



**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 En El Liceo El Principal**

Profesor Guía

Pedro Rosales

Alumno (s):

Miguel Alejandro Araneda Concha

Marcela Paula González González

Santiago - Chile, Octubre de 2017

Índice	
Abstract	3
Introducción	4
1. Marco Teórico	5
2. Marco Contextual	20
3. Diseño y Aplicación de Instrumentos	24
4. Análisis de los resultados	75
5. Propuestas Remediales	100
Bibliografías	103

Abstract

El presente trabajo consiste en un estudio de los niveles de aprendizaje en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas respectivamente en los cursos cuarto básico y octavo básico del Liceo El Principal de Pirque.

El presente estudio nos permite realizar un análisis de los porcentajes de logro de los estudiantes con la finalidad de tomar decisiones pedagógicas que nos permitan optimizar y mejorar los aprendizajes de los niños y niñas del Liceo

La metodología que se empleó para la elaboración del estudio consiste en la aplicación de un Pre – Test en ambos niveles un posterior análisis de los resultados y la generación de actividades remediales que permitan tomar decisiones pedagógicas, para posteriormente aplicar un Post – Test que nos permita evidenciar si las remediales aplicadas lograron los objetivos planteados inicialmente

Los resultados de la aplicación de los Test nos permitirán verificar si las acciones remediales pueden ser aplicadas con los resultados esperados o deben ser complementadas con actividades alternativas para fortalecer los aprendizajes.

Introducción

En la actualidad podemos evidenciar como las distintas políticas educacionales se han visto modernizadas y actualizadas en cuanto a los contenidos curriculares y a los diversos cambios en los paradigmas educacionales, permitiendo que a través de las distintas metodologías y estrategias pedagógicas, los docentes logren obtener en sus estudiantes un porcentaje de adquisición de los aprendizajes que les permita formarse como seres integrales en las distintas áreas.

En el presente estudio se aplicaron un Pre – Test y un Post – Test de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática a 90 estudiantes 45 en cuarto básico y 45 en octavo básico del Liceo El Principal. Tras la aplicación de la primera evaluación se realiza un análisis de los resultados para generar actividades remediales en las dos asignaturas, estas evaluaciones se aplican en el mes de agosto de 2017, permitiendo aplicar las estrategias remediales entre los meses de agosto y septiembre.

Los respectivos Post – Test se aplican en el mes de Octubre de 2017 y el análisis de los respectivos resultados permitió evidenciar que las estrategias remediales propuestas generaron un aumento en los porcentajes de logro iniciales.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 PRINCIPIOS DE LA EVALUACION AUTENTICA¹

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

Evaluación auténtica

- Es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes
- Constituye parte integral de la enseñanza
- Evalúa competencias dentro de contextos significativos
- Se realiza a partir de situaciones problemáticas
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes
- Constituye un proceso colaborativo
- Diferencia evaluación de calificación
- Constituye un proceso multidimensional
- Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje

La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes. Su propósito principal es mejorar la calidad del

¹ MABEL CONDEMARIN, ALEJANDRA MEDINA. 2007. Evaluación auténtica de los aprendizajes. Cuarta Edición. Santiago. Editorial Andrés Bello

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

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

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

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

A diferencia de la evaluación tradicional, que se expresa básicamente en un promedio de notas, la evaluación auténtica se centra en las competencias que se busca desarrollar a través de la acción pedagógica; es decir, se piensa el

problema de la evaluación al interior del problema de la acción pedagógica, comprometiendo al alumno en ella, con el fin último de transformar la evaluación en una actividad “formadora” al servicio del mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes.

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

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

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

reescriban dentro de situaciones auténticas de construcción y comunicación de significado, con destinatarios definidos y con propósitos claros.

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

Evalúa competencias dentro de contextos significativos. Evalúa competencias dentro de contextos significativos Dentro del concepto de evaluación auténtica una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1997). Por ejemplo, un abogado competente para resolver una situación jurídica, además de dominar los conocimientos básicos del derecho, requiere establecer relaciones entre ellos, conocer la experiencia jurídica al respecto, manejar los procedimientos legales y formarse una representación personal del problema, utilizando su intuición y su propia forma de razonamiento. Del mismo modo, para que un alumno sea competente en el área de la biología no basta que memorice elementos de anatomía y de fisiología del corazón y pulmones, sino que debe utilizar estos conocimientos para explicarse fenómenos como el aumento del ritmo cardíaco y respiratorio durante una actividad deportiva. Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, estos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones. Este planteamiento aclara el malentendido frecuente en la escuela, que consiste en creer que desarrollando competencias se renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más complejas y abstractas sean

estas acciones, más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables.

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

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

Se centra en las fortalezas de los estudiantes. Se centra en las fortalezas de los estudiantes. Consistentemente con los planteamientos de Vygotsky (1978), la evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes; es decir, ayuda a los alumnos a identificar lo que ellos saben o dominan (su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de personas con mayor competencia (su zona de desarrollo próximo). El hecho de que la evaluación auténtica se base fundamentalmente en los desempeños de los alumnos y no solamente en habilidades abstractas y descontextualizadas, como es el caso de las pruebas de lápiz y papel, ofrece un amplio margen para relevar las competencias de los estudiantes, ya sean

espaciales, corporales, interpersonales, lingüísticas, matemáticas, artísticas, etc. (Gardner, 1995). Los productos elaborados por los alumnos dentro de contextos que les otorgan sentido, la observación de la forma en que ellos resuelven las situaciones problemáticas que enfrentan, las interacciones que ocurren durante las actividades, la observación de sus aportes creativos y diversos, aumentan la probabilidad de hacer evidentes sus fortalezas, con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de su autoestima.

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

Cuando la evaluación constituye un proceso compartido entre educadores y alumnos, apoya el mejoramiento de la efectividad de la enseñanza y la toma de decisiones. Similarmente, las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre alumnos y maestros al situarlos como copartícipes del proceso de aprendizaje. Para que la evaluación sea un proceso colaborativo, los maestros, en conjunto con sus estudiantes, necesitan diseñar su propio sistema de evaluación, cuyas metas se refieran a los objetivos de aprendizaje y a las experiencias que se estimen deseables. Estos criterios o estándares deben ser abiertos y suficientemente flexibles para adaptarse a las características propias de cada sala

de clases y a los estilos individuales de aprendizaje. Ligado a estas metas debe existir un amplio repertorio de técnicas y estrategias de evaluación que permitan recopilar y analizar variadas evidencias de los desempeños individuales y grupales.

Diferencia evaluación de calificación. Diferencia evaluación de calificación. Cuando las representaciones de los educadores y de los padres confunden la noción de evaluación con la de calificación, los alumnos tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Además, se sienten permanentemente inquietos o juzgados y tienden a adoptar conductas de ocultamiento o de evitación ante ese control, para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o errores. Por ejemplo, se ausentan o “se enferman” el día de la prueba, copian al compañero del lado, escriben textos lo más cortos posible, etc. Cuando se concibe la evaluación como la certificación reflejada en una nota, aunque esta sea necesaria desde el punto de vista de la presión social, otorga una información restringida de algunos aspectos del aprendizaje, y no contribuye a mejorar la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos ni la calidad de las prácticas de los profesores.

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

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

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

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

A diferencia de las pruebas de lápiz y papel, que caracterizan a la evaluación tradicional, la evaluación auténtica permite evaluar el lenguaje como una facultad;

es decir, como una herramienta para responder a variadas necesidades y propósitos surgidos de distintas situaciones comunicativas, más que evaluar destrezas y conocimientos aislados. Evalúa la integración y aplicación de competencias en contextos reales y significativos y evita el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas, que no reflejan la lectura y la escritura auténticas.

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

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

Por el contrario, cuando se parte de la base de que las respuestas inadecuadas de un alumno se explican por su distracción o su ignorancia, el profesor se resta a la

posibilidad de acceder al sentido de ese error. Muchos errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos, como progresos en la construcción de algún concepto.

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

Un buen ejemplo de utilización del error como ocasión de aprendizaje lo constituye el análisis de discrepancias o miscues (Goodman, 1986) desarrollado en el Capítulo Tercero.

1.2 BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAN LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

2

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

Evaluación formativa. La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967, por oposición al de evaluación sumativa. Este autor se basó en los aportes de Bloom (1975), quien en los años 60 introdujo la idea de que la mayor parte de los alumnos podía aprender la mayor parte de los contenidos entregados por la escuela, siempre que

² MABEL CONDEMARIN, ALEJANDRA MEDINA. 2007. Evaluación autentica de los aprendizajes. Cuarta Edición. Santiago. Editorial Andrés Bello

ella considerara sus ritmos y modalidades específicos de aprendizaje (Perrenoud, 1998). La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada: llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

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

Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del niño. Así, este puede, junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. La evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el alumno respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1999). Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje.

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

Integración de los modelos holístico y de destrezas Integración de los modelos holístico y de destrezas Integración de los modelos holístico y de destrezas. Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza/aprendizaje en los programas de lectura y escritura, habían estado

preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio (“mastery learning”), introducida al comienzo de los años 60 y que se traduce en un modelo de destrezas. La meta de este modelo consiste en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo. Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y a evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un conjunto de mecanismos ordenados de lo más simple a lo más complejo, que deben ser aprendidos de manera secuenciada, en vez de concebirllos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos.

Por el contrario, el modelo holístico (Smith, F., 1986; Goodman, 1986) plantea que la mejor evaluación de la lectura, como asimismo de los procesos de escritura, ocurre cuando los maestros observan e interactúan con los estudiantes, mientras ellos leen y producen textos auténticos con propósitos definidos tales como contestar una carta, escribir una felicitación, elaborar un afiche o planear un proyecto de curso. Este planteamiento refleja la actual comprensión de la lectura y la escritura como procesos interactivos que involucran simultáneamente al lector/escritor, al texto, al contexto y al mediador potencial, todos los cuales al interactuar, influyen la lectura o la producción de textos, impactando en la construcción y comunicación del significado.

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

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

Perspectiva ecológica o sociocognitiva. Perspectiva ecológica o sociocognitiva. Otro sustento teórico que apoya el movimiento de la evaluación auténtica está dado por la perspectiva llamada “ecológica” o “sociocognitiva” (Chauveau, 1992). Plantea que la concepción tradicional de la evaluación, generalmente, no toma en cuenta el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende medir y postula que es necesario establecer relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estarían planteando dos problemas: uno referido a los aspectos cognitivos que se ponen en juego frente a la tarea y otro referido al espacio o contexto donde ocurre el aprendizaje. Vista así, la evaluación debería detectar las prácticas culturales y recursos provenientes del medio extraescolar que el alumno posee, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje y evaluación que se apoyen en ellos.

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

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

Esta perspectiva plantea que los estudiantes dan sentido a su mundo, cuando conectan lo que ellos saben y han experimentado, con lo que están aprendiendo. Ellos construyen significados a través de estas relaciones, cuando los educadores plantean problemas significativos, los estimulan a indagar, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Brooks y Brooks, 1993).

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

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

1.3 LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE MATEMÁTICO³

³ <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20854.html>

La evaluación debe realizarse como un continuo dentro de las actividades en la sala de clases, pues está inserta en un proceso de aprendizaje.

El proceso de evaluación ayuda tanto al profesor como al alumno a conocer los avances y las áreas que necesitan fortalecerse para continuar el proceso de aprendizaje. Con esta información, el docente puede tomar decisiones para modificar su planificación y adecuarla mejor a las necesidades de sus estudiantes. Por su parte, los alumnos podrán focalizar sus esfuerzos, con la confianza de que podrán mejorar sus resultados.

Es importante que la evaluación se realice como un continuo dentro de las actividades en la sala de clases, pues está inserta en un proceso de aprendizaje. En ningún caso es recomendable una exclusiva evaluación final.

A continuación se presentan sugerencias de evaluaciones formativas y calificativas, considerando la amplia gama de instrumentos existentes. Los ejemplos corresponden a formas de evaluación que permita a los alumnos demostrar sus habilidades y conocimientos dentro de la hora de clases.

Registros anecdóticos: consiste en anotar con una frase breve, durante las actividades en la sala de clases, observaciones individuales respecto del desempeño del alumno en ese trabajo puntual.

Diario matemático: es un cuaderno, o carpeta, donde el alumno desarrolla estrategias personales, exploraciones, definiciones personales o descubrimientos. El profesor puede observar estos registros, orientarse en el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes y verificar la comprensión de los conceptos de acuerdo al lenguaje que utiliza el alumno para explicar su pensamiento.

Trabajo colaborativo: dentro de una clase, los alumnos solucionan en pares o grupos una tarea específica, como explorar un material, definir un concepto, clasificar, calcular, resolver un problema y argumentar su resolución. La tarea debe tener objetivos claros y medibles, acordados previamente.

Portafolio: es una carpeta donde el alumno puede guardar trabajos de la rutina diaria, relacionados con diferentes temas, en los que él considera que ha tenido un buen desempeño. Esta selección se realiza en compañía del profesor con una periodicidad determinada por él (una a tres veces por semestre). Esta herramienta es una evidencia para el profesor, que, a la vez, permite una autoevaluación por parte del alumno.

Lista de cotejo: registros de alguna habilidad específica que se demuestra durante una actividad pensada para este objetivo. La evaluación puede ser individual o grupal. Ejemplo: diferenciar números pares e impares, explicar la clasificación de acuerdo de un criterio, interpretar un pictograma, construir una figura reflectada (simétrica).

Entrevista individual: mientras el curso trabaja en una tarea, el profesor dialoga con uno o más alumnos de un mismo nivel de desempeño, acerca de un concepto, un desafío o una pregunta relacionada con el tema de la hora de clase. El profesor registra esta información como registro anecdótico o en una lista de cotejo.

Compartir estrategias: los alumnos resuelven un desafío de manera individual o en pares. Luego voluntariamente comparten su estrategia de resolución frente a sus compañeros. El profesor llama a otros 2 o 3 voluntarios que muestren estrategias diferentes a las que ya se expusieron y las anotan en un registro anecdótico. El profesor planifica estas presentaciones para que todos sus alumnos puedan participar dentro de un mes.

Autoevaluación: al finalizar un tema o unidad, el profesor da a los alumnos la oportunidad de trabajar con un material que les permite autocorregirse. Este puede ser una hoja de trabajo con las respuestas atrás. Con los resultados de este trabajo, los alumnos tienen la posibilidad de determinar su avance o aquello que deben reforzar, corregir su trabajo con ayuda de otros compañeros, completar su

trabajo con recursos que estén a su alcance (cuaderno, libro, afiches...), anotar sus dudas y, en última instancia, pedir ayuda al profesor.

2. MARCO CONTEXTUAL

El Liceo El Principal es un establecimiento dependiente de la Corporación Municipal de Educación y Salud de Pirque, Región Metropolitana. Ofrece un tipo de educación formal desde Educación Parvularia hasta Educación Media Científico - Humanista, en la jornada diurna.

La Escuela El Principal fue creada oficialmente el 28 de octubre de 1952 mediante Decreto 10.916. Inició sus actividades en dependencias de la Hacienda El Principal con el noble propósito de otorgar servicios educativos gratuitos a niños y niñas de los sectores socioeconómicos más deprimidos de la comuna de Pirque. A contar del año 2001 se incorpora la modalidad de Educación Básica y Media Adultos, razón por la cual adquiere la denominación de Liceo El Principal. En la actualidad este establecimiento cuenta con una matrícula de 980 alumnos en todos sus niveles, ingresando desde abril de 2000 al régimen de Jornada Escolar Completa con una nueva infraestructura. El año 2011 se incorpora al establecimiento la modalidad de Enseñanza Media Humanista Científico, contemplado el desarrollo de todos sus niveles. El establecimiento cuenta con un equipo de colaboradores, compuesto por docentes y asistentes de la educación, quienes han asumido –conjuntamente- el desafío de lograr estándares de calidad

en el aprendizaje de todos nuestros estudiantes. En este sentido, el Liceo El Principal se ha caracterizado por su permanente búsqueda de diferentes métodos, estrategias, actividades y proyectos cuya finalidad es otorgar un servicio educativo, centrado en la formación integral de niños y niñas de nuestra comuna. De acuerdo con lo anterior, el Liceo El Principal se ha esmerado en desarrollar un proyecto educativo que promueva la participación de todos los actores de la unidad educativa a favor del logro de metas institucionales y el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. En su currículum, la escuela integra los Planes y Programas oficiales del Ministerio de Educación, complementado por actividades curriculares complementarias que nos permiten simultáneamente fortalecer la oferta educativa y la identidad del establecimiento. Esto último, mediante la ejecución de talleres que promueven la formación integral de los estudiantes, a través de la promoción de valores universales contenidos en los Objetivos Fundamentales Transversales y Objetivos de Aprendizaje del currículum.

SU HORIZONTE INSTITUCIONAL SE DEFINE RESPECTO A LOS SIGUIENTES LINEAMIENTOS:

MISIÓN INSTITUCIONAL: Entregar aprendizajes integrales significativos, dando énfasis en la inclusión y participación activa de la comunidad en el logro de objetivos académicos, proyecto de integración, participación cultural, deportiva y cuidado del medioambiente, incorporando a la familia como pilar fundamental en el proceso de formación de nuestros estudiantes y promoción de los valores institucionales.

VISIÓN INSTITUCIONAL: Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo integral y su relación de mutua dependencia con el medio

social y natural del que nuestros estudiantes forman parte. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia y comunidad en general, propiciando la continuidad de niños y niñas en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, con el fin de formar ciudadanos críticos y reflexivos, en un espacio social interdependiente y múltiple en sus posibilidades.

VALORES INSTITUCIONALES: Responsabilidad, Disciplina, Respeto, Perseverancia, Honestidad, Creatividad, Tolerancia, Respeto por el medio ambiente, Resiliencia.

PRINCIPIOS INSTITUCIONALES: Los principios que rigen de nuestro establecimiento son los siguientes:

1. Los alumnos y alumnas del establecimiento serán formados con un alto apego hacia el trabajo escolar responsable, entendiendo a esta vía como la principal forma para lograr los aprendizajes necesarios.
2. El establecimiento propiciará la disciplina como una condición necesaria para lograr buenos aprendizajes, tanto en el establecimiento, como fuera de él.
3. Los alumnos y alumnas del establecimiento recibirán en su formación un importante sentido de responsabilidad, tanto en su trabajo escolar como en la vida diaria.
4. El sentido de perseverar frente a la adversidad será un principio fundamental que el establecimiento desarrollará en los niños y niñas, entendiéndolo como una forma de vida que les permitirá superar las dificultades y sacar lo mejor de ellos.
5. El establecimiento estimulará y reforzará la creatividad de sus alumnos, destacando y propiciando las ideas innovadoras y el espíritu creador de las niñas y niños.

6. Los alumnos y alumnas serán formados en un ambiente de tolerancia recíproca, sustentada en el respeto por las diferencias y con especial atención en el diálogo como la mejor forma de resolución de conflictos.
7. Los alumnos y alumnas serán formados con respeto por el medio ambiente, entendiendo como el medio que los rodea y que también les permite el logro de aprendizajes significativos.
8. El establecimiento pondrá especial atención en la formación de alumnos asertivos, con capacidad de plantear sus ideas con pertinencia y atinencia.
9. A los alumnos y alumnas del establecimiento se les hará un fuerte hincapié en su capacidad reflexiva y crítica, estimulando su lenguaje expresivo en términos de consolidar su argumentación y expresión de ideas.
10. En el Liceo El Principal la familia y la comunidad tendrá un espacio de participación con el fin de apoyar la labor educativa para que sus hijos puedan alcanzar aprendizajes de calidad.
11. La educación Media del Liceo El Principal es de carácter científico humanista, prepara la autorrealización personal y la búsqueda y logros de estudios superiores.

PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO.

El Plan de Mejoramiento Educativo, como herramienta central del mejoramiento de los procesos y resultados educativos, permite abordar distintas aristas de la gestión escolar, lo que implica que cada comunidad educativa transite por las dos fases que lo constituyen. De acuerdo con anterior, el objetivo general o propósito del Plan de mejoramiento Educativo del Liceo El Principal es: Otorgar un servicio educativo de calidad a través del desarrollo de una gestión curricular eficiente y efectiva, que comprometa la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, que favorezca el aprendizaje de todos nuestros estudiantes

y que promueva la formación integral de nuestros niños, niñas y jóvenes, por medio de la mejora continua

DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Pre – Test Lenguaje y Comunicación

Post - Test Lenguaje y Comunicación

Puntaje total 41 Puntos

Puntaje obtenido:

Nota al 60%

LICEO EL PRINCIPAL

Lenguaje y Comunicación

Profesores Miguel Araneda Concha – Marcela González González

PRE - TEST CUARTO BÁSICO

NOMBRE			
CURSO	4°	FECHA	

Objetivo de aprendizaje: Evaluar aprendizajes previos en los ejes de: Comprensión lectora Gramática Ortografía Producción de textos
--

I-COMPRESION LECTORA.(2 puntos c/u)

Lee el texto y responde las siguientes preguntas

EL CALEUCHE

Cuenta la leyenda que el Caleuche es un buque fantasma que navega por los mares de Chiloé y los múltiples canales del sur. Poderosos brujos conforman su tripulación, la que solo navega por las noches, jamás con luz de día. Según la creencia popular las personas que han muerto ahogadas son recogidas por este misterioso barco desde las profundidades del mar para ser acogidas a la vida eterna. Si bien la embarcación brinda hogar a aquellos que han naufragado, no es igual de gentil con aquellos que se han atrevido a dirigirle la mirada de frente. Los tripulantes castigan a los osados torciéndoles la boca o la espalda, e incluso en ocasiones dándole la muerte.

Para ocultarse de las miradas no deseadas, el Caleuche tiene la facilidad de transformarse en un simple madero flotante o simplemente hacerse invisible. Otros lo identifican como el barco que se oculta en la neblina que él mismo genera para esconderse de las personas.

No obstante, el Caleuche también puede ser compasivo. Cuando navega cerca de las costas y se apodera de ciertas personas, las lleva a visitar ciudades instaladas en el fondo del mar, revelándoles las ubicaciones de las grandes fortunas ocultas en el mar y permitiéndoles gozar de ellas con la amenazante condición de que mantengan esos secretos hasta la muerte. Si no lo hacen se exponen a ser severamente castigados por los brujos tripulantes. Las malas

lenguas dicen que cuando un comerciante logra hacerse de una rápida fortuna, es debido a que ha tenido contacto con el barco fantasma.

1. El texto anterior es:

- A) Un cuento
- B) Un cómic
- C) Un afiche
- d) Ninguna de las anteriores

2.- ¿Cuántos párrafos tiene el texto “El Caleuche”?

- A) 5
- B) 3
- C) 1
- D) 2

3.- Un elemento real del texto sería:

- A) mares de Chiloé
- B) Barco fantasma
- C) Brujos
- D) Todas las anteriores

4.- Un elemento imaginario sería:

- A) Noches de niebla
- B) Comerciantes
- C) Ciudades en el fondo del mar
- D) Alternativas A y B

5.- Si el texto presenta hechos reales y fantásticos, esa es una característica de:

- A) Una fábula
- B) Una leyenda
- C) Una carta
- D) Una noticia

II-. PRODUCCION DE TEXTOS (10 puntos)

Observa la Imagen

Lee el siguiente texto y contesta las preguntas, marcando la alternativa correcta:

CREANDO TÍTERES DE BOLSA

Materiales:

- Bolsa de papel
- Plantilla o dibujo del animal elegido
- Lápices de colores
- Escarcha, lana, algodón, plumas, etc.

Procedimiento:

1. Colorea el diseño del animal elegido.
2. Coloca, con un pincel o tu dedo, goma en los detalles. Puedes pedir ayuda si lo crees necesario.
3. Esparce la escarcha en los detalles que quieras resaltar o pega lana, algodón o plumas, de acuerdo con la textura que quieras darle a tu títere.
4. Deja secar para que no se despeguen los detalles y adornos.
5. Recorta con cuidado cada pieza del animal.
6. Pega en la bolsa de papel: primero la cabeza en la parte que corresponde al fondo de la bolsa.
7. Luego pega la mandíbula inferior debajo, en el dobléz.
8. Finalmente, pega el cuerpo en el tubo de la bolsa.
9. Introduce la mano dentro de la bolsa y haz hablar a tu animalito.



7- ¿Qué cosa están armando con este texto?

- a. Una canasta
- b. Un títere de calcetín
- c. Un títere de papel
- d. Un dibujo

8-¿Qué tipo de texto es?

- a. Una invitación
- b. Una receta
- c. Una carta
- d. Un instructivo

9- ¿Cuál es el propósito de este texto?

- a. Informar
- b. Entretener
- c. Una receta
- d. Dar instrucciones

10-Según este texto, lo primero que hay que pegar es:

- a. La cabeza del animal
- b. El cuerpo del animal
- c. Las patas
- d. No lo dice

IV-ORTOGRAFIA (1 punto c/u)

11- Completa es siguiente texto según la letra o combinación que corresponda:

b - v - nv - mb - g - j

Ha_ía una _ez, un a__icioso hombre que quería que el i__ierno se acabara. Pero su a__ición mayor, era que el _erano estu_iera presente todo el año. Fue así como el hombre se diri_íó donde una _ruja y le idió un _re_aje tipo _ugo para realizar un hechizo que hiciera desaparecer al i__ierno.

Puntaje total: 48 Puntos

Puntaje obtenido:

Nota al 60%

LICEO EL PRINCIPAL

Lenguaje y Comunicación

Profesores Miguel Araneda Concha – Marcela González González

POST - TEST CUARTO BÁSICO

NOMBRE			
CURSO	4°	FECHA	

Objetivo de aprendizaje:

Evaluar aprendizajes previos en los ejes de:

Comprensión lectora

Gramática

Ortografía

Producción de textos

I-. COMPRENSION LECTORA

EL CIRUELO Y EL RÍO.

Cuento Japonés

Hacía tiempo que se conocían, pero nunca, el ciruelo y el río, se habían hablado.

Una tarde de verano, muy feliz y luminosa, el río sintió ganas de hablarle al ciruelo, y al pasar junto a él, le dijo:

Aunque me ves todos los días, no sé si sabes quién soy. Yo soy el río. Vengo desde la montaña, en donde nací como un hilito y después fui creciendo con la ayuda de mis hermanos arroyitos de plata. Mi vida es agitada, no paro de andar y mientras camino voy regando los campos y los huertos. También doy agua a los pueblos y ciudades que encuentro a mi paso. Sólo descanso al final de mi carrera

cuando desemboco en el mar. Pero cuando llego al mar, mi madre la montaña, me invita de nuevo a que recorra los campos y vaya regalando el agua de mi cauce.

Se nota que eres más feliz que yo- respondió el ciruelo. Yo no recuerdo cómo nació. Parece que algún niño pasó por aquí comiendo ciruelas y botó el hueso acá abajo, así apareció mi raíz y fui creciendo de a poquito.

Siempre debo estar quieto y durante el invierno hasta durmiendo. Pero cuando comienza la primavera y el sol entibia el aire y nacen las flores en mis ramas dormidas, me lleno de hojas y ciruelas verdes al principio y luego azules brillantes. Es en ese tiempo en que todos se acuerdan de mí, pero sólo para arrancar mis frutas- dijo con voz triste.

El río generoso le responde.

-Yo creo que exagera, yo he visto a niños jugando a tu lado, se sientan bajo tu sombra y seguro ellos piensan como yo que no hay árbol más hermoso que el ciruelo, sobre todo cuando te cubres de flores y luego los frutos brillantes entre las hojas verdes adornan tu copa

I-. Lee la pregunta y luego encierra la alternativa correcta (2 ptos. c/u)

1 ¿Cuál es la idea principal del texto leído?

- a) Que el río viaja mucho
- b) Que el ciruelo no se mueve
- c) Que el río y el ciruelo se hablan por primera vez
- d) Quién es el más feliz de los dos personajes

2) La estación en la que el ciruelo puede hasta quedarse dormido es:

- a) Invierno
- b) Verano

- c) Otoño
- d) Primavera

3) ¿El ciclo del nacimiento de una ciruela según el texto es?:

- a) Flores, ciruelas verdes, hojas ciruelas azules
- b) Hojas, flores, ciruelas verdes, ciruelas azules
- c) Ciruelas azules, ciruelas verdes, hojas, flores
- d) Flores, hojas, ciruelas verdes, ciruelas azules

4) El río se hace grande debido a:

- a) Su nacimiento en la montaña.
- b) Se une con sus hermanos arroyitos
- c) No para de andar
- d) Su desembocadura en el mar

5) La principal diferencia (contraste) entre el ciruelo, según el texto, y el río está en:

- a) El tamaño.
- b) La hermosura
- c) Que uno se mueve y el otro no
- d) Uno es más importante que el otro

6) Si un niño saca una ciruela del árbol, la come y tira el hueso al lado de su casa, ¿Qué podría pasar?

- a) Que el río llegue hasta allá
- b) Que salga otro árbol de ciruelas
- c) Que el árbol se seque
- d) Que el río se vaya a otra parte

7) En el texto cuando dice” Solo descanso de mi carrera cuando desemboco en el mar.

Las palabras subrayadas corresponden a :

- a) El río se va de la montaña al mar
- b) El río se aleja del mar
- c) El río se hace ríos más pequeños
- d) El río llega al mar y le entrega sus aguas

8) Si una tarde de verano, el río sintió ganas de hablar con el ciruelo, según el texto. ¿Cómo debería estar el ciruelo?

- a) Con sus ciruelas azules y brillantes.
- b) Con sus ciruelas verdes
- c) Con muchas hojas
- d) Lleno de flores

9) según tu opinión, si el río está tan cerca del ciruelo, que pueden hablar, esto:

- a) Es malo para el ciruelo por la humedad
- b) Es lo que hace poner al ciruelo triste
- c) Es bueno para las raíces del ciruelo

d) No le afecta en nada al ciruela

10) El propósito de autor en el tercer párrafo es el siguiente:

- a) Que el río haga sentirse feliz al ciruelo
- b) Que el ciruelo explique como maduran sus frutas
- c) Que el ciruelo narre como fue que nació
- d) Que el río cuente como nace, su recorrido y lo que hace

11) Según el texto, ¿Qué quiere significar la expresión nació como un hilito?:

- a) El río nació como grande
- b) El río era delgado como un hilo
- c) El río era de lana
- d) El río se podía cortar

12) Este texto es una fantasía porque:

- a) El río y el ciruelo no hablan
- b) El río no llega al mar
- c) El ciruelo está durmiendo
- d) El río no nace de la montaña

II-. ARGUMENTACION

Observa la siguiente imagen y responde las siguientes preguntas: (3 puntos c/u)



13) ¿Qué opinas de la imagen que observas?

14) ¿Cómo podemos evitar los incendios forestales?

III-. PRODUCCIÓN ESCRITA (10 puntos)

15) Escribe una historia de acuerdo con estas imágenes, sus personajes y acontecimientos.



IV-.ORTOGRAFIA

16- Sustituya la raya por s o z, según corresponda: (1 punto c/u)

a) En este hotel hay más _____uecos que en Suecia.

b) La vaquera llevaba _____uecos para el barro.

c) En este bosque escasea la ca_____a.

d) Volveré a ca_____a a tiempo para la hora de comer.

e) El rebaño entró en ma_____a en la iglesia.

f) Nadie le hi___ o ningún ca___o.

g) El ___umo de naranja está muy frío.

h) Habría, a lo _____umo, cien personas en aquella reunión.

Puntaje total: 40 Puntos

Puntaje obtenido:

Nota al 60%

LICEO EL PRINCIPAL

Lenguaje y Comunicación

Profesores Miguel Araneda Concha – Marcela González González

PRE - TEST OCTAVO BÁSICO

NOMBRE			
CURSO	8°	FECHA	

Objetivo de aprendizaje: Comprensión lectora Gramática Ortografía Producción de textos

I-.COMPRESION LECTORA

Lee atentamente el siguiente texto y luego responde las preguntas nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 (2 puntos c/u)

Como hemos visto, habéis aparecido aquí vosotros. Tom y Elda, con vuestro pequeño Jacobo, a la hora convenida. ¡Hoy es el día de la prueba de vuelo! Hace un año se decidió en este lugar. ¡Jacobo tiene que volar! Desde el comienzo de los tiempos los albatros vuelan. Un animal que no vuela no puede llamarse albatros. ¡La esencia de un albatros está en volar y bucear! (...) Bajo la mirada reprobadora de los ancianos, una de las crías avanzó torpemente hacia adelante. Acababa de perder el plumón y dijo: ¡Nosotros los jóvenes no queremos que empujen desde el acantilado a nuestro Jacobo! Cuando yo era, todavía, pequeño _aquí se rieron algunos de los oyentes_ me asusté, una vez, de la tormenta. Mis padres estaban de viaje. Entonces vino Jacobo, puso su ala sobre mí y me consoló. Además, una vez me guardo una

concha. Me la querían quitar los otros. (...) Pero en ese momento se levantó un fuerte griterío.

Algunos de los animales de los más fuertes se acercaron amenazadores hacia los seis ancianos. Estos se plegaron asustados y, poco, casi se despeñan del acantilado hacia abajo. Desde la multitud se oyó decir a alguien

-Ya no os necesitamos para nada más, pues sois injustos y testarudos. ¡Aquí hay animales que pueden representarnos mejor! Jacobo estaba a salvo. Cuando el tumulto se había disuelto, Tom, Elda y Balten se fueron con Jacobo a casa. Estaban contentos de Jacobo tuviera tantos amigos

1. Jacobo según el texto es un:

- a. Mamífero
- b. Pez
- c. Ave
- d. Reptil

2. Los animales se reunieron en un acantilado para que:

- a. Jacobo demostrara todo lo que sabía hacer en el vuelo
- b. Aprendiera a bucear en el mar
- c. Los ancianos dieran a conocer las nuevas reglas del vuelo
- d. Jacobo aprendiera a volar

3. Los ancianos mencionados en el texto eran los:

- a. Que tomaban las decisiones en el mundo de los albatros
- b. Encargados de enseñarles a volar a los albatros
- c. Abuelos de Jacobo
- d. Mejores voladores del lugar

4. ¿Qué crees tú que sucedería con Jacobo si se lanzaba desde el precipicio?

- a. Volaría inmediatamente
- b. Se mataría
- c. Demostraría lo que sabe hacer
- d. Se escaparía del lugar

5. Podemos decir que los amigos albatros de Jacobo le:

- a. Enseñaron a volar
- b. Salvaron la vida
- c. Dieron vuelta la espalda
- d. Ayudaron a saltar desde el precipicio

6. Según los demás albatros Jacobo era:

- a. Atrevido
- b. Asustadizo
- c. Engreído
- d. Buen amigo

7. Elda, Tom y Balten eran:

- a. Familiares de Jacobo
- b. Amigos de Jacobo
- c. Ancianos
- d. Vecinos de Jacobo

8. El texto leído corresponde a un o una:

- a. Poema
- b. Cuento

c. Leyenda

d. Noticia

II-.PRODUCCION ESCRITA

9. Transforme el siguiente poema en un texto narrativo. (14 puntos)

Mi Arbolito (Hersilia Ramos de Argote)

En el patio de mi casa
he sembrado un arbolito;
si lo vieras cómo crece
tan alegre y tan erguido.

Yo lo riego diariamente
con cuidado y con amor
y le arranco las malezas
que lo ocultan ante el sol.

Pronto, pronto ha de ser grande
y entonces, con gran placer,
estudiaré mis lecciones
bajo la sombra que él dé.

II-. COMPRENSION LECTORA

Lee atentamente el siguiente texto y luego responde. (2 puntos c/u)

El consejo del oso

Dos amigos atravesaban un bosque intrincado y salvaje en el que no había vestigio alguno de la civilización.

De pronto apareció ante ellos un oso que les salió al encuentro con actitud amenazadora.

Uno de los dos amigos, atropellando al otro huyó rápido, sin preocuparse por el compañero. Procurando su propia salvación se encaramó rápidamente en un árbol.

El otro, para salvarse, no encontró fórmula mejor que tirarse en tierra, quedándose inmóvil y sin respirar, como si estuviera muerto.

Llegó el oso, le lamió durante un buen rato y, creyéndole muerto, se fue.

Cuando el oso desapareció, el amigo que había subido en el árbol, todavía temblando, preguntó:

—Cuando el oso se te acercó, parecía que te estaba hablando, ¿qué te dijo?

—Me dijo una sola cosa: que no me fie nunca de amigos como tú

León Tolstoi

10. ¿Cuál de las siguientes alternativas de palabras reemplaza a intrincado, según el contexto?

- A) Confuso
- B) Revuelto
- C) Enmarañado
- D) Oscuro

11. En la oración siguiente las palabras subrayadas, “Llegó el oso, le lamió un buen rato y, creyéndole muerto, se fue” corresponden a:

- A) Sustantivos
- B) Adjetivos
- C) Verbos
- D) Adverbios

12. Palabras agudas encontradas en el I texto son:

- A) Civilización, encuentro, inmóvil
- B) Preguntó, desapareció, civilización
- C) Tú, árbol, fórmula
- D) Rápido, civilización, encontró

13. Palabras que son adjetivos encontradas en el texto son::

- A) Intrincado, amenazadora
- B) Inmóvil, respirar
- C) Acercó, hablando
- D) Temblando, lamió

14. y, de, con son conectores que se usan para:

- A) Completar la oración
- B) Unir ideas dentro de la oración
- C) Rellenar la oración
- D) Alargar la oración

Puntaje total: 40 Puntos

Puntaje obtenido:

Nota al 60%

LICEO EL PRINCIPAL

Lenguaje y Comunicación

Profesores Miguel Araneda Concha – Marcela González González

POST - TEST OCTAVO BÁSICO

NOMBRE			
CURSO	8°	FECHA	

Objetivo de aprendizaje:

Comprensión lectora

Gramática

Ortografía

Producción de textos

Producción de textos

I-. COMPRENSION LECTORA (2 puntos c/u)

SALVADOR DALI		
1904 Nace un 11 de mayo en Cataluña, hijo de un notario y una dama aficionada a los pájaros.	“A los tres años quería ser cocinero. A los cinco quería ser Napoleón. Mi ambición no ha hecho más que crecer y ahora es la de llegar a ser Salvador Dalí y nada más. Por otra parte, esto es muy	1931 Pinta una de sus obras más famosas: “La persistencia de la memoria”. Publica “El amor y la memoria”.
1918		1938

<p>Expone sus primeros lienzos.</p>	<p>difícil, ya que, a medida que me acerco a Salvador Dalí, él se aleja de mí”</p>	<p>Se encuentra con Sigmund Freud.</p>
<p>1921</p> <p>En febrero muere su madre. En octubre, entra en la Escuela de Bellas Artes en Madrid. En ella conoce al director de cine Luis Buñuel y al poeta Federico García Lorca.</p>		<p>1939</p> <p>Se distancia del grupo surrealista.</p>
<p>1925</p> <p>Pasa las vacaciones con García Lorca en Cadaqués. En noviembre realiza su primera exposición en Barcelona.</p>		<p>1940</p> <p>Debido al ingreso de las tropas alemanas a Burdeos, Dalí y Gala vuelven a Nueva York, donde se exiliaron hasta 1948.</p>
<p>1926</p> <p>Se encuentra con Pablo Picasso. Es expulsado de la Escuela de Bellas Artes.</p>		<p>1982</p> <p>Fallece Gala el 10 de junio.</p>
<p>1928</p> <p>Buñuel y Dalí realizan la película “Un perro andaluz”. Esto marca la entrada de Dalí en el grupo surrealista parisino.</p>		<p>1983</p> <p>Pinta su último lienzo: “La cola de la golondrina”.</p>
<p>1929</p> <p>Enamora a Gala, la mujer de Paul Éluard. Esto</p>		<p>1989</p> <p>Muere el lunes 23 de enero. Lega en</p>



provoca el distanciamiento de su padre.		testamento todos sus bienes al Estado español.
---	--	--

I- Lee el texto anterior y responde las siguientes preguntas:

1. Según el texto, ¿cuándo Dalí expone sus primeros lienzos?

- A. Durante su encuentro con Pablo Picasso.
- B. Varios años antes de conocer a Gala.
- C. Después de la muerte de su madre.
- D. A los cinco años.

2. En el texto, ¿quién expresa “A medida que me acerco a Salvador Dalí, él se aleja de mí”?

- A. García Lorca.
- B. Paul Éluard.
- C. Buñuel.
- D. Dalí.

3. ¿Por qué Dalí vuelve a Nueva York?

- A. Por el fallecimiento de Gala.
- B. Porque se distancia de su padre.
- C. Por la llegada de tropas alemanas a Burdeos.
- D. Porque es expulsado de la Escuela de Bellas Artes de Barcelona

4. ¿Cuál fue la última obra que Dalí pintó antes de morir?

- A. “La persistencia de la memoria”.
- B. “La cola de la golondrina”.
- C. “El amor y la memoria”.
- D. “Un perro andaluz”.

5. Lee el fragmento:

1989

Dalí muere el lunes 23 de enero y **lega**, en testamento, todos sus bienes y todas sus obras al Estado español.

¿Qué significa que Dalí “lega” sus bienes?

- A. Destruye sus obras.
- B. Vende sus obras al Estado.
- C. Entrega sus obras como herencia.
- D. Recibe una fortuna gracias a sus obras.

ARGUMENTACIÓN (5 puntos)

6. Observa la siguiente situación:

A mí no me gusta, porque la mayoría de los grafitis no son artísticos y solo ensucian las calles.

Yo creo que el grafiti es una expresión de arte moderno y hay que valorarlo porque adorna las ciudades.

Carmen

Juan Carlos



¿Con quién estás de acuerdo?

¿Por qué?

III-. ORTOGRAFIA (1 punto c/u)

7. Utilice las palabras correctas para completar cada grupo de oraciones de acuerdo a las reglas

Ortográficas

a) El corredor llevo en _____ lugar.

a) Cesto

b) Sexto

b) El buen hombre acaba de _____

a) Espirar

b) Expirar

c) Por el buen _____ podemos suponer el significado de una palabra:

a) Contesto

b) Contexto

d) Todos tenemos que _____ nuestras culpas

a) Espiar

b) Expiar

e) Celebraron con gran _____ la fiesta

a) Gozo

b) Goso

f) Los bultos se amontonaban en la _____ de la diligencia

a) Baca

b) Vaca

g) No encontraba la _____ con la cual solía limpiar su escopeta

a) Baqueta

b) Vaqueta

h) No sé cuanto _____ esto, pero no debe de ser poco.

a) Bale

b) Vale

i) Se llama macero al que la _____

a) Masa

b) Maza

j) Se compró todos los utensilios de _____ que necesitaba para su casa

a) Loza

b) Losa

IV-. PRODUCCION DE TEXTOS (10 puntos)

8) Tú deseas que jóvenes de otros lugares del mundo conozcan tu país, redacta un artículo donde des a conocer el país donde tú vives.

