión bien fundamentada sobre el tema del texto.

<p>mundo y formarse una opinión: extrayendo información explícita e implícita, utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica, comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, interpretando expresiones en lenguaje figurado, comparando información, respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...?, formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura, fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos.</p>	<p>Luego, plantean sus opiniones al curso, generando una discusión o debate sobre el tema.</p>
<p>Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan: una secuencia lógica de eventos, inicio, desarrollo y desenlace, conectores</p>	<p>Como curso, crean un texto narrativo en la pizarra, con la mediación del docente, a través de preguntas como: ¿Qué personajes aparecerán en el texto? ¿Qué lugar? ¿Qué podría</p>

<p>adecuados, descripciones, un lenguaje expresivo para desarrollar la acción.</p>	<p>sucedier al inicio? ¿Qué sucederá en el desarrollo, entre otras.</p> <p>A partir de un texto leído, crean un cómic determinando las escenas más importantes de cada parte del texto que conforma la estructura.</p>
<p>Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de: escritura de ay, hay, ahí acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.</p>	<p>Juegan en grupos con tarjetas, clasificando palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas, y justificando la regla. Luego, se determina la cantidad de respuestas correctas de cada grupo.</p>

2.- Remediales para desempeño no logrado 4° Básico Matemática

Objetivo de Aprendizaje	Propuesta Remedial
<p>Representar y describir números del 0 al 10 000:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contándolos de 10 en 10, de 100 en 100, de 1 000 en 1 000 	<p>Para representar un número en la recta numérica es importante conocer el contexto en que están los números que queremos representar, por lo tanto se</p>

<ul style="list-style-type: none"> - leyéndolos y escribiéndolos - representándolos en forma concreta, pictórica y simbólica - comparándolos y ordenándolos en la recta numérica o tabla posicional - identificando el valor posicional de los dígitos hasta la decena de mil componiendo y descomponiendo números naturales hasta 10 000 en forma aditiva, de acuerdo a su valor posicional 	<p>realiza refuerzo antes de comenzar con la guía der ejercicios.</p> <p>Ejercitar la recta numérica realizando las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dibujamos la recta sólo con flecha en el extremo derecho porque partiendo por el número indicado. 2) Elegimos un tramo. 3) Determinamos la secuencia 4) Separamos la recta de acuerdo a la secuencia con espacios iguales.
<p>Describir y aplicar estrategias de cálculo mental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conteo hacia delante y atrás - doblar y dividir por 2 	<p>Ejercitar la recta numérica realizando las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar números vecinos de números dados en la recta numérica. 2) Identificar números que faltan en una secuencia numérica. 3) Marcar la posición de números en la recta numérica. 4) Identificar números en la recta numérica según la posición de su marca. <p>Realizar ejercicios que refuercen las multiplicaciones, tales como:</p>

<ul style="list-style-type: none"> - por descomposición - usar el doble del doble para determinar las multiplicaciones hasta 10×10 y sus divisiones correspondientes 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Descomponer números, reagrupar las cantidades. 2) Descomponer en dos sumandos uno de los factores de las multiplicaciones dadas, aplicando la propiedad distributiva. 3) Determinar mentalmente los resultados de multiplicaciones utilizando resultados de multiplicaciones conocidas y la propiedad distributiva. 4) Ejercitar siguiendo la siguiente pauta: Observar secuencia de multiplicaciones, mencionar el patrón de la multiplicación, luego continuar el patrón y calcular mentalmente, para posteriormente escribir el resultado.
<p>Demostrar que comprende la adición y la sustracción de números hasta 1 000:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Usando estrategias personales para realizar estas operaciones -Descomponiendo los números involucrados -Estimando sumas y diferencias 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ejercitar con material concreto y fichas de trabajo adiciones y sustracciones hasta 1000. 2) Realizar guías de ejercicios que refuercen adición y sustracción de números hasta 1000, explicando cómo lo realizo.

<p>-Resolviendo problemas rutinarios y no rutinarios que incluyan adiciones y sustracciones aplicando los algoritmos, progresivamente, en la adición de hasta 4 sumandos y en la sustracción de hasta un sustraendo</p>	<p>Realizar guías que refuercen la comprensión de la adición y sustracción a través de las siguientes actividades:</p> <p>1) Usar el algoritmo de la adición y de la sustracción con y sin reserva.</p> <p>2) Aplicar el algoritmo de la adición y de la sustracción en la resolución de problemas rutinarios en forma grupal.</p>
---	--

3.- Remediales para desempeño no logrado 8° Básico Lenguaje

Objetivo de Aprendizaje	Propuesta Remedial
<p>Analizar e interpretar textos narrativos, considerando:</p> <p>tipo de narrador: dentro o fuera del relato, grado de conocimiento</p> <p>personajes: formas de expresarse e intenciones</p> <p>ambiente físico y psicológico</p> <p>diferentes tiempos en el</p>	<p>Describir los cuatro elementos del género narrativo, señalando ejemplos para cada uno.</p> <p>Realizar ejercicios prácticos donde reconozcan el tipo de narrador del texto.</p> <p>Realizar diversas dramatizaciones de textos narrativos, donde sean capaces</p>

relato, conflicto, cultura, costumbres y prejuicios presentes en el texto.	de identificar los tipos de personajes, tales como: protagonistas, antagonistas, secundarios.
Aprender y utilizar nuevas palabras extraídas de sus lecturas.	<p><i>Realizar actividades que permitan a los estudiantes adquirir un vocabulario variado y pertinente al tema, a los interlocutores y al contenido, y de un conjunto de oraciones debidamente organizadas, utilizando el registro de habla adecuado.</i></p> <p><i>Realizar estrategias que permitan a los alumnos un manejo en los textos que escriben, en forma selectiva y adecuada a la situación comunicativa, de nuevas palabras y expresiones relacionadas con variados temas, realizando guías y trabajos grupales.</i></p>

4.- Remediales para desempeño no logrado 8° Básico Matemática

Objetivo de Aprendizaje	Propuesta Remedial
-------------------------	--------------------

<p>Establecer estrategias para calcular multiplicaciones y divisiones de números enteros.</p>	<p>Multiplicar números enteros de la forma $a \cdot (-b)$.</p> <p>Aplicar conversiones de sumas en productos y de la misma manera a multiplicaciones.</p> <p>Convertir un producto de un número natural y un número entero negativo en una suma de números negativos y calcular la suma.</p>
<p>Utilizar estrategias para determinar el valor de potencias de base entera y exponente natural.</p>	<p><i>Realizar repaso con el fin que los estudiantes comprendan que:</i></p> <p>Todo producto de factores iguales se puede escribir en forma de potencia.</p> <p>El factor que se repite se llama base.</p> <p>El número de veces que se repite el factor, o sea la base, se llama exponente.</p> <p>Realizar ejercicios que permitan calcular el valor de las potencias de base entera positiva.</p> <p>Escribir multiplicaciones como una potencia y calcular su valor.</p>

	Escribe en forma de potencia los siguientes números de modo que la base sea la menor posible
--	--

BIBLIOGRAFIA

- BLOOM, B. (1971). Taxonomía de objetivos para la educación. Ateneo, Buenos Aires.

 - GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (comp.). Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid.

 - TYLER, R. (1977). Principios básicos del currículum. Troquel. Buenos Aires.

 - VIGOTSKY, L. S. (1989). El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En Puzirei: El proceso de formación de la Psicología Marxista, Edit. Progreso, Moscú.
- www.curriculumenlineamineduc.cl
 - www.mineduc.cl
 - www.educarchile.cl