



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

Trabajo De Grado II

**Elaboración De Instrumentos De Evolución Diagnóstica,
Para Medir Los Aprendizajes De Los (Las) Estudiantes De
Cuarto Y Octavo Básico De Enseñanza Básica, En Las
Asignaturas De Matemáticas Y Lenguaje Y Comunicación**

Elmo Funes Carrizo D - 139

Profesor guía:

Pedro Rosales

Alumno (s):

Ricardo Ignacio Rabanal Bustos

Antofagasta - Chile; Marzo 2019

ÍNDICE

ÍNDICE	2
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN	6
MARCO TEÓRICO	7
Corriente Gvirtz y Palamidessi, 2005	7
Corriente Escudero (1999).....	8
Corriente Zabalza (2007).....	8
Corriente Grundy (1991).....	9
Figura 1: Angulo (1994), citado en Tejeda (2005)	10
Corriente Gimeno (2007).....	10
Figura 2: Elaboración Propia, a partir de Gimeno (2007), Croll (1997)	11
Corriente (Troncoso, 2009; Guzmán, 2005; Espinoza, 2005).	11
Corriente Sarramona (2005).	11
Corriente Perrenoud (2004, 2008).	12
Corriente (Gonzalez y Wanegaar, 2003)	12
Corriente OCDE (2005).	12
Corriente Delors (1995).	13
Corriente Bouami, Boumane, Talbi, y Tahon (2006).....	13
Corriente Perrenoud (2004).	13
Corriente Nordenflych (2005).....	14
Corriente Yániz (2008).....	14
Corriente Barnett (2001).....	15
Principios de la Evaluación Auténtica.....	15
Constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.	15
La Evaluación es consustancial a la enseñanza-aprendizaje.	15
Constituye un proceso colaborativo.....	16
Favorece la autonomía en el aprendizaje y la metacognición.....	16
Comprensiones del aprendizaje y la enseñanza.	16
Orientaciones para la práctica de la Evaluación Auténtica.	17
A. Evaluar aprendizajes multidimensionales	17
B. Evaluar las reales competencias de los alumnos	17
C. Evaluar aprendizajes contextualizados.....	18
D. Evaluar considerando al estudiante como un aprendiz activo	18
E. Evaluar de manera colaborativa	18

Prácticas recomendadas en el enfoque de Evaluación Auténtica.....	18
Propuesta de O'Malley y Pierce	19
Figura 3: Qué Representan Las Competencias.....	21
Figura 4: Participación en el Proceso.....	21
Figura 5: Qué Implica para la docencia.....	22
MARCO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN	23
1. El enfoque de investigación: investigación cualitativa – interpretativa.....	23
2. Tipo de estudio: estudio de caso.....	24
MARCO TEXTUAL LOCALIZACION.....	25
ESCUELA ELMO FUNES CARRIZO D – 139 - ANTOFAGASTA	25
Historia de la comunidad Escolar.....	26
Misión	26
Visión.....	26
Principios y valores fundamentales	27
MODELO EDUCATIVO	28
a) Definiciones generales de la escuela Elmo Fúnez Carrizo:	28
b) Lineamientos pedagógicos.....	28
Dimensión Académica.....	28
Dimensión Formativa-social:.....	29
Dimensión Gestión Pedagógica:	30
Convivencia Escolar.....	31
Convivencia escolar orientada al aprendizaje.....	31
CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INFORMACIÓN	32
Etapas de Investigación.....	32
1. Primer momento: el proyecto de investigación.....	32
2. Segundo momento: generación de información.....	33
3. Tercer momento: análisis de información.....	33
4. Cuarto momento: informe final.....	33
DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS	34
Objetivo General.....	34
Objetivo Específico.....	34
Síntesis del Proceso evaluativo.....	34
Descripción técnica del análisis cuantitativo.	35
Niveles de Desempeño.....	35
MEDICIÓN DE LOS APRENDIZAJES ALUMNOS	36
Alumnos de 8vo Básico Matemáticas.....	36
Instrumentos de Medición	36

Análisis Alumnos de 8vo Básico Matemáticas	36
Alumnos de 8vo Básico Lenguaje y Comunicación.	38
Instrumentos de Medición.	38
Análisis Alumnos de 8vo Básico Lenguaje Y Comunicación.	38
Alumnos de 4to Básico Matemáticas.....	40
Instrumentos de Medición	40
Análisis Alumnos de 4to Básico Matemáticas.....	40
Alumnos de 4to Básico Lenguaje y Comunicación.	42
Instrumentos de Medición.	42
Análisis Alumnos de 4to Básico Lenguaje Y Comunicación.	42
Análisis de Resultados Progreso de Alumnado	44
Análisis de Resultados Docente	45
Análisis de Apoderados	47
Propuestas Remediales.....	49
Ajustar diseños de clases.....	49
Analiza los resultados en un tiempo oportuno.	49
Impulsar actividades de Metacognición.	49
Involucrar a los apoderados en el proceso formativo del estudiante.....	49
Implementación de canales de comunicación.	50
BIBLIOGRAFIA	51
ANEXOS	52
Instrumento de Medición 8vo básico Matemáticas.....	52
Instrumento de Medición 8vo basico Lenguaje y Comunicación.....	58
Instrumento de Medición 4to básico Matemáticas.	66
Instrumento de Medición 4to básico Lenguaje y Comunicación.	72

ABSTRACT

Dentro de este marco general, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educacional constituye el instrumento que permite establecer una mirada común de lo que se busca proporcionar como educación de calidad y define los principios orientadores del quehacer institucional y pedagógico de cada comunidad educativa.

Por su parte, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que las escuelas, colegios y liceos desarrollan constituye una herramienta relevante para orientar, planificar y materializar procesos de mejoramiento institucional y pedagógico de los centros escolares.

Estos procesos se orientan de manera distinta en cada institución en función de su PEI y, además, de la cultura escolar, el contexto sociocultural y territorial, los roles y funciones de los miembros que la componen, el diagnóstico institucional y, principalmente, los logros y desafíos para el mejoramiento de la calidad diagnosticados y recogidos en el respectivo PME.

En siguiente contexto, el desarrollo del presente trabajo contempla mejora de metodologías de cuantificación de medición de los conocimientos adquiridos por el alumnado con sus respectivos análisis. Sumando las apreciación docente y padres. Integrando de esta manera toda la comunidad escolar.

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 la Elmo Funes Carrizo D – 139, Antofagasta.

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.

Posteriormente, se presentan los instrumentos de evaluación diagnóstica, que han sido correctamente, corroborando que son instrumentos que cumplen con las normas y condiciones que el establece El Colegio. 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.

Como herramientas de apoyo para el desarrollo de la investigación, considerando que contempla, Alumnos, docentes y apoderados, se utilizaron muestras aleatorias de medición, conduciendo a una investigación cuantitativa - interpretativa.

MARCO TEÓRICO

Para esta investigación, se asumirá la noción de cambio curricular para aludir a los procesos que han involucrado un replanteamiento, rediseño e implementación de nuevas propuestas curriculares, que a lo largo de las dos últimas 3 décadas han sido denominadas como procesos de transformación, armonización, actualización, modernización e innovación curricular. Ello, en tanto se aprecia en diversos documentos generales y de la Escuela, que las diferenciaciones tienen más bien relación con el reconocimiento de etapas respecto del desarrollo de dichos procesos, que con la diferenciación conceptual en torno al currículum. Así por ejemplo, en la propia institución en que se realiza la investigación, normalmente se alude a transformación y armonización en relación con la primera etapa de cambios para la Educación referidos al proceso de reforma en general, y a modernización e innovación, respecto de la etapa en que el foco se centra específicamente en los cambios en los planes de formación.

Cabe destacar que el tema que se aborda en la posibles cambios en el desarrollo de la docencia en el contexto de un currículum basado en competencias. Esto resulta importante en la medida que desde la experiencia ha evidenciado que los procesos de asesoramiento deben reconocer los significados que los sujetos atribuyen a los temas y procesos de los que son objeto de asesoría.

Corriente Gvirtz y Palamidessi, 2005

Es relevante poder comprender de qué manera se configura un currículum basado en competencias y cuál es la representación que los actores construyen en torno al mismo, dado que el currículum se concibe como una construcción social (Grundy, 1991; Gimeno, 1998, 2007, 2010; Gvirtz y Palamidessi, 2005), en la cual confluyen y se expresan o representan un conjunto de subsistemas, intereses y definiciones acordes al contexto en el cual se desarrollan.

De acuerdo con Gvirtz y Palamidessi (2005) y Gimeno (2007, 2011), se releva la perspectiva de proceso en su desarrollo, a través del cual el currículum adquiere forma y significado, reconociéndose en ello, además la coexistencia de fases o etapas, o de dimensiones (teóricas y prácticas) que permuten abordar su comprensión. Al respecto Zabalza (2007) resalta que el plan de estudio, en tanto propuesta curricular, implica tres dimensiones: representa un proyecto, que como tal requiere ser visualizado en su conjunto y debe ser explicitado por quienes están involucrados o son afectados por el mismo; representa un proyecto formativo cuya finalidad debe ser discutida por quienes participan de este proceso; y debe tener un carácter integrador, que asegure su sentido de unidad y coherencia, de modo que en esta perspectiva se articulan teoría y práctica.

En dicha línea, para Gvirtz y Palmadessi (2005), el currículum es entendido como un proceso de diálogo institucional en permanente reconstrucción, donde la solución de los problemas que enfrentan los docentes está basado en procesos de análisis, estudio, reflexión y debate colectivo.

Siguiendo a Gvirtz y Palmidessi (2005) y a Stenhouse (2003), desde una perspectiva práctica, el campo del currículum está por tanto siempre abierto al debate, dado que implica tomar en cuenta las diversas creencias, concepciones y las formas de hacer que tienen los actores educativos que participan en su desarrollo, a través de su práctica.

Corriente Escudero (1999).

Para Escudero (1999) lo anterior implica un cambio en la manera de entender el rol y participación de los docentes en el proceso de diseño y desarrollo curricular, por una parte respecto de la relación entre currículum y profesorado, y por otra, en cuanto a sus implicancias en las prácticas en que tienen lugar dichos procesos. Lo cual se entronca con una tradición interpretativa de la investigación educativa, que pone su énfasis en “el análisis cualitativo de cómo la realidad y la práctica relacionada con la enseñanza y el currículum son percibidas, interpretadas y construida por sus propios protagonistas” (Escudero, 1999).

Corriente Zabalza (2007).

Por otra parte, Zabalza (2007), sin hacer mención explícita a un determinado enfoque o modelo curricular, reconoce que la docencia y su mejora están en relación con la propuesta curricular que esté en desarrollo. Respecto del currículo formativo universitario resalta el rol de los planes de estudio, en tanto “prefiguran el sentido y los conceptos de formación que la institución universitaria pretende ofrecer a los estudiantes”.

De este modo, la perspectiva que los actores tengan en relación con la manera de entender las dimensiones implicadas y de resolver los dilemas planteados, tendrá incidencia en el desarrollo del currículo.

Corriente Grundy (1991).

Grundy (1991), en alusión al interés práctico en el desarrollo del currículum, señala que lo importante es la acción o la práctica y no su producto. En este proceso la comprensión y construcción de significado constituyen una relación fundamental, en el que la comprensión permite adoptar una decisión y la construcción de significado permite emprender una acción. Enfatizando que, “en la perspectiva de desarrollo curricular, o de enfoques curriculares de proceso, la deliberación, la atribución de significados a través de la reflexión son elementos fundamentales” .

Cabe desatacar que Grundy (1991) plantea al currículum como praxis, en una perspectiva más crítica. No obstante, reconociendo esta diferenciación, rescatamos de su planteamiento, la idea de ciertos principios que lo rigen: la acción y reflexión como elementos constitutivos de ella, en que ambos se entienden en interacción, integrados en el proceso; la idea de que en tanto actos, la construcción e implementación no pueden concebirse de manera separada; y que supone un proceso de construcción de significado entendido como construcción social, en el que coexisten sentidos que incluso pueden estar en conflicto.

Escudero (1999) enfatizando la doble dimensión del currículum, en cuanto práctica y proceso, releva del currículum, “no su carácter de producto tangible, sino la práctica a través de la cual los sujetos y sus contextos lo reconstruyen, desarrollan y modifican”. Aspecto también destacado por Stenhouse (2003) quien concibe al currículum como un problema práctico, abierto a la investigación y al juicio reflexivo de parte de los docentes, de modo que la clave está en el proceso de desarrollo curricular, su revisión y cambio.

Ello no supone desconocer la existencia del currículum como un producto, pero este no puede ser comprendido sino en el proceso de su desarrollo en la práctica. Es desde dicha perspectiva que la interpretación que realizan los sujetos involucrados, cobra sentido. ! Por tanto, entendiendo por una parte el currículum como práctica, interesan las conceptualizaciones del currículum y la perspectiva de cómo se relaciona la teoría y la práctica; por otra parte, en tanto desarrollo curricular, interesan las prácticas que le dan sentido por parte de los actores involucrados, las formas de participación y de implementación del mismo y los procesos de reflexión que permite a los sujetos significarlo y sustentar su propia práctica.

La síntesis de estas interrelaciones se expresa en el siguiente esquema, adaptado de Angulo (1994), citado en Tejeda (2005).

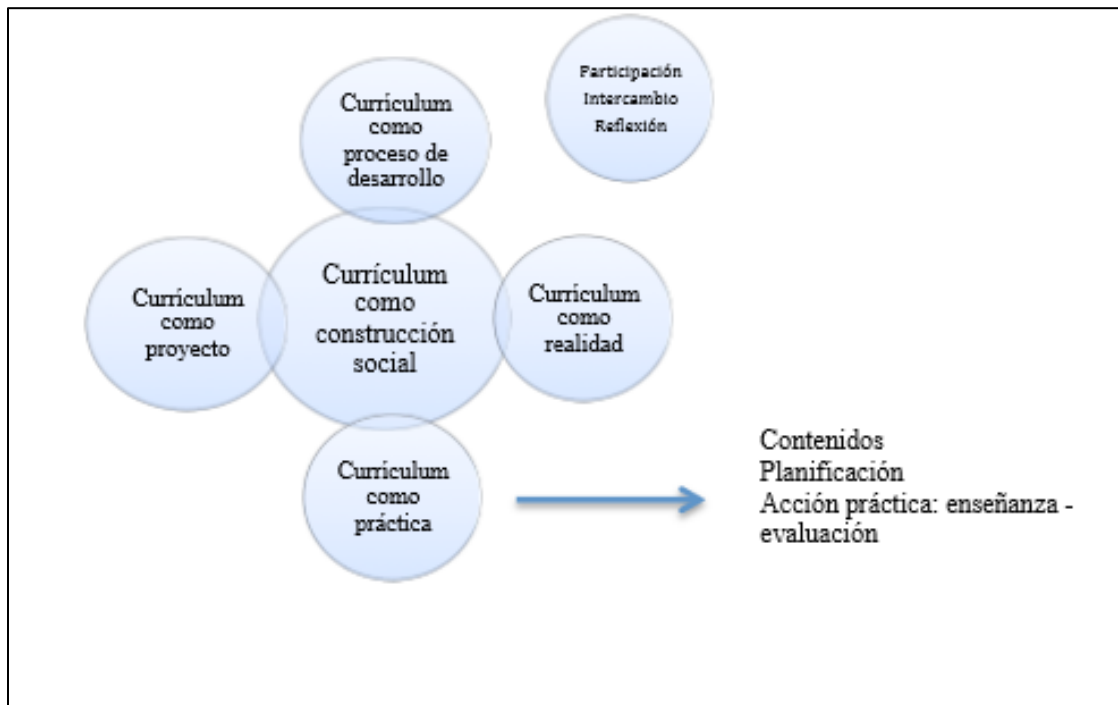


Figura 1: Angulo (1994), citado en Tejeda (2005)

Corriente Gimeno (2007).

Asimismo Gimeno (2007) resalta que: La práctica a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., detrás de los cuales se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc., que condicionan la teorización del currículum.

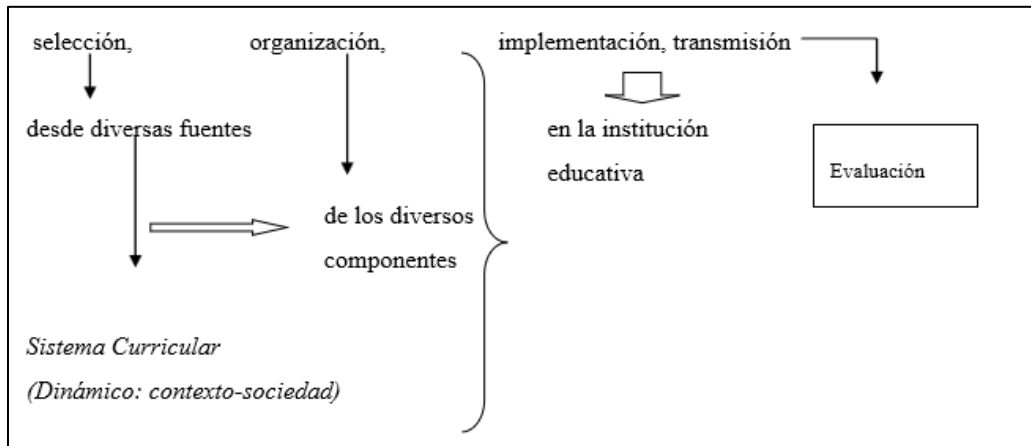


Figura 2: Elaboración Propia, a partir de Gimeno (2007), Croll (1997)

Corriente (Troncoso, 2009; Guzmán, 2005; Espinoza, 2005).

Por otra parte, diversos autores (Troncoso, 2009; Guzmán, 2005; Espinoza, 2005) han señalado que la adscripción o definición institucional de un currículum por competencias ha sido en general un proceso que ha carecido de suficiente reflexión, no obstante que en las diversas fases para su implementación ha requerido de la participación de los actores universitarios; por lo cual resulta también de interés conocer qué está sucediendo en la práctica y cuál es la reflexión que los académicos realizan sobre ello.

Corriente Sarramona (2005).

Sarramona (2005) hacía referencia a que “la generalización del concepto de competencia a todos los niveles del sistema educativo es un fenómeno relativamente reciente, pero ha penetrado con fuerza y actualmente lo utilizan tanto los políticos como los administradores, evaluadores, programadores, supervisores y docentes”. De este modo, los ámbitos en que se aplica la noción de competencia en educación son amplios y diversos, siendo ésta un área en que la conceptualización y concepción que se realice sobre ella es relevante, en la medida que influirá en la determinación de la organización curricular, la formación de profesores y el acento que se dé al contenido, a la enseñanza y al aprendizaje, así como a las prácticas de la docencia.

Corriente Perrenoud (2004, 2008).

Por su parte, Perrenoud (2004, 2008) destaca que no existe una definición clara y unánime sobre las competencias y por tanto su formulación no es una decisión objetiva sino que es fruto de opciones teóricas e ideológicas, dejando gran margen de interpretación.

Desde el proyecto Tuning, algunas concepciones de las competencias a las que comúnmente se hacen referencia en proyectos o programas educativos, son: las capacidades que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo (Beneitone, 2007)

Corriente (Gonzalez y Wanegaar, 2003)

las competencias representan una combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un programa o cómo los estudiantes son capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular el Proyecto Tuning se centra en las competencias específicas de las áreas (propias de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso) (Gonzalez y Wanegaar, 2003)

Según la metodología propuesta por el proyecto Tuning (2006) “los resultados del aprendizaje deberían expresarse en términos de competencias, por cuanto son declaraciones de lo que se espera que un estudiante sepa, entienda o sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje”. De modo que su desarrollo se constituyen en finalidad de los programas de formación.

Corriente OCDE (2005).

Por otro lado, el proyecto de Definición y Selección de Competencias [DeSeCo] de la OCDE (2005), refiere a la noción de las competencias, como la integración de habilidades, conocimientos, valores, actitudes, y otros componentes, para una actuación eficaz. A la vez, que resalta la importancia de competencias claves, definidas como aquellas competencias individuales que son capitales para satisfacer las exigencias complejas e importantes que se presentan en los múltiples contextos de la vida. Resaltando que “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.

Corriente Delors (1995).

Por otra parte, desde el Informe Delors (1995), se aborda la concepción y sentido de la educación acorde con los desafíos planteados para el nuevo siglo. Para ello, establece cuatro pilares fundamentales para la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos - aprender a vivir con los demás y aprender a ser, los que se conciben como base para los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuya relevancia debe trascender la transmisión de conocimientos y el desarrollo cognitivo, de modo que los sistemas educativos deben orientarse a la formación de la persona en su integralidad.

En relación con los cuatro principios o pilares para la educación, surge el planteamiento de la competencia como un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental) y un saber ser (actitudinal: ser persona y convivir), planteándose que estos debiesen ser los ejes del aprendizaje.

Corriente Bouami, Boumane, Talbi, y Tahon (2006).

Analizando la concepción de competencias Bouami, Boumane, Talbi, y Tahon (2006) destacan algunos énfasis en torno a su conceptualización, fundamentalmente asociados a una mayor competitividad planteada por un escenario de globalización. Desatacan a partir de diversos autores, tales como Le Boterf (1995, 2000 2004) y Lévy-Leboyer (1997) el carácter de construcción de estas, a partir de una combinación de recursos personales y del ambiente, que se movilizan para enfrentar situaciones específicas; su naturaleza contingente, en tanto son apropiadas a un contexto determinado; su carácter de proceso así como de disposición a actuar. Así para Le Boterf la competencia es un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten.

Corriente Perrenoud (2004).

Perrenoud (2004) también alude a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de tipo definido, resaltando que esta habilidad se apoya en los conocimientos, pero no se reduce a ellos, de modo que, para hacer frente lo mejor posible a una situación, es necesario poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos. Para este autor, las competencias movilizan diferentes conocimientos que, por lo general, son disciplinarios.

De esta manera, Perrenoud (2004) plantea que el concepto de competencia incluye cuatros aspectos: - las competencias no son en sí mismas conocimientos,

habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u orquestan tales recursos. - esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. - el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz), una acción relativamente adaptada a la situación. - las competencias profesionales se crean en el proceso de formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante de una situación de trabajo a otra.

Corriente Nordenflych (2005).

Por su parte, Nordenflych (2005) destaca los siguientes aspectos en lo que refiere a la competencia. Por una parte el que representa una potencialidad, que permite poner en práctica conocimientos y procedimientos que han sido adquiridos de modo de transformarse en saberes activos y transferibles; y por otra que se requiere de la movilización de dichos recursos, los que un sujeto utiliza frente a la resolución de un problema o de una tarea compleja.

Estas nociones de competencias tienen una perspectiva amplia en relación con la formación educativa, refiriendo a aspectos de desarrollo de la persona en diferentes ámbitos (personal, social, cognitivo, afectivo) y no hacia una finalidad específica como puede ser el laboral o productivo, pero destacando la perspectiva multidimensional de la competencia (conocimientos, habilidades, actitudes) y cómo esta debe poder ser movilizada para enfrentar situaciones.

Corriente Yániz (2008).

De forma similar, Yániz (2008), resalta de la noción de competencia el hecho de que implica simultáneamente conocimientos, habilidades y actitudes, referidos a diversos ámbitos del ser, hacer y estar en relación con contextos variados de actuación, así como también que “pone de relieve la interacción entre cualidades personales y características del entorno, ante las cuales el sujeto es capaz de movilizar recursos de diversa naturaleza y producir efectos deseados” .

Si bien este conjunto de nociones presenta cierto nivel de amplitud, es factible identificar en ellas algunos elementos comunes en relación con la manera de comprender el conocimiento desde una perspectiva más amplia, que alude a saberes de diversa naturaleza, el énfasis en el desempeño, en relación con la adecuación a escenarios y contextos diversos y a la movilización de recursos del sujeto y del medio, para enfrentarlos.

Corriente Barnett (2001).

Frente a la noción más técnica de competencia, Barnett (2001) contrapone la de competencia académica, no obstante reconoce expresamente que ambas representan perspectivas ideológicas y por ende sus sentidos, finalidades y formas de concretarse difieren. A la vez cuestiona el valor intrínseco de cada una de ellas en relación a lo que él llama mundo de la vida, que necesariamente requiere un enfoque más amplio.

A partir de las nociones de competencias que han sido recogidas, podríamos destacar los siguientes componentes en su definición: - un conjunto de saberes de diversa naturaleza (conocimientos, procedimientos, actitudes) que debiesen ser abordados de manera integrada - un sentido del saber que va orientado a la resolución de problemas o a desempeñarse adecuadamente, en contextos específicos - se concretan o evidencian a través de las actuaciones de las personas.

El concepto de competencias ha sido ampliamente abordado en la literatura, existiendo un conjunto de conceptualizaciones sobre éstas.

Principios de la Evaluación Auténtica.

Los docentes focalizan la enseñanza dentro de marcos de referencia amplios, plantean problemas significativos, estimulan a indagar y descubrir, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos. (cf. Brooks y Brooks, 1993)

Constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes. La evaluación auténtica contribuye a aumentar la probabilidad de que todos los alumnos aprendan, pues la evaluación se considera como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje. De este modo, constituye una actividad formadora que permite regular los aprendizajes, es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

La Evaluación es consustancial a la enseñanza-aprendizaje. El propósito formativo de la evaluación anteriormente expuesto implica que “la evaluación no debe considerarse un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza, o como un conjunto de pruebas al término de una unidad: ella debe ser vista como una parte natural de la enseñanza – aprendizaje”, es decir, que tiene lugar cada vez que el alumno toma la palabra, lee escucha o produce un texto, en el contexto de una actividad determinada.

Constituye un proceso colaborativo. Tradicionalmente la evaluación era un procedimiento unidireccional, externo al que aprende, bajo la exclusiva responsabilidad del educador, en cambio la evaluación auténtica la concibe “como un procedimiento colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el profesor y este, a la vez, aprende de y con sus alumnos”.

La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo implica que los estudiantes participan en ella y se responsabilizan de sus resultados.

Favorece la autonomía en el aprendizaje y la metacognición. Cuando la evaluación tiene un carácter unidireccional, los alumnos dependen solamente del profesor para obtener la apreciación de sus desempeños, muchas veces, con un propósito controlador (para mantenerlos disciplinados y concentrados en la tarea) con miras solo a tener éxito al final del proceso. El docente no los impulsa a ser activos participantes del proceso de elaboración e interpretación de los resultados de sus desempeños. Cuando la evaluación constituye un proceso compartido entre profesor y alumno, se apoya a los estudiantes a mejorar la efectividad de sus aprendizajes, a participar en la toma de decisiones, a entender sus propias competencias y necesidades, a responsabilizarse de su propio aprendizaje y a dominar ciertas estrategias metacognitivas, que le permitan tomar conciencia sobre qué, cómo y para qué se está aprendiendo; entender sus propios procesos cognitivos.

Comprensiones del aprendizaje y la enseñanza. Privilegia la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos y los contextos donde ocurre el proceso aprendizaje. Promueve desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes. Impulsa a reorientar el trabajo escolar (aumentando actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción) para situar la comprensión y construcción de significados, la identificación y resolución de problemas.

- **Se centra en las fortalezas de los estudiantes** pues los ayuda a identificar lo que saben o dominan y lo que son capaces de lograr.
- **Valora el error.** Considera los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores otorgándole un lugar interesante dentro del proceso de aprendizaje y plantea la necesidad de dejar que aparezcan, para trabajar a partir de ellos.

- **Favorece la equidad educativa**, pues responde diferenciadamente a las características y necesidades de los alumnos que naturalmente son diversas.

Como se puede apreciar, la Evaluación auténtica responde a un cambio de paradigma dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal.

Orientaciones para la práctica de la Evaluación Auténtica.

- A. Evaluar aprendizajes multidimensionales, es decir, evaluar conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores (saber convivir y ser) de manera integrada y simultánea.** Hoy día se puede entender esto desde el concepto de competencia. Una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos. Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, éstos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones. Este planteamiento aclara el malentendido frecuente que consiste en creer que desarrollando competencias se renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más complejas y abstractas sean estas acciones, más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables.
- B. Evaluar las reales competencias de los alumnos a partir de la información que aportan sus desempeños dentro y fuera de la sala de clases. Cuando** hablamos de evaluación de desempeño nos referimos a cualquier forma de evaluación en la cual el estudiante construye una respuesta o realiza una acción (*performance*). La evaluación es un abordaje sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, que normalmente se basa en distintas fuentes de evidencia y utiliza métodos diferentes al de la aplicación de exámenes de selección múltiple. Esto se fundamenta en el supuesto de que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar y que se distancian del conocimiento limitado que se evidencia con un examen estandarizado de respuestas cortas. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un menú de opción múltiple.

- C. Evaluar aprendizajes contextualizados, usando contextos significativos, situaciones problemáticas y lo más cercanas a la vida real o cotidiana de los niños, aún fuera de la escuela.** La evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas portadoras de sentido y portadoras de obstáculos cognitivos. Una situación problema es aquella que se organiza alrededor de un obstáculo que los estudiantes deben superar y que el profesor ha identificado previamente. Esta situación debe ofrecer suficiente resistencia como para permitir que los estudiantes pongan en juego sus conocimientos y se esfuercen en resolver el problema. En este caso, el profesor no puede ofrecer un procedimiento estándar para resolver dicha situación, sino estimularlos a descubrir un procedimiento original.
- D. Evaluar considerando al estudiante como un aprendiz activo y que tiene motivaciones.**
- E. Evaluar de manera colaborativa, impulsando la interacción y el apoyo de los otros.** Se enfatiza el trabajo en equipo y la evaluación colectiva más que la individual.

Prácticas recomendadas en el enfoque de Evaluación Auténtica.

La Evaluación auténtica incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes. La evaluación auténtica no descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor ya que ellas son válidas para valorar algunas competencias y conocimientos de los alumnos, sin embargo son insuficientes, cuando se las considera como única fuente de información. De este modo, entonces, la evaluación basada en exámenes escritos pasa a basarse en otras formas de obtener información respecto de los alumnos que involucran el uso de instrumentos variados. Los instrumentos de evaluación al ser variados, incluso pueden ser diferentes para cada alumno.

La evaluación de los desempeños comenzó a utilizarse en el área de la ciencia, a través de resolver problemas, construir un artefacto o efectuar un experimento. Se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito, a la matemática y en general a todo el currículo, ya que plantea que los y las estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

La Evaluación auténtica es consistente con el uso de portafolios, que permiten evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo con borradores y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas. Cuando hablamos de portafolios estamos aludiendo a la recopilación sistemática, durante un período de tiempo determinado, de trabajos del estudiante que se

analizan para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de aprendizaje establecidos. La evaluación no ocurre en un momento específico, si no durante todo el tiempo que el estudiante está en la escuela.

La autoevaluación por otra parte, ofrece al estudiante oportunidades para que éste auto-regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso. La autoevaluación puede ser estimulada a través de distintas técnicas tales como diarios de aprendizaje, registros de la actividad a través de listas de cotejo, entre otras. Para que esta sea efectiva se requiere establecer objetivos, propósitos y criterios claros, que le permitan al alumno formular juicios sobre su propio rendimiento, saber hacia dónde avanzar y que se espera de él, en una situación determinada.

Otra de las formas más productiva de evaluación la constituye la observación directa (y registro) de las actividades diarias dentro de la sala de clases.

Propuesta de O'Malley y Pierce

O'Malley y Pierce proponen como ejemplos de evaluación auténtica y de actividades realizadas por los estudiantes que se deben observar y documentar, los siguientes:

- ✚ **ENTREVISTAS ORALES:** El profesor hace preguntas al estudiante sobre su trayectoria personal, actividades que realiza, lecturas y demás intereses.
- ✚ **NUEVA NARRACIÓN DE LA HISTORIA O DEL TEXTO:** El estudiante vuelve a narrar las ideas principales o pormenores seleccionados de un texto al que estuvo expuesto, a través de la lectura o la narración oral.
- ✚ **EJEMPLOS DE TIPOS DE ESCRITURA:** El estudiante genera un documento de tipo narrativo, explicativo, persuasivo o de referencia.
- ✚ **PROYECTOS / EXHIBICIONES:** El estudiante trabaja en equipo con otros compañeros para crear un proyecto que con frecuencia involucra producción en multimedia, presentaciones verbales o escritas, y una exhibición.
- ✚ **EXPERIMENTOS / DEMOSTRACIONES:** El estudiante documenta una serie de experimentos, ilustra un procedimiento, realiza los pasos necesarios para completar una tarea, y documenta los resultados de esas acciones.
- ✚ **PRUEBAS O EXÁMENES:** El estudiante responde por escrito a preguntas abiertas (y siempre que sea posible, preguntas que involucren análisis de casos o resolución de problemas).
- ✚ **OBSERVACIONES DEL PROFESOR:** El maestro observa y documenta la atención del estudiante y su interacción en clase, su respuesta a los

materiales usados en la instrucción y el trabajo que hace en colaboración con otros estudiantes.

Ahora bien, las tareas que se deben proponer a los estudiantes, desde este enfoque, deben cumplir con ciertos requisitos:

- ✚ **CONSTRUCCIÓN DE UNA RESPUESTA:** Los estudiantes construyen las respuestas explorando múltiples recursos nuevos con el fin de generar un producto.
- ✚ **HABILIDADES INTELCTUALES DE ORDEN SUPERIOR:** Los estudiantes construyen respuestas a preguntas abiertas, haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.
- ✚ **AUTENTICIDAD:** Las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos, e involucran actividades que reflejan buen aprendizaje, con frecuencia importante en el contexto del mundo real.
- ✚ **INTEGRACIÓN:** Las tareas requieren una combinación de destrezas que integran materias, dominios y sectores (como lenguaje con ciencias) en las que todas las competencias y contenidos están abiertos a la evaluación.
- ✚ **PROCESO Y PRODUCTO:** Con frecuencia se evalúan los procedimientos y las estrategias que se emplearon no solo para llegar a respuestas potenciales, sino para explorar soluciones múltiples a problemas complejos, además de o en lugar de, evaluar solo un producto final o una respuesta única, correcta.
- ✚ **PROFUNDIDAD EN LUGAR DE AMPLITUD:** Las evaluaciones sobre el desempeño se construyen a lo largo del tiempo (período escolar) con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas, bajo el supuesto de que estas destrezas se transferirán a la solución de otros problemas.

En este escenario y en colaboración con otros docentes, el profesor examina el currículo y las actividades que lo componen para expandir los ejercicios típicamente académicos y orientarlos hacia situaciones más auténticas o de la vida real. Pasar de hacer ejercicios del libro de texto y exámenes de selección múltiple a realizar proyectos en grupo es dar un paso, pero generar actividades retadoras que involucren recursos reales o auténticos debe ser la meta.

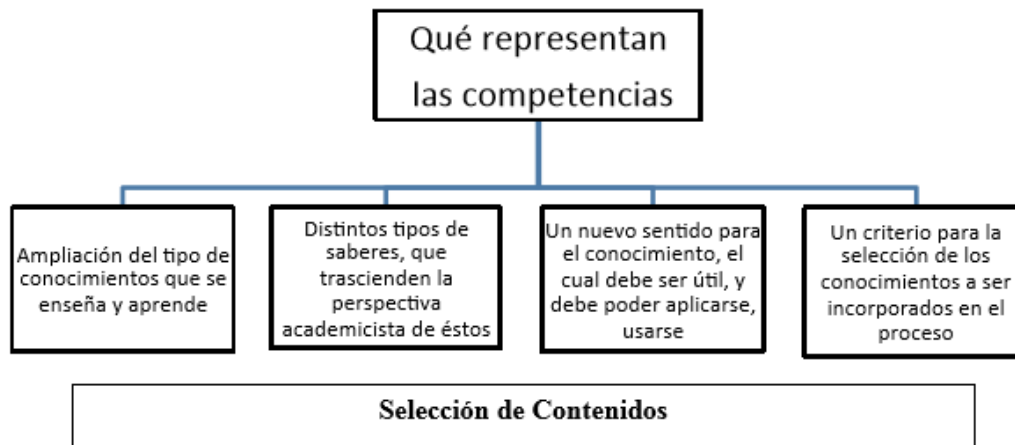


Figura 3: Qué Representan Las Competencias.

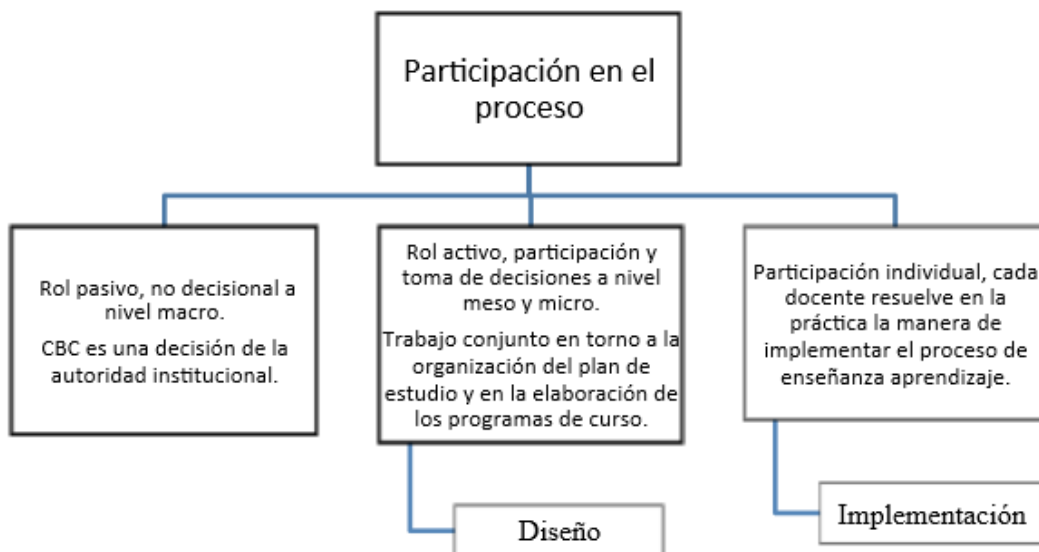


Figura 4: Participación en el Proceso.

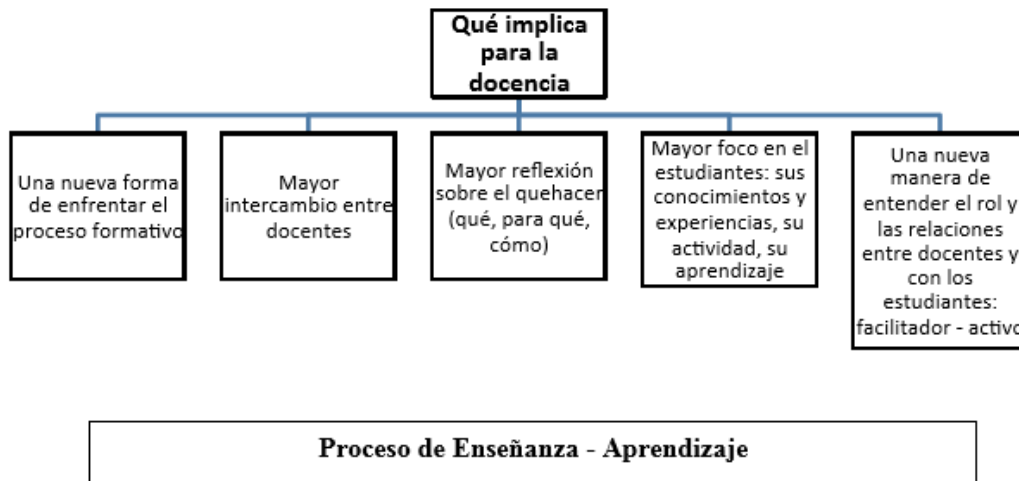


Figura 5: Qué Implica para la docencia.

El análisis realizado sobre dichas representaciones ha permitido la aproximación a ciertas respuestas en relación con los objetivos que la investigación se propuso, que referían a las RS de los académicos en torno al desarrollo de un currículum basado en competencias en la escuela, su participación en dicho proceso y las implicancias que éste tiene para la docencia.

MARCO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

1. El enfoque de investigación: investigación cualitativa – interpretativa

Dado que la investigación indaga en las representaciones que los sujetos tienen sobre determinados fenómenos en los que están inmersos, y en sus procesos de construcción de significado, se considera como adecuado hacer uso de una perspectiva cualitativa. Al inquirir en las representaciones de los académicos respecto de un currículum basado en competencias, se busca comprender y aprehender los significados que ellos construyen para conocer, explicar y situarse en el proceso que se desarrolla en la universidad de la cual forman parte.

Para Sandín (2003), los estudios cualitativos enfocan su atención en los contextos, en tanto “es desde el mundo real desde donde se perfila la experiencia humana y los significados que los sujetos le atribuyen a esta, donde dicha experiencia se mira de manera global”.

Por su parte, Pérez (1994) resalta, dentro de las principales características de la investigación cualitativa, que “intenta comprender la realidad como construcción social, a partir del estudio profundo de una situación concreta, del modo en que es aceptado y problematizado por los individuos en interacción, buscando captar la complejidad de la realidad, para lo cual requiere de una recogida de datos sistemáticos que permitan un análisis interpretativo”. Sandín (2003), citando a Cook y Reichard (1986), igualmente releva el que la investigación cualitativa tiene una mirada holística sobre los fenómenos que estudia, es decir, “busca la comprensión global del objeto de estudio, estableciendo categorías de análisis y descripción, para su comprensión integral, y de los aspectos que la caracterizan. Ello, a partir de la comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones, conductas y experiencias”.

En cuanto a una perspectiva interpretativa, Sandín (2003) destaca ciertos elementos que están presentes en una investigación cualitativa, entre los que subraya “la atención al contexto como un factor fundamental para los significados sociales”, aspecto que también releva Pérez (1994), reconociendo la importancia de las creencias, valores y reflexiones de los docentes, basadas en una reflexión que se realiza en y desde la acción, en un determinado contexto.

Estos autores plantean, además, como elementos de un enfoque interpretativo, el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, dando primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, a partir del interés en conocer cómo experimentan e interpretan el mundo social que construyen en

interacción. En este sentido, se busca “captar la forma en que las personas, en contextos naturales experimentan sus vidas y los significados que les atribuyen” (Sandín, 2003).

Representaciones sociales planteada por Moscovici (1984, citado en Campo-Redondo y Labarca, 2009) para abordar la construcción de significados, en la medida que estas refieren a una forma de conocimiento social específico, natural, de sentido común y práctico, que se constituye a partir de las experiencias, saberes, modelos de pensamiento e información, los cuales son recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

2. Tipo de estudio: estudio de caso

La investigación corresponde a un estudio de caso, en el que se aborda el proceso de Estudio curricular. Específicamente, corresponde a un estudio de caso de carácter interpretativo, el cual se caracteriza por contener descripciones ricas y densas, donde los datos descriptivos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales, o para desafiar o defender presupuestos teóricos definidos antes de recoger los datos, en que su nivel de abstracción puede ir desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría (Pérez, 1994).

Asimismo, Pérez (1994) destaca que un estudio de caso es especialmente aplicable cuando se combina teoría y práctica, y se busca comprender los significados de una vivencia.

Delimitando aún más este tipo de metodología, Sandín (2003), citando a Rodríguez Gómez et al. (1996), señala que el estudio de caso “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio, lo cual se plasma en el proceso de investigación desarrollado”. Plantea además que, de acuerdo a Stake (1994, 1998), se trata de un método centrado en alcanzar una mayor comprensión del caso particular, y no necesariamente en la representatividad del mismo respecto de las diversas formas en que el fenómeno examinado puede ser evidenciado. Lo anterior se debe a que el investigador necesita aprender específicamente sobre el caso particular (Stake, 1994, 1998; en Sandín, 2003), lo cual sucede en el presente estudio.

MARCO TEXTUAL LOCALIZACION

ESCUELA ELMO FUNES CARRIZO D – 139 - ANTOFAGASTA

Se Manifiesta como unidad educativa de dependencia municipal, cuyo objetivo central es entregar una educación de calidad a la comunidad escolar del sector norte alto de la ciudad Antofagasta, la cual se caracteriza por una alta vulnerabilidad social. Como escuela buscamos lograr nuestros objetivos a través de acciones y procedimientos que nos permitan fortalecer una cultura colaborativa y de mejoramiento continuo.



Historia de la comunidad Escolar

La Escuela de Artes Escénicas “Profesor Elmo Fúnez Carrizo” D-139 se encuentra emplazada en el sector norte alto de Antofagasta, específicamente en calle Julio Montt Salamanca N° 1200 del sector Bonilla.

La escuela nace en marzo del 2004 como un anexo de la escuela Juan Pablo II, ubicada en un sitio eriazado, entre las calles Río Palena y Río Salado. Su perímetro y dependencias estaban contruidos de materiales básicos y se utilizaban containers como salas de clases. La matrícula en aquella época ascendía a la cifra no menor de 600 alumnos, con 16 cursos desde transición a octavo año básico.

El surgimiento de la escuela es producto de un proyecto del gobierno de la época, con financiamiento del FNDR y del BID e ilustre municipalidad de Antofagasta, por un monto de \$ 2.100.000 (dos mil cien millones de pesos). Con fecha 27 de julio del 2004 se oficializa por parte del ministerio de educación la creación de la escuela, siendo inaugurada el día 2 de agosto de dicho año por el Presidente de turno Don Ricardo Lagos Escobar, dando inicios a sus labores educativas en una infraestructura moderna, de calidad, dotada de alta tecnología educativa y tomando las artes como pilar de su desarrollo curricular por lo cual se le designa el nombre de Profesor Elmo Funez Carrizo, en honor a un destacado profesor de música de nuestra ciudad.

La creación de una escuela como la nuestra, en un sector de alta vulnerabilidad social, es una gran apuesta de inclusión por parte del Estado de Chile, estableciendo en forma real, el ejercicio de los principios de equidad, igualdad y justicia.

Misión

Educar personas con un constante mejoramiento en la calidad de sus aprendizajes y su relación con el entorno apoyados en las artes.

Visión

Construir una escuela de calidad donde los alumnos desarrollan habilidades sociales y culturales que los conduzcan a una formación integral como personas.

Principios y valores fundamentales

1. Escuela Inclusiva. Todos los alumnos tienen potencial de desarrollo: Todos los niños y niñas tienen la capacidad de lograr un desarrollo integral e insertarse de forma exitosa en nuestra sociedad, independiente de su procedencia, estrato social y contexto sociocultural del cual provenga. Por lo tanto, nuestra escuela debe estar siempre preparada y con altas expectativas para cada alumno y familia que se integre a nuestra comunidad y en constante revisión de nuestras prácticas inclusivas.
2. Respeto: Nuestra escuela surge en su entorno como un espacio en el cual lo primero que encontrarán los niños, niñas y su comunidad es el valor del respeto. Por lo tanto, todos los integrantes de nuestra comunidad educativa deberán desenvolverse a partir de este valor, respetando al prójimo y a sí mismo.
3. Esfuerzo: el esfuerzo es clave para la formación de la voluntad, pilar sobre el que se construye la formación moral de cada persona. El potencial de esfuerzo de nuestros alumnos es fundamental para lograr un desarrollo social y académico óptimo, que les será de utilidad para enfrentar el día a día y los desafíos que surgirán en la vida a futuro.
4. Responsabilidad: La responsabilidad es la capacidad de dar respuesta de los propios actos. Como escuela aspiramos a que nuestros alumnos y alumnas se conviertan en personas que tomen decisiones conscientemente, acepten las consecuencias de sus actos y que estén dispuestos a rendir cuenta de ellos. Es importante para nosotros como escuela y para nuestra comunidad escolar, que nos desenvolvamos en un ambiente en el cual se aprende a asumir las consecuencias de nuestras propias decisiones.
5. Solidaridad y colaboración: Valor y proceso fundamental para nuestra escuela, en el cual se involucra el trabajo de varias personas en conjunto tanto para conseguir un resultado complejo de realizar individualmente como para ayudar a conseguir algo a quien por sí mismo no podría. Este valor y proceso para nosotros van de la mano y son transversales al trabajo de nuestro equipo directivo, docentes, alumnos, familia y todo.

MODELO EDUCATIVO

a) Definiciones generales de la escuela Elmo Fúnez Carrizo:

- ✚ Nuestra escuela es de dependencia municipal y está enfocada en la educación de niños y niñas provenientes de sectores vulnerables del sector norte alto de la ciudad de Antofagasta.
- ✚ La admisión a nuestra escuela es de carácter mixto, no es selectiva y responde a la demanda del sector.
- ✚ Nuestra escuela respeta el derecho de los padres a educar según las creencias de cada familia con pleno respeto a la diversidad, considerando el derecho de los padres a eximir a sus hijos de las clases de religión u optar por una en particular.

b) Lineamientos pedagógicos.

- ✚ El modelo educativo de nuestra escuela se alinea con el Currículo Nacional y los planes y programas de estudio definidos por el Ministerio de Educación considerando siempre las características del alumnado y el contexto sociocultural.
- ✚ Nuestra escuela considera el trabajo colaborativo como pilar fundamental del quehacer educativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✚ Nuestra escuela pone en valor las artes como un apoyo para complementar y lograr el desarrollo integral de nuestros niños y niñas.

Dimensión Académica.

- a. **Potencial académico:** nuestra escuela promueve que cada alumno tenga la oportunidad de explotar al máximo su potencial de desempeño, siempre con altas expectativas y en todas las áreas del currículum sin lugar a excepción.
- b. **Importancia de los primeros años:** A partir de Pre-kinder hasta el primer año de enseñanza básica, nuestras educadoras y docentes trabajan colaborativamente articulando el proceso de enseñanza. Se refuerzan los valores fundamentales y hábitos desde los primeros años y además se trabaja colaborativamente en estimulación del lenguaje y lecto-escritura inicial.
- c. **Importancia de la lectura:** nuestra escuela implementará procesos de evaluación, diagnóstico y seguimiento del aprendizaje de la lectura, desde

preescolar hasta 8vo básico con la finalidad de establecer una cultura de la adquisición y mejoramiento de la lectura a nivel institucional.

Dimensión Formativa-social:

- a. **Convivencias escolares orientadas al aprendizaje:** En nuestra escuela aspiramos a que las normas de convivencia establecidas se promuevan de forma sistemática y pedagógica con el fin de que sean interiorizadas de manera natural por nuestros alumnos y toda la comunidad escolar con el fin de crear climas favorables para el aprendizaje.
- b. **Formación centrada en la persona como ser social:** Nuestros valores y principios fundamentales plasmados en nuestro proyecto educativo apuntan a reforzar habilidades sociales esenciales los cuales son socializados y trabajados semanalmente por nuestro equipo directivo, docentes y todos los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- c. **Extraescolar:** El deporte, las artes y academias son un pilar fundamental para complementar la formación integral que se busca en cada niño y niña de nuestra escuela. Las actividades extraescolares cumplen el rol final de reforzar el trabajo colaborativo y solidario que buscamos no tan solo promover en actividades curriculares formales sino en todos los ámbitos de la vida escolar.
- d. **Participación:** Nuestra escuela implementará mecanismos que han de proporcionar a los niños las condiciones y estímulos necesarios para que puedan manifestar su opinión sobre todos los asuntos que les conciernen, así como de administrarles información adecuada a su edad, sobre la que puedan elaborar sus propios puntos de vista.
- e. **Sexualidad, Afectividad y Género:** Nuestra escuela implementará instancias de aprendizaje con respecto estas temáticas siguiendo lineamientos del Ministerio de Educación y con un trabajo mancomunado entre docentes, especialistas de apoyo insertos en la escuela y la participación activa de padres y apoderados. Lo anterior dentro de un contexto integral y sistémico, en un marco de desarrollo humano, que considere la etapa evolutiva en la que se encuentra el estudiante, ampliando la posibilidad de generar conductas de auto-cuidado en salud sexual y reproductiva, mental y física, en el desarrollo de actitudes más responsables, y competencias para la toma de decisiones en su vida y en su sexualidad tal y como lo sugieren los lineamientos.
- f. **Cuidado del medioambiente:** Nuestra escuela aspira a formar generaciones responsables de sí mismas y conscientes del impacto

ambiental y social de sus acciones, del uso responsable de los servicios y de los recursos, a través de un plan integral del manejo de residuos (reutilización, reciclaje) y el uso eficiente de los recursos hídricos y energéticos.

Dimensión Gestión Pedagógica:

- a. **Educadores comprometidos con su vocación y el cambio social:** Como escuela aspiramos a que todos los docentes que integren nuestra unidad educativa muestren desde el primer minuto una disposición a trabajar de forma colaborativa con sus pares en un ambiente de solidaridad y con altas expectativas de los alumnos.
- b. **Educación inclusiva:** Para nuestra escuela la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. Para este fin contamos con instancias de reflexión y revisión de nuestras prácticas y equipos de especialistas de apoyo que conforman nuestro Programa de Integración Escolar y el apoyo y asesoramiento de los profesionales del Equipo Psicosocial.
- c. **Coordinación:** Para nuestra escuela la coordinación entre todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el recurso máspreciado para conseguir nuestras metas tanto formativas como de aprendizaje.
- d. **Docentes facilitadores del trabajo colaborativo:** Trabajo colaborativo transversal a todo el quehacer educativo implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Trabajo colaborativo entre docentes y entre alumnos son considerados procesos fundamentales en nuestro proyecto.
- e. **Mejoramiento continuo:** La reflexión, revisión y evaluación de nuestros procesos de enseñanza y del aprendizaje de nuestros alumnos es de vital importancia para aspirar a consolidarnos como una cultura de Mejoramiento Continuo.

Convivencia Escolar

Convivencia escolar orientada al aprendizaje

En nuestra escuela aspiramos a que las normas de convivencia establecidas se promuevan de forma sistemática y pedagógica con el fin de que sean interiorizadas de manera natural por nuestros alumnos y toda la comunidad escolar con el fin de crear climas favorables para el aprendizaje.

Nuestros valores y principios fundamentales plasmados en nuestro proyecto educativo apuntan a reforzar habilidades sociales esenciales los cuales son socializados y trabajados semanalmente por nuestro equipo directivo, docentes y todos los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe destacar que el manual de convivencia escolar se encuentra en estado de Revisión desde el año 2017 no siendo aprobado al término de Este Estudio. Se incorpora como anexo



CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INFORMACIÓN

Los criterios de calidad en el desarrollo de la investigación consistieron en la descripción densa, la auditoría y la reflexividad.

Se procura que la descripción densa estuviese presente a lo largo de toda la investigación, de modo de proveer una base amplia para la valoración de la presente investigación. Por ello, entre otros aspectos, se buscó describir de forma detallada el abordaje teórico-metodológico y la manera práctica de su realización, así como asegurar una descripción densa de los hallazgos abordados a través del análisis de contenidos de las entrevistas.

Por otro lado, la manera en que la reflexividad fue resguardada resulta menos evidente. No obstante, cobró especial sentido durante el análisis de las entrevistas, para lo cual el material de base fue revisado muchas veces de forma previa a la formulación de las categorías y sus descripciones para las distintas dimensiones. Dicha revisión también fue realizada después de desarrolladas las entrevistas, con el objetivo de asegurar que su interpretación fuese consistente y estuviese sustentada en los datos de los textos (contenidos de las entrevistas) y reflejaran los significados atribuidos por los académicos a las distintas cuestiones consideradas.

Etapas de Investigación.

La aplicación de la auditoría, entendida como la revisión y juicio de expertos, se abordó en distintas etapas del proceso de investigación.

1. Primer momento: el proyecto de investigación.

Consistió en la revisión de objetivos y preguntas de investigación, y su relación con el planteamiento del problema. Además, examinaron el marco metodológico. De esta manera, la revisión y análisis realizado estuvieron centrados en examinar la coherencia y factibilidad de llevar adelante la investigación, en tanto estuviese orientada a un problema delimitado y la primera aproximación teórica y metodológica fuese consistente para abordarlo.

2. Segundo momento: generación de información.

Esta fase estuvo enfocada en la revisión del guión para la entrevista en función de los objetivos e interrogantes de la investigación, en pos de resguardar su coherencia, de modo que permitiese generar información relevante en función de dichas metas y preguntas.

3. Tercer momento: análisis de información.

Se realizó en función de las diversas propuestas para abordar el procesamiento y análisis de la información, a la luz de los objetivos e interrogantes de la investigación. Esto consideró la revisión de la primera aproximación en torno a categorías y subcategorías, categorización en función de conceptos claves, y de las categorías y propiedades en torno a las que se desarrolló la descripción de los resultados del análisis.

4. Cuarto momento: informe final.

Esta etapa englobó la revisión y análisis del informe final completo, así como también del marco metodológico y análisis descriptivo de resultados.

DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Objetivo General.

Informar a los docentes de la unidad educativa, los objetivos de aprendizaje vistos durante el 2018.

Objetivo Específico.

Generar instancias entre el equipo docente, que permitan reflexionar sobre los niveles de aprendizaje alcanzados por el establecimiento, sus nudos críticos y proyecciones para el 2020.

Síntesis del Proceso evaluativo

Tiempo	Antes	Durante	Después
Tipo de Evaluación	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Función	Orientar	Regular	Verificar
Focalizado en	El evaluado y sus características	Los procesos	Los productos

Descripción técnica del análisis cuantitativo.

- La información obtenida se encuentra ordenada por Ejes, Habilidades y en algunos casos por organizadores temáticos, representados por porcentaje de logro, de los cuales se desprende el análisis cuantitativo de carácter objetivo.
- Para la observación y análisis de datos, se presenta un PREMA (patrón de rendimiento mínimo aceptable) de 80%.
- Los instrumentos evaluativos se configuraron con un 60% de exigencia.

Niveles de Desempeño

	NIVELES	RANGOS
1	Nivel Bajo	0% a 40%
2	Nivel Medio Bajo	40,01% a 60%
3	Nivel Medio Alto	60,01% a 80%
4	Nivel Alto	80,01% a 100%

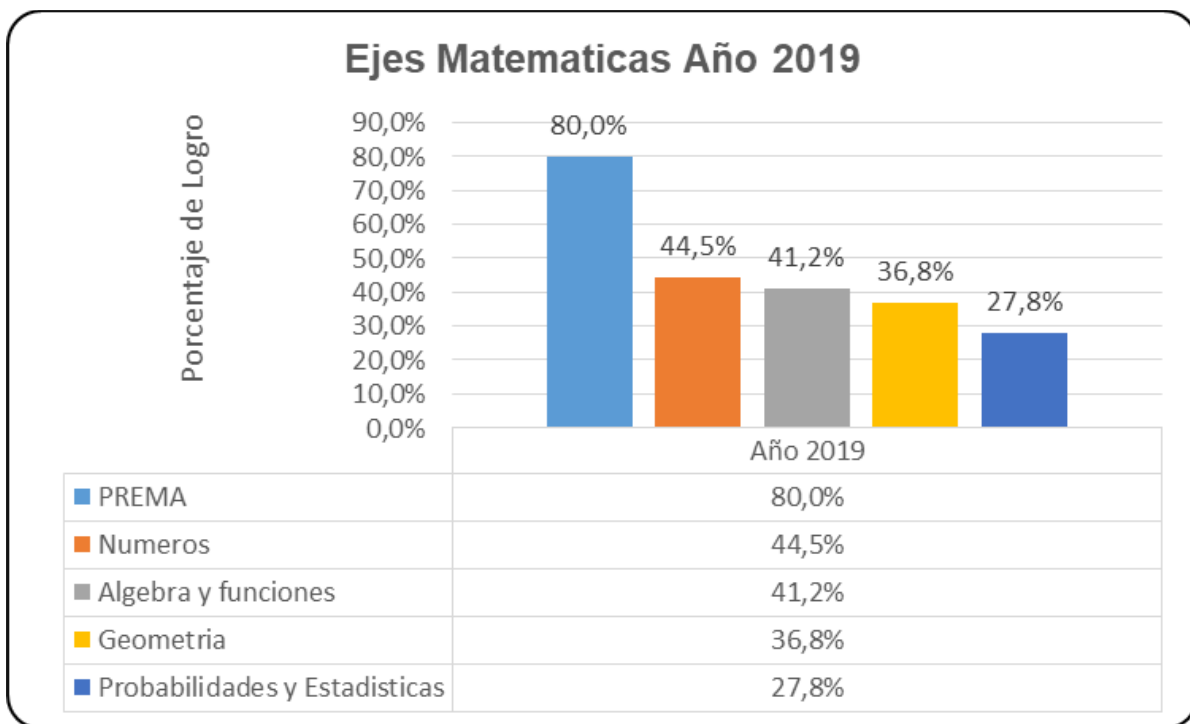
MEDICIÓN DE LOS APRENDIZAJES ALUMNOS

Alumnos de 8vo Básico Matemáticas

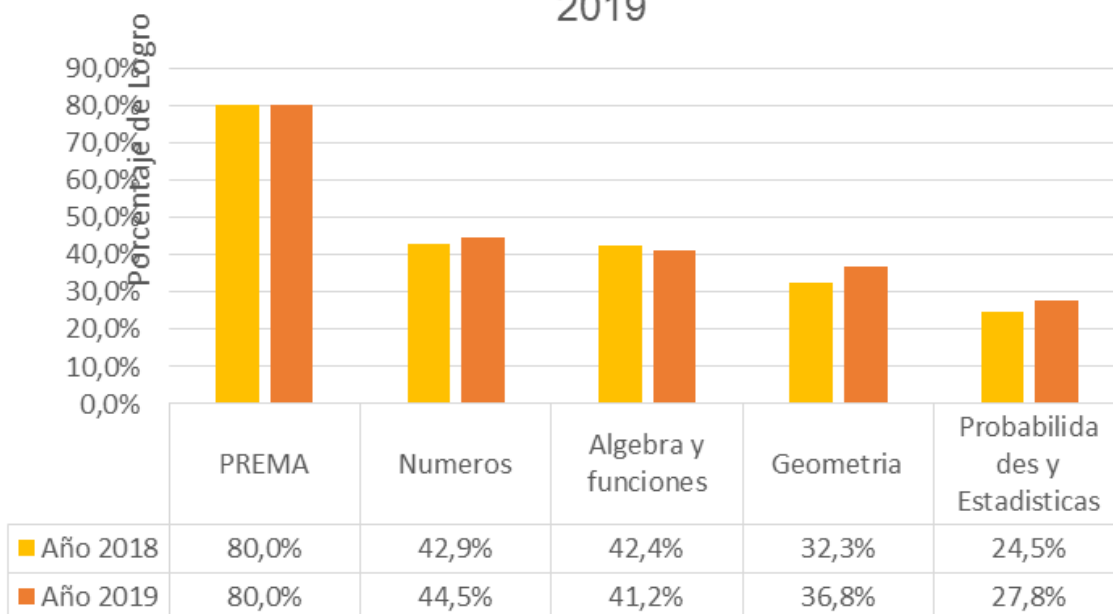
Instrumentos de Medición

Estos se encuentran anexados al final del presente Estudio.

Análisis Alumnos de 8vo Básico Matemáticas



Ejes Matematicas Comparativo Año 2018 - Año 2019

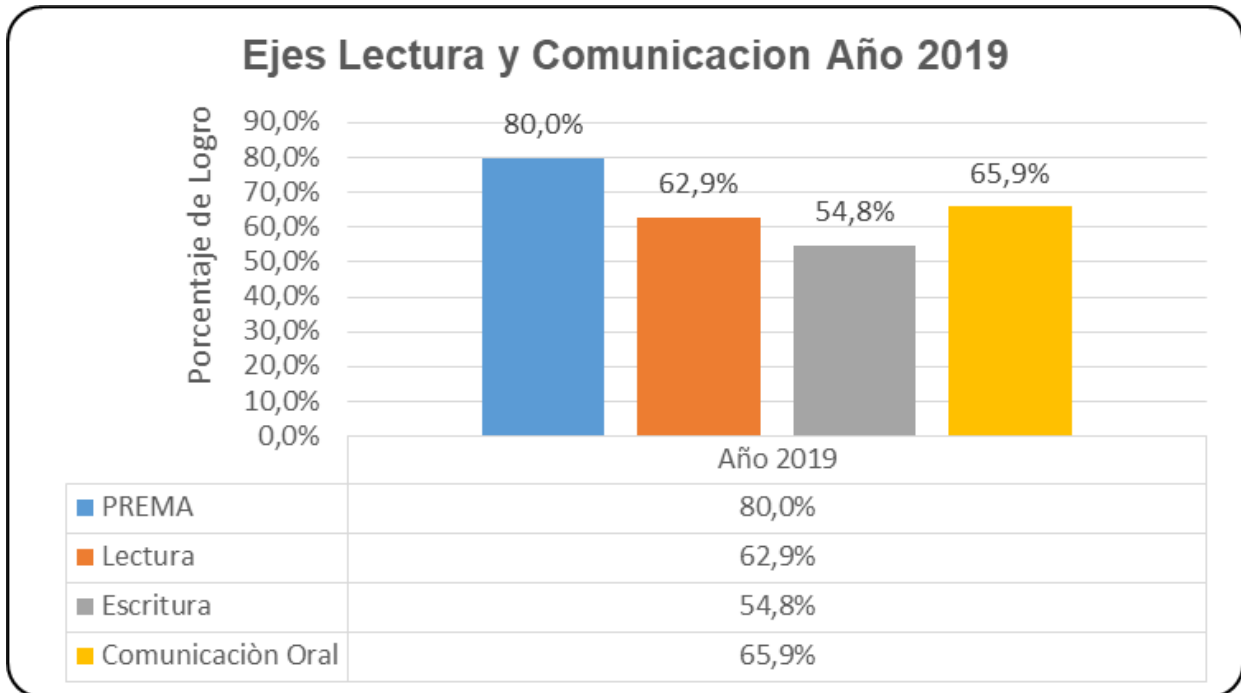


Alumnos de 8vo Básico Lenguaje y Comunicación.

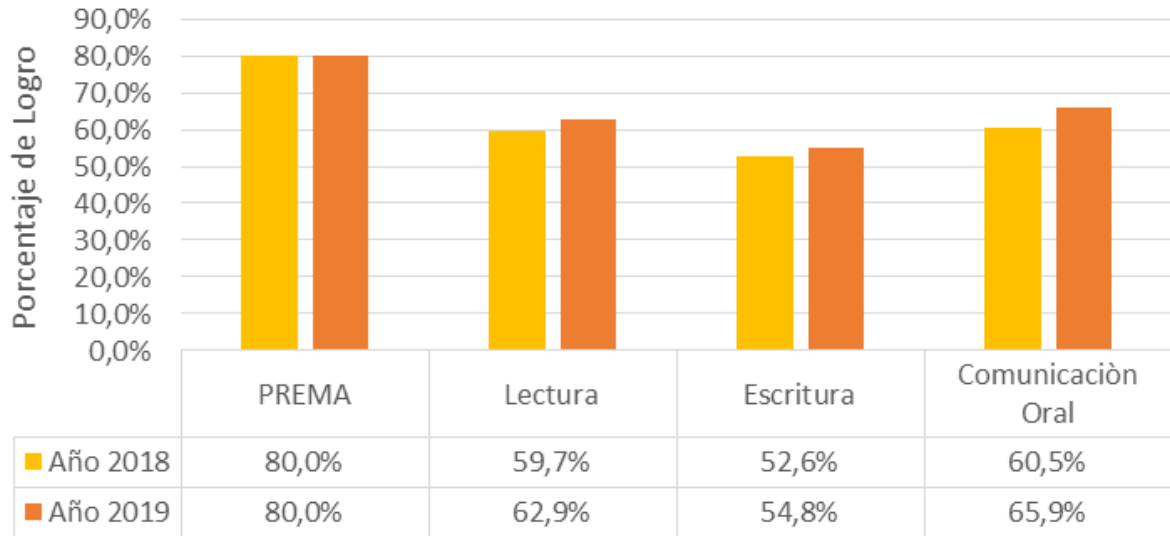
Instrumentos de Medición.

Estos se encuentran anexados al final del presente trabajo.

Análisis Alumnos de 8vo Básico Lenguaje Y Comunicación.



Ejes Lectura y Comunicación Comparativo Año 2018 - Año 2019

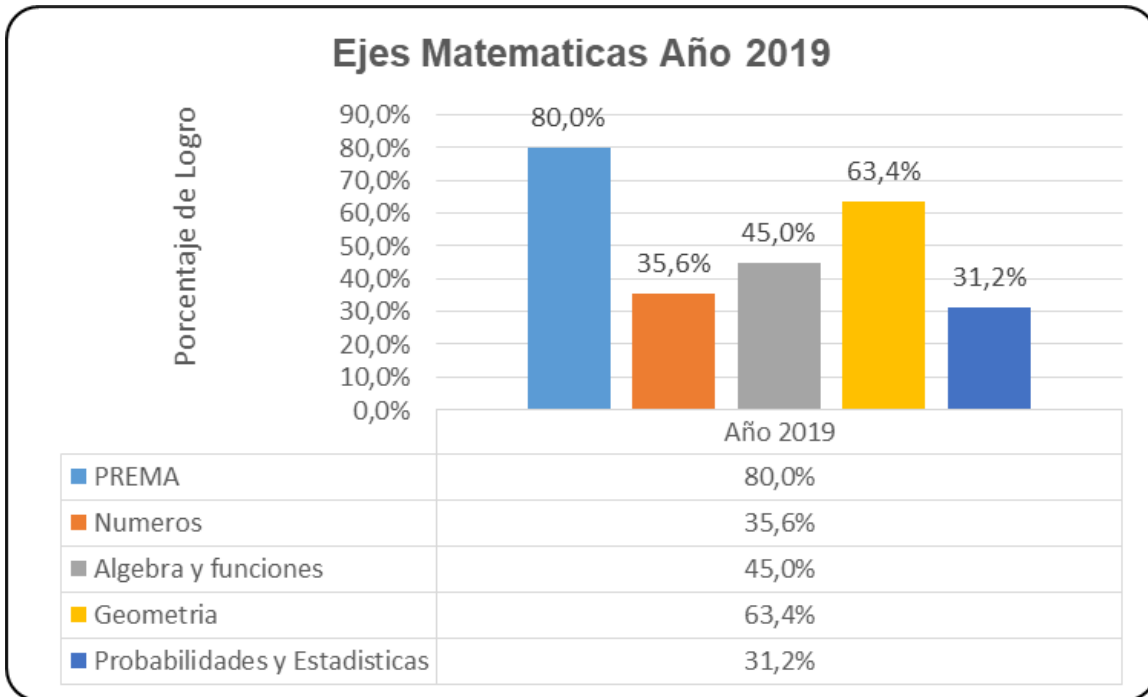


Alumnos de 4to Básico Matemáticas

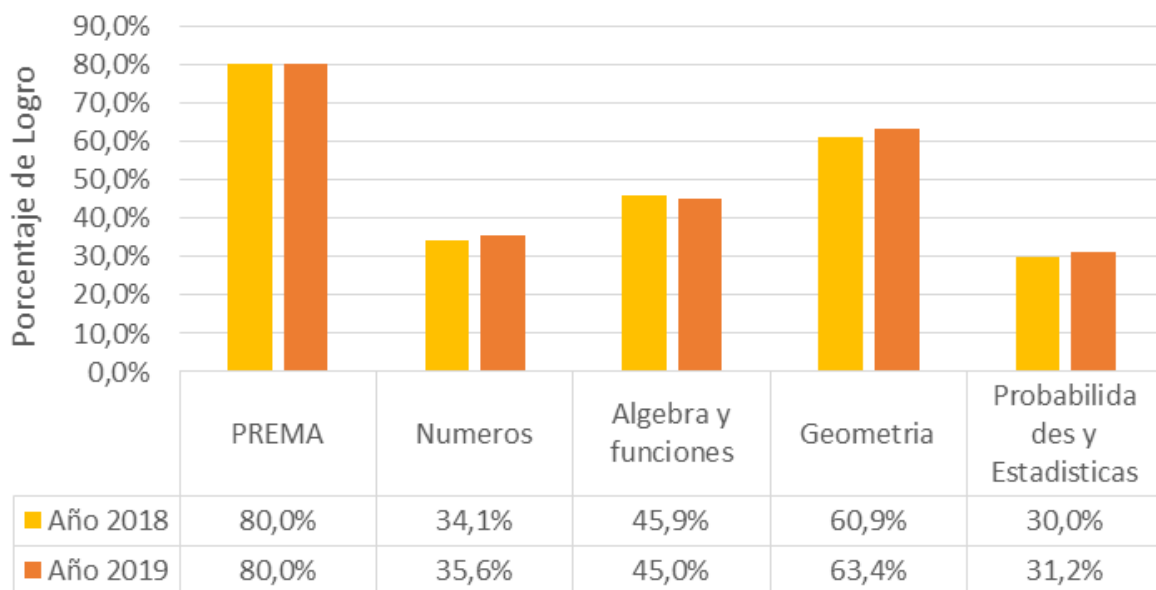
Instrumentos de Medición

Estos se encuentran anexados al final del presente Estudio.

Análisis Alumnos de 4to Básico Matemáticas



Ejes Matematicas Comparativo Año 2018 - Año 2019

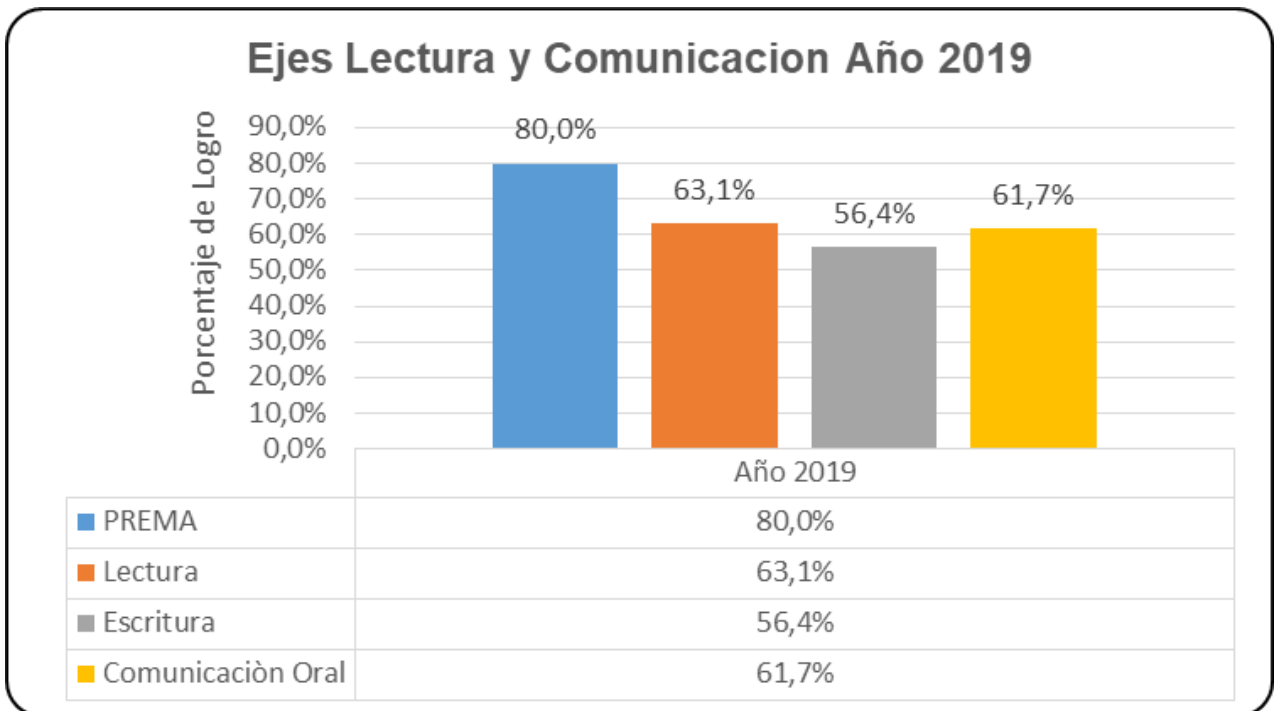


Alumnos de 4to Básico Lenguaje y Comunicación.

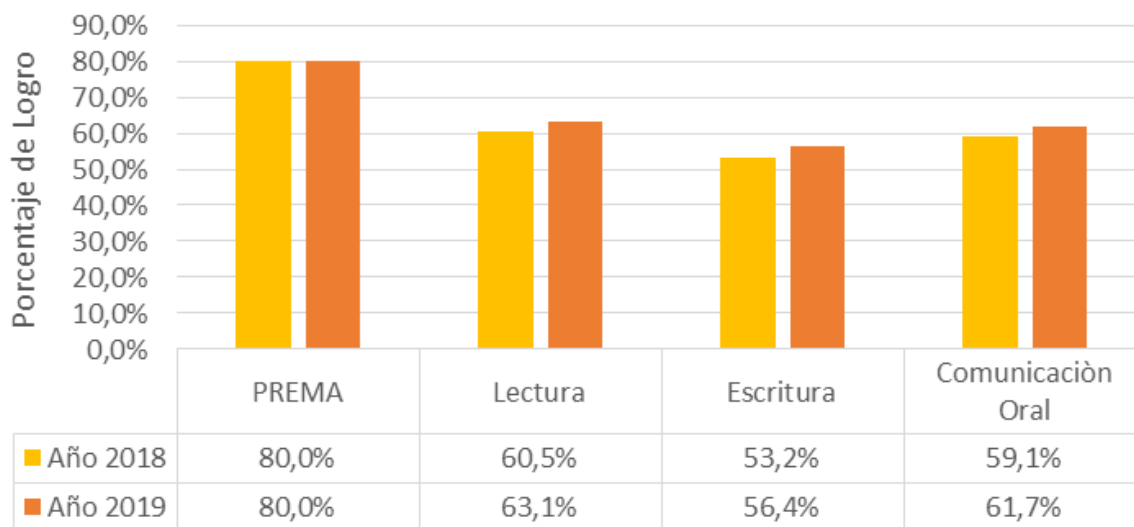
Instrumentos de Medición.

Estos se encuentran anexados al final del presente trabajo.

Análisis Alumnos de 4to Básico Lenguaje Y Comunicación.



Ejes Lectura y Comunicación Comparativo Año 2018 - Año 2019



Análisis de Resultados Progreso de Alumnado

En relación a las gráficas presentadas se puede mencionar.

Existe una fuerte debilidad en el área de las matemáticas en los diferentes niveles, los resultados esperados no alcanzan el 60%; Alcanzando a Niveles Medio Bajo de lo esperado, como resultado mínimo.

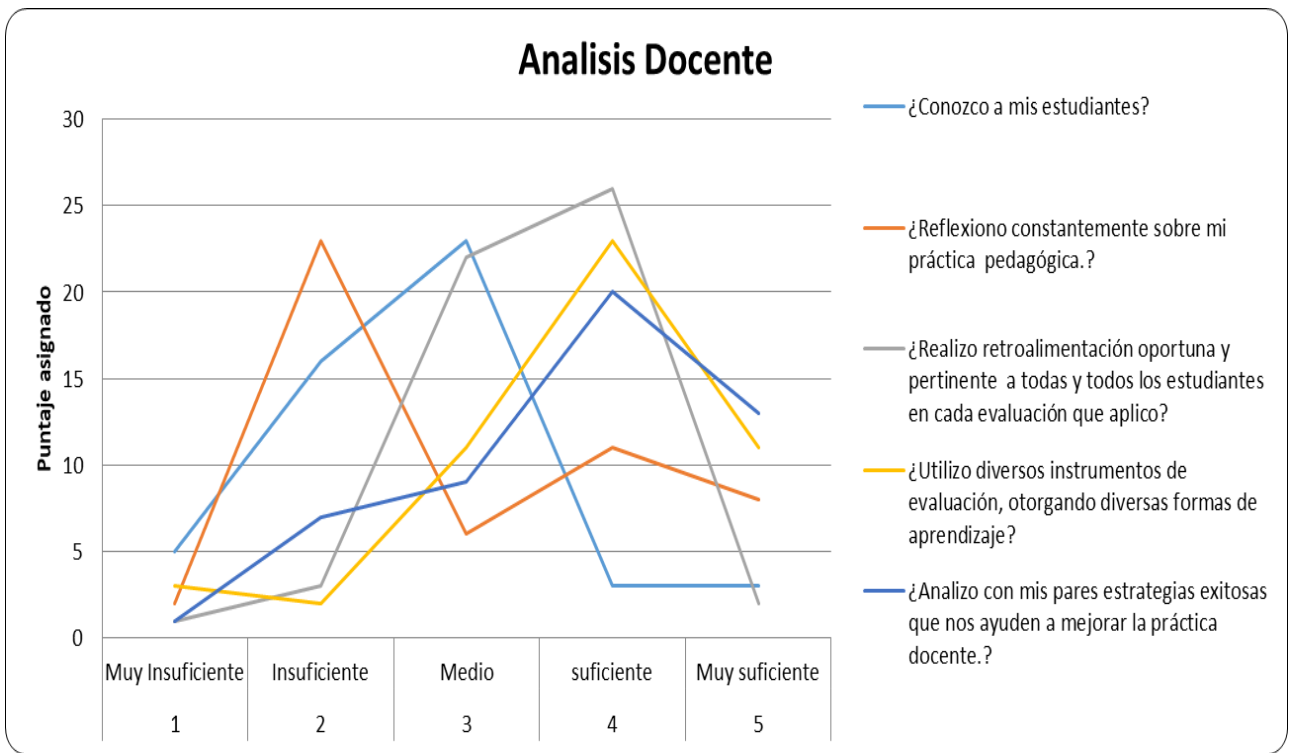
En continuación en las gráficas, se aprecia que en el área de Lectura y comunicación, alcanza el 60% de lo esperado como mínimo, indicando un Nivel Medio Alto para ambos niveles.

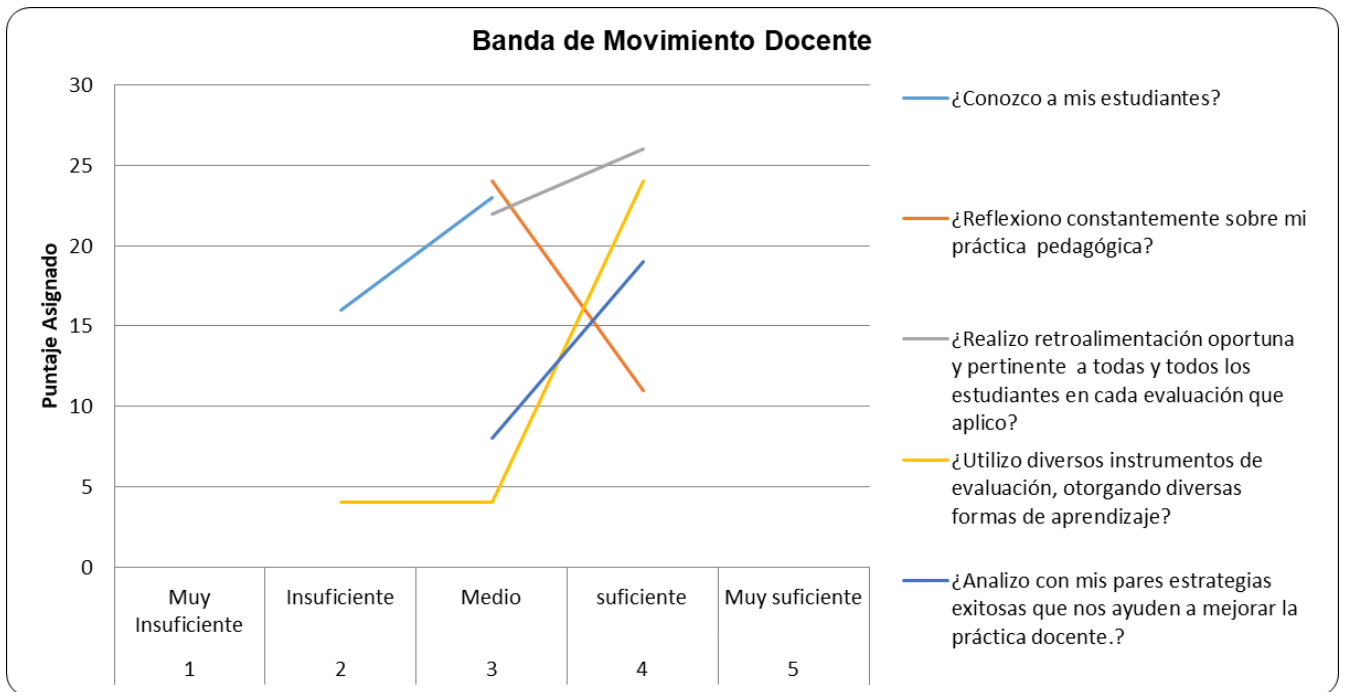
Si bien, los resultados no son los más óptimos esperados; se logra apreciar que existe una leve mejora, comparación año 2018 versus año 2019, que logra ser de un 2%, lo que indica que se deben reforzar medidas para lograr un mejoramiento continuo.

El objetivo de la evaluación diagnóstica o inicial, es la de evaluar la permanencia temporal de los aprendizajes significativos adquiridos por el estudiantado para abordar la primera unidad de aprendizaje. Se trata, en el fondo, de una verificación de aprendizajes alcanzados en años anteriores y que se proyectan en función de la progresión lógica de los mismos, trazada en las bases Curriculares vigentes.

Análisis de Resultados Docente

	1	2	3	4	5
	Muy Insuficiente	Insuficiente	Medio	suficiente	Muy suficiente
¿Conozco a mis estudiantes?					
¿Reflexiono constantemente sobre mi práctica pedagógica.?					
¿Realizo retroalimentación oportuna y pertinente a todas y todos los estudiantes en cada evaluación que aplico?					
¿Utilizo diversos instrumentos de evaluación, otorgando diversas formas de aprendizaje?					
¿Analizo con mis pares estrategias exitosas que nos ayuden a mejorar la práctica docente.?					





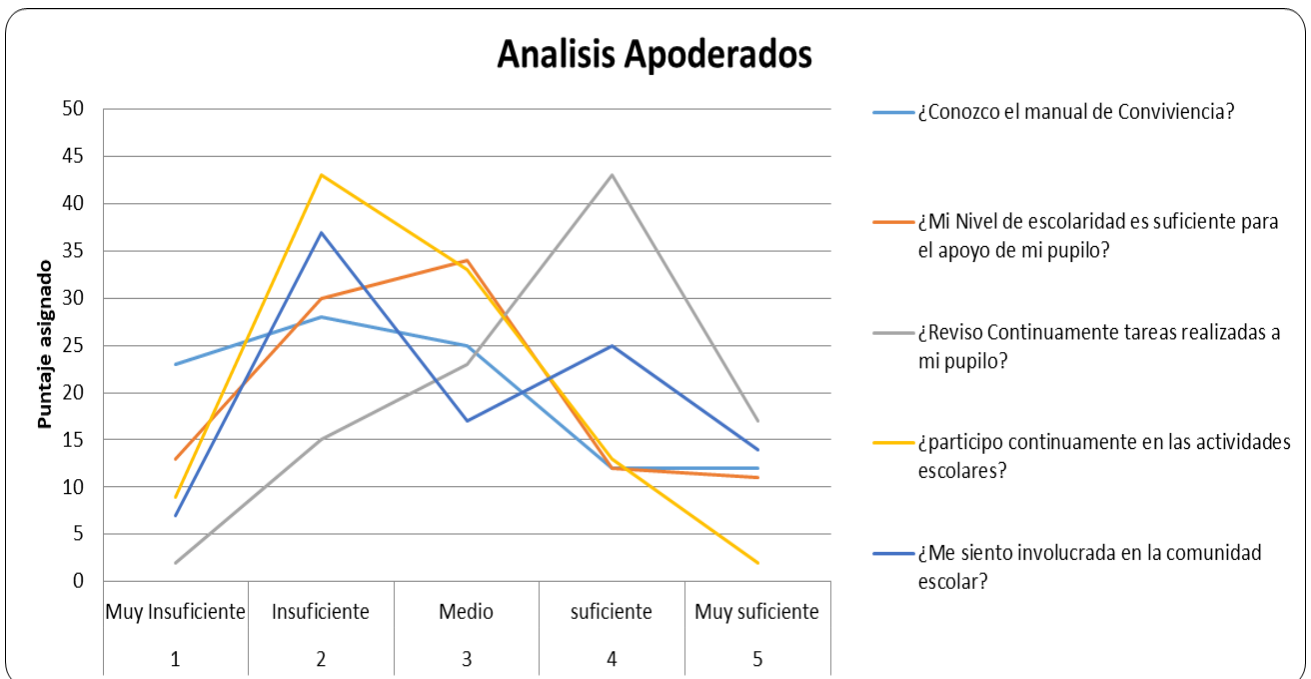
Muchas veces los docentes se ven a abrumados por la exigencia de resultados de los estudiantes en un corto plazo, por ello, pensemos en estrategias que nos puedan ayudar a gestionar el trabajo en aula.

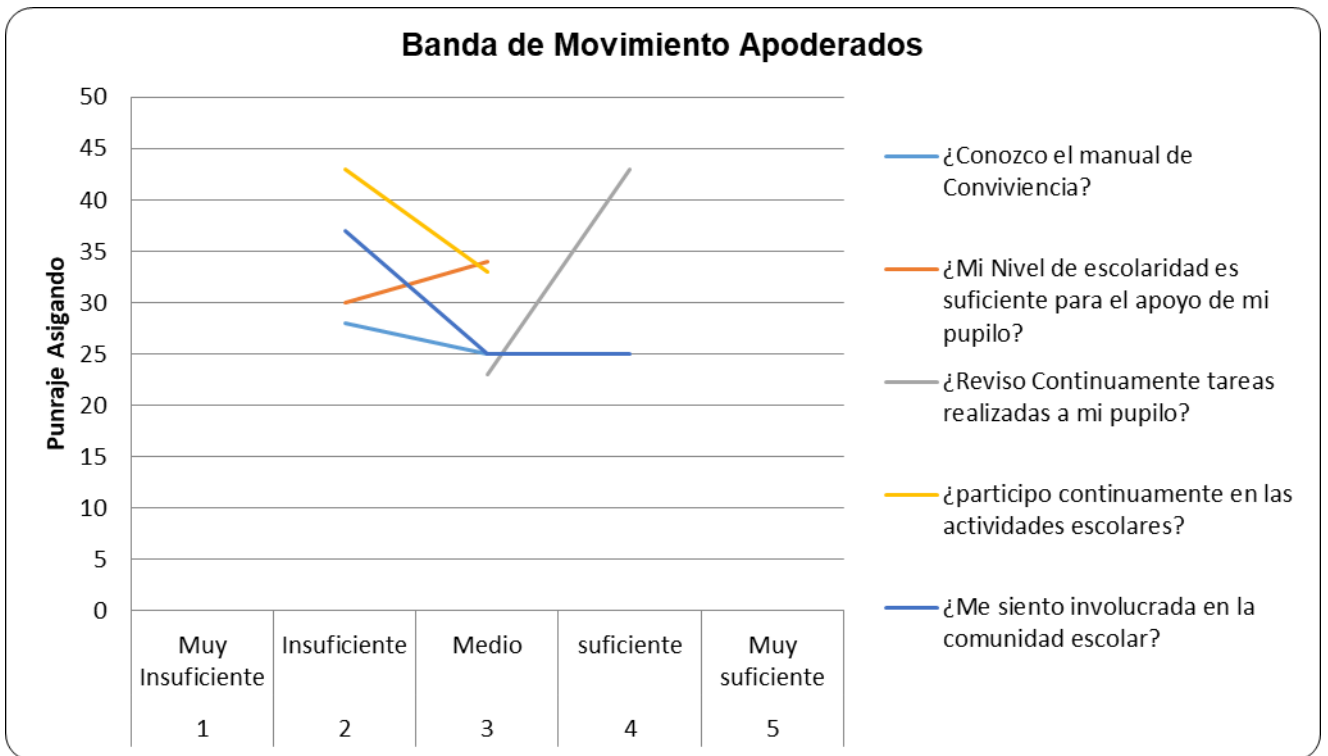
Las actividades a los estudiantes son las más pertinentes. Al momento de idear las actividades, Considerando los intereses de los y las estudiantes.

Se Proponen actividades en la cual los y las estudiantes pongan en acción todos sus recursos intelectuales, afectivos, psicomotrices, o todos a la vez.

Análisis de Apoderados

	1	2	3	4	5
	Muy Insuficiente	Insuficiente	Medio	suficiente	Muy suficiente
¿Conozco el manual de Convivencia?					
¿Mi Nivel de escolaridad es suficiente para el apoyo de mi pupilo?					
¿Reviso Continuamente tareas realizadas a mi pupilo?					
¿participo continuamente en las actividades escolares?					
¿Me siento involucrada en la comunidad escolar?					





Entre los límites de la segunda fase del estudio, cabe señalar la posibilidad de haber realizado un muestreo de máxima variabilidad para indagar en los distintos perfiles de apoderados del establecimiento, abriendo la posibilidad de encontrar resultados distintos en relación con las formas de participación y las barreras que se presentan desde la realidad de cada uno de ellos.

La investigación educativa constituye una estrategia de cambio y mejora educativa, siendo importante como parte de los esfuerzos para fortalecer la educación pública, gratuita y de calidad. Se sugiere para estudios futuros en esta línea indagar en nuevas formas de participación que respondan a los cambios y desafíos que experimenta la sociedad a nivel institucional y de las familias, en línea con paradigmas de educación que integren a los apoderados como agentes activos en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Sería también interesante indagar en el impacto que tienen la participación y las expectativas de los apoderados más allá del rendimiento académico de los alumnos, abordando aspectos relativos a la formación integral de ciudadanos, que es uno de los objetivos que se propone la educación en el contexto político chileno.

Propuestas Remediales

Ajustar diseños de clases.

La evaluación diagnóstica permitirá identificar los distintos niveles de aprendizaje con que cuenta el curso, una vez obtenida dicha información, se puede intencionar la planificación, poniendo énfasis en los objetivos más disminuidos del curso, sin tener que repasar todos los contenidos vistos anteriormente. Este procedimiento es clave para el éxito de un curso al término del año, ya que si no se realiza la planificación midiendo el estado de logro, seremos solamente ejecutores de un currículum sin profundidad ni adaptado a la realidad de los estudiantes.

Analiza los resultados en un tiempo oportuno.

Obtén información clave luego de la evaluación en el menor tiempo posible, esto es primordial para poder diseñar acciones remediales y corregir el rumbo de la enseñanza. Un tiempo oportuno se estipula en menos de una semana luego de aplicada una evaluación diagnóstica, intermedia o final. La información que permite tomar mejores decisiones corresponde a porcentaje de logro por objetivo evaluado, habilidad y eje. Y poder agrupar estudiantes por niveles de logro, para así personalizar la enseñanza. Es por eso que se hace necesario que las mediciones se realicen a lo menos 2 veces al año, para determinar nuevos delineamientos fortaleciendo puntos débiles.

Impulsar actividades de Metacognición.

Se propone enseñar a los estudiantes a autodirigir su aprendizaje, identificando sus errores y en el proceso, cambiar sus acciones hasta llegar a la respuesta correcta. Una buena práctica es entregar una vez terminada la evaluación, actividades o preguntas muy similares a las aplicadas en la evaluación pero enfocada en aquellos objetivos de aprendizaje donde tuvo mayor debilidad, de este modo, el estudiante identificará claramente las preguntas en las que falló, pero sobretodo, entenderá el procedimiento correcto para llegar al resultado esperado.

Involucrar a los apoderados en el proceso formativo del estudiante.

Mejorar el aprendizaje debe ser el principal foco y compromiso de todos. En este sentido, sería ideal entregarle información fácil de digerir a los apoderados, que entiendan principalmente que es lo que sabe y lo que aún no logra comprender su hijo, de esta forma se pueden definir metas en conjunto con el estudiante, que

sean alcanzables para él y así aumentar su autoestima, mejorar su nivel de aprendizaje y rendimiento en clases.

Implementación de canales de comunicación.

Es esencial contar con nuevos mecanismos de comunicación entre apoderados y la escuela, utilizando nuevas herramientas tecnológicas, así existe un mayor acercamiento y distribución de la información, es por ello que es necesario actualizar constantemente estos medios para una entrega oportuna de la información.

BIBLIOGRAFIA

Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México, Editorial Paidós.

Callison, D. (2002) Valoración Auténtica. Texto publicado originalmente en School Library Media Activities Monthly 14, no. 5, Enero 1998, y reimpresso por la American Library Association con autorización. Recuperado el 5 de diciembre, 2012, en: <http://www.eduteka.org/Profesor13.php>

Coll, C. Rochera, M. Onrubia, J. (2007) De la evaluación continuada hacia la autoregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. Comunicación presentada en Tendencias Actuales de la investigación sobre Evaluación Auténtica en secundaria y universidad. Universitat de Girona, 9-10 de julio, 2007.

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Santiago de Chile, Mineduc.

Condemarín, M. y Medina A. (2000). Evaluación Auténtica de los Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación. Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello.

Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill

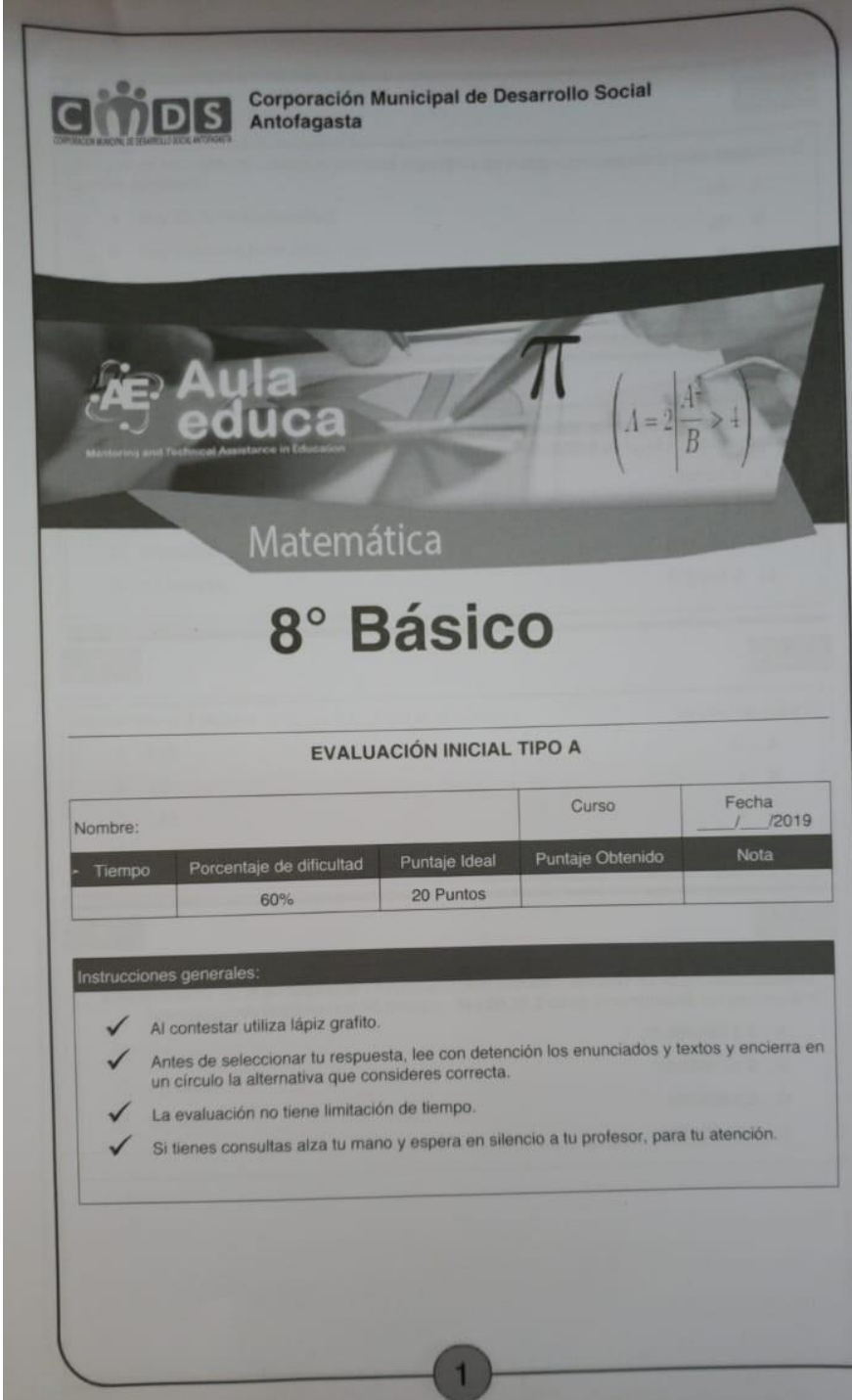
O'Malley, J. Michael, y Lorraine Valdez Pierce. (1996) Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers. Nueva York, Addison - Wesley Publishing.

Perrenoud, Ph. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

Wiggins, Grant (1990). The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation. Recuperado: 5 de diciembre, 2012 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>

ANEXOS

Instrumento de Medición 8vo básico Matemáticas.



GmDS Corporación Municipal de Desarrollo Social
Antofagasta

Aula Educa
Monitoring and Technical Assistance in Education

Matemática

8° Básico

EVALUACIÓN INICIAL TIPO A

Nombre:		Curso	Fecha / / 2019	
Tiempo	Porcentaje de dificultad	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Nota
	60%	20 Puntos		

Instrucciones generales:

- ✓ Al contestar utiliza lápiz grafito.
- ✓ Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención los enunciados y textos y encierra en un círculo la alternativa que consideres correcta.
- ✓ La evaluación no tiene limitación de tiempo.
- ✓ Si tienes consultas alza tu mano y espera en silencio a tu profesor, para tu atención.

1

1

El resultado de la expresión $-11 + (-9) + 18 + (-5)$ es:

- A. -56
- B. -28
- C. -7
- D. 30

2

Una cuenta de banco tiene un saldo en contra de \$ 70.000. ¿Cuánto dinero se debe depositar para registrar un saldo a favor de \$ 50.000?

- A. \$ 70.000
- B. \$ 0
- C. \$ 120.000
- D. \$ 140.000

3

El valor de $|-4|$ es:

- A. -4
- B. 4
- C. 0
- D. 10

4

Carlos quiere comprar un departamento que cuesta 2.000 UF. Si el valor de la UF en el momento de la compra del departamento es de \$ 26.903,48, ¿cuánto dinero cuesta el departamento?

- A. \$ 5.380.690,82
- B. \$ 53.869.090
- C. \$ 5.869.069
- D. \$ 53.806.960

5

¿En cuál de los siguientes casos la cantidad enunciada se puede representar a través de un número negativo?

- A. Hay 28 °C de temperatura.
- B. Hay 3 horas a favor en un viaje.
- C. El estacionamiento está en el primer subterráneo.
- D. José vendió su bicicleta y ganó \$ 100.000.

6

¿Cuántas botellas de 1,5 litros se pueden llenar con un barril de 9 litros?

- A. 1,5 botellas.
- B. 3 botellas.
- C. 6 botellas.
- D. 12 botellas.

7

Un número es 3 veces la mitad de 0,3. ¿Cuál es el número?

- A. 0,35
- B. 1,65
- C. 1,45
- D. 0,45

8

Una caja de 5 botellas de aceite contiene en total $9/2$ litros. ¿Cuántos litros contiene cada botella?

- A. 0,45 litros.
- B. 0,5 litros.
- C. 0,6 litros.
- D. 0,9 litros.

9

¿Por cuánto debo dividir 5,8 para obtener como resultado 2?

- A. 3,4
- B. 2,7
- C. 2,9
- D. 1,2

10

¿Qué operación está representada en la imagen?

- A. $1,2 : 4,8$
- B. $4,8 : 1,2$
- C. $1,2 - 4,8$
- D. $4,8 - 1,2$



11

¿Cuál de las siguientes expresiones está escrita en notación científica?

- A. $14,4 \cdot 10^2$
- B. $14 \cdot 10^2$
- C. $14,4 \cdot 10^2$
- D. $1,4 \cdot 10^2$

12

Si el área de un cuadrado es 10.000 cm^2 , entonces la medida del lado es:

- A. 100 cm
- B. 10 cm
- C. 1.000 cm
- D. 400 cm

13

El volumen de un cubo de arista 0,3 cm, expresado en potencia, corresponde a:

- A. $0,3^2 \text{ cm}^3$
- B. $0,3^3 \text{ cm}^3$
- C. 3^3 cm^3
- D. $3 \cdot 3^3 \text{ cm}^3$

14

¿Cuál es el resultado de $(25^2 : 5^2) : 5$?

- A. 5
- B. 625
- C. 25
- D. 125

15

¿Cuáles de las siguientes expresiones son verdaderas?

- I. $(6 + 4)^2 = 6^2 + 4^2$
- II. $(6 \cdot 4)^2 = 6^2 \cdot 4^2$
- III. $(6 : 4)^2 = 6^2 : 4^2$

- A. Solo I y II
- B. Solo II y III
- C. I, II y III
- D. Solo I y III

16

Un producto cuesta \$ 13.000 sin incluir el 19% del IVA, ¿Cuánto costará si se le agrega el impuesto?

- A. \$ 2.470
- B. \$ 13.019
- C. \$ 14.900
- D. \$ 15.470

17

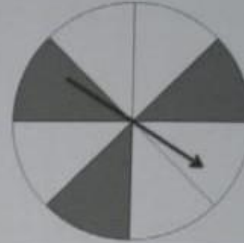
En un curso hay 15 niñas y 10 niños. ¿Qué porcentaje del curso son niños?

- A. 10%
- B. 15%
- C. 60%
- D. 40%

18

Carlos creó la siguiente rueda giratoria. Si hace girar la rueda, ¿cuál es la probabilidad que se detenga en un área blanca?

- A. 66,6%
- B. 33,3%
- C. 37,5%
- D. 62,5%



19

El 10% del 40% de 800 es:


- A. 32
- B. 68
- C. 320
- D. 220


20

Si 20 es el 25% de X, ¿cuál es el valor de X?

- A. 100
- B. 45
- C. 80
- D. 500

Instrumento de Medición 8vo basico Lenguaje y Comunicación

 Corporación Municipal de Desarrollo Social
Antofagasta

 Aula educa

Lengua y Literatura

8° Básico

EVALUACIÓN INICIAL TIPO A

Nombre: <i>Nicole Rosario</i>	Curso	Fecha <i>11/03/2019</i>		
Tiempo	Porcentaje de dificultad	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Nota
	60%	20 Puntos		

Instrucciones generales:

- ✓ Al contestar utiliza lápiz grafito.
- ✓ Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención los enunciados y textos y encierra en un círculo la alternativa que consideres correcta.
- ✓ La evaluación no tiene limitación de tiempo.
- ✓ Si tienes consultas alza tu mano y espera en silencio a tu profesor, para tu atención.

1

Lee el siguiente texto y luego responde las preguntas de la 1 a la 5.

Romance del Duero

Río Duero, río Duero,
nadie a acompañarte baja,
nadie se detiene a oír
tu eterna estrofa de agua.

Indiferente o cobarde
la ciudad vuelve la espalda.
No quiere ver en tu espejo
su muralla desdentada.

Tú, viejo Duero, sonríes
entre tus barbas de plata,
moliendo con tus romances
las cosechas mal logradas.

Y entre los santos de piedra
y los álamos de magia
pasas llevando en tus ondas
palabras de amor, palabras.

Río Duero, río Duero,
nadie a estar contigo baja,
ya nadie quiere atender
tu eterna estrofa olvidada,

sino los enamorados
que preguntan por sus almas
y siembran en tus espumas
palabras de amor, palabras.

Amado Nervo.



1

¿Por qué el texto anterior corresponde a un romance?

- A. Porque usa un lenguaje anticuado y en desuso.
- B. Porque tiene versos octosílabos y rima asonante.
- C. Porque habla de una relación de amor profundo.
- D. Porque es un poema y pertenece al género lírico.

2

Dentro de los romances, el anterior se clasifica como nuevo porque

- A. fue escrito por un autor conocido.
- B. no se conoce quién lo escribió.
- C. no presenta ningún tipo de rima.
- D. toca un tema que nadie usó antes.

3

¿Cuál es el tema central del romance anterior?

- A. Las cosechas malogradas que riega el río Duero.
- B. Los enamorados que pasean junto al río Duero.
- C. La indiferencia de las personas hacia el río Duero.
- D. La importancia que se da a la labor del río Duero.

4

¿Con cuál estrofa se relaciona principalmente la imagen?

- A. Con la segunda, porque aparece parte de la ciudad mencionada.
- B. Con la última, porque se reflejan los enamorados en sus aguas.
- C. Con la tercera, porque se aprecian las cosechas de los campesinos.
- D. Con la primera, porque se aprecian las personas que bajan al río.

5

El romance anterior trata sobre un río al cual la gente ya casi no visita. ¿Qué característica de la sociedad moderna se relaciona con esta temática?

- A. La búsqueda del éxito personal y profesional.
- B. El desinterés por compartir con la familia.
- C. La poca valoración y respeto por la naturaleza.
- D. La valoración de aquello que más queremos.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 6 a la 10.

Crónica de una muerte anunciada

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. «Siempre soñaba con árboles», me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. «La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño que volaba sin tropezar por entre los almendros», me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de intérprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su muerte.

Tampoco Santiago Nasar reconoció el presagio. Había dormido poco y mal, sin quitarse la ropa, y despertó con dolor de cabeza y con un sedimento de estribo de cobre en el paladar, y los interpretó como estragos naturales de la parranda de bodas que se había prolongado hasta después de la media noche. Más aun: las muchas personas que encontró desde que salió de su casa a las 6:05 hasta que fue destazado como un cerdo una hora después, lo recordaban un poco soñoliento pero de buen humor, y a todos les comentó de un modo casual que era un día muy hermoso. Nadie estaba seguro de si se refería al estado del tiempo. Muchos coincidían en el recuerdo de que era una mañana radiante con una brisa de mar que llegaba a través de los platanales, como era de pensar que lo fuera en un buen febrero de aquella época. Pero la mayoría estaba de acuerdo en que era un tiempo fúnebre, con un cielo turbio y bajo y un denso olor de aguas dormidas, y que en el instante de la desgracia estaba cayendo una llovizna menuda como la que había visto Santiago Nasar en el bosque del sueño. Yo estaba reponiéndome de la parranda de la boda en el regazo apostólico de María Alejandrina Cervantes, y apenas si desperté con el alboroto de las campanas tocando a rebato, porque pensé que las habían soltado en honor del obispo.

Gabriel García Márquez.
(Fragmento).

6

¿Qué complicación enfrenta Plácida?

- A. No supo interpretar los sueños de su hijo.
- B. Quería cobrar venganza por la muerte de su hijo.
- C. Necesitaba encontrar a los asesinos de su hijo.
- D. Quería relatar en un libro la muerte de su hijo.

7

¿Qué característica de la sociedad del relato ha ido desapareciendo en nuestra sociedad actual?

- A. El respeto por las autoridades de la iglesia.
- B. El participar en fiestas con amigos.
- C. Visitar las casas de los amigos de infancia.
- D. Que las personas tengan sueños y anhelos.

8

La conversación del narrador con Plácida Linero ocurre

- A. en el momento de la muerte de Santiago.
- B. el día después de la muerte de Santiago.
- C. 27 años antes de la muerte de Santiago.
- D. 27 años después de la muerte de Santiago.

9

¿Por qué Plácida es fundamental en el desarrollo de esta historia?

- A. Porque no renuncia a vengar la muerte de Santiago tras 27 años.
- B. Porque no defendió a su hijo Santiago de los asesinos que lo buscaban.
- C. Porque le proporciona información vital sobre Santiago al narrador.
- D. Porque mintió cuando dijo que sabía interpretar sueños propios y ajenos.

10

Uno de los elementos que nos permite determinar el contexto de la obra es

- A. el sueño que tiene Santiago Nasar.
- B. la boda que aparece mencionada.
- C. la superstición y la religiosidad.
- D. la parranda del narrador del relato.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 11 a la 15.

El almohadón de plumas

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Ella lo quería mucho, sin embargo, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin dárlo a conocer.

Durante tres meses -se habían casado en abril- vivieron una dicha especial.

Sin duda hubiera ella deseado menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el imposible semblante de su marido la contenía siempre.

La casa en que vivían influía un poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso -frisos, columnas y estatuas de mármol- producía una otoñal impresión de palacio encantado. Dentro, el brillo glacial del estuco, sin el más leve rasguño en las altas paredes, afirmaba aquella sensación de desapacible frío. Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia.

En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. No obstante, había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa hostil, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido.

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. Al fin una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de él. Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello.



Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia. Luego los sollozos fueron retardándose, y aún quedó largo rato escondida en su cuello, sin moverse ni decir una palabra.

Horacio Quiroga.
(Fragmento).

11

¿A qué momento del relato anterior asociamos la imagen?

- A. Al inicio, pues Alicia sentía mucho temor de su marido.
- B. Al desarrollo, pues Alicia paseaba siempre con Jordán.
- C. A final, pues Alicia estaba enferma y Jordán la cuidaba.
- D. Al final, pues Alicia se abraza a Jordán mientras pasean.

12

La obra anterior fue escrita a principios del siglo pasado, ¿en qué lo podemos notar?

- A. En la actitud cariñosa de Jordán hacia su mujer.
- B. En la actitud sumisa y temerosa de Alicia hacia Jordán.
- C. En el terrible ataque de influenza que afectó a Alicia.
- D. En la profunda infelicidad que afectaba a los personajes.

13

¿Cuál es el conflicto del fragmento leído?

- A. La angustia de Alicia ante el poco afecto que le demostraba Jordán.
- B. La angustia de Jordán ante la terrible enfermedad que afectó a Alicia.
- C. La angustia de la pareja por el pronto término de su bella luna de miel.
- D. La angustia de la pareja por el poco tiempo en que podían compartir.

14

El hecho de que Alicia haya adelgazado es consecuencia de

- A. el ataque de influenza que la aquejaba.
- B. el profundo terror que le inspiraba Jordán.
- C. la felicidad y dicha que la invadía.
- D. el rechazo que le causaba su nueva casa.

15

¿Qué elemento del texto se encuentra presente aún hoy en nuestra sociedad?

- A. La figura del hombre solo como protector.
- B. La idea de que la mujer debe quedarse en casa.
- C. El matrimonio.
- D. Las uniones amorosas arregladas.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 16 a la 20.

Daniel y los leones

Dario el Medo fue otro rey de Babilonia. Se dio cuenta de que Daniel era especial, así que lo puso a cargo de los hombres más importantes del país. Estos hombres le tenían envidia a Daniel y querían acabar con él. Sabían que Daniel oraba a Jehová tres veces al día, así que le dijeron a Darío: "Oh, rey, debería haber una ley para que todo el mundo te ore solo a ti. Si alguien desobedece esa ley, que lo echen en el hoyo de los leones". A Darío le gustó la idea, y firmó la ley.

Cuando Daniel se enteró de la nueva ley, se fue a su casa. Una vez allí, se arrodilló y le oró a Jehová delante de una ventana abierta. Aquellos hombres envidiosos entraron de repente en su casa y lo encontraron orando. Entonces se fueron corriendo a decirle a Darío: "Daniel te ha desobedecido. Hace tres oraciones al día a su Dios". A Darío le caía bien Daniel y no quería que lo mataran. Pasó todo el día pensando qué hacer para salvarlo, pero ni siquiera él podía cambiar una ley que ya estaba firmada. Así que no le quedó más remedio que ordenar que echaran a Daniel al hoyo de los feroces leones.

Esa noche, Darío estaba tan preocupado por Daniel que no podía dormir. Por la mañana, fue corriendo al hoyo, se asomó y gritó: "¡Daniel! ¿Te salvó tu Dios?".

Darío escuchó una voz. Era Daniel, que le respondió: "El ángel de Jehová cerró la boca de los leones y no me hicieron nada". Darío estaba muy contento y mandó que lo sacaran de allí. Daniel salió sin ningún rasguño. Después, el rey ordenó: "¡Echen al hoyo a los hombres que acusaron a Daniel!". Cuando los echaron, los leones se los comieron enseguida.

Darío dio esta orden a su pueblo: "Todos deben respetar al Dios de Daniel. Él lo salvó de los leones".

Daniel 6:1-28.

16

¿Por qué Daniel se relaciona con el concepto de "héroe"? Porque

- A. a lo largo de su vida no se mantuvo fiel a sus ideas.
- B. no presenta ninguna defensa cuando es acusado.
- C. salva de los leones a los hombres que lo acusaron.
- D. presenta las características de este personaje tipo.

17

¿Cuál es el conflicto de la historia?

- A. La envidia que sentían hacia Daniel los hombres poderosos.
- B. La envidia que sentía el rey de Babilonia por el Dios de Daniel.
- C. La envidia que sentía Daniel por los hombres favoritos del rey.
- D. La gran decepción del Dios de Daniel por sus malas acciones.

18

¿Qué hace Daniel para que los leones no lo devoren?

- A. Pelea firmemente contra ellos.
- B. Enciende fuego para asustarlos.
- C. Se recuesta y se hace el muerto.
- D. Ora con fe a Jehová, su Dios.

19

¿Qué consecuencias les trae a los enemigos de Daniel su actuar?

- A. Son expulsados del reino.
- B. Son llevados a la cárcel.
- C. Son devorados por leones.
- D. Son castigados por Dios.

20

¿Qué valor de Daniel podemos extraer del texto?

- A. La solidaridad.
- B. La lealtad.
- C. La responsabilidad.
- D. El orgullo.

Instrumento de Medición 4to básico Matemáticas.



ESCUELA ELMO FUNEZ CARRIZO
Antofagasta



Matemática

4° Básico

EVALUACIÓN INICIAL TIPO A | UNIDAD I

Nombre: EVALUACIÓN INICIAL TIPO A UNIDAD I		Curso A	Fecha _/_/2019
Tiempo	Porcentaje de dificultad	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido
SIN LIMITE	60%	20 Puntos	

Instrucciones generales:

- ✓ Al contestar utiliza lápiz grafito.
- ✓ Antes de seleccionar tu respuesta, lee con atención los enunciados y textos y encierra en un círculo la alternativa que consideres correcta.
- ✓ La evaluación no tiene limitación de tiempo.
- ✓ Si tienes consultas alza tu mano y espera en silencio a tu profesor, para tu atención.

1

1

María está contando sus muñecas de la siguiente forma: 12, 16, 20, 24, 28. ¿Cuál es el patrón numérico?

- A. De 4 en 4 hacia adelante.
- B. De 3 en 3 hacia atrás.
- C. De 6 en 6 hacia atrás.
- D. De 5 en 5 hacia adelante.

2

Observa la siguiente imagen y luego responde la pregunta.



¿Cuál es el valor total de las monedas?

- A. 412 pesos.
- B. 142 pesos.
- C. 322 pesos.
- D. 232 pesos.

3

¿Cómo se escribe en palabras el número 906?

- A. Novecientos seis.
- B. Noventa cero seis.
- C. Novecientos sesenta.
- D. Noventa y seis.

4

Patricio lee en voz alta el precio de una pelota: ¡Ochocientos setenta y tres pesos!

¿Qué alternativa indica el precio de la pelota que vio Patricio?

- A. \$ 863
- B. \$ 836
- C. \$ 873
- D. \$ 783

5

Observa la imagen y luego responde la pregunta.

¿Cuántas monedas equivalen al valor de esta moneda?

- A. 5 monedas de \$ 10
- B. 10 monedas de \$ 10
- C. 3 monedas de \$ 100
- D. 50 monedas de \$ 1



6

Luis compra un lápiz en \$ 87 y paga con una moneda de \$ 100.

¿Cuántas monedas debe recibir de vuelto Luis?

- A. 1 moneda de \$ 10 y 3 monedas de \$ 1
- B. 1 moneda de \$ 50 y 1 moneda de \$ 10
- C. 1 monedas de \$ 100 y 7 monedas de \$ 10
- D. 2 monedas de \$ 10 y 2 moneda de \$ 1

7

¿Cuánto más cuesta un helado de \$ 900 que uno de \$ 550?

- A. \$ 1 450
- B. \$ 350
- C. \$ 1 350
- D. \$ 530

8

En una tienda de ropa habían 1 000 camisas y, en un día, se vendieron 530.

¿Cuántas camisas no se vendieron?

- A. 430 camisas.
- B. 470 camisas.
- C. 1 530 camisas.
- D. 570 camisas.

9

María y Rodrigo realizaron una colecta entre los vecinos. María recolectó \$ 375 durante la mañana y, al reunirse con Rodrigo, descubrieron que ambos en total recolectaron \$ 900.

¿Cuánto dinero recolectó Rodrigo?

- A. \$ 475
- B. \$ 375
- C. \$ 525
- D. \$ 975

10

¿Cuál es la operación inversa de $7 + 7 = 14$?

- A. $14 - 7 = 7$
- B. $7 + 6 = 13$
- C. $14 - 14 = 0$
- D. $14 + 7 = 21$

11

¿Cuál es la operación inversa de $5 + 6 = 11$?

- A. $6 - 5 = 1$
- B. $6 + 11 = 17$
- C. $11 - 6 = 5$
- D. $16 - 5 = 11$

12

¿Qué operación es igual a $8 + 5 + 9$?

- A. $8 + 9 - 5$
- B. $8 + 3 + 9$
- C. $9 + 10 + 7$
- D. $9 + 8 + 5$

13

Lucas tiene 5 cajas con 8 lápices cada una. ¿Cuántos lápices tiene en total ?

- A. 80
- B. 40
- C. 50
- D. 58

14

Karina hace pulseras con conchitas de mar y las vende a sus amigas. Si sabemos que con 8 conchitas Karina hace 1 pulsera. ¿cuántas conchitas de mar necesita para fabricar 9 pulseras?

- A. 18
- B. 80
- C. 64
- D. 72



15

Observa la imagen y luego responde la pregunta.

¿A través de qué multiplicación se puede representar la cantidad de círculos?

- A. $3 \cdot 3$
- B. $4 \cdot 4$
- C. $3 \cdot 4$
- D. $4 \cdot 5$



16

Un helado de frutilla necesita para su elaboración 5 frutillas enteras. Si tenemos 40 frutillas. ¿para cuántos helados nos alcanza?

- A. 7 helados.
- B. 5 helados.
- C. 6 helados.
- D. 8 helados.

17

Observa la multiplicación: $5 \cdot 8 = 40$

Sin calcular, ¿qué divisiones se pueden plantear con los mismos números?

- A. $8 : 5 = 1$ y $40 : 5 = 8$
- B. $8 : 6 = 1$ y $40 : 8 = 5$
- C. $40 : 8 = 5$ y $40 : 6 = 5$
- D. $40 : 5 = 8$ y $40 : 8 = 5$

18

Un hotel tiene 5 pisos y en cada piso hay 10 habitaciones. ¿Cuántas habitaciones tiene el hotel?

- A. 50 habitaciones.
- B. 60 habitaciones.
- C. 40 habitaciones.
- D. 30 habitaciones.

19

Observa las imágenes y luego responde la pregunta.

Camilo tenía \$ 1 350 y compró 2 productos sin recibir vuelto, ¿cuáles son los productos que compró?

- A. Short y lentes.
- B. Sombrero y cámara.
- C. Short y cámara.
- D. Sombrero y cámara.

 Lentes \$ 400	 Sombrero \$ 500
 Short \$ 600	 Cámara \$ 750

20


Observa las imágenes y luego responde la pregunta

¿Con cuánto dinero puedes comprar todos los productos?



- A. \$ 2 150
- B. \$ 2 250
- C. \$ 2 350
- D. \$ 2 050

 Lentes \$ 400	 Sombrero \$ 500
 Short \$ 600	 Cámara \$ 750

Instrumento de Medición 4to básico Lenguaje y Comunicación.



ESCUELA ELMO FUNEZ CARRIZO
Antofagasta

Lenguaje y Comunicación

4° Básico

EVALUACIÓN INICIAL TIPO A | UNIDAD I

Nombre: EVALUACIÓN INICIAL TIPO A UNIDAD I			Curso A	Fecha ___/___/2019
Tiempo	Porcentaje de dificultad	Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Nota
SIN LIMITE	60%	20 Puntos		

Instrucciones generales:

- ✓ Al contestar utiliza lápiz grafito.
- ✓ Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención las enunciados y textos y encierra en un círculo la alternativa que consideres correcta.
- ✓ La evaluación no tiene limitación de tiempo.
- ✓ Si tienes consultas alza tu mano y espera en silencio a tu profesor, para tu atención.

1

Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 1 a la 5

Las brujas que trabajan en los cuentos

Atentas a cuando abres
la página en que aparecen,
hacen maldades y trucos
y después se desvanecen .

Brujas que están bien cansadas
de niños indefensos
de princesas rosadas
y de reyes en sus reinos.

Hartas de hacer sus hechizos
con sapos asquerosientos,
de arruinar todas las frutas
con feos encantamientos.

No soportan a los gatos,
les da vértigo la escoba,
quieren quitarse los granos
y la nariz con jaroba.

Odian el negro de sus capas,
en sus noches, en sus dientes,
en el fondo quieren verse
muchachitas blancanieves.

Cecilia Pisos (Argentina).



1

¿Qué tipo de texto acabas de leer?

- A. Una noticia.
- B. Una leyenda.
- C. Un poema.
- D. Un mito.

2

¿Cuál de las siguientes características no corresponde al texto leído?

- A. Su estructura es la de un texto poético.
- B. Tiene personajes de cuentos infantiles.
- C. Habla sobre la amistad y el respeto.
- D. Sus personajes son opuestos a otros cuentos.

3

Una característica que diferencia a las brujas normales de las brujas del texto anterior, es que a las brujas del texto

- A. no les gusta hacer hechizos.
- B. les encanta viajar en escoba.
- C. disfrutan de su trabajo.
- D. les gusta el color negro.

4

¿Qué significa la palabra **desvanecen** en el texto anterior?

- A. que se desmayan.
- B. que se esconden.
- C. que aparecen.
- D. que desaparecen.

5

¿Qué significa la palabra **indefensos** en el texto anterior?

- A. que no tienen miedo.
- B. que tienen mucho miedo.
- C. que no se pueden defender.
- D. que todos se defienden de ellos.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 6 a la 10

El perro topil

Hace mucho tiempo, algunos hombres hacían sufrir a los perros. Entre ellos surgió la idea de defenderse: diferentes perros que habita en la Tierra se pusieron de acuerdo. Cada uno fue contando sus **preocupaciones** y decidieron decirselo al dios Tláloc para que enviara un sufrimiento a los hombres que los lastimaban. Eso era lo que se merecían.

Después de haber escrito, buscaron entre ellos a un perro topil, un perro mensajero, y le dijeron que tendría que atravesar ríos, subir y bajar cerros, cruzar bosques y defenderse hasta llegar a Tláloc. El perro elegido aceptó. Sin embargo, surgió otra preocupación: ¿dónde llevaría el mensaje? Si lo llevaba en el hocico o en las manos, lo perdería cuando intentara defenderse. Pensando en este problema, el perro más anciano habló:

—Este recado puede ir más seguro guardándolo en su cola.

Ya decidida la manera de enviar el recado, luego se lo guardaron en la cola y el perro salió brincando a cumplir su encargo.

Han pasado muchos años y hasta ahora el perro no ha regresado con la respuesta. Por eso cada vez que los perros se encuentran se huelen la cola, para ver si es el que trae la respuesta, o para castigarlo si todavía no ha llevado el recado, o bien, para ver si trae la contestación y no la ha entregado.

Relato náhuatl.



6

¿Qué tipo de texto acabas de leer?

- A. Una noticia.
- B. Una leyenda.
- C. Un poema.
- D. Un cuento.

7

El texto nos explica una situación cotidiana, que es comprender por qué

- A. los perros esconden sus huesos.
- B. el perro es el mejor amigo del hombre.
- C. los perros se olfatean la cola.
- D. los perros aúllan por la noche.

8

De acuerdo con la lectura, para solucionar su problema con los hombres, los perros decidieron

- A. escuchar a los perros más viejos, quienes les daban las más sabias soluciones.
- B. tratar de llegar a un acuerdo con ellos para así prevenir el maltrato.
- C. conseguir un perro que pudiera defenderse de los ataques de los enemigos.
- D. contar sus penas a un dios y pedir castigo para los maltratadores.

9

Considerando sus acciones, podemos afirmar que el perro anciano era muy

- A. sabio.
- B. preocupado.
- C. bondadoso.
- D. amistoso.

10

¿Qué significa la palabra preocupaciones en el texto anterior?

- A. alegrías.
- B. esperanzas.
- C. inquietudes.
- D. soledades.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 11 a la 15

MUERE EL COCODRILO MÁS GRANDE DEL MUNDO EN SU CAUTIVERIO EN FILIPINAS
11/02/2013



Lolong, de seis metros de largo y una tonelada de peso, fue capturado en septiembre de 2011 y este domingo apareció con la panza arriba e inflada.

Manila. (EFE).- El cocodrilo de agua salada más grande de entre los que viven en cautiverio, de más de seis metros de largo y una tonelada de peso, ha muerto en Filipinas a causa de problemas estomacales, según informa la prensa local.

Lolong, como se llamaba este reptil capturado en la provincia filipina de Agusan del Sur, fue hallado muerto el pasado domingo con su panza hacia arriba e inflada.

El Libro de los récords Guinness declaró el pasado año a este cocodrilo de 6,4 metros de longitud y 1.075 kilos de peso, como el más grande de entre los que están cautivos.

El alcalde de Bunawan, Edwin Elorde, dijo al diario Philippine Daily que los veterinarios examinarán al animal para determinar la causa de su muerte y que confía en que pueda ser diseccionado con el fin de que sea exhibido en el museo local.

Hasta la aparición de Lolong, el mayor cocodrilo cautivo del mundo era un ejemplar australiano de 5,48 metros.

Los cocodrilos de agua salada son los reptiles más grandes del mundo y habitan en las zonas pantanosas del sudeste de Asia y en el norte de Australia.

Adaptado de <http://www.lavanguardia.com>

11

¿Qué tipo de texto acabas de leer?

- A. Una noticia.
- B. Una leyenda.
- C. Un poema.
- D. Un mito.

12

¿Cuándo fue capturado Lolong?

- A. En mayo de 2013.
- B. En agosto de 2011.
- C. En febrero de 2013.
- D. En septiembre de 2011.

13

La imagen que acompaña al texto sirve para que veamos

- A. la alimentación de Lolong.
- B. la muerte de Lolong.
- C. el peso de Lolong.
- D. el tamaño de Lolong.

14

¿A qué se refiere la palabra *longitud* en el texto anterior?

- A. Al peso de Lolong.
- B. Al largo de Lolong.
- C. A la edad de Lolong.
- D. A la altura de Lolong.

15

¿Cuál de las siguientes opciones muestra la separación correcta entre raíz y desinencia en la palabra *estomacales*?

- A. Esto - macales.
- B. Estomac - ales.
- C. Estoma - cales.
- D. Estomaca - les.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 16 a la 20

El martillo de Thor

Mjolnir es el martillo del dios Thor. Es una de las armas más temidas en la mitología nórdica. Es utilizado para derrotar a todos los que desafíen la supremacía de los Aesir. Es representado y descrito como un martillo, pero a veces se lo menciona como un hacha o un garrote.

Cuenta la historia que un día al despertar, Thor se dio cuenta de que su martillo había sido robado, rápidamente pensó que Loki tenía algo que ver y, tras interrogarlo, este le sugirió que fuera donde están los gigantes, que ellos seguramente sabrían lo ocurrido con su arma. De este modo pidió prestado el traje de plumas a Freya y partió volando disfrazado al reino de los gigantes, donde lo encontró, ya que había sido robado por Thrym, rey de los gigantes, que pedía como rescate la mano de la diosa Freya.

Loki, astuto y suspicaz como siempre, ideó un plan que consistía en disfrazar a Thor con la ropa y el collar de Freya, además de cubrirse la cara con un velo.

Una vez en la tierra de los gigantes, Thrym ofreció un banquete en honor a su boda y, al sellar el matrimonio con el martillo, Thor se desprendió de su disfraz y tomó el martillo rápidamente. Thrym suplicó piedad pero ya era muy tarde, el salón se inundó de truenos y relámpagos y Thor, con su martillo, dio muerte a Thrym y a todos los gigantes.



16

¿Qué tipo de texto acabas de leer?

- A. Una noticia.
- B. Una leyenda.
- C. Un poema.
- D. Un mito.

17

¿Qué situación de la vida cotidiana encontramos en el texto leído?

- A. Los problemas de herencia.
- B. Los matrimonios arreglados.
- C. La venganza.
- D. Las dificultades entre hermanos.

18

A partir de la lectura, se desprende que Thor era un personaje

- A. valiente y fuerte.
- B. temeroso y tímido.
- C. pacífico y cuidadoso.
- D. cobarde y tranquilo.

19

A partir de la lectura, se desprende que Loki era un personaje

- A. fuerte y comprensivo.
- B. inteligente y ocurrente.
- C. desconfiado y temeroso.
- D. cobarde y callado.

20

En el fragmento "Thrym suplicó piedad pero ya era muy tarde", ¿qué significa la palabra destacada?

- A. Alerta.
- B. Propuso.
- C. Rogó.
- D. Esperó.



Escuela Elmo Funez Carrizo |



