



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 Liceo Santa Fe.

Profesor Guía: Pedro Rosales V.

Alumnos: Herrera Valencia Paulina Andrea.

Jara Olave Felipe Andrés.

Santiago – Chile Octubre de 2018.

**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 Liceo Santa Fe.**

Índice.

Abstracts	1
Introducción	2
Marco teorico	3
Desde el 2000 A. de C hasta 1930	3
Desde 1930 hasta 1957	4
Desde 19857 hasta 1972	5
La década de los 70 y de los 80	6
Nacimiento de un nuevo paradigma	7
Principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX	8
Generación de la evaluación hasta 1930	8
Generación de la evaluación hasta 1957	9
Generación de la evaluación hasta 1972	9
Generación de la evaluación hasta 1973	9
Evaluación, concepto, tipología y objetivo	10
El concepto como base de la estrategia de actuación	10
Tipologías de la evaluación	10
Cuadro de tipologías de la educación	11
Función sumativa de la evaluación	11
Función formativa de la evaluación	12
La educación según su normatipo	13
Evaluación normotetica	13
La evaluación normativa	13
La evaluación criterial	13
La evaluación ideográfica	13
La evaluación según su temporalización	13
La evaluación procesual	14
La evaluación final	14

La evaluación según sus agentes	14
Coevaluación	15
Heteroevaluación	15
Objetivos de la evaluación	15
Marco contextual	16
Diseños y aplicación de instrumentos	17
Guía datos y probabilidades	17-18
Evaluación de datos y probabilidades	19-20
Guía de geometría	21-22-23
Evaluación de geometría	24-25
Guía de medición	26-27
Evaluación de medición	28
Guía de números y operación	29
Evaluación de números y operación	30-31
Guía de patrones y álgebra	32
Actividades de patrones y álgebra	33-34
Comunicación oral	35-36-37
Evaluación comunicación oral	38-39
Escritura	40-41
Evaluación escritura	42-43
Lectura	44-45-46
Evaluación de lectura	47-48-49
Evaluación álgebra matemática	50-51-52
Evaluación geometría	53-54-55-56
Evaluación datos y azar	57-58-59
Lenguaje 8° básico	60
Comunicación oral	61
Escritura	62
Actividad de escritura	63
Escritura libre	64
Actividad de lectura	65

Actividades evaluadas de lectura	66
La epopeya y la literatura y el cine de hoy	67
Análisis de resultados	68
Análisis cualitativo	69
Análisis de los resultados matemática	70-71-72
Análisis de resultados matemática 4° basico	73-74
Análisis de resultados lenguaje 4° básico	75-76
Análisis cualitativo	77
Propuestas remediales	78-79
Bibliografía	80

Abstract.

La presente aplicación sintetiza los resultados de la investigación denominada diseño efectivo de instrumentos de evaluación del aprendizaje basado en competencias en el Liceo Santa Fe. Se propone analizar las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje en los cursos de 4º y 8º básico en el Liceo Santa Fe. La investigación es de metodología mixta, combina lo cualitativo y cuantitativo. Los resultados de la investigación están dados a partir de los tipos, finalidades y competencias que valoran las percepciones y expectativas de los docentes contrastados con las de los y las estudiantes. Desde estas inferencias, se exponen algunas reflexiones sobre las estrategias de evaluación del aprendizaje en el marco de las relaciones educativas de enseñanza – aprendizaje, propias de las dinámicas académicas de la Institución.

Introducción.

Este estudio se enmarca en la elaboración, aplicación y análisis de instrumentos de evaluación de diagnóstico, para los estudiantes de Cuarto y Octavo año básico en las asignaturas de Matemática y Lenguaje y Comunicación y fue aplicado en el Liceo Santa Fe, Los Ángeles.

Esta investigación, en una primera instancia, busca diseñar evaluaciones para medir los aprendizajes de los estudiantes de octavo y cuarto básico y luego establecer análisis sobre las debilidades que presentadas en algunas áreas específicas. Este análisis detallado permite, tomar decisiones que apunten a fortalecer las prácticas pedagógicas y desarrollar estrategias remediales que contribuyan a mejorar los resultados.

El estudio se centra en conceptos y aspectos literarios detallados en el marco teórico. Posteriormente, se presentan los instrumentos de evaluación diagnóstica, que han sido correctamente validadas por la jefe técnico del establecimiento, corroborando que son instrumentos que cumplen con las normas y condiciones que el Liceo establece. Una vez aplicados los instrumentos de evaluación, se efectúa un análisis preciso de los resultados obtenidos, abarcando aspectos cualitativos y cuantitativos, los cuales permiten plantear mejoras en las falencias observadas en cada uno de los niveles de educación básica.

Sin duda hoy en día el problema más complejo y apremiante del sistema educativo chileno es su inequidad. Es un dato de la realidad que el nivel socioeconómico de la familia define, en términos globales, el logro que obtienen los niños y jóvenes en la escuela. Un sistema escolar absolutamente segmentado, en el cual existen muy pocas posibilidades de mezcla de estudiantes provenientes de realidades socioeconómicas y culturales distintas.

El abordaje de esta problemática requiere de esfuerzos mucho más sistemáticos y significativos que los realizados hasta ahora. Se necesita que la política pública a nivel macro aumente recursos, perfeccione las regulaciones y agregue de forma articulada otras condiciones claves, como profesores mejor formados y sostenedores mejor preparados entre otros. Pero también la escuela puede y debe hacer lo suyo, en procura del sueño de una mayor equidad educativa.

Cada escuela y liceo que atiende a los sectores más vulnerables de la población y por sobre todo a los sectores rurales, debe hacer mayores y más sistemáticos esfuerzos para mejorar y articular sus prácticas educativas, poniéndose para ello sus propias metas a nivel del mejoramiento de los procesos y resultados, con especial foco en el aprendizaje de todos sus estudiantes en las aulas.

Entonces, este trabajo se realizó a los alumnos de un sector rural de la comuna de Los Ángeles, octava región, el liceo en donde se aplicaron los aprendizajes y propuestas aquí formulados están pensados para que el mejoramiento de procesos y aprendizajes en establecimientos se haga con todos sus estudiantes al interior de sus aulas. Pero en este esfuerzo las escuelas y liceos de contextos vulnerables, sobre todo aquellos de logros más exigüos, deben ser profesional y sistemáticamente acompañados, al menos en un primer período, de forma de ir desarrollando y consolidando competencias y habilidades de manera autónoma y efectiva en las propias escuelas y liceos vulnerables.

El presente estudio pretende dar cuenta del aprendizaje obtenido mediante las estrategias y evaluaciones que se realizaron a los y las estudiantes del establecimiento, para posteriormente reflexionar sobre los análisis de resultados y propuestas remediales para llevar a cabo, para así lograr un mejoramiento en las estrategias de trabajo.

Marco Teórico.

A lo largo de todos los tiempos las personas evaluamos y somos evaluadas continuamente. Se puede decir que la evaluación es un proceso natural permanentemente presente en muchos aspectos de nuestras vidas. Evaluamos diariamente con distintos fines. Valoramos las características y posibilidades que nos ofrecen unos productos del mercado con respecto a otros, para comprarlos o no; atribuimos adjetivos a personas,

situaciones o cosas, en función de las impresiones que nos dan; elaboramos juicios que nos ponen de parte de alguien o en contra de otro alguien en una disputa; buscamos conocer lo que le gusta o le molesta a nuestra pareja, con la intención de que la relación vaya a buen puerto, entre otros. Evaluamos, valoramos constantemente sin esfuerzo alguno aparente y casi sin darnos cuenta de ello. Igualmente, aunque a diferente nivel, más sistemático, más consciente, ocurre en los ámbitos profesionales: la medicina, la justicia, el periodismo, la construcción, la seguridad y vigilancia... y la educación. Y aunque se podría hablar de los porqués y para qué de la evaluación en otras esferas profesionales, nos ocupamos en este caso, de la evaluación en los contextos educativos.

Desde el 2000 A. de C. hasta 1930

El interés por la evaluación se remonta a mucho tiempo atrás. Forrest (citado en Sacristán, 2002) sitúa su primera manifestación histórica en el siglo II (a.C.), tratándose de una práctica china para seleccionar funcionarios. Se trata de las primeras prácticas selectivas de evaluación oral. Lemus (2012) añade que, algo así como un cuestionario de evaluación que utilizaron Sócrates y otros maestros de la época en sus prácticas de enseñanza, alrededor del siglo V (a.C.). Sitúa los sistemas de evaluación educativa (dogmáticos), entre los siglos V y XV (d.C.). No tan lejano, Lemus nombra a dos países precursores de la evaluación, durante el siglo XIX: Estados Unidos, en 1845, comienza a aplicar los test de rendimiento a estudiantes, con objeto de contribuir a la educación de los estudiantes. Y Gran Bretaña, donde existieron comisiones para evaluar los servicios públicos. Hernández y Guzmán (1991), añaden un dato histórico curioso, dicen que en Gran Bretaña fue creada una comisión para evaluar la educación en Irlanda y que entre sus conclusiones se encontraba que el progreso de los niños (en las escuelas estudiadas) era menor al que debería ser. Para lo cual recomendaban una medida que atajara el problema: “pagar por resultados”, es decir, que parte del salario del profesorado iría en proporción a las calificaciones obtenidas por el alumnado al final del año escolar. Ellos lo resaltan por el valor tan actual que podría tener, y nosotros nos hacemos eco. Estos mismos autores sitúan en el año 1845, en Boston, el uso de pruebas de rendimiento escolar como fuente básica de información para evaluar a las escuelas y al profesorado. Hernández y Guzmán (1991) también añaden que es entre 1887 y 1898, cuando el pedagogo Joseph Rice, utiliza por primera vez grupos de comparación para medir la eficacia de los programas; “se estudió los conocimientos de ortografía de 33.00 estudiantes de un amplio sector escolar (...). Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América” según Stufflebeam y Shinkfield (citado en Vélez, 2007, p. 146). *(El contenido del presente artículo forma parte de la Tesis Doctoral de la autora, dirigida por Ángel I. Pérez Gómez, en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Málaga).*

Tales estudios tienen lugar en una época en la que muchos(as) autores(as) recientes, recogiendo las ideas de Stufflebeam y Shinkfield (2005), y Guba y Lincoln (1982, 1989), coinciden en denominar “época pretyleriana”, según los primeros, o “la primera generación de la evaluación”, “la técnica”, según los segundos. Dicha etapa (la pretyleriana o técnica) está comprendida entre el 2000 a.C. y el año 1930. Reyes (2001), sitúa también hacia 1916 la aplicación de los test de rendimiento y test de inteligencia. Recoge y sintetiza que, en esta generación definida por Guba y Lincoln (1989), el papel del-la evaluador-a se caracterizaba por aplicar los instrumentos de forma técnica. Según Vélez (2007): Para Stufflebeam y Shinkfield, las evaluaciones realizadas antes de los años 30 estaban centradas en valorar el resultado de los programas educativos en los alumnos a través de la aplicación de test, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales. (p. 147).

Escudero (2003) reconoce el interés por la medición científica de las conductas humanas, de modo que las ciencias humanas asumen el positivismo de las ciencias físico-naturales. El autor enumera cuatro factores que confluyen en dicho momento y condicionaron la actividad evaluativa. Merece la pena destacar el cuarto: sitúan en el desarrollo de la sociedad industrial, el origen de los mecanismos de acreditación y selección de estudiantes, en función de sus conocimientos. Éste ha permanecido prácticamente inmutable

desde entonces hasta hoy. La correcta selección y acreditación del alumnado, cada vez en niveles más bajos del sistema educativo, es una preocupación transversal a todas las sociedades avanzadas desde que las máquinas revolucionaran nuestro mundo. Para Escudero (2003) medición y evaluación resultaban términos intercambiables. Sin embargo, en la práctica sólo se hablaba de medición. Surgen durante la Primera Guerra Mundial, un especial interés por la aplicación de test de inteligencias y personalidad, puestos al servicio de fines sociales. El punto más alto del testing se sitúa en la década entre 1920 y 1930, donde los tests estandarizados ocupan un espacio privilegiado en el ámbito de la educación, con la intención de medir destrezas escolares, basados en procedimientos de medida de la inteligencia para utilizar con grandes colectivos de estudiantes. Esta “época tyleriana” o denominada por Guba y Lincoln (1989) como la “primera generación”, la “generación de la medida”, en la que la persona que evalúa es simplemente proveedora de instrumentos de medición, marca un periodo en el que la evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares. Los tests informaban algo sobre el alumnado, pero nada de los programas de formación. Coincidimos con los autores y con Gronlund (1985), en que esta primera generación (referida a la de los testing) permanece todavía viva, pues todavía existen textos y publicaciones que utilizan de manera indisoluble evaluación y medida.

Desde 1930 hasta 1957

El “periodo tyleriano”, reconocido así por Stufflebeam y Shinkfield (2005), comprendió desde 1930 hasta 1945, recibe este nombre por el que es conocido como el padre de la evaluación educativa, Ralph Tyler (1969). Él fue el primero en acuñar el término. N. Alcaraz 14 Hasta el momento, como hemos visto, evaluación y medición eran conceptos intercambiables. Según expone Vivian Durar (2013) en el blog “RED Maestros de Maestros”, el de evaluación era poco frecuente e iba acompañado siempre del de medida. Solía anteponerse el término medición al de evaluación. Es con la aparición de Ralph Tyler (1969), cuando evaluación pasó a un primer plano y la medición a un segundo, aunque eso sí, siempre ligados entre sí. Es así como nace el término evaluación educativa que se remonta a la época de Tyler (1969) en los años 30. Es Tyler (1969), por tanto, quien supera la mera evaluación psicológica (característica del periodo anterior) y sistematiza la evaluación en el ámbito educativo. Dicha propuesta basada en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos, se extiende ampliamente por EE.UU. Este modelo incluye un avance con respecto a la anterior época, en tanto en cuanto (Escudero, 2003): El objeto del proceso evaluativo es determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que el hacer explícito este cambio a los propios alumnos, padres y profesores; es también un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional y también de educación continua del profesor. (p.15) Empieza a abandonarse la evaluación basada en la norma, y surge lo que se conoce como evaluación criterial. Según Stenhouse (1984), la primera nos informa del rendimiento del individuo en comparación con un grupo, mientras que la segunda, indica rendimiento de un individuo en relación con un estándar. A esta “etapa tyleriana” se le conoce también según Guba y Lincoln (1982, 1989) como la segunda generación de la evaluación, la descriptiva, que comprendería hasta 1957, es decir, esta segunda generación se compuso por dos periodos, el hasta ahora explicado periodo Tyleriano (1930-1945), según Stufflebeam y Shinkfield (2005) y, siguiendo a estos autores, lo que se llamó época de la inocencia o irresponsabilidad social (1945- 1957). Estos doce años se caracterizaron por ser una continuidad de la mentalidad tyleriana (Vélez, 2007): Las evaluaciones siguen respondiendo a las generaciones de la descripción y de la medición. Se recopilaba información, se describían las actuaciones públicas, y se medían sus resultados, pero no se ofrecían recomendaciones para la mejora de los programas. (p. 149) Se trata de una época en la que según Escudero (2003:15): “la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa debido a la carencia de planes coherentes de acción. Se escribe mucho de evaluación, pero con escasa influencia en el perfeccionamiento de la labor instruccional”. Stufflebeam y Shinkfield (citado en Vélez, 2007:149) mantienen que “los educadores escribían sobre la evaluación y sobre la recopilación de los datos más importantes, pero al parecer, no traducían estos esfuerzos en intentos de mejorar los servicios educativos”.

Desde 1957 hasta 1972

Durante el periodo comprendido entre 1957 y 1972, tienen lugar una serie de acontecimientos coincidentes con gran parte de la época de la Guerra Fría. EE.UU se encuentra en plena carrera armamentística con la URSS, de modo que ésta en 1957 lanza el primer satélite artificial de la historia, el Sputnik. Lo que provoca una reacción de desencanto con la escuela pública en los EE.UU. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 15 Se produce un incremento de la presión por la rendición de cuentas que alcanza su máximo esplendor a finales de los 60, con la aparición de un nuevo movimiento que vino a denominarse la era de la accountability (Escudero, 2003; MacDonald, 1976; Popham, 1980,1983; Stenhouse, 1984) Este periodo es reconocido por Stufflebeam y Shinkfield (2005) como “época del realismo” y, por Guba y Lincoln (1982, 1989) la “tercera generación de la evaluación”, la del juicio. Se caracteriza fundamentalmente por reconocer la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos establecidos (Escudero, 2003). Este mismo autor sitúa el interés por rendir cuentas en la preocupación creciente por evaluar los proyectos educativos americanos subvencionados con apoyo económico federal; de modo que anualmente debían ser evaluados con objeto de justificar las subvenciones para futuros momentos. Escudero (2003) añade que: Junto al desencanto de la escuela pública, cabe señalar la recesión económica que caracteriza los finales años sesenta y sobre todo, la década de los setenta. Ello hizo que la población civil, como contribuyentes, y los propios legisladores se preocupasen por la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba en la mejora del sistema escolar. (p. 17) Se trata de un periodo en el que hay que empezar a rendir cuentas. Aunque el alumnado seguía siendo sujeto directo de la evaluación, Escudero (2003) apunta que: Entran en juego, también, todos los demás elementos que confluyen en el proceso educativo (el programa educativo, en sentido amplio, el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización, entre otros). Además del propio producto educativo. (p. 17) Según Stobart (2010) se empieza a juzgar la eficacia de determinadas actividades que pueden ser muy generales, como los servicios médicos o, restringidas a una iniciativa específica como por ejemplo, la reducción del absentismo escolar. Es objeto de atención la organización y pone el caso de los hospitales como ejemplos; ya que al implicar el uso de recursos, quienes lo financian quieren conocer qué se ha conseguido con sus inversiones. Frente a la ausencia de consecuencias en los programas, propia de la etapa anterior, este otro periodo se caracteriza por todo lo contrario: las cuentas rendidas por las instituciones, en el caso de la escuela, por el profesorado. Stobart (2010) plantea que uno de los máximos ejemplos de la rendición de cuentas, muy presente en la actualidad con la proliferación de pruebas externas (PISA, PIRLS, entre otros), sea el plan de pago por resultados desarrollado por Robert Lowe en 1862 a través de una ley parlamentaria. Stobart (2010) desarrolla en qué consistió dicho plan, que surge en esta época de preocupación por las inversiones que se hacen en el ámbito educativo. Según él, Lowe (1862) introdujo un sistema de ayudas para la escuelas elementales, con la peculiaridad de que la mayor parte del dinero se distribuía de acuerdo con los resultados de los niños en los exámenes de lectura, escritura y aritmética (Stobart, 2010) (Es lo que se conoció como el plan de enseñanza de las tres erres, las “three RS”, las disciplinas básicas: reading, writing y arithmetic) . Siendo dirigidos los exámenes por la inspección del Gobierno. En esta época denominada la generación del juicio y valoración, se crea un contexto en el que surge, a raíz de estas nuevas necesidades de la evaluación, según Escudero (2003), un periodo de reflexión y de ensayos teóricos, unido a la gran expansión de la evaluación de programas que pretende clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo, enriqueciendo decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación. N. Alcaraz 16 Tal periodo de reflexión está caracterizado especialmente por la aparición de nuevas voces y autores, entre los cuales destacaron Cronbach (1963) y Scriven (1967), cuyas nuevas ideas critican algunos aspectos del pensamiento tyleriano para ir más allá de éste, tratando de superar lo que parecían limitaciones del modelo de evaluación. Nos encontramos ante la generación del juicio, en la que son fundamentalmente las aportaciones de Cronbach (1963) y Scriven (1967) ya que según Mateo (1986 citado en Escudero, 2003, p. 19): “influyeron decisivamente en la comunidad de evaluadores, incidiendo [...] en la evaluación orientada al sujeto, en la línea de evaluación como assessment”. Esta tercera generación se caracteriza según Guba y Lincoln (citado en Escudero, 2003, p.19) por “introducir la valoración, el juicio, como un contenido intrínseco en la evaluación. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios”. A su vez, para Hernández y Guzmán (1991), Cronbach (1963) y Scriven (1967), son

considerados los padres de la evaluación curricular moderna y resaltan el hecho de que Cronbach (1963) estuviera en desacuerdo con los planteamientos de entender a la tarea evaluativa como una mera aplicación de test e instrumentos estandarizados, como una "carrera de caballos" para saber cuál programa triunfaba. Al contrario, Cronbach (1963) reconoce la complejidad de la evaluación y asume la imposibilidad de que ésta pueda ser abordada mediante procedimientos simples o pueda ser entendida únicamente como aplicación de instrumento. A Cronbach (1967) y Scriven (1963) debemos algunos de los principios que hoy se defienden en lo que respecta a la evaluación educativa. Siendo de los primeros en asociar la evaluación a la toma de decisiones. Hasta entonces los tests habían sido las herramienta por excelencia del proceso evaluador, es Cronbach (1967) quien introduce el uso de cuestionarios, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, como técnicas de evaluación. A su vez, a Scriven (1963) le debemos términos tan al uso como: evaluación formativa y evaluación sumativa, o evaluación intrínseca y evaluación extrínseca. En definitiva, se empieza a ampliar el marco de la evaluación educativa, que tras esta generación, sufrirá una apertura mucho mayor, produciéndose lo que se conoce como la "eclosión de los modelos de evaluación".

Las décadas de los setenta y los ochenta

La década de los setenta produce una proliferación de modelos de evaluación que inundan como plantean Escudero (2003) el mercado bibliográfico. Es lo que se conoce, siguiendo la clasificación de Guba y Lincoln (1982, 1989) como "la cuarta generación: la sensible"; y según Stufflebeam y Shinkfield (2005), "la época de la profesionalización", que la sitúan desde 1973 hasta nuestros días. Se trata, por tanto, de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica. Guba y Lincoln (1982) nos hablan de más de cuarenta modelos propuestos en estos años, y Mateo (1986) se refiere a la "eclosión de modelos". Escudero (2003) apunta una división de periodos durante este época de auge: la primera mitad de la década, en la que las propuestas aún tienen un marcado carácter tyleriano y la segunda mitad de los setenta, con la aparición de los modelos alternativos de evaluación, entre los que destacan: la evaluación responsable de Stake (1975, 1976), con el apoyo de Guba y Lincoln (1982), la evaluación democrática de MacDonald (1976), la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 17 evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) y la evaluación como crítica artística de Eisner (1985). Esta "eclosión de modelos" según Guba y Lincoln (1982) dan lugar a dos grandes grupos, los cuantitativos y los cualitativos, además de enriquecer considerablemente el vocabulario evaluativo. Se caracteriza por distanciarse ampliamente de las anteriores generaciones, haciendo una nueva apuesta por la evaluación. Aparecen una serie de propuestas alternativas en lo que respecta a la evaluación de programas que pretenden alejarse del tradicional modelo positivista, tratando de incorporar los principios de un nuevo modelo, el naturalista. Tales principios y tales modelos repercutirán de un modo relevante en el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes que, se verá directamente influenciada por los principios de una nueva forma de entender el proceso de E-A como era el constructivismo. Surge pues, la generación "sensible y constructivista", cuya esencia queda bien recogida en las siguientes aportaciones: En las generaciones anteriores, los parámetros han sido construidos a priori. En la llamada cuarta generación, los límites y parámetros los construyen las personas que participan en la evaluación como elemento importante dentro del mismo proceso de evaluación. (Dobles, citado en Mora, 2004, p. 8) Según Vélez (2007) y García García, 2003): En esta generación se toma como punto de partida las preocupaciones, cuestiones y opiniones de los diferentes actores que pueden verse afectados por la evaluación, reconociéndose la pluralidad de valores e intereses coexistentes en la sociedad y su relevancia en la determinación de los propósitos de la evaluación, donde los parámetros de referencia para la emisión de juicios de valor deben ser determinados a través de un procedimiento de diálogo con todos los implicados en un programa o política. (p. 154) La cuarta generación implica una apuesta decidida por la construcción de los procesos evaluativos desde los contextos, lo que supone una forma particular de enfocar las evaluaciones desde planteamientos interpretativos y sociocríticos. Destacan en esta generación varios aspectos: La aceptación de procesos de negociación en los contextos, la atención a las demandas de los evaluados, la participación de esto en el proceso evaluativo y en la toma de decisiones, donde la evaluación es una herramienta que lo facilita (empoderamiento). (p. 35) Según Escudero (2006) y Muñoz (2007), la generación sensible y constructivista se apoya en dos elementos fundamentales: La metodología

constructivista y la evaluación respondiente de R. Stake (1976). Además son especialmente destacadas las siguientes: } La “evaluación democrática” de B. MacDonald (1976), cuya postura, se refleja fundamentalmente, según Gimeno y Pérez Gómez (1989) en los conceptos de “autoevaluación” de Elliot (1993) y del “profesor como investigador” de Stenhouse (1984). } La “evaluación iluminativa” de Parlett y Hamilton (1977), quienes plantean el concepto de “ambiente entorno de aprendizaje” como esencial para entender la dependencia entre enseñanza-aprendizaje. Añadiendo que “el desarrollo intelectual de los estudiantes no se puede entender aisladamente, sino sólo dentro de su entorno escolar particular” (Parlett y Hamilton, 1977, citado en Gimeno y Pérez Gómez, 1989, p. 457). } La “evaluación como crítica artística” de Eisner (1985), que conceptualiza la enseñanza más como un proceso artístico que tecnológico” (Gimeno y Pérez Gómez, 1989, p. 440); N. Alcaraz 18 } El discurso de House (1994) sobre la enorme importancia social de la evaluación, dándole protagonismos a los términos de moral, ética, justicia y poder; recogido también en el pensamiento de Kushner (2002) que reconoce a la evaluación como una forma de acción política. Dicho pensamiento se vertebra por una preocupación central, la justicia social (Kushner, 2002). Estos autores protagonizaron el escenario de la evaluación a partir de la década de los setenta. Son, de acuerdo con Rodríguez (2003), los principales precursores, impulsores y defensores de un paradigma alternativo en cuanto a la evaluación en general y por tanto, en lo que respecta a la evaluación escolar. Sus aportaciones dieron lugar a diferentes modelos o enfoques de evaluación, que pueden consultarse en Pérez Gómez (1989) y en House (1994). Rodríguez (2003) reconoce ciertas distancias entre esas aportaciones pero asume que, todas tienen en común la adopción de fundamentos epistemológicos y metodológicos naturalistas para conocer, analizar y explicar los fenómenos y los procesos conforme a su naturaleza social, política y ética, cambiando así, el sentido de la evaluación, que ahora se entiende como (Rodríguez, 2003): La valoración informada de los procesos pedagógicos, principal referente de la calidad de la educación [...] Como una estrategia para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje [...] como una manera de conocer los procesos, para entender mejor los intercambios pedagógicos, con la intención de revisarlos, cambiarlos y, en definitiva, mejorarlos. (pp. 392-393)

El nacimiento de un nuevo paradigma

El paradigma naturalista, denominado así en un primer momento por Guba y Lincoln (1989) según Vélez (2007), es para estos autores más que una reacción al paradigma positivista, “no es una postura reactiva sino preactiva, que parte de sus propias asunciones y no sólo, de carácter metodológico, sino lo que es más importante, asunciones diferentes epistemológicas y ontológicas” (Guba y Lincoln citado por Vélez, 2007, p. 155). Un cambio ontológico, esto es, una forma diferente de entender la realidad. Se enfrenta a la postura tradicional, que considera que existe una única realidad, objetiva, que opera de acuerdo a leyes predeterminadas de causa-efecto. Al contrario, el paradigma naturalista entiende que existen múltiples realidades no gobernadas por leyes causales predeterminadas, con lo que para aprehenderla es necesario conocer las diferentes visiones que de ella se tiene. El relativismo según Guba y Lincoln (2002, p. 129) “supone relaciones sociales múltiples, comprensibles y en ocasiones opuestas, que son producto del intelecto humano, pero que pueden cambiar al volverse sus constructores más informados y sofisticados”. Un cambio epistemológico, esto es según Guba y Lincoln (1989, citado en Vélez, 2007) una forma diferente de relación entre el conocedor y el conocimiento, entre el evaluador y la realidad. Carr y Kemmis (1998, p. 77) admiten el término positivismo para designar “un estilo de pensamiento informado por determinados supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento”. Los autores añaden que: El más importante de ello es ‘la regla del fenomenalismo’; el postulado de que el conocimiento válido solo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia. Es decir, que se postula que la etiqueta de ‘conocimiento’ solo puede adscribirse a lo fundamentado en la ‘realidad’ tal como la aprehenden nuestros sentidos. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 19 Una de las consecuencias fundamentales del fenomenalismo es la creencia de que los juicios de valor, como no pueden basarse en el conocimiento empírico, no pueden acceder a la categoría de conocimiento válido. (p. 77) La relación que se establece desde esta óptica entre el agente evaluador y la realidad, se fundamenta en que las interferencias entre ambos han de ser mínimas. De ahí, que no es hasta la tercera generación de la evaluación cuando se introduce como elemento de ésta, el juicio del evaluador. Y un cambio metodológico, frente a la

metodología experimental de la que ya hemos hablado, se apuesta por el uso de técnicas hermenéuticas y el intercambio dialéctico cuyo objetivo es la reconstrucción de las construcciones previas (Guba y Lincoln, 2002). Sintetizando, se puede decir que el paradigma naturalista se basa en la indagación fenomenológica, usando aproximaciones cualitativas para entender de manera inductiva y holística el comportamiento humano (la realidad) en un contexto específico, mientras que el positivista usa enfoques cuantitativos y experimentales para contrastar generalizaciones utilizando para ello el método hipotético-deductivo (Patton citado por Vélez, 2007, p. 52). De acuerdo con Wrigley (2013, p. 74) “la evaluación escolar se ha enfocado abrumadoramente en exámenes y resultados de pruebas, los cuales se pueden representar numéricamente, mientras otros aspectos de la educación han sido marginados o simplemente invisibilizados”. El nuevo modelo, pues, aparece como una brisa de aire fresco que abre nuevas posibilidades evaluativas, ya que en el desarrollo de la evolución de la evaluación que venimos haciendo, la llegada del nuevo paradigma considera relevante la necesidad de fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias de las personas implicadas en la evaluación, a través de la utilización de métodos participativos (Vélez, 2007). Como ya se expuso, ésta sería la principal preocupación de la cuarta generación de la evaluación, según la clasificación de Guba y Lincoln (2002). Recuérdese también el nexo común de esta generación, según Rodríguez (2003) la adopción de fundamentos epistemológicos y metodológicos naturalistas para conocer, analizar y explicar los fenómenos y los procesos conforme a su naturaleza social, política y ética. Se trata de una excelente ocasión para tratar de recuperar el sentido de la evaluación (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012): Acercándose más a la comprensión del proceso educativo que tiene lugar en las aulas y alejándose por completo de la intención medidora o sancionadora que a menudo se asocia a los procesos de evaluación, confundiéndose así el acto de calificar con el de evaluar. (p. 27) Para concluir con las generaciones de la evaluación se muestra en la siguiente tabla una síntesis de las principales características de la evaluación en sus diferentes etapas. Para ello vamos a continuar con la clasificación por generaciones de Guba y Lincoln (1989).

Principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX

1ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (HASTA 1930)

- Se asume el positivismo de las ciencias físico naturales
- Interés por la medición científica de las conductas humanas
- A través de la aplicación de instrumentos de forma técnica (tests de inteligencia y personalidad)
- Valoración de resultado de los programas educativos en estudiantes a través de la aplicación de tests, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales
- Medición es sinónimo de evaluación, anteponiéndose el término medición
- “Evaluación basada en la norma”. Informa sobre el rendimiento del individuo en comparación con un grupo

2ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (1930-1957)

- Tyler acuña el término de “evaluación educativa”
- Se va más allá de la evaluación psicológica
- A partir de la propuesta de B. Bloom se define el currículum en términos de conductas (a través de objetivos muy precisos). Predomina el uso de tests
- La evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos propuestos, con objeto de valorar la eficacia de los programas. Aunque, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa
- El término evaluación se antepone al de medición. Se habla de evaluación y medición
- “Evaluación basada en criterios”. Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar

3ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN 1957-1972)

- La evaluación se asocia a la toma de decisiones
- Interés por rendir cuentas (accountability). El alumnado seguía sigue sujeto directo de la evaluación, pero además, también el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización
- Cronbach incluye los cuestionarios, las entrevistas, y la observación como técnicas de evaluación
- La evaluación sirve para rendir cuentas. Y éstas deben tener incidencia directa en los programas, los proyectos o las instituciones. Las decisiones deben mejorar la enseñanza
- Se incluye el término “juicio”. Se pretende valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez, que emite juicios
- Predomina la “evaluación criterial”. Scriven acuña los términos “evaluación formativa” y “sumativa”, o “evaluación intrínseca” y “extrínseca”.

4ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (DESDE 1973)

- Se produce una “eclosión” de modelos de evaluación
- Entre esos modelos aparecen los cualitativos, impregnados por la lógica del constructivismo. El interés se basa en la comprensión y reconstrucción de los acontecimientos educativos
- Es necesario fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los participantes de un programa a través de la utilización de métodos participativos
- La evaluación es una herramienta que facilita el empoderamiento, la emancipación de los individuos
- Deja de hablarse de “medición”, para avanzar en el concepto de evaluación educativa
- Aparecen modelos alternativos (“Evaluación respondiente” de Stake, “democrática” de McDonald, “iluminativa” de Parlett y Hamiltón, la “evaluación como crítica artística” de Eisner, entre otros).

Ocurre que la vinculación de la evaluación al examen aún está muy presente. Como plantean Román y Murillo (2009, citado en Alcaraz, Fernández y Sola, 2009, p. 27): “más Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 21 que evaluar para aprender y comprender cómo y por qué aprenden lo que aprenden niños, jóvenes y adultos en su proceso educativo, la evaluación de los aprendizajes parece haberse conformado con medir cuanto rinden o logran los estudiantes”. De acuerdo con Álvarez Méndez (2001), se mezclan las funciones que se les asignan a la evaluación y se produce una gran confusión en torno al concepto, ya que muchas de esas funciones llegan a contradecirse: Funciones relacionadas con la formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente, de motivación, orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o recuperación, de información, de retroalimentación, de control. Tantas que, al tiempo que aumentan en proporción, pierden en transparencia.

EVALUACION: CONCEPTO, TIPOLOGIA Y OBJETIVOS.

El concepto como base de la estrategia de actuación

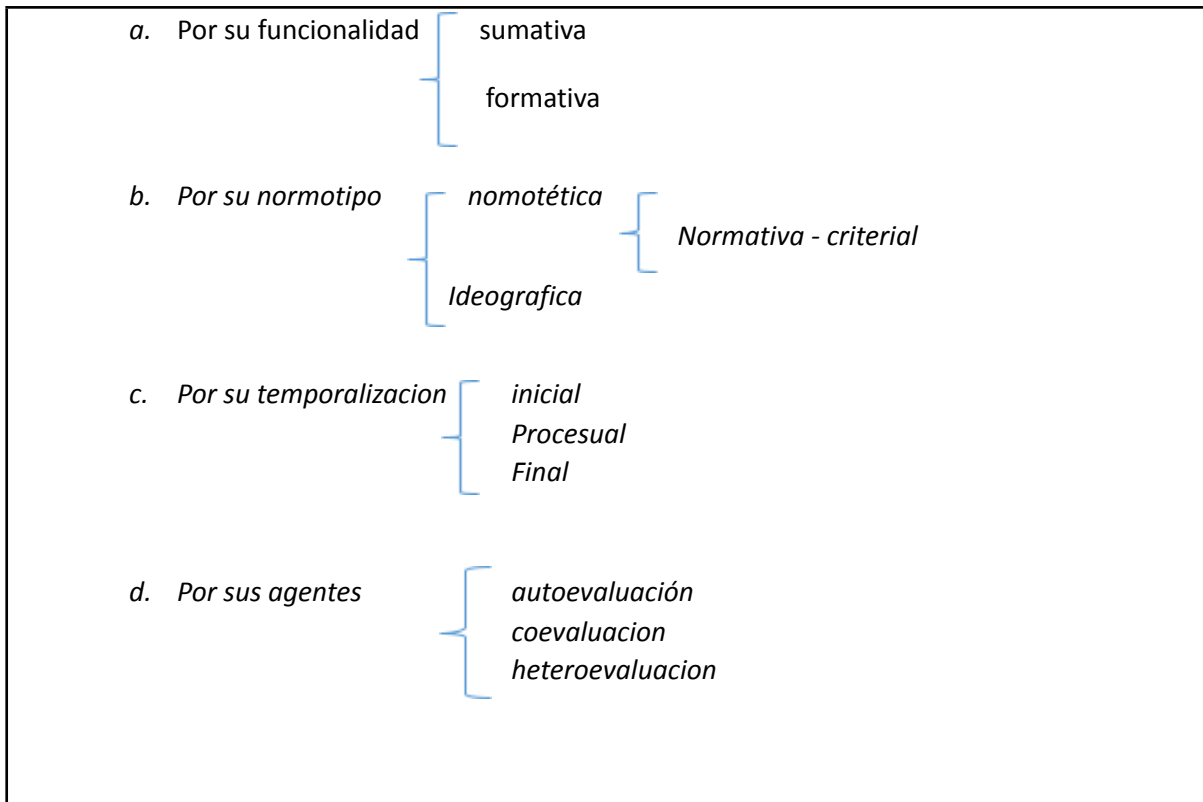
Al hablar, en general, sobre la evolución del concepto de evaluación, éste se ha ido transformando y ha ido incorporando nuevos elementos a su definición según se ha profundizado en su sentido, sus aplicaciones y las virtualidades que ofrece en los diferentes ámbitos de aplicación, que también han quedado señaladas. Ciñéndonos a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, más en concreto, a la evaluación de los aprendizajes que alcanza el alumnado, la concepción de la misma también ha variado con el paso del tiempo y el avance en las teorías de la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje. Desde sus comienzos, la evaluación aparece influida por su procedencia del campo

empresarial. Por eso, al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción, en el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido. Ello hace que se equipare a “medida” y que durante muchos años (demasiados, ya que en ocasiones llega hasta nuestros días) lo que se intente al evaluar es medir la cantidad de conocimientos dominados por los alumnos. Las cabezas bien llenas a las que aludía Montaigne han resultado objeto principal de la evaluación de aprendizajes. La aparición de los tests y las escalas graduadas a principios del presente siglo¹, absolutamente cuantificadas y automáticamente

Casanova. M. A. (1998), La evaluación educativa, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, (pp.67-102).

Tipologías de la evaluación.

Por clarificar la terminología y conceptos que ésta lleva implícitos, y que van a aparecer constantemente a lo largo de las páginas siguientes, en la figura 6 presentamos una tipología de la evaluación que creemos útil metodológicamente para situarnos en este campo y para mostrar las diferentes posibilidades con las cuales podemos aplicar la evaluación y las virtualidades que se obtendrán con ellas. Comentamos a continuación, con cierto detenimiento, cada uno de los tipos que aparecen en la figura citada. La evaluación según su funcionalidad Las funciones que se asignan o se pueden asignar a la evaluación son diversas. Algunos autores distinguen un buen número de finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación, y de acuerdo con ellas determinan para la evaluación funciones tales como la predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, etc. (De Ketele, J.M. y Roegiers, X.: 1994, 121-126). Efectivamente, es relativamente fácil hacer diferenciaciones sutiles entre unas funciones y otras, según la finalidad principal que se pretenda conseguir, y realizar clasificaciones amplias. No obstante, aquí nos vamos a centrar solamente en las dos funciones principales de la evaluación la sumativa y la formativa, descritas en su momento por Scriven, M.S. (1967), por considerar que las otras distinciones que se hacen resultan, en definitiva, aplicaciones concretas de una de estas dos.



Cuadro 1 de tipologías de la evaluación

No obstante, cabe aclarar, incluso, que en las aplicaciones prácticas de las dos funciones que abordamos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se dan interferencias entre ambas, pues es realmente difícil separar las actuaciones en la vida de modo estricto, para saber y distinguir netamente cuándo estamos persiguiendo una finalidad u otra. Casi siempre se intentan y/o alcanzan varias finalidades conjuntamente, con lo cual se están cumpliendo varias funciones de forma simultánea. Nos hallamos inmersos, como dice House, R. (1992, 46), en un “espíritu de ecumenismo metodológico”, y algo parecido está ocurriendo cuando intentamos encuadrar la evaluación en una sola tipología, especialmente en su fase de aplicación práctica. Conviene, a pesar de ello, hacer la distinción clara entre las dos funciones, porque hay situaciones en las que se aplican en su sentido más estricto y con todas las consecuencias que en todas las fases tiene cada una de ellas, por un lado, y porque la elección de una u otra para aplicar en la enseñanza es determinante de todo el proceso interno de funcionamiento que se organice en las aulas.

Función sumativa de la evaluación.

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata -en sentido estricto, ya no es posible-, sino valorar definitivamente. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido. Como ejemplos de las aplicaciones que se hacen habitualmente de esta función evaluadora en los centros docentes tenemos: a) La selección de libros de texto: El profesorado los examina, comprueba hasta qué punto se ajustan a su programación, valora si le resultará útil para su trabajo y el de sus alumnos..., y toma la decisión de comprarlo o desestimarlo. Se realiza la evaluación de un producto ya acabado, sin posibilidades de modificación inmediata, se lleva a cabo en un plazo corto de tiempo, en un momento concreto; se valora positiva o negativamente y se torna la decisión oportuna. b) La titulación del alumnado al finalizar una etapa educativa: Después de un número de años determinado en los que se han marcado unos objetivos de aprendizaje para los alumnos y alumnas de la etapa educativa que conduce a un título escolar -y que pueden/deben haber transcurrido con una evaluación formativo y permanente de sus aprendizajes- se valora si se han alcanzado convenientemente por parte de cada estudiante y, en función de

los logros obtenidos, se decide si posee el nivel suficiente para el título o no. En estos momentos ya no es posible seguir realizando actuaciones de formación para la continuación adecuada del aprendizaje: hay que tomar una decisión sobre lo conseguido y el grado de formación alcanzado hasta ahí.

Función formativa de la evaluación

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando -nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados-. Así, en concreto, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo (ritmo, estilo, inconvenientes, etc.), en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores. Del mismo modo, es fácil detectar los tipos de actividades o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlas con ese alumno y favorecer, así, su formación más idónea. Como sus efectos son permanentes, puesto que las decisiones se toman también de forma continua, permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, de manera que no sea exclusivamente el alumno el que deba adaptarse al sistema educativo que se le impone, sino que también ese sistema educativo se adecue a las personas que atiende y por las cuales tiene sentido, y éstas desarrollen así sus capacidades totales al máximo. Dicho de otro modo: mientras que la evaluación sumativa debe asegurar que el producto evaluado responde a las características del sistema, la evaluación formativa debe garantizar que los medios de ese sistema son adecuados a las características de los implicados en el proceso evaluado (figura 7). La función reguladora que toda evaluación posee se pone aquí de manifiesto en sentido inverso: en el primer caso, es la persona la que debe ajustarse al sistema, y en el segundo es el sistema el que debe adaptarse a la persona. Esta meta última será muy difícil de alcanzar si se continúa utilizando la evaluación únicamente como comprobación o como obstáculo que hay que superar, y no se aplica para contribuir a la mejora de los propios procesos educativos: la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno.

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

La evaluación según su normotipo

El normotipo es el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto. Según este referente sea externo o interno al sujeto -en nuestro caso concreto de evaluación de aprendizajes en el alumnado-, la evaluación se denomina nomotética o ideográfica, respectivamente.

Evaluación nomotética

Dentro de la evaluación nomotética podemos distinguir dos tipos de referentes externos, que nos llevan a considerar la evaluación normativa y la evaluación criterial.

La evaluación normativa

Supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. Es decir, que si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente o, al menos, por debajo de lo que lo sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo.

La evaluación criterial.

Precisamente, intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros..., para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar. Fue propuesta por Popham, J.W. (1980), a la vista de las disfunciones que, permanentemente, se producían en la valoración del alumnado por la influencia, ya descrita, del nivel general del grupo en la valoración de cada uno de sus miembros. En palabras de Popham, "una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido" (1980, 147-148). El mismo autor señala que lo fundamental en la evaluación criterial se basa en: "1) La delimitación de un campo de conductas bien explicitado. 2) La determinación de la actuación del individuo en relación con ese campo" (1980, 151). Para desarrollar una estructura correcta y valorar de este modo, en primer lugar hay que distinguir bien los objetivos de los criterios de evaluación. Y, después, transformar secuencialmente el objetivo en comportamientos observables y valorables (Orden, A. de la: 1982), que traduzcan lo que el objetivo pretende que la persona alcance y que resulte posible de evaluar mediante los criterios establecidos.

Evaluación ideográfica

Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada, la evaluación se denomina ideográfica.

Este tipo de evaluación es positivo individualmente porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Evalúa, en síntesis, lo más importante en la educación personal: las actitudes.

La evaluación según su temporalización

De acuerdo con los momentos en que se aplique la evaluación, ésta puede ser inicial, procesual o final. Evaluación inicial La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen.

Evaluación procesual

La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de

decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realizará estará marcado por los objetivos que hayamos señalado para esta evaluación. Puede referirse al tiempo que dura el desarrollo de una unidad didáctica (una semana, quince días, 6/8 horas...), a un periodo trimestral de aprendizajes, anual, bianual (un ciclo completo de dos años)... Estará en función del tipo de aprendizajes que se evalúen (las actitudes es preciso valorarlas en plazos amplios; lo contrario es imposible y, por lo tanto, absolutamente superficial) y, además, hay que tener en cuenta que, desde esta perspectiva, se superpondrán unas y otras evaluaciones procesuales: la de objetivos que implican asunción de actitudes a lo largo de un curso, con la de objetivos que suponen la adquisición de conceptos o del dominio de procedimientos, durante quince días o un mes. Ambas son evaluaciones procesuales, cuyos resultados permanentes se van anotando en los registros preparados para ello.

La evaluación procesual es la netamente formativa, pues al favorecer la toma continua de datos, permite la adopción de decisiones "sobre la marcha", que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos.

Evaluación final

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso -en nuestro caso, de enseñanza y aprendizaje-, aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes. Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa. Si coincide con una situación en la que tiene que decidirse definitivamente acerca de la obtención de un título, por ejemplo, será final y sumativa; pero si se sitúa al terminar el trabajo con una unidad didáctica, resultará simplemente final.... e inicial del trabajo que se va a realizar al día siguiente. Por ello, la evaluación final puede adoptar las dos funciones descritas anteriormente para la evaluación: formativa y sumativa. Servirá, así, en su función formativa, bien para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, bien para retroalimentar la programación del profesor, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia

La evaluación según sus agentes

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, se dan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Autoevaluación La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc.

Coevaluación

La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. Tras un trabajo en equipos, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros, por ejemplo. En un coloquio, se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, actuaciones especialmente destacadas de algunos

alumnos, etc. Es posible, igualmente, pasar un cuestionario -anónimo- a los alumnos, para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastar así con lo percibido por el profesor o profesora.

Heteroevaluación

La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos, y a cuyo proceso se dirigen principalmente las páginas de esta obra. Es un proceso importante dentro de la enseñanza -como ya ha quedado puesto de manifiesto-, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, "injusto", poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, los objetivos que permite perseguir la aplicación de un modelo evaluador cualitativo, formativo y continuo, adaptado convenientemente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se limitan ya a comprobar lo aprendido por el alumnado cada cierto tiempo, sino que amplían sus expectativas y posibilidades y cubren un campo más extenso, más completo, pues la evaluación se incorpora, desde el principio, al camino del aprender y enseñar, y ofrece, en consecuencia, mayores aportaciones y apoyos al conjunto del proceso que transcurre. En concreto, los objetivos que pretende la evaluación, considerando el concepto adoptado para la misma y las diferentes perspectivas comentadas en su tipología, serán: 1. Detectar la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza y aprendizaje. 2. Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos y alumnas, en función del diagnóstico realizado en el paso anterior. 3. Durante la aplicación de cada unidad didáctica: a) Conocer las ideas previas del alumnado. b) Adaptar el conjunto de elementos de la unidad a la situación del grupo. c) Regular el proceso de enseñanza y aprendizaje: reforzando los elementos positivos, eliminando los elementos negativos, adaptando las actividades a las posibilidades de cada alumno, superando de inmediato las dificultades surgidas. d) Controlar los resultados obtenidos. e) Mantener los objetivos no alcanzados, incorporándolos a unidades siguientes. 4. Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos con el desarrollo de las unidades didácticas que la componen. 5. Orientar al alumnado para futuros estudios o salidas profesionales. 6. Elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos. 7. Regular y mejorar la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro como para su actividad en el aula. 8. Controlar el rendimiento general del alumnado, para su oportuna promoción o titulación. 9. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro. El disponer de permanente información sobre el proceso educativo que está teniendo lugar y, también, acerca de los resultados últimos conseguidos o de la idoneidad mayor o menor de ciertos programas o recursos, permite claramente conseguir los objetivos aquí señalados.

Marco Contextual.

Contexto

Ubicación y límite territorial

La aplicación de los instrumentos de evaluación se aplicaron en El Liceo Santa Fe ubicado hacia el oeste de la Ciudad de Los Ángeles es un Liceo dependiente de la Ilustre Municipalidad De los Ángeles y se encuentra inserto en una comunidad Rural llamada Santa Fe estos instrumentos de evaluación se aplicaron en dos cursos 4º y 8º básico, en el que participaron estudiantes entre 9 y 10 años (4ºbásico) y entre 13 y 14 años (8º básico).

El Liceo Santa Fe, se conforma por 537 estudiantes con un índice de vulnerabilidad de un 77%. Es un liceo Científico humanista que va desde el nivel preescolar hasta la enseñanza media completa. Tiene un PEI (proyecto educativo Institucional) con un sello medio ambiental, equipo multidisciplinario (psicólogos(as), asistente social, fonoaudiólogo, kinesiólogo y encargados de la convivencia escolar). También una variedad de talleres extraescolares todos ellos para promover las habilidades de los y las estudiantes y así ellos puedan crear, imaginar y encontrarse consigo mismos en un medio deportivo, científico, artístico y cultural.

Cabe también mencionar que existe un alto porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento escolar debido a variados factores involucrados como alcoholismo, drogadicción, familias biparentales, con bajo nivel académico, cultural, etc. Es por esto que la deserción escolar en los y las estudiantes del Liceo Santa Fe recae en estudiantes del segundo ciclo básico y enseñanza media.

Diseños y Aplicación de Instrumentos.

MATEMÁTICA – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

Guía Datos y probabilidad.

OA: Realizar experimentos aleatorios lúdicos y cotidianos, y tabular y representar mediante gráficos de manera manual y /o con software educativo.

Unidad

- Realizan experimentos con dados cúbicos u de otra forma regular como tetraedro, dodecaedro, etc.
- Extraen naipes al azar, con y sin devolver.
- Pesan piedritas de un saco de gravilla y determinan la frecuencia absoluta de las masas de 5g, 10g, etc.
- Reconocen que los resultados de experimentos lúdicos no son predecibles.
- Realizan repeticiones de un mismo experimento, determinan la frecuencia absoluta y la representan en gráfico.
- Uso software educativo para simular experimentos aleatorios.

Nombre: _____ Fecha: _____

Actividad1:

REPRESENTAR: Utilizar formas de representación adecuadas, como esquemas y tablas, con lenguaje técnico específico y con los símbolos matemáticos correctos.

ARGUMENTAR Y COMUNICAR

Comprobar una solución y fundamentar su razonamiento.

1.- Argumentan, basándose en varios ejemplos, si el resultado de un evento único es predecible o no. Luego repiten los experimentos muchas veces (10, 100, 200,); por ejemplo:

- › lanzan dados.
- › lanzan monedas.
- › sacan bolas de distintos colores de una bolsa.
- › encuentran la cantidad de la letra “b” en un párrafo, tabulan los resultados de todo el curso en una tabla de cotejo en común y lo grafican en un gráfico de barra simple.

2.- Trabajan en grupos y lanzan al aire una cantidad de tapas de plástico de bebidas y registran si las tapas caen mostrando el nombre o el hueco. Representan los resultados en gráficos de barra simple frente al curso.

3.- Repiten el lanzamiento de tapas de plástico de bebidas con el doble de la cantidad de lanzamientos, registran los resultados en una tabla de conteo y los representan en un gráfico en barras simple.

Presentan las frecuencias absolutas en un gráfico de barra simple. Argumentan si hay alguna

relación con el experimento anterior.

MATEMÁTICA – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

Evaluación de Datos y Probabilidades.

Nombre: _____ Fecha: _____

Resolver adiciones y sustracciones de decimales, empleando el valor posicional hasta la centésima, en el contexto de la resolución de problemas.

OA: Emplear diversas estrategias para resolver problemas y alcanzar respuestas adecuadas, como la estrategia de los 4 pasos: entender, planificar, hacer y comprobar.

OA: Comprobar una solución y fundamentar su razonamiento.

INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS

Resuelven problemas que involucran adiciones y sustracciones con números de decimales.

Actividad:

Se necesitan en una obra dos tablas de exactamente 1,12 m y 2,35 m cada una. Las tablas que venden en la barraca miden 5m.

¿Cuántos metros sobran?

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al momento de evaluar, se sugiere considerar los siguientes criterios:

- › Comprenden el problema.
- › Identifican las operaciones que tienen que hacer: suma y resta.
- › Resuelven las operaciones, respetando la tabla.

Realizar experimentos aleatorios lúdicos y cotidianos, y tabular y representar mediante gráficos de manera manual y/o con software educativo.

OA: Utilizar formas de representaciones adecuadas, como esquemas y tablas, con un lenguaje técnico específico y con los símbolos matemáticos correctos.

OA: Transferir una situación de nivel de representación a otro.

OA: Comprobar una solución y fundamentar su razonamiento.

INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS

- › Realizan repeticiones de un mismo experimento, registran los resultados obtenidos y los representan en gráficos.
- › Reconocen que los resultados de experimentos lúdicos no son predecibles.

Actividad:

- › Lanzan 10 tapas plásticas de bebida y anotan el resultado: nombre (n) o hueco (h).
- › Repiten el lanzamiento con series de 10, 20, 30, 40 y 50 lanzamientos e indican los resultados obtenidos de base (b) y de punta (p).
- › Representan los resultados en un gráfico de barras simple.
- › Comparan los resultados. ¿Qué les llama la atención?

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al momento de evaluar, se sugiere considerar los siguientes criterios:

- › Organizan y reparten de manera justa las tareas dentro su grupo.
- › Hacen rotaciones en las tareas.
- › Experimentan y registran los resultados con exactitud.
- › Expresan y escuchan ideas de forma respetuosa.
- › Eligen un gráfico adecuado.
- › Conjeturan una tendencia en los resultados.

MATEMÁTICA – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

Guía de Geometría

Nombre: _____ Fecha: _____

OA: Determinar las vistas de figuras 3D desde el frente, desde el lado y desde arriba

Unidades

- Identifican vértices, aristas y caras en modelos o dibujos de figuras 3D.
- Despliegan modelos de figuras 3D como cubos, paralelepípedos y prismas regulares.
- Identifican las vistas en redes de figuras regulares 3D.
- Dibujan las vistas de figuras 3D.

● Actividades

- Determinar las vistas de figuras 3D, desde el frente, desde el lado y desde arriba.

Actividad 1

● **REPRESENTAR**

- Utilizar formas de representación adecuadas, como esquemas y tablas, con un lenguaje técnico y con los símbolos matemáticos correctos. (OA I) **A**

Actividad 2

● **ARGUMENTAR Y COMUNICAR**

- Comprobar una solución y fundamentar su razonamiento. (OA g)

● **RESOLVER PROBLEMAS**

- Transferir los procedimientos utilizados en situaciones ya resueltas a problemas similares. (OA c)
Actividades 3, 4 y 5

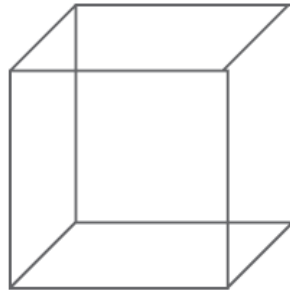
● **RESOLVER PROBLEMAS**

- Transferir los procedimientos utilizados en situaciones ya resueltas a problemas similares. (OA c).

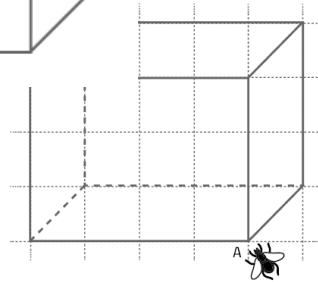
1- Identifican vértices, aristas y caras en cubos, denominando:

- a) Los vértices con P, Q, R, S, T, U, V, W
- b) Las aristas con a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l e las caras con A, B, C, D, E, F.

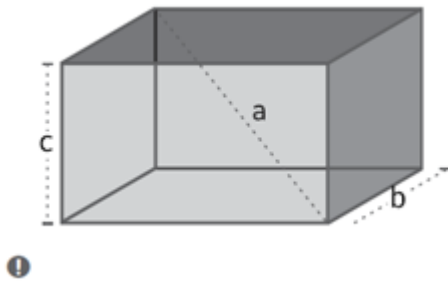
2.- Describen el trayecto más corto que toma una mosca para llegar del punto A al punto B y a continuación lo



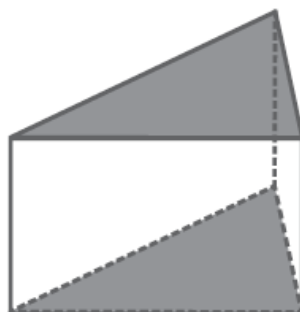
trayecto más corto que toma una mosca para llegar del punto A al punto B y a continuación lo



3.- Dibujan, a partir de las medidas de a, b, c, las vistas de frente, de arriba y de lado de cubos o paralelepípedos.



4.- Dibujan las vistas de prismas triangulares de frente, de arriba y de lado, como en la actividad 3.



Desafío.

1.- Dibujan, como en la actividad 3, las vistas de figuras compuestas de cubos y prismas rectangulares, usando cuadrículas.

MATEMÁTICA – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

Evaluación de Geometría.

Nombre: _____ Fecha: _____

Resolver ecuaciones e inecuaciones de un paso, que involucren adiciones y sustracciones, comprobando los resultados en forma pictórica y simbólica del 0 al 100, aplicando las relaciones inversas entre la adición y la sustracción.

- Emplear diversas estrategias para resolver problemas y alcanzar respuestas adecuadas, como la estrategia de los 4 pasos: entender, planificar, hacer y comprobar.
- Comprobar una solución y fundamentar su razonamiento.
- Identificar regularidades en expresiones numéricas y geométricas.
- Expresar, a partir de representaciones pictóricas y explicaciones dadas, acciones y situaciones cotidianas en lenguaje matemático.

INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS

Resuelven adivinanzas de números que involucran adiciones y sustracciones.

Actividad:

La temperatura ideal para guardar una torta de frutilla en el refrigerador es de 7°C . El termómetro del refrigerador indica una temperatura de 13°C en el interior del refrigerador.

¿Cómo se debe cambiar la temperatura? Calcule el resultado con una ecuación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al momento de evaluar, se sugiere considerar los siguientes criterios:

- › Reconoce que la temperatura debe bajar.
- › Identifica “bajar” con “sustraer”.
- › Formula la ecuación con una incógnita.
- › Resuelve la ecuación para comprobar la igualdad.
- › Registra el resultado con una frase.

Demostrar que comprenden una línea de simetría:

› dibujando una o más líneas de simetría en figuras 2D.

- Emplear diversas estrategias para resolver problemas y alcanzar respuestas adecuadas.
- Comprobar una solución y fundamentar su razonamiento.
- Identificar regularidades en expresiones numéricas y geométricas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS

- › Identifican la línea de plegar con la línea de simetría.
- › Dibujan figuras simétricas en una tabla de cuadrículas.

Actividad

1 ¿Cuáles de las figuras C a F son simétricas? Explique por qué?.



2 Dibuje un triángulo simétrico.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al momento de evaluar, se sugiere considerar los siguientes criterios:

Dibujan las líneas de simetría en las figuras y explican por qué las figuras son simétricas, usando papel cuadriculado o doblando la figura.

Dibujan un triángulo con sus vértices en papel cuadriculado y aplican la propiedad de la simetría.

MATEMÁTICA – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

Guía de Medición.

Nombre: _____ Fecha: _____

OA: Leer y registrar diversas mediciones del tiempo en relojes análogos y digitales, usando los conceptos A.M., P.M. y 24 horas.

Unidades

- Leen, comunican y registran la hora en un reloj digital.
- Leen, comunican y registran la hora en relojes análogos.
- Leen horarios de su entorno.
- Calculan diferencias entre horas indicadas.

Actividades

Leer y registrar diversas mediciones del tiempo en relojes análogos y digitales, usando los conceptos A.M., P.M. y 24 horas.

REPRESENTAR

Utilizar formas de representación adecuadas con un lenguaje específico y con los símbolos matemáticos correctos.

RESOLVER PROBLEMAS

Resolver problemas dados o creados.

1- Leen y comunican la hora puesta por un compañero en un reloj didáctico, usando A.M. y P.M.

2- Ponen una hora dada en un reloj didáctico. Identifican $\frac{1}{2}$ h, $\frac{1}{4}$ h, $\frac{3}{4}$ con los minutos correspondientes.

3- Expresan la hora de la tarde comunicada en modo de 12 h, en modo de 24 h.

Ejemplo: 11 h = 23 h

4- Leen y comunican la hora que aparece en un reloj digital del modo 12 h y del modo 24h.

5- Transforman horas indicadas en un reloj análogo a uno digital y viceversa.

6- Calculan el tiempo transcurrido respecto de la hora de partida y de la hora de llegada de acuerdo al horario de la tabla.

MATEMÁTICA – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

Evaluación de Medición.

Nombre: _____ Fecha: _____

- Medir longitudes con unidades estandarizadas (m, cm) y realizar transformaciones (m a cm y viceversa) en contextos de la resolución de problemas.
- Emplear diversas estrategias para resolver problemas y alcanzar respuestas adecuadas, como la estrategia de los 4 pasos: entender, planificar, hacer y comprobar.
- Comprobar una solución y fundamentar su razonamiento.
- Identificar regularidades en expresiones numéricas y geométricas.

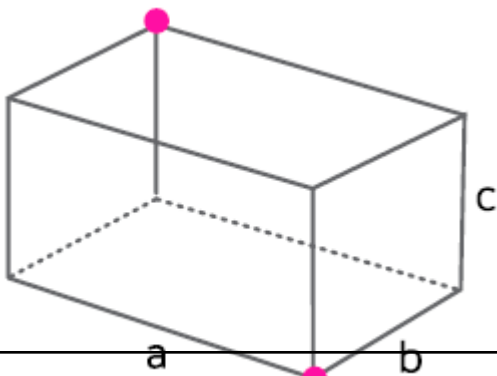
INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS

Miden el perímetro de objetos y lo expresan en cm o m.

Actividad

El paralelepípedo tiene las siguiente medidas: $a = 9$ cm, $b = 4$ cm y $c = 3$ cm

Determine el trazado más corto entre los puntos rojos indicados en las caras al recorrer las aristas.



CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al momento de evaluar se sugiere considerar los siguientes criterios:

- Demuestran que encuentra el trazado más corto entre dos puntos
- Marcan una línea de conexión entre los puntos.
- Miden las distancias entre los vértices.
- Indican el total.

MATEMÁTICA – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

Guía de Número y Operación

Nombre: _____ Fecha: _____

OA: Representar y describir números del 0 al 10.000:

- contándolos de 10 en 10, de 100 en 100, de 1.000 en 1.000.
- leyéndolos y escribiéndolos.
- representándolos en forma concreta, pictórica y simbólica.
- comparándolos y ordenándolos en la recta numérica o la tabla posicional.
- identificando el valor posicional de los dígitos hasta la decena de mil.

Componiendo y descomponiendo números naturales hasta 10.000 en forma aditiva, de acuerdo a su valor posicional.

UNIDADES.

- Expresan números en palabras y cifras.
- Representan en números cantidades dadas en billetes o monedas.
- Ordenan cantidades de dinero dado en billetes o en monedas de \$10, \$100, \$1.000 y de \$10.000.
- Descomponen cantidades de dinero en valores de \$1, \$10, \$100 y \$1.000. Por ejemplo:
 $\$5.647 = \$5.000 + 600 + 40 + 7$
- Leen y escriben números presentados en la tabla posicional.
- Descomponen números hasta 10.000 y los ubican en la tabla posicional.
- Ordenan y comparan números en la tabla posicional.
- Marcan la posición de números en la recta numérica.
- Identifican números en la recta numérica según la posición de su marca.
- Identifican números vecinos de números dados en la recta numérica.
- Identifican números que faltan en una secuencia numérica.

MATEMÁTICA – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

Evaluación de Números y Operación.

Nombre: _____ Fecha: _____

- 1- Resolver problemas rutinarios y no rutinarios en contextos cotidianos que incluyen dinero, seleccionando y utilizando la operación apropiada.
- 2- Emplear diversas estrategias para resolver problemas y alcanzar respuestas adecuadas, como la estrategia de los 4 pasos: entender, planificar, hacer y comprobar.
- 3- Comprobar una solución y fundamentar su razonamiento.
- 4- Aplicar, seleccionar, modificar y evaluar modelos que involucren las cuatro operaciones con números naturales y fracciones.

INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS:

- Resuelven problemas que implican multiplicaciones.
- Resuelven problemas que implican reparticiones en partes iguales.

Actividad

En una pastelería confeccionan alfajores y los venden en bandejas.



- 1 El día lunes confeccionaron 240 alfajores y los empacaron en bandejas de 6 alfajores.
¿Cuántas bandejas necesitaron?
- 2 El día martes vendieron 45 bandejas de 4 alfajores.
¿Cuántos alfajores vendieron?

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al momento de evaluar, se sugiere considerar los siguientes criterios:

- Reconocen que empacar en bandejas significa repartir el total.
 - Resuelven el problema con una división.
 - Calculan correctamente la división $240 : 6$.
 - Comprueban el resultado con la multiplicación correspondiente.
 - Reconocen la operación de la multiplicación como la correcta para calcular el total de los alfajores vendidos.
 - Calculan correctamente la multiplicación $45 \cdot 4$.
 - Comprueban el resultado con la división correspondiente.
- 5- Demostrar que comprenden la multiplicación de números tres dígitos por números de un dígito:
 - usando estrategias con o sin material concreto

- utilizando las tablas de multiplicación estimando productos
- usando la propiedad distributiva de la multiplicación respecto de la suma
- aplicando el algoritmo de la multiplicación
- resolviendo problemas rutinarios
- Emplear diversas estrategias para resolver problemas y alcanzar respuestas adecuadas, como la estrategia de los 4 pasos: entender, planificar, hacer comprobar.
- Comprobar una solución y fundamentar su razonamiento.
- Aplicar, seleccionar, modificar y evaluar modelos que involucren las cuatro operaciones con números naturales y fracciones.

INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS

- Resuelven multiplicaciones, usando el algoritmo de la multiplicación.
- Resuelven problemas rutinarios de la vida diaria, aplicando el algoritmo de la multiplicación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Al momento de evaluar, se sugiere considerar los siguientes criterios:

- Reconocen que empacar en bandejas significa repartir el total.
- Resuelven el problema con una división.
- Calculan correctamente la división $240 : 6$.
- Comprueban el resultado con la multiplicación correspondiente.
- Reconocen la operación de la multiplicación como la correcta para calcular el total de los alfajores vendidos.
- Calculan correctamente la multiplicación $45 \cdot 4$.
- Comprueban el resultado con la división correspondiente

MATEMÁTICA – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
 Depto. Matemática.
 Unidad Técnico Pedagógica.

Guía Patrones y Álgebra.

Nombre: _____ Fecha: _____

OA.; Identificar y describir patrones numéricos en tablas que involucren una operación, de manera manual y/o software educativo.

Unidades.

- Determinan elementos faltantes en listas o tablas.
- Descubren un error en una secuencia o una tabla y lo corrigen.
- Identifican y describen un patrón en tablas y cuadros.
- Realizan movidas en la tabla de 100, en forma concreta o pictórica.
- Varían un patrón dado y lo representan en una tabla.
- Usan software educativo para generar o variar patrones numéricos.

MATEMÁTICA – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

Actividades Patrones y Algebra.

Nombre: _____ Fecha: _____

Identificar y describir patrones numéricos en tablas que involucren una operación, de manera manual y/o usando software educativo.

ARGUMENTAR Y COMUNICAR Descubrir regularidades matemáticas comunicarlás a otros.

RESOLVER PROBLEMAS

Resolver problemas dados o creados.

Actividad

ARGUMENTAR Y COMUNICAR Descubrir regularidades matemáticas y comunicarlás a otros.

1- Descubren y explican la regularidad en sucesiones de números y las completan:

a	2	5	10	17	?	37	50	65	
b	0	3	8	15	24	35	?	?	?
c	1	2	4	7	11	16	?	?	?
d	1	0	1	0	1	?	?	?	?

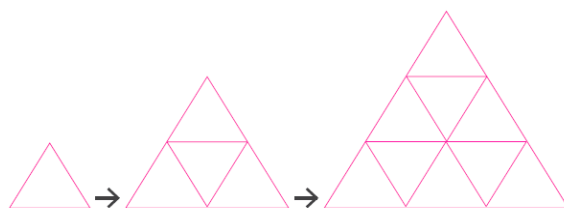
2- Descubren números incorrectos en la sucesión de números siguiente:

a	0	1	4	9	15	25	36	47	64
b	4	11	18	24	24	32	39	45	53
c	5	8	13	21	29	40	54	68	85

3- Descubren y explican el patrón en la formación de números; por ejemplo:

a 101001 ... b 102003 ...

4- Identifican y explican la regularidad en el número total de fósforos o palitos usados en cada paso de la secuencia de los siguientes triángulos:



¿Cuántos fósforos o palitos se usarán en la figura?

5- Marcan patrones numéricos en tablas:

A) Marcan en una tabla de 100 los múltiplos de 5.

¿Qué números marcó?

B) Marcan en la tabla de 100 los múltiplos de 9.

Describe lo que observe.

C) Escriben los números que aparecen en la tabla del 100 en la diagonal trazada y explican el patrón encontrado.

¿Qué característica tienen los números de este patrón?

LENGUAJE – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Lenguaje.
Unidad Técnico Pedagógica.

Comunicación oral.

Nombre: _____ Fecha: _____

OA: Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:

- cuentos folclóricos y de autor
- poemas
- mitos y leyendas
- capítulos de novelas

Unidades.

- Solicitan que les lean o releen un cuento.
- Reproducen la historia usando sus propias palabras.
- Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos escuchados en clases.
- Relacionan aspectos de un texto escuchado y comentado en clases con otros textos leídos o escuchados previamente.
- Formulan preguntas que demuestran su interés por lo escuchado.
- Explican qué les gustó o no de un texto escuchado en clases.

Actividades Comunicación oral.

Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:

- cuentos folclóricos y de autor
- poemas
- mitos y leyendas
- capítulos de novelas

1 Lectura semanal

Una o dos veces a la semana, el docente prepara la lectura de un cuento, un poema o un capítulo de una novela. Lee el texto a los estudiantes, compartiendo las ilustraciones si las hay, y luego comenta con ellos aspectos relevantes de la lectura. El objetivo de esta actividad es que los alumnos disfruten de la historia. En el caso de seleccionar un libro ilustrado es necesario mostrarlo al grupo o proyectarlo en la sala de clases, para que los estudiantes puedan ir mirando las ilustraciones y siguiendo la lectura. De esta manera, al final se pueden comentar también las imágenes y relacionarlas con la historia.

2 Inicio de novela

Como una manera de motivar la lectura de novelas, el profesor hace una lectura en voz alta del primer capítulo de alguna que pueda ser del interés de los alumnos. Los estudiantes piensan qué harían si pudieran transportarse a la escena del relato. Comentan oralmente: ¿qué sentirían? ¿Con quiénes se encontrarían? ¿A qué peligros estarían expuestos? ¿Qué aventuras les esperarían? El docente los desafía a buscar las respuestas más creativas posibles dentro de las pistas que la novela otorga. Al finalizar la novela, se puede volver a compartir si se cumplieron o no las predicciones iniciales expresadas en la clase.

3 Relatos de los mayores

El profesor invita a un grupo de abuelas y abuelos a la clase para que cuenten historias a los alumnos o cómo se vivía cuando ellos eran niños. El profesor indica a los estudiantes que, después de escuchar el relato, harán preguntas a los invitados para saber más sobre sus historias. Los insta a escuchar con atención y curiosidad y propone algunas preguntas a modo de ejemplo. Tras el relato, el profesor guía una conversación entre los abuelos y los niños. Para cerrar, los estudiantes recrean mediante un dibujo o la escritura de un párrafo lo que más les llamó la atención del testimonio o cómo imaginan que habrían sido ellos si hubiesen vivido en ese tiempo.

4 La letra de la canción

El docente selecciona una canción que cuente una historia y la hace escuchar a los alumnos. Puede elegir canciones de la tradición oral como Estaba la Catalina o Mambrú se fue a la guerra o canciones de autor como El twist del mono liso de María Elena Walsh, El soldado trifaldón de Charo Cofré / Tikitiklip, Me cortaron mal el pelo, de 31 minutos, u otras. Los estudiantes escuchan atentamente una vez y contestan en grupos: ¿de qué se trata la canción? Escuchan la canción un par de veces más y debaten al interior del grupo: ¿a qué se parece más, a un cuento o a un poema?

Para realizar la actividad se puede usar el siguiente organizador gráfico:

Título: Autor:	
¿De qué se trata la canción?	
¿A qué se parece más, a un cuento o a un poema?	
Se parece a un cuento, porque:	Se parece a un poema, porque:
Conclusión	

5 Textos para escuchar

El docente escoge un audio texto para escuchar con el curso, puede ser de un poema, un cuento o un radioteatro. Mientras los estudiantes escuchan, el profesor los invita a dibujar en sus cuadernos las imágenes que asocian a la lectura. Al terminar, explican la relación entre el cuento y lo que dibujaron.

6 Desafío de preguntas

Para estimular la atención de los estudiantes, el docente los desafía a hacer preguntas sobre los textos que escuchan. Una manera de motivar la curiosidad es contar con un tarjetero de preguntas sobre las cuales los alumnos siguen elaborando:

¿Qué...? ¿Quién...? ¿Dónde...? ¿Cuándo...? ¿Cómo...? ¿Por qué...? ¿Para qué...? En una clase pueden crear solo preguntas de un tipo, con una tarjeta elegida al azar, en la siguiente rotar las tarjetas entre distintos grupos para crear preguntas variadas, la siguiente asignar preguntas directamente a ciertos estudiantes, etc.

LENGUAJE – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Lenguaje.
Unidad Técnico Pedagógica.

Evaluación Comunicación oral.

Nombre: _____ Fecha: _____

Escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia o noticias, entre otros, para lograr diferentes propósitos:

- usando un formato adecuado
- transmitiendo el mensaje con claridad

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Eligen un formato adecuado a su propósito.
- Comunican observaciones sobre una experiencia por medio de un formato elegido por ellos.
- Escriben todos los pasos necesarios para llevar a cabo un procedimiento.
- Secuencian cronológicamente los procedimientos necesarios para llevar a cabo una tarea.
- Incluyen diagramas o dibujos para complementar información, si es pertinente.

Actividad

Organizados en grupos, los estudiantes elaboran una revista literaria inspirada en los cuentos, fábulas y poemas que han leído durante la unidad. Esta actividad puede realizarse por etapas y cerrarse al final del periodo con la publicación de la revista completa. Para esto, el docente entrega la siguiente pauta de instrucciones:

Instrucciones:

En grupos de cuatro personas, elaboren una revista literaria que incluya las siguientes secciones:

1. Cartas: elabore dos cartas para dos autores de cuentos que les hayan gustado. En cada una deben incluir:

- › Comentarios sobre aspectos que les gustaron de una obra del autor al que está dirigida la carta.
- › preguntas sobre hechos, personajes o temas que trata cada autor en alguna de sus obras.
- › Sugerencias sobre temas para escribir en el futuro.

2. Noticias: redacte dos noticias sobre hechos que ocurren en los cuentos leídos en clases.

3. Personaje destacado: describa a un personaje de algún cuento leído en clases e incluya una ilustración que lo represente (puede ser un dibujo o un recorte con una imagen).

4. Reportaje turístico: escriba un párrafo sobre el lugar en que sucede uno de los cuentos, invitando a sus compañeros a conocerlo.

5. Reseña: escriba un párrafo explicando por qué vale la pena leer uno de los cuentos que más le gustaron.

6. Concurso: invente un concurso en el cual sus lectores tienen que responder preguntas sobre los

personajes y situaciones de los cuentos leídos. Explique los pasos que hay que seguir para participar.

7. **Avisos publicitarios:** invente dos productos o servicios que serían útiles para los personajes de algunos de los textos leídos en clases y elabore un aviso publicitario para cada uno.

INDICACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Para realizar esta evaluación, es importante que el docente muestre algunos modelos de revistas a los estudiantes para que estos conozcan ejemplos de lo que se les está pidiendo. También es indispensable que planifique algunas instancias de evaluación formativa, en las que oriente a los alumnos sobre el trabajo que llevan hasta el momento y les dé las indicaciones necesarias sobre los aspectos que deben revisar.

LENGUAJE – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Lenguaje.

Escritura.

Nombre: _____ Fecha: _____

OA. Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, noticias, etc.

Unidades

- Escriben al menos una vez a la semana un texto con un formato que se adecue a sus necesidades.
- Escriben para expresar lo que han descubierto en los textos leídos, ya sea emulando estilos de escritura, comentando la información o comentando los recuerdos o las emociones que les gatillan.
- Expresan sus preocupaciones, sentimientos o experiencias en un blog, diario de vida, agenda, bitácora, etc.

Actividades de Escritura.

Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, noticias, etc.

1 Bitácora

Los estudiantes reciben un cuaderno que decoran con los motivos que más los identifiquen. El docente les da entre cinco y diez minutos dos veces a la semana para que escriban libremente en él lo que quieran. Este cuaderno no se corrige, sino que la profesora lee y comenta personalmente (en forma oral o por escrito) lo que escribe cada estudiante.

2 Reportero

Se explica a los estudiantes que un reportero siempre está registrando acontecimientos e información que le llama la atención para después usarla al escribir sus reportajes. El profesor invita a los alumnos a escribir sobre algo que les haya llamado la atención, una noticia o suceso que vieron en la semana, algo que aprendieron en clases, algo que les contaron en sus casas o algún conocimiento que quisieran compartir. Les pide que lo escriban como si fueran periodistas de una revista. El profesor recolecta los reportajes de los estudiantes y arma una revista con los mejores, la que expone afuera de la sala.

3 Cajón de sugerencias

El docente confecciona una caja con fichas de actividades para los minutos de escritura libre de la semana. En las fichas pueden ir actividades como las siguientes:

- › Haga un afiche publicitario para invitar a los miembros de su familia a un almuerzo, una actividad

deportiva, tomar un helado, etc.

- › Escriba sobre alguno de los siguientes temas: El día más feliz de mi vida fue cuando... Mi mascota llegó un día que... Lo que más me ha asustado en la vida fue cuando Un amigo/a mío/a se parece a... porque... Me sentí muy orgulloso/a de mí mismo/a cuando...
- › Escriba una carta agradeciendo a alguien un regalo o un favor recibido.
- › Escriba un recuerdo que usted tenga con una persona y luego regáله el relato.
- › Escriba una versión de su cuento favorito.
- › Escriba un poema en el cual describa a una persona.
- › Escriba un poema en el cual describa una fruta.
- › Escriba con sus palabras la parte que más haya gustado de un cuento que haya leído.
- › Compare a un personaje que a usted le haya gustado con alguna persona que usted conozca.

El profesor agrega nuevas actividades cada cierto tiempo, para que los estudiantes tengan diversas alternativas.

LENGUAJE – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Lenguaje.
Unidad Técnico Pedagógica.

Evaluación Escrita.

Nombre: _____ Fecha: _____

Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan:

› Conectores adecuados

INDICADORES DE EVALUACIÓN

› Utilizan conectores para ordenar el relato (primero, luego, después, entonces, mientras, por eso, porque).

Actividad:

El profesor lee y comenta con los alumnos el mito inuit Por qué no hay árboles. Después de realizar una o varias actividades de comprensión de lectura del relato y de trabajar el vocabulario del texto con los alumnos, entrega las siguientes instrucciones a los estudiantes para evaluar el uso de conectores:

Instrucciones:

Agrege en el siguiente texto los conectores que corresponden. Escójalos de la siguiente lista:

RELACIÓN

CONECTORES

Causa efecto
que.

porque, por esta razón, por lo tanto, por eso, de manera

Oposición

pero, aunque, por el contrario, sin embargo.

Tiempo

después, más tarde, antes, entre tanto, luego, mientras.

Adición

y, también, además.

¿Por qué no hay árboles?

Kiviok era el chamán más conocido entre los inuit. Los espíritus le dieron poderes especiales, él les daba su luz y calor.

Un día Kiviok se fue de viaje. Se hacía de noche, así es que decidió armar una fogata cerca de un lago. Sacó el hacha y comenzó a cortar árboles como combustible.

Kiviok cortaba árbol tras árbol, una viruta de madera cayó al agua y un pez nació. El pez, mirando a Kiviok, se burló de él, Kiviok no le prestó mucha atención. Kiviok intentaba no hacer caso al pez a medida que las virutas de madera caían en el agua, estas se convertían en más y más peces que se burlaban de él.

Finalmente, los peces acabaron con la paciencia de Kiviok. El poderoso chamán se enfureció y comenzó a cortar todo. Tal cantidad de virutas y trozos saltaban por los aires que parecía de noche, era de día. Cada viruta que caía en el lago, se convertía en un pez. Cuando Kiviok levantó la cabeza, vio que ya no quedaban árboles, las aguas estaban repletas de peces. Adaptado de

http://bib.cervantesvirtual.com/historia/TH/cosmogonia_inuit.shtml#15

LENGUAJE – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto.Lenguaje
Unidad Técnico Pedagógica.

Lectura.

Nombre: _____ Fecha: _____

OA: Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:

- Pronunciando las palabras con precisión
- Respetando los signos de puntuación
- Leyendo con entonación adecuada
- Leyendo con velocidad adecuada para el nivel

Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- Releer lo que no fue comprendido
- Visualizar lo que describe el texto
- Recapitular
- formular preguntas sobre lo leído y responderlas subrayar información relevante en un texto

Unidades:

Leen en voz alta:

- Diciendo las palabras sin error y de manera fluida, aunque ocasionalmente hagan lectura silábica en palabras que desconocen
- Respetando signos de puntuación (punto, coma, signos de exclamación y de interrogación)
- Adoptando la entonación que propone el sentido del texto manteniendo una velocidad que demuestre decodificación automática de la mayoría de las palabras.
- Identifican en el texto la información que ya conocían y destacan la información nueva.
- Comparan la información que encuentran en textos leídos con sus propios conocimientos sobre el tema.
- Detienen su lectura si no entendieron algo y releen el fragmento para tratar de solucionar el problema.
- Describen, oralmente o por escrito, lo que visualizan a partir de una lectura.
- Hacen una interpretación de un episodio de un texto leído mediante dibujos o actuaciones.
- Hacen una recapitulación, oralmente o por escrito, de un texto leído.

Actividades de Lectura.

Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:

- Pronunciando las palabras con precisión
- Respetando los signos de puntuación
- Leyendo con entonación adecuada
- Leyendo con velocidad adecuada para el nivel

1 Lectura a un compañero:

Para esta actividad es necesario seleccionar al menos treinta lecturas apropiadas al nivel lector de los estudiantes. El docente organiza al curso en parejas y reparte a cada una un texto diferente. Durante cinco minutos, los alumnos se turnan con un compañero para leer en voz alta hasta que logran hacerlo fluidamente. Una vez que han logrado esto, se juntan con otra pareja de compañeros, hacen una recapitulación de la lectura y luego la leen. Es bueno repetir esta actividad una vez a la semana, usando cada vez un texto diferente.

2 Lectura a alumnos de 1° básico:

Los estudiantes eligen un libro que les gustaría compartir con un estudiante de 1° básico. Lo leen varias veces, en voz baja y alta, y marcan qué partes del texto desean destacar, para dar la entonación que requieren. Una vez que han ensayado, el docente se pone de acuerdo con la persona a cargo de Lenguaje y Comunicación en 1° básico y reúnen a los dos cursos. Se juntan en parejas, uno de primero básico con uno de cuarto que lee el cuento. Esta actividad se puede realizar varias veces al año.

3 Lectura de poemas:

El docente selecciona al menos siete poemas adecuados para los estudiantes. Al lado de cada poema pone al menos cinco líneas.

Cada vez que los alumnos leen un poema a una persona, esta les firma en la línea que está al lado del poema y explica qué le gustó. Al final de dos semanas, los niños deben haber terminado de leer al menos tres veces cada poema a diferentes personas. Hacen una puesta en común y comentan cuáles son los poemas que más gustaron a su público.

4 Teatro de lectores:

El docente selecciona una obra de teatro en un acto adecuada para la edad de los estudiantes o convierte un cuento en una obra de teatro. Primero explica de qué se trata la obra y luego divide al curso en grupos y estos se organizan para repartir los personajes. Practican la lectura de la obra de teatro muchas veces hasta que todos leen sus partes con fluidez. Cada grupo presenta la obra a un curso diferente de la escuela. Pueden complementar la lectura con disfraces.

5 Demostración de cómo se mejora la lectura de un cuento:

El docente selecciona un artículo de un diario o libro que tenga varios párrafos cortos. Explica a los estudiantes que una lectura fluida es aquella que se parece a como hablamos; es decir, que tiene una velocidad normal, expresa diversas cosas dependiendo del tono que se usa (subir el tono para

sorpresa, pregunta, enojo, etc.), y respeta la puntuación. Lee cada párrafo, modelando diferentes problemas que presentan generalmente los estudiantes –precisión, velocidad, entonación– y les pide que expliquen por qué la lectura no es fluida. En el pizarrón van haciendo una lista de problemas que se presentan al leer y, a partir de ella, discuten cómo los pueden solucionar. Luego los alumnos practican independientemente la lectura de un texto, siguiendo los consejos del profesor.

6 Refuerzo para estudiantes que presentan problemas de fraseo:

El docente selecciona un texto que contenga diferentes tipos de puntuación. Lo imprime dejando mucho espacio entre oraciones. Reparte este material a aquellos estudiantes que tienen una lectura menos fluida. Cada uno practica la lectura hasta que transmite adecuadamente dónde termina cada oración.

LENGUAJE – CUARTO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Lenguaje
Unidad Técnico Pedagógica.

Evaluación de Lectura.

Nombre: _____ Fecha: _____

Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:

- › extrayendo información explícita e implícita
- › determinando las consecuencias de hechos o acciones
- › describiendo y comparando a los personajes
- › reconociendo el problema y la solución en una narración

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- › Aluden, en sus comentarios orales y escritos, a información explícita de un texto.
- › Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita del texto.
- › Explican, oralmente o por escrito, los problemas que enfrentan los personajes y cómo se resuelven

Actividad:

Antes de leer el cuento Piñoncito de Cuentos araucanos de María Luisa Morel, el profesor trabaja con los estudiantes las palabras nuevas del texto. Luego estos lo leen de manera independiente y contestan por escrito las siguientes preguntas:

› Preguntas sobre información explícita:

- ¿Qué le entrega el viejo a la madre de Piñoncito para agradecerle las tortillas y los porotos?
- ¿Por qué los padres le ponen Piñoncito a su hijo?
- ¿Por qué los arrieros no ven a Piñoncito debajo de la callampa?
- ¿Cómo salva Piñoncito a los polluelos del nido?
- ¿Qué regalo le entrega el ave a Piñoncito y para qué le sirve?

› **Preguntas de inferencias:**

- ¿Es importante el tamaño de Piñoncito en las aventuras que vive? Fundamente su respuesta con un ejemplo del cuento.
- ¿Cómo se habrá sentido Piñoncito en el estómago del burro? Fundamente su respuesta.
- ¿Por qué en el cuento se dice que los polluelos son “medio hermanos” de Piñoncito?
- ¿Qué logra Piñoncito después de sus aventuras?

Mencione una característica psicológica de Piñoncito y explique cómo se ve esa característica en dos momentos del cuento.

PAUTA DE EVALUACIÓN.

› Preguntas sobre información explícita:

¿Qué le entrega el viejo a la madre de Piñoncito para agradecerle las tortillas y los porotos? Un piñón.

¿Por qué los padres le ponen Piñoncito a su hijo? Porque era tan pequeño como un piñón.

¿Por qué los arrieros no ven a Piñoncito debajo de la callampa? Porque este era muy pequeño y por eso se puede esconder bajo ella.

¿Cómo salva Piñoncito a los polluelos del nido? Atraviesa con un alfiler la lengua de la serpiente que quería comerse a los polluelos.

¿Qué regalo le entrega el ave a Piñoncito y para qué le sirve? Un hueso gigante que encontró en la cordillera y que convierte a Piñoncito en un niño de porte normal.

› Preguntas de inferencias:

¿Es importante el tamaño de Piñoncito en las aventuras que vive? Fundamente su respuesta con un ejemplo del cuento. Es importante, porque un niño normal no podría haber vivido esas aventuras. Por ejemplo: se necesita ser pequeño para poder esconderse debajo de una callampa. Si Piñoncito no fuera tan pequeño, el burro no podría habérselo tragado.

¿Cómo se habrá sentido Piñoncito en el estómago del burro? Fundamente su respuesta. Asfixiado, porque el estómago lo apretaba y no lo dejaba respirar. / Asustado, porque podía morir ahogado por estar tan apretado en el estómago del burro.

¿Por qué en el cuento se dice que los polluelos son “medio hermanos” de Piñoncito? Porque la madre de los polluelos alimenta a Piñoncito como si fuera otro de sus hijos.

¿Qué logra Piñoncito después de sus aventuras? Encontrar el remedio para crecer y volverse un niño normal.

Mencione una característica psicológica de Piñoncito y explique cómo se ve esa característica en dos momentos del cuento. Valiente, porque se enfrenta a la serpiente para defender a los polluelos. / Inteligente, porque logra salvarse de ser comido por el arriero al morderle el labio.

Los problemas de comprensión de los alumnos pueden estar originados en:

› Problemas de fluidez: se demoran mucho en decodificar el texto y no pueden concentrarse en comprenderlo.

› Problemas de vocabulario: no conocen varias de las palabras del cuento necesarias para comprenderlo.

› Problemas de comprensión: comprenden el significado literal del cuento, pero tienen dificultades para extraer información implícita y hacer inferencias sobre la historia.

Luego de analizar las respuestas de los alumnos y teniendo en cuenta sus necesidades habituales, el profesor debe planificar una intervención adecuada para ayudarlos a superar sus dificultades.

Para ayudar a los estudiantes que aún no tienen un nivel de fluidez adecuado para 4º básico, se recomienda aumentar la lectura independiente de textos apropiados al nivel y también de niveles anteriores. Los textos más fáciles son un estímulo positivo para alumnos que aún no han alcanzado los niveles de fluidez esperados en este curso.

En el caso de los alumnos que tienen un vocabulario poco desarrollado, se los puede involucrar en tareas diarias en las que deban averiguar el significado de una o dos palabras y escribir varias oraciones con ellas. Las palabras que se elijan para estas tareas deben provenir de los textos leídos en clases, y son justamente aquellas que la mayoría del curso conoce, con excepción de algunos

estudiantes. El refuerzo positivo por parte del profesor y destacar los logros de los alumnos son elementos clave para que esta actividad sea vista como una oportunidad de aprender y no como un castigo.

Para fortalecer las habilidades de lectura de los alumnos con dificultades de comprensión, se recomienda realizar varias actividades de aplicación de estrategias de comprensión lectora, considerando las siguientes etapas: explicación y modelado de la estrategia, práctica guiada y práctica independiente. También se recomienda lectura y discusión de textos en grupos pequeños guiados por el profesor.

Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:

- › Extrayendo información explícita e implícita
- › Determinando las consecuencias de hechos o acciones
- › Describiendo y comparando a los personajes
- › Reconociendo el problema y la solución en una narración
- › Expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes y acciones de los personajes

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- › Aluden, en sus comentarios orales y escritos, a información explícita de un texto.
- › Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita del texto.
- › Explican, oralmente o por escrito, los problemas que enfrentan los personajes y cómo se resuelven.
- › Expresan una postura frente a un hecho, una acción o una actitud de un personaje del texto leído.
- › Fundamentan su postura con ejemplos del texto.

Actividad

Luego de haber realizado varias actividades orientadas a desarrollar la comprensión de textos narrativos, el docente lee junto con los estudiantes la versión de Blanca Santa Cruz Ossa del cuento El Medio Pollo. Resuelven oralmente las dudas de vocabulario y del argumento del relato, y luego el profesor entrega la siguiente guía para evaluar su comprensión de lectura:

Instrucciones:

Elabore una ficha de identificación del personaje principal que:

- › Incluya una descripción del Medio Pollo en la que señale una característica física y al menos dos características psicológicas (3 puntos)
- › Fundamente cada característica con ejemplos del cuento (3 puntos)
- › Incluya un dibujo del Medio Pollo en el que se note la principal característica física de este personaje (1 punto).

¿Qué pasa cada vez que el Medio Pollo se encuentra con distintos personajes en su camino a ver al rey? (1 punto).

Mencione un problema al que se enfrenta el Medio Pollo en las tierras del rey y explique cómo lo soluciona (2 puntos).

Explique qué hizo el zorro según esta oración: “¡Qué media panzada se dio el zorro hambriento!” (1 punto).

Comente una cualidad del Medio Pollo y dé un ejemplo del cuento en que se note (2 puntos).

Responda la siguiente pregunta: ¿qué opina de que el rey haya permitido enviar al Medio Pollo al horno, después de haber prometido que no lo iba a matar? ¿Por qué? (2 puntos).

El docente da tiempo suficiente a los estudiantes para que respondan en una clase todas las

preguntas por escrito.

MATEMÁTICA OCTAVO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

Guía Evaluada N°1 de Álgebra: Reducción de Términos Semejantes

Nombre: _____ Fecha: _____

l) Traduce a lenguaje algebraico las siguientes oraciones:

N° 1	Oración	Lenguaje Algebraico
1	El doble de un número, disminuido en tres:	
2	Tres cuartos de un número, aumentado en once y disminuido en el doble de un número distinto:	
3	Once medios de un número, aumentado en el cuadrado del mismo número:	
4	La cuarta potencia de un número, disminuido en la quinta potencia del mismo número:	
5	Ocho tercios de un número, disminuido en siete, aumentado en el triple de un número distinto:	
6	Nueve cuartos de un número, aumentado en el cuádruplo de un número distinto:	
7	La quinta potencia de un número, aumentado en uno, disminuido en el doble de un número distinto:	
8	El triple de un número, aumentado en el doble de un número distinto:	
9	El doble de un número, aumentado en siete, disminuido en la mitad de otro número:	
10	El cuadrado de un número, aumentado en siete cuartos del mismo número:	
11	Siete medios de un número, disminuido en cuatro quinto del mismo número:	
12	El cuadrado del triple de un número:	
13	El cubo de un número, disminuido en el quíntuplo de un número distinto:	

II) **SELECCIÓN MÚLTIPLE:** Marca con una **X** la alternativa que consideres correcta, recuerda anotar los desarrollos en cada ejercicio.

1. Al reducir la expresión algebraica $3m^2a + (5a - 5m^2a) - 7m^2a$ resulta:

- a) $-7m^2a + 5a$
- b) $5a - 3m^2a$
- c) $-9m^2a + 5a$
- d) $5a - 4m^2a$

2. Al reducir la expresión $-2mx + 5a^2 - 3mx - 2a^2$, resulta:

- a) $-5mx + 3a^2$
- b) $-mx + 7a^2$
- c) $-5mx - a^2$
- d) $-mx - a^2$

3. Al reducir la expresión $3ax - 2m^2 + m^2 - 3ax + b^2$, resulta:

- a) $-ax - m^2 + b^2$
- b) $-m^2 + b^2$
- c) $-ax - 2m^2$
- d) $-ax + b^2$

4. Al reducir la expresión $2a^2b^3 - 5a^3b^2 + 3a^2b^3 + 2b^2a^3$, resulta:

- a) $5a^2b^3 - a^3b^2$
- b) $2a^2b^3$
- c) $2a^3b^2$
- d) $5a^2b^3 - 3a^3b^2$
- e) $5a^2b^3 - 3a^3b^2$

5. Al reducir la expresión $-m + 3x - 2m + 4x + m$, resulta

- a) $-2m + x$
- b) $-m - x$
- c) $3m + x$
- d) $-2m + 7x$

6. Al reducir la expresión $3a^2 - 2mx - 5a^2 + 6mx$, resulta:

- a) $-a^2 - 4mx$
- b) $-2a^2 + 4mx$
- c) $a^2 + 8mx$
- d) $-2a^2 - 4mx$

7. Al reducir la expresión $3mx - 2a - 5mx + 3a$ y valorarla para $x = 2$, $m = 3$ y $a = 2$, resulta:

- a) -12
- b) -10
- c) 8
- d) 6

8. Al reducir la expresión $\frac{3}{4}a^2 + 3mx - \frac{2}{3}a^2 - mx$, resulta:

- a) $\frac{5}{12}a^2 - mx$
- b) $\frac{1}{2}a^2 + 2mx$
- c) $\frac{1}{12}a^2 + 2mx$
- d) $12a^2 - mx$

9. Al reducir la expresión $-(2m + x) + 3m - 2x$, resulta:

- a) $m - 3x$
- b) $-5m - x$
- c) $m + 2x$
- d) $5m - 3x$

10. Al reducir la expresión $(3a - 2b) + 2a + b$, resulta:

- a) $a - b$
- b) $5a - 2b$
- c) $3a - b$

d)

$$5a - b$$

MATEMÁTICA OCTAVO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

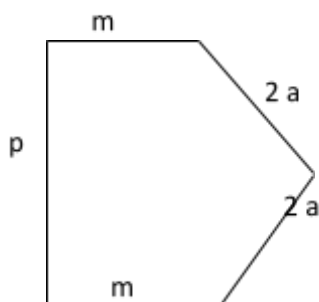
EVALUACION ESCRITA GEOMETRÍA 8º BASICO

NOMBRE: _____ Fecha: _____

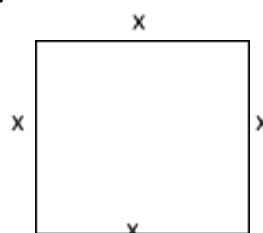
Objetivo de Aprendizaje:	Contenido:
<ul style="list-style-type: none">- Reconocer las expresiones algebraicas y sus elementos.- Reducir y evaluar expresiones algebraicas con y sin paréntesis.- Plantear y resolver ecuaciones de primer grado.	<ul style="list-style-type: none">- Conceptos algebraicos básicos.- Valoración de expresiones algebraicas.- Reducción de términos semejantes.- Ecuaciones lineales.

I. **Determine el perímetro de las siguientes figuras geométricas:**

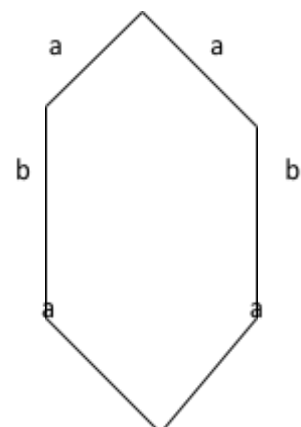
1.



2.



3.

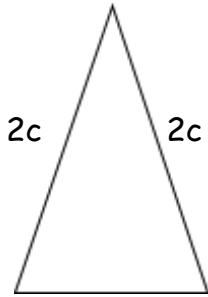


P = _____

P = _____

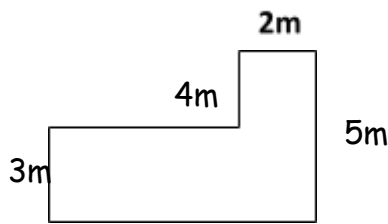
P = _____

4.



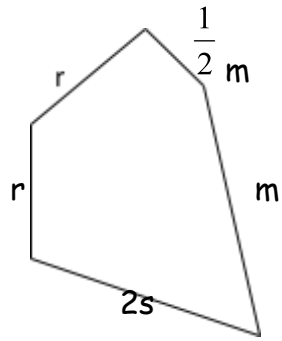
P = _____

5.



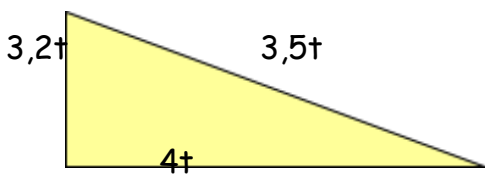
P = _____

6.



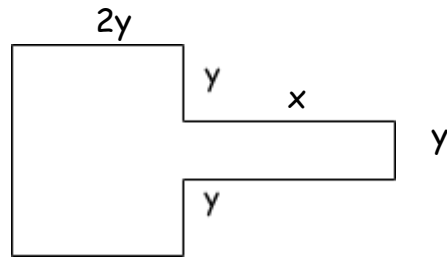
P = _____

7.



P = _____

8.



P = _____

II.- Encierre la alternativa correcta, deje expresado su desarrollo para obtener todo el puntaje: (1 punto c/u)

	2. El coeficiente numérico de x^2y^2 es:
--	--

<p>1. Si $a = 1$ y $b = 2$, el valor de $a - ab$ es:</p> <p>a) -1 b) -2 c) 1 d) -3 e) 2</p>	<p>a) 1 b) xy c) 0 d) 4 e) 2</p>
<p>3. $8x^3y^2$ es un término semejante con:</p> <p>a) $4xy$ b) $8x^2y^2$ c) $-3x^3y^2$ d) $5xy$ e) N.A.</p>	<p>4. Si $m = 5$ y $p = 3$, entonces $m^2 - p^2$ es:</p> <p>a) 15 b) -5 c) 16 d) -13 e) -2</p>
<p>5. La expresión "el cuadrado de la diferencia entre a y b" es:</p> <p>a) $(a - b)^2$ b) $a^2 - b^2$ c) $a - b^2$ d) $2(a - b)$ e) $\frac{a-b}{2}$</p>	<p>6. Si $p = 2$ y $q = -1$, entonces $p + q + pq$ es:</p> <p>a) -1 b) 1 c) 0 d) 2 e) -2</p>
<p>7. Si $p + q = -8$ y $q = 2$, entonces el valor de p es:</p> <p>a) -6 b) 8 c) -10 d) -4 e) 4</p>	<p>8. Si $m + 5n = 5$ y $n = -2$, entonces el valor de m es:</p> <p>a) 15 b) -5 c) 5 d) -15 e) -10</p>
<p>9. Si $a = -5$ y $a + b = 5$, entonces el valor de b es:</p> <p>a) 0 b) 10 c) 5 d) -5 e) -10</p>	<p>10. Si $m = \frac{n}{2}$ y $n = -16$ entonces el valor de m es:</p> <p>a) 32 b) -32 c) 8 d) -8 e) -4</p>
<p>11. La alternativa que representa una expresión algebraica es:</p> <p>a) $7 - 5 \cdot 4$ b) $3:400 + 300:4$ c) $150 + 10n$ d) $(34 \cdot 5) - 2$</p>	<p>12. La expresión "el doble del cuadrado de a" corresponde a:</p> <p>a) $(2a)^2$ b) $2(a^2)^2$ c) $2a^2$ d) $(2a^2)^2$</p>

e) N.A.	e)
<p>13. Un número sumado al doble del mismo número equivale a 30. ¿Cuál es el número?</p> <p>a) 15 b) 10 c) 12 d) 60 e) 14</p>	<p>14. La diferencia de un número y 3 equivale al triple del número aumentado en 9. ¿Cuál es el número?</p> <p>a) -12 b) 10 c) -10 d) 12 e) 30</p>
<p>15. $11 \cdot 11 \cdot 11 =$</p> <p>a) 311 b) 11^3 c) 33 d) $3 \cdot 11$ e) $11 \cdot 3$</p>	<p>16. $10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10 + 5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5 =$</p> <p>a) $4 \cdot 10 + 8 \cdot 5$ b) $10 \cdot 4 + 5 \cdot 6$ c) $10^4 + 6^5$ d) $10^4 + 5^6$ e) 70</p>
<p>17. $y + y + y + y + y + y =$</p> <p>a) y^6 b) $6y$ c) y d) 6^y e) N.A.</p>	<p>18. $5x^4$ es equivalente a:</p> <p>a) $20x$ b) $5xxxx$ c) $20xxxxx$ d) $9xxx$ e) N.A.</p>
<p>19. El valor de la expresión algebraica $1+4x$, para $x=8$ es:</p> <p>a) 33 b) 40 c) 13 d) 49</p>	<p>20. Si $x=4$, entonces $5(x+3)=$</p> <p>a) 23 b) 12 c) 35 d) $5x+7$</p>
<p>21. Si $x=10$, el valor de la expresión algebraica x^2+4x+3 es:</p> <p>a) 143 b) 63 c) 27 d) 243</p>	<p>22. Al reemplazar x por 10 en la expresión $(x+1)(x+3)$, se obtiene:</p> <p>a) 24 b) 130 c) 143 d) 243</p>
<p>23. ¿Cuál es el valor de x en la ecuación $10x+100=200$?</p> <p>a) 100 b) 10 c) 2 d) 0</p>	<p>24. Siete veces un número más 12 es igual a 40, ¿Cuál es el número?</p> <p>a) 7,4 b) 4 c) 6,3 d) 21</p>

<p>25. $10(x-3)-5(x+4)=$</p> <p>a) $5x-50$ b) $10x+50$ c) $5x+50$ d) $5x-7$</p>	<p>26. La fórmula que permite en n-ésimo término de una sucesión, es $5n-1$ ¿Cuál es el término de orden 20?</p> <p>a) 99 b) 100 c) 101 d) 102</p>
---	---

MATEMÁTICA OCTAVO BÁSICO.



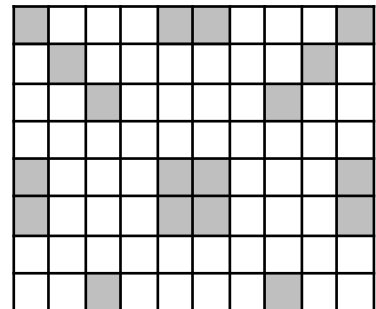
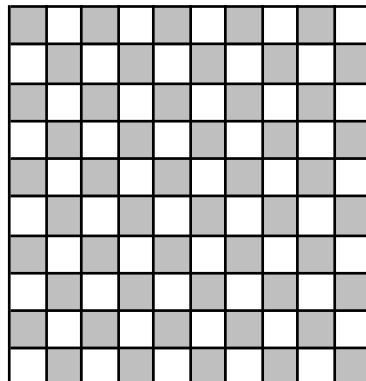
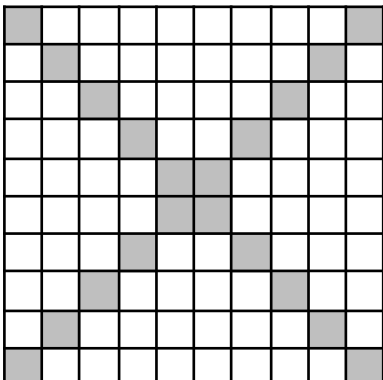
Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Matemática.
Unidad Técnico Pedagógica.

EVALUACION ESCRITA DATOS Y AZAR 8º BASICO

NOMBRE: _____ Fecha: _____

<p>Objetivo de Aprendizaje: comprender el concepto de porcentaje, representarlo de manera pictórica, calcularlo de varias maneras, aplicándolo a situaciones sencillas.</p>	<p>Contenidos: - Porcentajes.</p>
--	--

I.- Escribe la fracción y el porcentaje, representado en cada cuadrícula: (1 punto c/u)



II.- Representa cada porcentaje como fracción y número decimal: (1 punto c/u)

a) 30 %		
b) 45 %		
c) 42 %		

III.- Calcula los porcentajes solicitados, planteando regla de tres simple:
(1 punto c/u)

a) 5% de 120	
b) 12% de 250	

IV.- Calcula los siguientes aumentos o disminuciones porcentuales, según sea el caso: (2 ptos. c/u)

5.200 disminuido en un 80%	
114.500 disminuido a un 70%	

**V.- Calcula el valor con IVA de los siguientes precios netos (sin IVA).
Considere el IVA como el 19% del valor neto: (2 ptos. c/u)**

Valor Neto	Valor con IVA
\$12.000	
\$25.000	

VI.- Resuelve los siguientes problemas, dejando expresado todo el desarrollo:

(2

puntos c/u)

1. Una piscina tiene una capacidad de 6600 L. Si se ha llenado un 75%, ¿Cuántos litros de agua faltan para llenarla?	2. Juana tiene ahorrado \$52.000 y gastó el 50% al comprarse un libro ¿Cuánto le costó el libro?
3. Violeta tiene un sueldo de \$350.000. Si este mes le dieron un bono correspondiente al 25% de su remuneración. ¿Cuánto dinero recibió en total?	6. En un colegio hay 620 alumnos matriculados de los cuales el 10% son extranjeros. ¿cuántos alumnos son extranjeros?



Comunicación oral.

OA: Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:

- Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.
- Los temas, conceptos o hechos principales.
- El contexto en el que se enmarcan los textos.
- Prejuicios expresados en los textos.
- Una distinción entre los hechos y las opiniones expresados.
- Diferentes puntos de vista expresados en los textos.
- Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.
- Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.

Unidades.

- Expresan acuerdo o desacuerdo con los argumentos escuchados.
- Cuestionan los hechos presentados si es que no están bien documentados o si hay inconsistencias.
- Resumen el tema y las ideas principales de un texto visto o escuchado.
- Parafrasean los argumentos o temas expuestos en el texto visto o escuchado.
- Describen, de manera general, el contexto en que se enmarca algún texto visto o escuchado.
- Explican qué influencias tiene el contexto en las ideas y el punto de vista expresado en el texto.
- Identifican algún prejuicio expresado en un texto visto o escuchado.
- Anotan las opiniones expresadas en el texto visto o escuchado.
- Identifican información que el texto presenta como un hecho, pero que corresponde a una opinión.
- Explican, oralmente o por escrito, los diferentes puntos de vista que se presentan en un mismo texto.
- Describen la relación entre una imagen y el texto o la música presente.
- Describen, oralmente o por escrito, alguna relación entre lo escuchado y otras manifestaciones artísticas, especialmente en el caso de las películas y el teatro.
- Explican, oralmente o por escrito, alguna relación entre lo escuchado y otros textos estudiados durante el año.

LENGUAJE OCTAVO BÁSICO.



Depto. Lenguaje
Unidad Técnico Pedagógica.

Actividades Comunicación Oral.

Los estudiantes ven **la miniserie La travesía de Darwin de Pablo Lavín**, anotan las palabras que no

Conocen y extraen las principales ideas. Luego contestan las siguientes preguntas:

- ¿Por qué creen que Darwin pasó a la historia?
- ¿Cómo era Darwin? ¿Qué características hicieron que fuera un buen científico?
- ¿Cómo hace el director de la miniserie para expresar distintas opiniones sobre la vida de Darwin?
- En aquellos momentos en que se leen extractos de la vida de Darwin, ¿Qué papel cumplen las imágenes y la música?
- Haga un resumen de las ideas que más le llamaron la atención del documental.

Documental El sueño de la palabra.

Los estudiantes ven el principio del documental El sueño de la palabra y luego contestan:

- ¿Por qué se dice en el documental que "El mapudungun es el idioma de la tierra"?
- ¿Qué visión de la naturaleza se muestra en los poemas que se leen en el documental?
- ¿Qué relación tiene lo que dice el poeta Chihuailaf con los poemas "Piedra" y "Círculo" escritos por él mismo?

Análisis de La Gabriela

Los estudiantes ven la producción La Gabriela, dirigida por Rodrigo Moreno, toman apuntes de ella y conversan en forma grupal sobre la relación entre su historia y los poemas de leídos en la unidad. Pueden guiar la discusión a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos llamaron su atención respecto de la personalidad de Gabriela Mistral?
- ¿Cómo se refleja la historia de Gabriela Mistral en sus poemas?
- ¿Cómo cree que influye la historia de Gabriela Mistral en su concepción sobre la naturaleza?

LENGUAJE OCTAVO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Lenguaje
Unidad Técnico Pedagógica.

Escritura.

OA: Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente:

- El tema.
- El género.
- El destinatario.

Unidades

- Escriben al menos una vez a la semana con el propósito de comunicar un episodio de sus vidas o de otros.
- Expresan libremente, por medio de la escritura, sus preocupaciones, sentimientos, acontecimientos de sus vidas, etc.
- Escriben textos para transformar o continuar una historia leída con anterioridad.
- Escriben poemas.
- Eligen el género que más les acomoda para expresarse por escrito.
- Comparten sus escritos con algunas personas que ellos elijan.

LENGUAJE OCTAVO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Lenguaje
Unidad Técnico Pedagógica.

Actividad de Escritura.

Integrantes: _____

Fecha: _____

Escriban un final alternativo para el cuento “El problema final” de Arthur Conan Doyle. Para ello, deben considerar las características de los personajes Watson, Holmes y Moriarty descritas en el cuento.

Escritura de un cuento a partir de un estímulo:

La carta de Pedro Lira y guía un proceso de reflexión inicial que permita a los estudiantes despertar su creatividad y crear un cuento a partir de la imagen. El docente utiliza la rutina de pensamiento See-Think-Wonder Para analizar la imagen. Primero digan qué ven en la imagen sin hacer interpretaciones; se pueden preguntar “¿Qué ven?”. Luego pide que establezcan interpretaciones a partir de las preguntas: ¿Qué piensan que está ocurriendo según sus observaciones?, ¿Qué más está ocurriendo?, ¿Qué elementos observados le hacen pensar eso? Finalmente, generan preguntas que no pueden responder a partir de la información que entrega la imagen. En este caso, podrían preguntarse ¿La mujer del cuadro está sosteniendo una carta de amor o de otro tipo?

Los estudiantes toman las preguntas generadas y se inspiran en ellas para escribir el cuento, que puede responder una o más de las preguntas.

Por ejemplo, el cuento puede tratarse de una mujer que tiene un romance secreto.

Escritura personal sobre temas de la unidad:

Los estudiantes deben narrar por escrito experiencias personales relacionadas con los temas de la unidad. Para guiar el ejercicio, entrega las siguientes preguntas guía:

- ¿Alguna vez ha presenciado un evento que no pueda explicar? ¿Cómo fue este suceso? ¿Quiénes estaban presentes y cómo reaccionaron? Relate su experiencia.
- ¿Alguna vez le ha ocurrido algo cuya explicación encuentras tiempo después? ¿Qué ocurrió? ¿Cómo encontró la explicación al suceso? Relate su experiencia.

Escritura libre:

Tienen una bitácora o diario de vida en el que relatan los acontecimientos más

relevantes de la semana. Cada semana el docente se lleva uno de los cuadernos de notas y lo devuelve con una retroalimentación sobre distintos aspectos de la escritura del texto.

Transformar un texto:

Los estudiantes que escriban un texto sobre el mismo tema de alguna de las lecturas de esta unidad (por ejemplo, “Julieta y el mago”), pero con una estructura diferente. Antes de redactar el texto, los alumnos recopilan información y la ordenan en un organizador gráfico que les permita planificar su texto.

LENGUAJE OCTAVO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Lenguaje
Unidad Técnico Pedagógica.

Actividad de Lectura.

OA: Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

Unidades

- Leen para entretenerse, para encontrar información, etc.
- Leen periódicos, revistas y artículos en internet en su tiempo libre.
- Comentan los textos que han leído.
- Recomiendan los textos que les han gustado.
- Solicitan recomendaciones de libros a sus pares, al docente u otros.
- Muestran preferencias por algún género literario, como la ciencia ficción, misterio, etc. y pueden describir lo que les gusta de ellos.

LENGUAJE OCTAVO BÁSICO.



Liceo Santa Fe E-937.
Depto. Lenguaje
Unidad Técnico Pedagógica.

Actividades evaluadas de Lectura.

Integrantes: _____

Fecha:

1.-La violencia en las epopeyas

El profesor y los alumnos leen en voz alta “La muerte de Grendel” de Beowulf y el fragmento de El cantar de los Nibelungos, “Aventura IV: Cómo Sigfrido combatió a los sajones”. Responden por escrito cada una de las siguientes preguntas relacionadas con la representación de la violencia en las epopeyas:

- Describa las escenas que usted considera violentas.
- ¿Con qué fin se utiliza la violencia en las epopeyas?
- En términos de la violencia que se muestra, ¿de qué manera son diferentes las películas de acción de hoy con respecto a las epopeyas?
- ¿Está la violencia asociada a la defensa de valores en nuestra sociedad? ¿Qué opina al respecto?
- ¿Cree que la violencia es una constante en la humanidad?

2. Visión del honor:

Luego de leer El cantar de Roldán, el docente contextualiza:

- > En la epopeya que acabamos de leer se nos presenta a dos héroes, Roldán y Oliveros, que son grandes amigos, pero muy diferentes entre sí. En la tirada LXXXIII hay una discusión entre ellos sobre si tocan o no el Olifante. Lean nuevamente ese pasaje y analicen qué posturas tiene cada uno, qué valor le dan al honor y qué están dispuestos a sacrificar por mantenerlo. Luego, comparen a cada uno de los amigos con algún personaje del mundo público o que ustedes conozcan. Finalmente, escriban un texto con las conclusiones a las cuales llegan, agregando una reflexión sobre lo siguiente: a lo largo del tiempo, el orgullo y la visión del honor, ¿siguen siendo importantes para la gente o han perdido valor?

3. La epopeya y la literatura y el cine de hoy

Los estudiantes ven un fragmento de El Señor de los Anillos, Las Crónicas de Narnia o alguna otra película de inspiración épica que sea acorde a la edad. El docente explica que alguna gente relaciona esta película con las epopeyas. Les pide que contesten las siguientes preguntas y luego expliquen si consideran o no que la película tiene

influencias de las epopeyas. Contestan por escrito:

- > Enumere tres características de la epopeya presentes en esta cinta. Dé ejemplos de la cinta para cada característica.
- > ¿A qué epopeya que haya leído le recuerda esta película? Explique por qué, usando ejemplos del texto.
- > ¿Qué elementos estéticos empleados en la película le recuerdan las epopeyas que ha leído? Describa al menos tres.
- > De acuerdo a lo que analizó anteriormente, ¿tiene influencias de las epopeyas esta película?
- > A partir de lo discutido hasta ahora, ¿cree que la epopeya es un fenómeno propio de la Edad Media o que trasciende hasta nuestros días?

Análisis de los Resultados.

(Lenguaje Octavo Básico)

Análisis cuantitativo

Para la medición de los aprendizajes de octavo básico en los programa de estudio de lenguaje y comunicación. Los programas de esta asignatura abordan 3 ejes.

Para la construcción se considera los objetivos de aprendizajes y los indicadores de desempeño de los tres ejes

- Comunicación oral
- Lectura
- Escritura

Estos ejes se trabajan de manera integrada las actividades están relacionadas con cada uno de los ejes. Estos se trabajan de manera grupal y dinámica en cada grupo curso.

En las áreas evaluadas, el 85% de los resultados fueron favorables y calificaciones dentro del rango sobre la media estos resultados se obtuvieron a través de la evaluación final de cada unidad trabajada.

Los resultados fueron los siguientes:

Resultado	8°A
Comunicación oral	<ul style="list-style-type: none"> - El 15% de los estudiantes obtuvo nota entre un 3,0 – 3,9 - El 30% de los estudiantes obtuvo nota entre 4,0 – 4,9 - El 50% de los estudiantes obtuvo nota entre un 5,0 – 5,9 - El 5% de los estudiantes obtuvo nota entre un 6,0 – 6,9
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> - El 25% de los estudiantes obtuvo nota entre un 4,0 – 4,9 - El 33% de los estudiantes obtuvo nota entre 5,0 – 5,9 - El 40% de los estudiantes obtuvo nota entre un 6,0 – 6,9 - El 2% de los estudiantes obtuvo nota 7,0

Escritura	<ul style="list-style-type: none"> - El 10% de los estudiantes obtuvo nota de 3,0 – 3,9 - El 25% de los estudiantes obtuvo nota entre un 4,0 – 4,9 - El 30% de los estudiantes obtuvo nota entre un 5,0 – 5,9 - El 35% de los estudiantes de los estudiantes obtuvo nota entre 6,0 – 6,9
-----------	--

Análisis cualitativo:

En las áreas evaluadas el 85% de los resultados fueron favorables en los ejes temáticos, aquí la fuente primaria de la información, fueron cada uno de los estudiantes partícipes de los cursos 8° A

Se considera que cada grupo de curso hay grupos pequeños de estudiantes que pertenecen al programa de integración, material de actividades que es adaptada, también se debe destacar las inasistencias de un grupo minoritario del grupo curso que hace que se debe volver a trabajar con ellos de forma personalizada para mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Análisis de los Resultados. (Matemática Octavo Básico)

Análisis cuantitativo

Para la medición de aprendizajes de octavo básico se presenta debido en los ejes en cada uno de los cuales se considera aspectos relacionados con el tema que se ha elegido para hacer un hilo conductor entre los distintos sector. Estas actividades genéricas contemplan cuatro ejes temáticos:

- Números y operaciones
- Patrones y algebra
- Geometría
- Medición
- Datos y probabilidades

En matemática se establecen ejes temáticos que agrupan los principales contenidos y habilidades propias de esta asignatura para octavo básico

En las áreas evaluadas el 80% de los resultados son favorables, considerando:

- La asistencia es regular
- Grupo de estudiantes perteneces a grupo de integración escolar
- Baja participación y motivación de los estudiantes.

Resultados	8°A
Números y operaciones	<ul style="list-style-type: none"> - El 10% de los estudiantes obtuvo nota entre un 3,0 – 3,9 - El 25% de los estudiantes obtuvo nota entre 4,0 – 4,9 - El 65% de los estudiantes obtuvo nota entre un 5,0 – 5,9
Patrones y algebra	<ul style="list-style-type: none"> - El 5% de los estudiantes obtuvo nota entre un 2,9 – 3,9 - El 15% de los estudiantes obtuvo nota entre 4,0 – 4,9 - El 30% de los estudiantes obtuvo nota entre un 6,0 – 6,9



	<ul style="list-style-type: none">- El 20% de los estudiantes obtuvo nota 7,0
Geometría	<ul style="list-style-type: none">- El 25% de los estudiantes obtuvo nota entre un 5,9– 5,9- El 75% de los estudiantes obtuvo nota entre 6,0 – 6,9.
Medición	<ul style="list-style-type: none">- El 30% de los estudiantes obtuvo nota entre un 4,0 – 4,9- El 40% de los estudiantes obtuvo nota entre 5,0 – 5,9- El 25% de los estudiantes obtuvo nota entre un 6,0 – 6,9- El 5% de los estudiantes obtuvo nota 7,0
Datos y probabilidades	<ul style="list-style-type: none">- El 5% de los estudiantes obtuvo nota entre un 2,9 – 3,9- El 25% de los estudiantes obtuvo nota entre 4,0 – 4,9- El 35% de los estudiantes obtuvo nota entre un 5,0 – 5,9- El 20% de los estudiantes

	<p>obtuvo nota entre un 6,0 – 6,9</p> <ul style="list-style-type: none"> - El 15% de los estudiantes obtuvieron nota 7,0
--	---

Análisis de los Resultados.

(Matemática Cuarto Básico)

Análisis cualitativo:

En las áreas evaluadas el 80% de los resultados fueron favorables en los ejes temáticos, aquí la fuente primaria de la información forman cada uno de los estudiantes de 8°A, el trabajo se dio de forma grupal, individual, personalizado e investigativo de forma práctica en terreno, el grupo reducido al 20% corresponde a una baja asistencia y el compromiso de algunos estudiantes con su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Análisis cuantitativo:

Para la medición de aprendizajes de cuarto básico, se presenta debido en 4 ejes en cada uno de los cuales, se consideran aspectos relacionados con el tema que se ha elegido para hacer un hilo conductor entre los distintos sectores. Estas actividades genéricas contemplan cuatro ejes temáticos:

- Números y operaciones
- Patrones y álgebra
- Geometría
- Datos y probabilidades

En matemática se establecen ejes temáticos que agrupan los principales contenidos y habilidades propias de esta asignatura para cuarto básico.

En las áreas evaluadas, el 85% de los resultados fueron favorables (buenos), en los 5 ejes temáticos estos resultados se obtuvieron a través de la evaluación final de cada unidad trabajada. Los resultados fueron los siguientes:

Resultados	4°A
Números y operaciones	<ul style="list-style-type: none"> - El 5% de los estudiantes obtuvo nota entre un 3,0 – 3,9 - El 10% de los estudiantes



	<p>obtuvo nota entre 4,0 – 4,9</p> <ul style="list-style-type: none">- El 80% de los estudiantes obtuvo nota entre un 5,0 – 5,9- El 5% de los estudiantes obtuvo nota 6,0 – 7,0
Patrones y algebra	<ul style="list-style-type: none">- El 15% de los estudiantes obtuvo nota entre un 4,0 – 4,9- El 80% de los estudiantes obtuvo nota entre 5,0 – 5,9- El 5% de los estudiantes obtuvo nota entre un 6,0 – 7,0
Geometría	<ul style="list-style-type: none">- El 5% de los estudiantes obtuvo nota entre un 3,0 – 3,9- El 20% de los estudiantes obtuvo nota entre 4,0 – 4,9- El 75% de los estudiantes obtuvo nota entre un 6,0 – 7,0
Medición	<ul style="list-style-type: none">- 100% de los estudiantes obtuvieron notas entre 5,0 – 7,0

Datos y probabilidades	<ul style="list-style-type: none">- El 10% de los estudiantes obtuvo nota de 3,9 – 4,9- El 90% de los estudiantes obtuvo nota entre un 5,0 – 7,0
------------------------	---

Análisis de los Resultados. (Lenguaje Cuarto Básico)

Análisis cualitativo

En las áreas evaluadas el 85% de los resultados fueron favorables en los ejes temáticos, aquí la fuente primaria de la información fueron cada uno de los estudiantes. Participe del curso 4°A se considera que cada curso. Obtuvo mayores y mejores resultados a través de las actividades lúdicas y dinámicas que se realizaron de manera que podemos decir que el grupo de curso 4°A, atiende mejor aquellas actividades prácticas obteniendo buenos resultados, solo en grupo reducido de estudiantes mantienen calificaciones bajas, para ellos se debe considerar la baja asistencia a las clases de matemática.

Análisis cuantitativo

Para la medición de aprendizajes de 4 básico, en los programas de lenguaje y comunicación los programas de esta asignatura abordan los 3 ejes.

Para la construcción se considera los objetivos de aprendizaje y los indicadores de desempeño de los 3 ejes:

- Comunicación oral
- Lectura
- Escritura

Estos ejes se trabajan de manera integrada, las actividades relacionadas con cada una dice los ejes se trabajan de manera grupal y dinámica, en cada grupo de curso.

En las áreas evaluadas el 80% de los resultados fueron favorables en los 3 ejes temáticos, estos resultados se obtuvieron a través de la evaluación final de cada unidad trabajada los resultados fueron los siguientes:

Resultado	4°A
Comunicación oral	<ul style="list-style-type: none"> - El 3% de los estudiantes obtuvo nota entre un 2,9 – 3,9 - El 17% de los estudiantes obtuvo nota entre 4,0 – 4,9 - El 30% de los estudiantes obtuvo nota entre un 5,0 – 5,9 - El 30% de los estudiantes obtuvo nota 6,0 – 6,9 - El 10% de los estudiantes obtuvo nota 7,0
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> - El 30% de los estudiantes obtuvo nota entre un 4,0 – 4,9 - El 40% de los estudiantes obtuvo nota entre 5,0 – 5,9 - El 25% de los estudiantes obtuvo nota entre un 6,0 – 6,9 - El 5% de los estudiantes obtuvo nota 7,0

escritura	<ul style="list-style-type: none"> - El 5% de los estudiantes obtuvo nota entre un 2,9 – 3,9 - El 15% de los estudiantes obtuvo nota entre 4,0 – 4,9 - El 30% de los estudiantes obtuvo nota entre un 5,0 – 5,9 - El 30% de los estudiantes obtuvo nota 6,0 – 6,9 - El 20% de los estudiantes obtuvo nota 7,0
-----------	--

Análisis cualitativo:

En las áreas evaluadas el 80% de los resultados, en los ejes temáticos, aquí la fuente primaria de la información fueron cada uno de los estudiantes partícipes del 4°A, se considera que cada grupo de curso tiene mayores y mejores resultados en aquellas actividades donde se trabaja de manera grupal siendo estas fuentes para recordar al momento de evaluar formalmente la unidad aquellos resultados bajos en aquellos ejes debemos considerar la asistencia de nuestros estudiantes y algunos estudiantes que perteneces al grupo de integración escolar

Propuestas Remediales.

El objetivo general de la aplicación de estas estrategias en el ámbito remedial, es que los alumnos tengan más oportunidades de evaluar sus habilidades y conocimientos, que puedan probar con anticipación y obtengan la confianza necesaria para mejorar en este aspecto lo que más les cuesta. Se les inculcará el sentido de perseverancia por medio de estas propuestas metodológicas, lo que debiera dar resultados positivos puesto que son mecanismos probados habitualmente en otras Unidades Educativas.

De acuerdo con el análisis los problemas más frecuentes en ambos cursos en la asignatura de lenguaje son en comunicación Oral y escritura, con un 15% con notas entre un 3,0 y 3,9 y 10% en escritura en 8º básico y en lenguaje en 4º básico un 3% con notas entre 2,9 y 3,9 y escritura un 5% con notas que van desde 2,9 y 3,9

En matemática 8º básico el resultado en números y operaciones los estudiantes obtuvieron un 10% entre un 3,0 y 3,9, en patrones y álgebra un 5% con notas entre 2,9 y 3,9 y en datos y probabilidades un 5% con notas entre 2,9 y 3,9.

En matemática 4º básico en números y operaciones con un 5% con notas entre 3,0 y 3,9, en geometría con un 5% notas entre 3,0 y 3,9 y datos y probabilidades con un 10% con notas entre 3,9 y 4,9.

En el presente análisis hemos considerado la propuesta de cuatro tipos de estrategias, según la función que desempeñan en el contexto total de la tarea de retroalimentación pertinente. Éstas son:

- De planificación
- De desarrollo
- De estrategias específicas para Lenguaje y Matemática,
- De evaluación y de análisis.

Antes de aplicar las estrategias de mejoramiento, hay que considerar el clima en donde el alumno debe desarrollarse, tales como :

Establecer reglas de convivencia y rutinas de clases. Es importante que los y las estudiantes de ambos cursos (4º y 8º básico), conozcan los procedimientos dentro del aula y las consecuencias que implican no cumplirlos, así como las del quebrantamiento de reglas dentro del aula. Ser claro y explícito, así como consecuente en las indicaciones.

Comenzar las clases a partir de un contenido conocido, en un estilo de repaso de lo aprendido para luego ir poco a poco introduciendo nuevos conocimientos. Al inicio de

cada clase retroalimentar los contenidos y habilidades aprendidas en la clase anterior y comentar cómo se relacionan con la clase actual. De esta manera, las relaciones entre diferentes contenidos serán más evidentes, lo que facilita su retención y comprensión. La importancia de la activación de conocimientos previos mediante preguntas, imágenes, videos, música, etc es relevante a la hora de realizar un buen inicio de las clases

Escribir en el pizarrón el objetivo de la clase, escribir los puntos más importantes que se tratarán e irlos reforzando en el inicio, desarrollo y final de la clase, hay que leerlos en voz alta guiando la lectura desde el pizarrón. Recordar que estructurar la clase permite a los alumnos anticipar lo que ocurrirá y, por lo mismo, facilita la comprensión.

Antes de dar una instrucción reforzar las habilidades y contenidos que los niños necesitarán para realizar la actividad. Luego de una instrucción precisa respecto a lo que se espera que los niños hagan, secuenciando las acciones y nombrando los materiales y objetos que utilizarán.

Reforzar los éxitos. Muy a menudo, los niños con dificultades reciben una información clara con respecto a sus fracasos. Por el contrario, pocas veces son reforzados por aquello que son capaces de realizar.

Webgrafia.

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009
- https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100006
- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100008
- https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400007



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES
AUTÓNOMA