



# **TRABAJO DE GRADO N° 2**

## **MAGISTER EN**

# **EVALUACIÓN Y CURRÍCULUM**

**ELABORACION DE INSTRUMENTOS DE EVALUACION  
DIAGNOSTICA, PARA MEDIR LOS APRENDIZAJES DE  
LOS/LAS ESTUDIANTES DE NB2 Y NB6 EN LOS  
SECTORES DE MATEMATICA Y LENGUAJE Y  
COMUNICACION**

**ESTUDIANTES:  
MARÍA CLAUDIA GONZÁLEZ SPENCER  
MARÍA FERNANDA ROCO MALDONADO  
YASNA KARINA, ROJAS RIVERA**

OCTUBRE

## Índice

1. Introducción.....
2. Marco teórico.....
  - 2.1. Inteligencias
  - 2.2. Material concreto
  - 2.3. Evaluación
3. Marco contextual.....
  - 3.1. Visión y Misión**
- 4. Diseño y Aplicación de Instrumentos.**
  - 4.1. Diseño educación matemática NB2
  - 4.2. Diseño Lenguaje y Comunicación NB6 .
- 5. Análisis de los Resultados**
  - 5.1. Análisis de resultados diagnósticos
  - 5.2. Análisis de resultados remediales
  - 5.3. Cuadros comparativos
- 6. -Propuestas Remediales**
- 7. Bibliografía**
- 8. Anexos**

## Introducción

La concepción de la evaluación como proceso sistemático, comprensivo y continuo, que tiene como cometido describir, valorar y reorientar hacia la mejora la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica, constituye el fundamento de la investigación llevada a cabo y que tiene por finalidad la elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica, para medir los aprendizajes de los (as) estudiantes de NB2 y NB6 de enseñanza básica en los sectores de Matemática y Lenguaje y Comunicación.

Se trata de un estudio de caso en el cual, cuyo propósito es comprobar el nivel de manera sistemática el diagnóstico que tienen los alumnos de NB2 y NB6 frente a diferentes instrumentos de evaluación y sus medidas remediales ante los resultados obtenidos.

Para realizar este trabajo se ha planteado como objetivo el conocer los aciertos y desaciertos frente a instrumentos evaluativos que pretenden medir el nivel de aprendizaje de alumnos de NB2 y NB6 de la escuela Padre Luis Oliva Navarrete de Batuco.

En consecuencia, la finalidad del trabajo responde a un interés y a una necesidad por conocer el resultado y consecuencias de la aplicación de diferentes instrumentos de medición, en lo que se refiere a su diseño, en los diferentes niveles de concreción curricular, y a su desarrollo (proceso) y producto alcanzado (resultados) en el tercer nivel de concreción (programación de aula).

Podemos afirmar que la evaluación del currículum de las diferentes materias llevada a cabo en los propios centros educativos constituye un importante instrumento para que el profesorado, además de interpretar los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos, reciba información acerca del desarrollo del proceso, lo que va a permitir detectar las más diversas problemáticas educativas.

Con la evaluación tratamos de asumir de forma responsable nuestra función como educadores y, a través de una continua retroalimentación, buscar la mejora permanente de todos aquellos factores que inciden en el proceso

educativo. Nos encontramos, por tanto, ante una perspectiva de carácter interpretativo que se centra en el análisis y valoración del proceso para la mejora de la práctica docente.

Bajo este enfoque, contemplamos este estudio como una actividad caracterizada por la búsqueda del conocimiento y de la comprensión a

través de la reflexión, autocrítica y revisión de nuestra intervención como docentes, y encaminada a la toma de decisiones para la mejora del diseño del currículum y de su implementación. Ciertamente, creemos que no es posible mejorar nuestra actuación como profesores sin recurrir a procesos de evaluación que permitan comprender e interpretar lo que acontece diariamente en las aulas y, a partir de este conocimiento, favorecer la toma de decisiones que haga posible incrementar la calidad de nuestro trabajo.

Para finalizar, se muestran las conclusiones de la investigación, las limitaciones y proyecciones del estudio, y las referencias bibliográficas utilizadas.

# Marco Teórico

## 1.1 EL SIGNIFICADO ACTUAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

La evaluación constituye uno de los campos de la investigación que más interés suscita en el ámbito socioeducativo, ocupando un destacado lugar en las sociedades más desarrolladas. Contribuye al desarrollo social y personal en sus más diversas manifestaciones, y se configura como una práctica que además de “*cerrar el ciclo de cualquier proceso humano intencional*” (Velázquez y Hernández, 2004:11), también lo acompaña durante el mismo.

Hasta tal punto es tan valiosa su contribución que De la Orden (2000:381) ha llegado a definir esta época como “*la era de la evaluación*”. Precisamente por ello, el nivel de expectativas que ha generado la investigación evaluativa ha originado que numerosos países destinen considerables recursos económicos, materiales y humanos para el desarrollo de esta práctica social.

En lo que respecta a la esfera educativa, la relevancia adquirida ha sido de tal magnitud que en las últimas décadas el marco de la acción evaluadora se ha ido extendiendo, pasando de valorar de forma exclusiva los aprendizajes de los alumnos a considerar, además, la práctica docente, los programas, las instituciones escolares y el funcionamiento de los sistemas educativos.

Tal ampliación en la concepción del término ha hecho posible aumentar el conocimiento de aquellas dimensiones que anteriormente no eran abordadas, favoreciendo cambios progresivos en su contenido y en su función. Ello ha significado una nueva forma de entender la evaluación como un proceso de comprensión y mejora (Stake, 2006) de las actividades, de los programas y de los contextos educativos.

Este nuevo significado de la evaluación educativa, que va más allá de la evaluación de los alumnos, es relativamente reciente en nuestro entorno en donde la extensión del campo semántico de la evaluación estuvo vinculada con

el desarrollo de la Ley General de educación. Con esta Ley, se superan los usos anteriores del término y se produce una ampliación que, en su conjunto, contempla como ámbitos la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, la evaluación docente, la evaluación del currículum, la evaluación de centros y la evaluación del propio sistema educativo.

## 1.2 CONCEPTO.

Evaluación es un vocablo que deriva del latín y que significa señalar, estimar o calcular el valor de una cosa (DRAE, 1992). Por tanto, la acción de evaluar es un proceso encaminado a emitir un juicio valorativo referido a personas, hechos, situaciones o fenómenos (Sancho, 1990).

Desde que Tyler introdujera el término “evaluación educacional” al inicio de la década de los años treinta, el significado de la evaluación ha experimentado diversas fluctuaciones históricas según el posicionamiento filosófico, epistemológico y metodológico predominante. En este sentido, Escamilla y Llanos (1995:20) puntualizan que *“no existe un concepto unívoco sobre evaluación... (y) que la forma de considerar esta actividad adquiere connotaciones diferentes en distintas épocas, tendencias y autores y que, como todos los elementos del sistema educativo, refleja las tendencias y los propósitos que la sociedad determina para dicho sistema”*.

Este hecho queda patente tras la revisión de la literatura referida a la actividad evaluativa, la cual nos muestra que los últimos sesenta años vienen marcados por una evolución en las diferentes acepciones de este vocablo, que de forma progresiva se ha ido enriqueciendo con aportaciones encaminadas a mejorar su cometido, experimentando durante este tiempo *“un proceso de transformación profunda de sus bases estructurales y conceptuales”* (De la Orden, 1997:14).

Se deduce, por tanto, que las acepciones que existen acerca de este término son tan numerosas que no nos extraña que Tejada (2005) llegue a afirmar que en torno al concepto de evaluación se *“han formulado tantas definiciones como teorías y estudiosos se han preocupado de ello”* (p. 177), y

que Angulo (1994b:283) manifieste que *“el concepto de evaluación posee más sinónimos de los que un buen diccionario de la lengua española podría soportar”*.

Con el fin de comprender el significado de este término, reproducimos a continuación algunas de las definiciones formuladas por versados autores en esta disciplina:

Para R. W. Tyler (1950) la evaluación es un proceso cuyo propósito es determinar el grado de consecución de unos objetivos previamente establecidos.

Cronbach (1963:672) entiende la evaluación como un *“proceso sistemático de recogida y valoración de la información útil para una eventual toma de decisiones”*.

Scriven (1980:7) concibe la evaluación como *“la determinación del mérito o el valor de algo”*.

Stufflebeam y Shinkfield (1993:67) definen la evaluación como *“el estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el mérito y/o valor de algún objeto”*.

Angulo, Contreras y Santos (1994:343) entienden la evaluación como *“la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, la organización de un aula, un libro de texto, o de cualquier otra realidad”*.

De la Orden (1997:16) especifica que la evaluación es *“el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta”*.

Pérez Juste (1997:118) concibe la evaluación como *“la valoración a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para favorecer la toma de decisiones de mejora”*.

De Miguel (2000a:290) define la evaluación como *“proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones”*.

Para Stake (2006:61), *“la evaluación consiste en la búsqueda del conocimiento sobre el valor de algo... en una determinación de los méritos y los defectos”*.

Consideramos, por tanto, la evaluación como un proceso permanente y riguroso de obtención de información que, una vez analizada e interpretada, tiene como propósito emitir un juicio o valoración tendente a la toma de decisiones con vistas a la mejora de cualquier elemento del ámbito educativo. En este sentido se han pronunciado diversos autores,

como Blázquez (1990), Tembrink (1991), De Ketele y Roegiers (1995), Casanova (1995), Mateo (1997), García Sanz (2003) y Velázquez y Hernández (2004), entre otros.

En las anteriores definiciones se advierte que algunas son coincidentes, otras muestran matices diferenciales y otras se manifiestan aglutinadoras, si bien en todas ellas quedan recogidos algunos o la totalidad de componentes que integran el actual concepto de evaluación: la obtención de información, la elaboración de juicios y la toma de decisiones (Blanco, 1996; García Sanz, 2003; Castillo y Cabrerizo, 2004). Y, también, se aprecia otra de las características esenciales de la evaluación educativa: su carácter instrumental orientado a la optimización del objeto o faceta del objeto evaluado (De la Orden, 1997).

Vistas algunas de las definiciones que ilustran el vocablo “evaluación” y tomando como referencia a Garanto (1989), Mateo (2000) y Escudero Escorza (2003), podemos comprobar en la evolución del concepto los siguientes momentos:

a) **La evaluación como medida.** Los comienzos del empleo de la medida cabe situarlos en la segunda mitad del siglo XIX, siendo los términos medición y evaluación educativa equivalentes.

Al principio, esta concepción se caracteriza por el empleo de los tests psicométricos como técnica predominante en los estudios sobre las diferencias individuales, pero con nula repercusión en la esfera escolar. Es más adelante cuando comienzan a introducirse escalas de redacción, de ortografía, de cálculo y baterías de rendimiento que llegan a determinar algunas de las características de la actual medición educativa. En esta línea cabe citar las escalas de escritura de Ayres y Freeman, de lectura de Thorndike y McCall, de redacción de Hillegas, de ortografía de Buckingham, de cálculo de Wood, y de aritmética de Wood y McCall (Planchard, 1960; Ahman y Cook, 1967; Ebel, 1977). Igualmente, respecto a los tests de psicometría destacar los trabajos de Thorndike y de Alfred Binet (Escudero Escorza, 2003).

b) **La evaluación centrada en la consecución de los objetivos.** Bajo esta concepción, que tiene como representante a R. W. Tyler, la educación se proyecta como un proceso sistemático que, a través de la instrucción, pretende producir cambios en la conducta de los alumnos. Para

Tyler, la referencia de la evaluación se encontraba en los objetivos preestablecidos.

Conviene señalar que esta conceptualización de la evaluación iría más allá de la determinación del grado de consecución de los objetivos propuestos en el currículum, adquiriendo una perspectiva más dinámica ya que su función *“servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente”* (Mateo, 2000:27).

c) **La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo.** Esta concepción fue desarrollada en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX -década de los años sesenta- como consecuencia del descontento existente hacia la escuela pública y dirigida a la mejora de los programas escolares. Bajo esta noción, la evaluación deja de afectar de forma exclusiva al rendimiento de los alumnos, extendiéndose a todos aquellos factores que están presentes en un programa educativo: profesor, contenidos, recursos, actividades, métodos, etc.

En esta época sobresalen las contribuciones de Cronbach (1963), de Scriven (1967) y de Glaser (1963). El primero focaliza la actividad evaluativa en torno a la toma de decisiones derivadas de la misma evaluación y estima que la evaluación debe centrarse en el estudio de las características estructurales del propio programa. Scriven pone de manifiesto las dos funciones de la evaluación (formativa y sumativa) así como las dos formas distintas de valorar un elemento de la enseñanza (intrínseca y extrínseca). Por su parte, Glaser trasladó la obsesión de implantar debidamente los objetivos hacia cómo han de ser medidos, distinguiendo entre la medición referida a la norma y la referida al criterio.

d) **Nuevas tendencias y proliferación de modelos evaluativos.** Los modelos que continuaron la línea propuesta por Cronbach evidenciaron que la evaluación educativa aceptaba como principio la conexión del proceso evaluativo con la toma de decisiones, lo que supuso que, a partir de la reflexión sobre la evaluación, se plantearan alternativas de decisión para la mejora de la realidad evaluada. En esta línea, surgen los modelos creados por Stufflebeam y Guba (modelo CIPP), el creado por Alkin (modelo CSE) y el del propio Cronbach (modelo UTO).

Asimismo, a partir de los años setenta comienzan a aparecer alternativas al paradigma cuantitativo y surgen nuevos modelos que

*“concentran la evaluación en los procesos educativos y en cómo son percibidos por la audiencia”* (Mateo, 2000:31). Son los denominados modelos cualitativos, entre los que cabe citar el modelo “orientado al consumidor” (Scriven), el modelo conocido como “crítica artística” (Eisner), el modelo de “evaluación iluminativa” (Parlett y Hamilton), el modelo de “evaluación respondente” (Stake) y el modelo de “evaluación democrática” (McDonald).

La proliferación de modelos que surgen entre 1970 y 1980 consolidó a la evaluación como un ámbito específico de investigación, que estaba caracterizada por la pluralidad de modelos y por la diversidad paradigmática, es decir, por una dicotomía entre la perspectiva evaluativa cuantitativa y la cualitativa.

e) **La cultura evaluativa.** A partir de la década de los noventa el proceso evaluativo es concebido como generador de cultura evaluativa dirigido a optimizar el objeto evaluado para favorecer el cambio educativo. Concepción que deriva de la contribución de la diversidad de posturas y de los enfoques que cada paradigma ha ido incorporando con el propósito de enriquecer las prácticas evaluativas (Mateo, 2000).

Como se puede apreciar, las diferentes aproximaciones conceptuales, así como los diferentes momentos en la evolución de las mismas, vienen a mostrar los vaivenes que la evaluación ha ido experimentando en las últimas décadas, lo que ha supuesto la existencia de diferentes perspectivas que Mateo (2000) agrupa alrededor de dos grandes propuestas: la evaluación centrada en los resultados, asociada a la utilización de tecnologías educativas para la recopilación de la información, y la evaluación orientada al estudio de los procesos, que busca la percepción global de la información para la aplicación de conclusiones.

En resumen, la evaluación supone una valoración que se lleva a cabo a partir de unos datos obtenidos con el propósito de mejorar el objeto evaluado. Bajo esta perspectiva de mejora, contemplamos la actividad evaluativa como mecanismo regulador que tiene como cometido describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica. A través de la evaluación, pretendemos interpretar la información recogida para ofrecer una visión de la realidad evaluada, ejercer una acción crítica con ella y estudiar alternativas encaminadas a su perfeccionamiento.

## 1.3 TÉRMINOS ASOCIADOS A LA EVALUACIÓN.

### 1.3.1 EVALUACIÓN Y CALIDAD.

Si consideramos la evaluación como un instrumento de mejora que tiene como objeto la optimización del objeto evaluado, resulta indiscutible su empleo como herramienta para gestionar la calidad de los procesos educativos (García Sanz, 2003). Es más, evaluación y calidad son conceptos que están tan relacionados que es difícil que pueda concebirse uno sin el otro (López Mojarro, 1999).

En educación, la calidad es un concepto multidimensional con variadas acepciones e interpretaciones. Para López Romito (2003), la calidad es un constructo amplio en el que tiene cabida diversas concepciones, tales como *“prevención, control, cultura, retroinformación, análisis de procesos y resultados, mejora continua, etc.”* (p. 463). Es, por tanto, un concepto ambiguo, confuso y extensamente utilizado, que presenta dificultades a la hora de definirlo.

García Sanz (2003:40), recogiendo las opiniones de De la Orden (1989), Pérez Juste y Martínez Aragón (1989), De Miguel y col. (1994), Gento (1996) y Martín Berrido (1997), señala que esta dificultad en definir la calidad educativa viene dada, entre otros, por los hechos siguientes:

- La educación es una realidad compleja en sí misma y si no es fácil definir el producto a obtener en educación, puede fácilmente comprenderse la dificultad de establecer métodos y criterios para determinar su nivel de calidad.
- Existen notables diferencias entre las conceptualizaciones sobre educación, lo cual determina fuertes discrepancias sobre las metas últimas a lograr y sobre los procesos a llevar a cabo para conseguirlas.
- El educador es un ser libre, ya que el motivo último de su comportamiento reside en su propia decisión. Ello conlleva que la elección del modelo educativo sea una opción personal que no siempre se inscribe dentro de una trayectoria institucional determinada.
- Las necesidades, intereses y perspectivas que tienen las diferentes personas que constituyen la comunidad educativa son distintas, lo cual impide llegar a un consenso sobre el concepto de calidad.

Igualmente, en relación con esta problemática, Edwards (1991:15-18) señala los siguientes aspectos:

- No podríamos tener una sola definición de calidad, debido a que en este concepto subyacen las definiciones de sujeto, sociedad, vida y educación. Cualquier definición de calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo.
- Mirar la realidad educativa desde un ángulo de calidad implica un juicio que compromete el ser de la cosa. La calidad de la educación es un valor inherente a la realidad educativa. El concepto pertenece al orden del ser en tanto poder ser, es decir, se encuentra implícita una dimensión de futuro, de utopía o de deber ser.
- La calidad es un juicio de valor sobre la realidad educativa, es un valor asignado a un proceso o producto educativo en términos comparativos. Se compara la realidad observada con un término deseable, el cual debe ser definido y se convierte en norma o criterio de calidad.
- Los criterios de calidad implican posicionamientos acerca de la sociedad, el sujeto y la educación, específicamente en lo relacionado con la concepción curricular que regula la práctica educativa. En cada concepción curricular subyace un particular concepto de calidad.

En un sentido amplio del término, entendemos por calidad *“la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que otra cosa”* (Casanova, 1995:95). Y también podemos entender la calidad como *“la bondad o el mérito de algo”* (Stake, 2006:46).

Martínez Mediano y González Galán (2001:122) definen la calidad *“como el conjunto de características de un producto o servicio que tiene la habilidad de satisfacer las necesidades y expectativas del cliente y partes interesadas, e incluso de adelantarse a la manifestación de nuevas necesidades aportándoles mayor satisfacción”*. A raíz de esta definición, es necesario aclarar que la asunción de la calidad como excelencia a partir de estrategias que ofrecen bienes y servicios que satisfagan a los clientes, así como el hecho de concebir al educando como cliente, viene siendo cuestionada dada su procedencia del mundo empresarial (García Sanz, 2003).

Entre las diversas acepciones en torno a este término, encontramos calidad como una cualidad, referida al conjunto de atributos acerca de algo o alguien, y calidad como superioridad o excelencia, relacionado con la bondad de una cosa (Cano, 1998). En este sentido, Carr (1993) señala que el concepto de calidad educativa puede ser entendido desde una concepción descriptiva, en donde la calidad se identifica con un rasgo o atributo, o bajo una concepción más normativa, asociada a la excelencia.

Rul (1995) entiende la calidad como un concepto dinámico que puede manifestarse bajo dos perspectivas que se combinan entre sí: bajo una perspectiva axiológica, que concibe a la calidad como la tendencia a la excelencia cimentada en el potencial de la experiencia y la sabiduría de las personas, y bajo la perspectiva del mundo de la vida, como habilidad ingeniosa o artística que incide en una determinada realidad.

Garvin (1988) y Harvey y Green (1993), atendiendo a diferentes criterios, consideran las siguientes acepciones:

- Calidad como excepción, como algo especial, como prestigio o excelencia según recursos o resultados.
- Calidad como adecuación a propósitos: adecuación entre resultados y objetivos, responder a las necesidades de los clientes o cubrir los objetivos contemplados en el marco legal.
- Calidad como perfeccionamiento o mérito, que responde a los requisitos exigidos<sup>2</sup>.
- Calidad como producto económico, atendiendo a la relación costo-resultado y a la rendición de cuentas.
- Calidad como transformación y cambio centrada hacia la mejora a nivel institucional.

Como vemos, algunas de las acepciones vinculan el concepto de calidad con ~~aquellas cualidades intrínsecas~~ del producto o servicio. Otras lo vinculan con los resultados, identificando el término calidad con el producto según el grado de satisfacción obtenido en cuanto a las necesidades, expectativas y aspiraciones educativas. Por último, otras aproximaciones vienen a relacionar la calidad con el proceso, es decir, *“como principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados*

*inmediatos/finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen”*

(Esteban y Montiel, 1990:75).

Para González Ramírez (2000) esta forma de entender la calidad, según se centre en el producto o en el proceso, ha quedado superada y considera que la calidad de la educación vendría dada por la coherencia de cada componente objeto de evaluación con todos los demás y caracterizada por la interrelación de tres elementos: eficacia, eficiencia y funcionalidad.

En un intento de resolver la problemática existente a la hora de definir este término, Cardona (2002) identifica la calidad con el ideal de perfección que se persigue en las diferentes acciones educativas. En este sentido, compartimos con este autor que *“la calidad es esa especie de tensión utópica que nos mueve, que nos motiva, a la mejora permanente de todo cuanto hacemos desde el ámbito de lo educativo”* (p. 166) y orientada a la búsqueda constante de la perfección.

La constatación de los niveles de calidad educativa requiere delimitar el campo de acción y determinar los elementos o factores objeto de mejora. De Miguel (1995) presenta estos factores agrupados desde la perspectiva de la eficacia y desde la perspectiva de la mejora, siendo el referido a la calidad del currículum uno de los elementos situados en el primero de los ámbitos.

Por su parte, Gento (1996) estima que los ámbitos de la gestión de calidad dentro de las instituciones educativas son la satisfacción de los implicados, la optimización de procesos, la idoneidad de recursos y la excelencia de los productos y servicios.

Para Municio (2004), la calidad es el referente que se utiliza para evaluar un programa y contempla de forma simultánea dos espacios, que van referidos a los procesos (diseño y ejecución) y a los efectos (producto o servicio).

De lo anteriormente dicho, significamos que la evaluación educativa constituye una actividad integral e integrada en los procesos educativos (Pérez Juste, 1997), cuyas prácticas se encuentran estrechamente relacionadas con la calidad de los aprendizajes de los alumnos, con la calidad de la actividad docente, con la calidad de los programas, con la

calidad de los contextos, y con la calidad de las propias instituciones. Como señala Tejedor (2000b:23), *“las incursiones en el territorio de la calidad tienen un nuevo cómplice, inevitable y valioso: la evaluación”*.

Por otra parte, resulta necesario establecer aquellas características técnicas que adquiere la evaluación como factor de calidad. Castillo y Cabrerizo (2004:34) indican las siguientes: *“el enfoque formativo de su función, su construcción criterial, el empleo de diversidad de técnicas que faciliten la información y la validez y fiabilidad de los datos, así como la justicia y la equidad en las calificaciones”*.

Consciente de su valor, la Administración educativa concede un especial protagonismo a la evaluación, al considerarla como una exigencia básica para mejorar la calidad educativa y al extenderla en todos sus niveles y a todos los sectores que en ella participan. Muestra de ello son las referencias existentes en las distintas leyes educativas promulgadas en nuestro país en los últimos 40 años: Ley General de Educación (LGE), de 1970; Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990; Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares (LOPEG), de 1995; Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002 y Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006.

### **1.3.2 EVALUACIÓN Y OTROS TÉRMINOS.**

Además de calidad, existen otros términos asociados con la evaluación, como medir, calificar, estimar, clasificar, corregir, examinar, controlar, etc., que llegan a compartir el mismo campo semántico, *“pero que se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven”* (Álvarez Méndez, 2001:11).

De los términos citados, consideramos necesario detenernos en la medición, la calificación y la estimación, dada la orientación que adquiere la evaluación según la utilización de los mismos.

Por medición entendemos el acto de cuantificar algo para aportar alguna información. Cabrera y Espín (1986:40) señalan que *“son acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa sobre cualquier hecho o comportamiento”*. Por su parte, Hernández Pina (1995) identifica este vocablo con el acto de recogida de información y Martínez

Mediano y González Galán (2001) lo contemplan como un proceso neutro en el que el término valor no se sitúa sobre lo que se mide.

Sin embargo, evaluar supone un proceso más amplio que implica interpretar la información que proporciona la medición para valorarla, emitir un juicio y tomar decisiones al respecto. Si bien evaluación y medida participan de actividades similares, la divergencia entre ambas reside en la valoración del resultado y posterior toma de decisiones. Al respecto, Colás (2000:29) señala que *“la medida es un componente esencial de cualquier práctica evaluativa ya que permite fundamentar los juicios o valoraciones de aquello que se evalúa sobre datos empíricos rigurosos, válidos y fiables”*.

La identificación entre medición y evaluación ha sido una de las características de la evaluación educativa integrada en los modelos conductistas y tecnocráticos, que ha estado ampliamente extendida en nuestro sistema educativo en los últimos años. Esta identificación es la que ha llevado a entender de forma errónea la evaluación como medida del rendimiento académico y, también, a determinar que la información suministrada a través de los instrumentos del enfoque clásico de la medición no es suficiente para conocer cómo están aprendiendo los alumnos y cómo le afecta la aplicación del currículum (Mateo, 2006).

Otra confusión generalizada es la utilización del término “evaluación” como sinónimo de “calificación”. La acción de calificar supone *“traducir a una escala, usualmente numérica, un juicio de valor”* (Angulo, 1994b:288), siendo necesario disponer de información que permita situar el aprendizaje en la escala empleada, con el fin de cuantificar los criterios que derivan del juicio. Por tanto, el vocablo calificación hace referencia a una valoración de la conducta o del rendimiento, que, generalmente, se obtiene a través de instrumentos de medición.

Consecuentemente, calificación es un término más restrictivo, que intenta expresar el grado de suficiencia o insuficiencia conseguido en algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso (Castillo y Cabrerizo, 2003a). Con bastante frecuencia, hemos sido testigos del uso exclusivo de determinados instrumentos y técnicas para calificar el rendimiento escolar, dando la impresión, como indica Álvarez Méndez (1994), que lo único que cuenta es la función sumativa acreditadora que subyace tras la calificación y sobre la cual se legitiman las decisiones que se toman.

En contraste, la evaluación es un proceso cognitivo mucho más extenso y complejo que incorpora todo tipo de información para enriquecer el juicio, llegar a comprenderlo y tomar decisiones. Es, por tanto, un proceso que va más allá de la valoración del nivel de adquisición de determinados aprendizajes y que abarca todo tipo de prácticas formativas que se llevan a cabo en el entorno escolar.

No cabe duda que las funciones sociales que se le asignan a la evaluación (notificación, certificación y clasificación), junto a su empleo- cuando es entendida como calificación- como instrumento de poder y de control en el aula, han propiciado que las prácticas calificativas hayan adquirido una mayor presencia que las prácticas evaluativas con intención formativa. En este sentido se pronuncia Fernández Sierra (1996:96) al señalar que *“la prevalencia de la calificación y su supremacía sobre la evaluación obedece, más que a necesidades didáctico-educativas, a intereses sociales y políticos”*.

Medir, calificar y evaluar son términos que durante años fueron intercambiables e iban ligados al paradigma científico o positivista (Mateo, 2000). La evaluación cuantitativa destaca la importancia de lo observable, medible y cuantificable, con la pretensión de proporcionar a la evaluación la máxima objetividad posible, reduciendo los riesgos de distorsión subjetiva o coyuntural del valor real de los comportamientos y situaciones evaluadas (Zabalza, 1993). Hasta no hace muchos años, la evaluación cuantitativa era la única utilizada a la hora de valorar cualquier proceso educativo.

En oposición al paradigma positivista se encuentra el paradigma naturalista, que concibe la evaluación como una estimación y no como medida. La estimación *“hace referencia al acto de atribuir valores no medidos a una realidad a partir de otros que sí lo han sido”* (De la Orden, 1985:66).

Esta orientación cualitativa de la evaluación, que alude al enjuiciamiento que se realiza sobre algo a partir de la información obtenida, fue utilizada en sus orígenes para evaluar los diseños curriculares. En opinión de Bolívar (1998), la concepción cualitativa de la evaluación, llamada también interpretativa, fenomenológica, naturalista y descriptiva, está caracterizada por estar más orientada a la valoración del proceso educativo que a la valoración del producto, por contemplar el progreso del alumno como marco de referencia y por proporcionar elementos de

información sobre el modo de llevar la práctica docente para posibilitar una reflexión sobre ella.

De lo dicho se desprende que medir, calificar y estimar son operaciones relacionadas con la evaluación, ya que estas acciones permiten obtener datos, valorarlos para establecer juicios y, seguidamente, tomar decisiones. De ahí que la coexistencia del paradigma cuantitativo y del paradigma cualitativo en la evaluación educativa constituya una necesidad, ya que *“un posicionamiento radical en uno de ellos empobrecería un proceso evaluador, que con la conjunción de ambos se ve enriquecido y completado”* (Castillo y Cabrerizo, 2003a:17).

# Marco Contextual

## La educación en Chile

En el contexto nacional, Chile enfrenta una reforma orientada a mejorar la calidad de la educación, la que es una tarea de todos y no solo del ministerio del ramo.

Ahora, la efectividad de todos los esfuerzos para lograr la calidad y equidad depende de lo que haga cada una de las instituciones escolares y de las salas de clases del país; gracias a la participación de sus equipos de profesores y profesoras que son capaces de realizar su propia y particular reforma para ayudar a sus alumnos a aprender y a aprender a aprender.

### **2-CONTEXTO GENERAL DE LA ESCUELA PADRE LUÍS OLIVA NAVARRETE-BATUCO.**

La escuela Padre Luis Oliva Navarrete, nivel básico esta ubicada a 35 kilómetros al oeste de la ciudad de Talca, su dirección es Batuco, S/N , comuna de Pencahue, emplazada en un sector eminentemente agrícola y forestal donde destacan las labores de temprada en empresas vitivinícolas tales como Viña Batuco y Viña San Pedro y que abarcan un 30% de la fuerza bruta de trabajo solo en forma estable y el 70% restante solo percibe remuneraciones en forma esporádica, cuando estas empresas están en sus periodos de cosecha y requieren de mas mano de obra a menor precio y sin pagar cotizaciones previsionales y ni hablar de un contrato de por medio. Otros tantos ejercen trabajos en el campo, como cuidado de ganado en fundos y otros terrenos que no son de su propiedad, además es importante señalar que tanto hombres como mujeres ejercen el rol de jefe de hogar en muchos casos, ya que el índice de madres solteras llegan a las 50 mujeres, datos obtenidos de la Ficha de Protección Social de la comuna de Pencahue del año 2011.

#### **2.1 VISIÓN**

Considerando la contingencia actual de la sociedad contemporánea, la escuela Padre Luis Oliva Navarrete, pretende formar como ideal un joven alumno:

- Integro
- Participativo
- Creativo, libre y eficiente
- Critico, constructivo

- Útil a la sociedad

Para cumplir los objetivos propuestos la unidad educativa se identifica con una línea pedagógica y de vida que sustentan los siguientes principios filosóficos de su enseñanza:

- El hombre libre es una unidad, es un todo coherente y armonico, el desarrollo es nuestra principal preocupación-
- 
- El hombre crece y se desarrolla como persona en la interacción con el medio social, de manera que nuestros educandos deben amar su medio y respetarlo.
- El aprender a aprender y el aprender y el aprender haciendo son las técnicas que aseguran el aprendizaje de nuestros alumnos.
- El aprendizaje nace con el hombre, de manera que el alumno debe aprender a descubrirlo y a potenciarlo a través de una retroalimentación permanente.

## **2.2 MISION**

Que nuestros alumnos logren aprendizajes fundamentales con una fuerte formación valorica, científica tecnológica, que estén abiertos al mundo, a los demás y al entorno natural, rescatando y preservando las raíces folclóricas y el amor a nuestra tierra.

El propósito de este centro educacional a través de la aplicación de la jornada escolar completa es educar y formar niños como una misión compartida, para ellos se incorpora a la familia como apoyo fundamental para el educando en sus aprendizajes proporcionándoles apoyo permanente para que los padres puedan ayudar en sus actividades escolares a sus pupilos.

Este establecimiento es de orden municipal, con creencias religiosas católicas, sus instalaciones están ubicadas en medio del bosque, en donde también existe un internado para niños y niñas del sector. Cuenta con comedores donde los niños reciben sus alimentos, desayuno, almuerzo que en algunos casos es el único alimento que reciben en el día, se cuenta con una sala de computación, sala de profesores de características propias a las condiciones que presentan los establecimientos similares a estos, también tiene espacios para la recreación de los alumnos.

Por otra parte el contexto económico y social en el que están insertos los niños que atiende la escuela Padre Luis Oliva Navarrete, al existir un alto grado de personas que no tienen trabajo estable. El nivel de ingresos en promedio fluctúa entre los \$50.00 y los \$120.000, el sustento de muchas familias con tres hijos como promedio se ve enormemente afectado, la falta de oportunidades es la que hace que muchas personas estén insertas en el consumo de alcohol.

Las familias de Batuco, viven preferentemente en villas o poblaciones y también en cerros alejados del establecimiento.

Para hacer referencia a la unidad educativa, se señala que el 70% de los niños que recibe la escuela, están insertos en un nivel de pobreza, donde hay familias que solo viven con \$ 50.000 al mes y un promedio de tres hijos por familia.

Este establecimiento educacional imparte educación regular en jornada escolar completa en cursos que van desde el pre-kinder a octavo año básico, en donde dos de estos cursos son multigrado.

Cuenta con un cuerpo docente de 8 profesores de educación general básica y una educadora de párvulos.

### **2.3 PROYECTOS EDUCATIVOS DEL ESTABLECIMIENTO**

- Biblioteca CRA
- Proyecto Enlaces
- Taller de Flauta
- Taller ACCIONA, portadores de tradición.

### **2.4 REDES DE APOYO EXISTENTES**

- Centro general de padres y apoderados
- Ilustre municipalidad de Penuhue
- CESFAM
- Centro de vecinos
- Carabineros de Chile
- Consejo regional de la cultura y las artes
- Empresa forestal Mininco

**DISEÑO  
Y APLICACIÓN  
DE INSTRUMENTOS**

### **3. Diseño y Aplicación de Instrumentos**

El diseño de los instrumentos fueron sencillos pero efectivos, efectivos ya que los analice detalladamente, acción que muchas veces realizó, por falta de tiempo u otros motivos, quizás incluso son guías que hace mucho tiempo de aplicación y que en ocasiones se evalúan y se dejan de lado hasta el próximo año, estoy hablando de los diagnósticos aplicados en NB2 y NB6, generalmente los diagnósticos no tienen mucha importancia en cuanto a la calificación pero es una gran herramienta en el proceso evaluativo, ya que cuando se analiza detalladamente se podrán tener más detalles, luego algunas actividades de que ayudan al contenido, con desarrollos que mostrare detalladamente más adelante. A priori se vuelve a evaluar pero con el contenido realizado y con guía y actividades que ayudan a mejorar el diagnostico.

#### **4.1 diseño Educación Matemática 4° año.**

En el diseño para cuarto año se uso una sola guía para el diagnóstico y para los resultados remediales, por otro lado se utilizaron mucho material concreto, tales como: billetes de mentira, monedas falsas, cajas de supermercado, elementos de supermercado (mini galletas, leches en caja, carne, bebidas, papas tomates, manzana, repollo, pizza, vienesa, paltas, mayonesa, etc) la guía fue una sola, la cual se aplicó sin material concreto y una remedial con material concreto para ver si los resultados eran los mismo.





Datos: <hr/> <hr/>	Operatoria:  Respuesta: <hr/>
-----------------------	--

2.- Mi mamá y mi hermana fueron a comprar carne para el almuerzo; la posta rosada costaba \$4.889 Kilo y mi mamá solo trajo ½ kilo, pero mi hermana decidió traer además dos bebidas de \$955 c/u.

**¿Cuánto dinero pagó mi mamá en la caja por su compra?**

Datos: <hr/> <hr/>	Operatoria:  Respuesta: <hr/>
-----------------------	--

3.- En la sección de verdulería habían los siguientes precios; Papas \$650 Kl., Limones \$530 Kl., Espinaca \$1.190 Kl., Tomates \$1.560 Kl., Manzanas \$710 Kl. Y Repollos \$475 c/u. Si mi abuelo luego de pedirle al vendedor sus productos comienza a sacar cuentas y se dice mentalmente: Dos kilos a \$1.300 más ½ kilo a \$355 y más \$475 en total es...

**¿Qué Productos trajo mi abuelo?**

Datos: <hr/> <hr/>	Operatoria:  Respuesta: _____
-----------------------	-------------------------------------

4.- Con mis compañeros de curso decidimos ir hacer unos trabajos a casa de Javier, pero antes fuimos a comprar unas pizzas para comer en casa de nuestro amigo; cada pizza mediana costaba \$4.870 y decidimos llevar dos, repartiéndonos luego los gastos, nuestro grupo está formado por 5 personas más yo.

**¿Cuánto dinero debe pagar cada uno?**

Datos: <hr/> <hr/>	Operatoria:  Respuesta: _____
-----------------------	-------------------------------------

5.-Marcela quiso para su cumpleaños realizar una completada con su familia y amiguitos. Su mamá compró 3 Kl de pan de completo, 2 ½ Kl. De Tomates, 1 ½ Kl. De Paltas y 1 paquete de vienas a los siguientes precios; Pan de completo: \$835 Kl., Tomates \$1.420 Kl., Paltas \$ 1.100 Kl., Vienesas \$ 1.490 paquete.

**¿Cuánto dinero gastó la mamá de Marcela?**

Datos: <hr/> <hr/>	Operatoria:  
-----------------------	---------------------

	Respuesta: _____
<p>6.- Daniela encontró una “SUPER OFERTA” en la sección de los quesos, el <i>queso mantecoso</i> antes se encontraba a \$1.860 el <math>\frac{1}{4}</math> Kilo y hoy se encontraba a \$1.050 el <math>\frac{1}{4}</math> Kilo. Así que decidió llevar 1 kilo de queso mantecoso aprovechando la oferta.</p> <p style="text-align: center;"><b>¿Cuánto dinero se ahorro Daniela?</b></p>	
<p>Datos:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Operatoria:</p> <p>Respuesta: _____</p>
<p>7.- El hermanito de Luis usa 5 pañales al día y el paquete trae 40 pañales en total.</p> <p style="text-align: center;"><b>¿Cuántos días le dura un paquete de pañales?</b></p>	
<p>Datos:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Operatoria:</p> <p>Respuesta: _____</p>

## **Siempre atento, mucha suerte...**

Recorta y pinta si es necesario los siguientes dibujos que representaran tu dinero para ir de compra a nuestro supermercado y poder solucionar nuestra guía de problemas.



Moneda de un peso

Moneda de un peso



50

100

100

50

100

100



Moneda de un peso

### **3.2. Diseño Lenguaje y Comunicación NB6**

Sin duda alguno fue aquí donde se realizaron una mayor cantidad de actividades, creo que por la complejidad del tema, siento que existen muchos docentes no tocan mucho este tema porque a veces incluso a los adultos nos cuesta resolver este tipo de preguntas, y la causa o razón es que no nos enseñaron desde pequeños a conocer este tipo de preguntas implícitas y saber que se requiere un poco más de inferencia al momentos de contestar estas preguntas, en lo persona me encuentro muy conforme con el trabajo realizado ya que es un tema que necesitaba mejorar, y con el hecho de realizar guías con este tipo de preguntas, crear una guía distinta donde ellos puedan sacar a flote algunas destrezas de la comprensión en este nivel, me dejo aun más conforme además saber que los resultados también demuestran que si se mejoro y que se mantuvo el nivel explícito.

En primer lugar se realizo el diagnóstico el cual demostró que los estudiantes en su mayoría no dominaba por completo este tipo de preguntas y que de una u otra manera se les complicaban y no estaban seguros de responder esas preguntas.

En segundo lugar y luego de realice y cree una guía remedial, que les demostrase que con algunas descripciones claves uno puede deducir otras y que los detalles son los que te ayudaran a descubrir la respuesta correcta. Guía que se trabajo en clases y que luego se analizó con todo el grupo curso, haciendo correcciones de estas. Una segunda guía con una lectura y puras preguntas implícitas donde tratásemos de responder primero solos y luego en parejas para que se ayudasen si existían dudas

Y por ultima una guía final que me daría los resultados finales de si eran capaces de dominar las destrezas de la comprensión en su nivel implícito, esta guía igual que la diagnóstica contenía 10 preguntas de las cuales cinco eran explicita y cinco implícitas, relacionadas a un mismo texto, este texto no era muy extenso ya que la intención era mejorar las respuestas implícitas.

**DIAGNOSTICO DE LECTURA**  
**TIPOS DE PREGUNTAS NB6**

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ N°  
LISTA: \_\_\_\_\_

Objetivo: Extraen de los textos leídos un significado que va más allá del literal, y explican cómo el lenguaje utilizado y el estilo afectan al significado explícito e implícito.

I.- Lee muy atentamente la siguiente lectura y luego responda según corresponda.

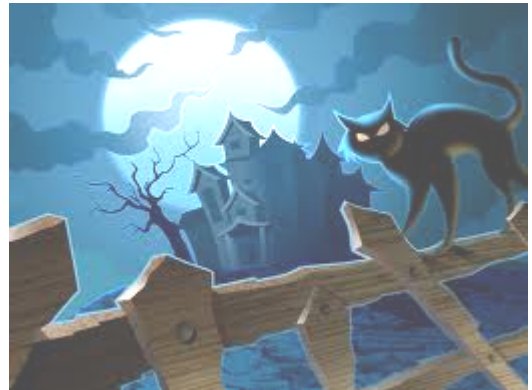
LA CASA ENCANTADA Anónimo

Una joven soñó una noche que caminaba por un extraño sendero campesino, que ascendía por una colina boscosa cuya cima estaba coronada por una hermosa casita blanca, rodeada de un jardín. Incapaz de ocultar su placer, llamó a la puerta de la casa, que finalmente fue abierta por un hombre muy, muy anciano, con una larga barba blanca. En el momento en que ella empezaba a hablarle, despertó. Todos los detalles de este sueño permanecieron tan grabados en su memoria, que por espacio de varios días no pudo pensar en otra cosa. Después volvió a tener el mismo sueño en tres noches sucesivas. Y siempre despertaba en el instante en que iba a comenzar su conversación con el anciano.

Pocas semanas más tarde la joven se dirigía en automóvil a Litchfield, donde se realizaba una fiesta de fin de semana. De pronto, tironeó la manga del conductor, y le pidió que detuviera el automóvil. Allí, a la derecha del camino pavimentado, estaba el sendero campesino de su sueño.

--Espéreme un momento --suplicó y echó a andar por el sendero, con el corazón latándole alocadamente.

Ya no se sintió sorprendida cuando el caminito subió enroscándose hasta la cima de la boscosa colina y la dejó ante a la casa cuyos menores detalles recordaba ahora con tanta precisión. El mismo anciano del sueño respondía a su paciente llamado.



--Dígame --dijo ella--, ¿se vende esta casa?

--Sí --respondió el hombre--, pero no le aconsejo que la compre. ¡Esta casa, hija mía, está frecuentada por unos fantasmas!

--fantasmas --repitió la muchacha--. Santo Dios, ¿y quién es?... Usted --dijo el anciano y cerró suavemente la puerta.

**Nivel 1: explícito**

1.- ¿De qué color era la hermosa casa que se encontraba en la cima?

- A.- verde      B.- azul con blanco      C.- amarilla      D.- blanca.

2.- La persona que abría la puerta tenía las siguientes características:

- A.- era muy anciano y usaba una boina      B. muy joven y con una larga barba blanca

C.- era una señora muy gorda y con bigotes      D.- muy anciano y una larga barba blanca.

3.- Cuando logró hablar con el anciano, como llegó a ese lugar y con quién iba:

A.- caminando y sola

B.- en taxi, corriendo y su padre

C.- en vehículo y sola

D.- en automóvil y su pololo

4.- La colina de los sueños era:

A.- Enroscada y boscoso    B.- húmedo y sin árboles    C.- boscoso y plano    D.- alto y árido

5.- que respondió la muchacha cuando le dijeron que habían unos fantasmas:

A.- Santo Dios

B.- ¡Nooooo!

C.- se desmayo

D.- ¡¡auxilio!!

## Nivel 2: implícito

6.- En total cuantas veces soñó este suceso, esta joven en el cuento.

A.- 3

B.-4

C.-5

D.-6

7.- la hermosa casita estaba:

A.- en la parte baja de la colina  
vista

B.- en el centro de la colina con una hermosa

C.- en lo más alto de la colina

D.- no se sabía porque habían muchos árboles.

8.- cuando llegó al caminito, la muchacha no se sorprendió, por qué:

A.- vivía ahí y conocía el camino de memoria

B.- conocía el camino en sus sueños

C.- viajaba todos los fin de semana a fiestas ahí.  
era fantasma

D.- no se sorprendía con nada porque

9.- porque motivo se interno esta niña en la colina:

A.- para comprar la casa, que le gustaba mucho  
anciano

B.- se perdió y pidió ayuda al

C.- tuvo un accidente y se convirtió en un fantasma  
encantada

D.- le interesaba conocer la casa

10.- al final quien o quienes eran fantasmas:

A.- sólo la muchacha

B.- sólo el anciano

C.- la muchacha y su hermano

D.- la muchacha y el anciano

DEPARTAMENTO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

## **Guía de preguntas implícitas.**

Deduce que significan o que crees tú a que se refieren las siguientes frases

### **I. ¿Cuándo y dónde estoy?**

1. Estaba oscuro y rodeado de árboles.

---

2. Hacía frío y se veía todo blanco.

---

3. Me sentía agotado y me costaba caminar.

---

4. Había poca luz y estaba rodeado de hojas secas.

---

5. Afuera llovía torrencialmente y estaba atestado (repleto) de gente.

---

6. Habían muchas luces de colores y música muy fuerte.

---

7. Mucho calor, mis pies se enterraban y se mojaban.

---

### **II. ¿Qué objeto o cosas son?**

1. Es cuadrado y expresan numeración del 1 al 6.

---

2. Se apoyan muchos libros y en ocasiones los tienen de bonitos.

---

3. Parece televisor pero sirve para dar y quitar temperatura a los alimentos.

---

4. se ocupa generalmente en invierno y se ubica en el cuello.

---

5. Tiene muchas hojas y sirve para tomar apuntes.

---

6. tiene un agujero y sirve para guardar dinero.

---

7. Tiene muchos números y nombres y generalmente se ubica en las paredes.

---

### **III. ¿Qué habilidades o cualidades son?**

1. se reía mucho y escuchaba con atención.

---

2. Lo rescató sin preguntar nada.

---

3. Esperó mucho hasta que llegó y no le dijo nada.

---

4. Gritó con mucha fuerza hasta que, su madre le dijo que no lo hiciera.

---

5. No respondía nada y ni siquiera miraba a los ojos.

---

6. No conversaba, gritaba y además con ganas de golpear a los otros.

---

7. muy efusivo en su discurso semestral.

---

**IV. ¿Qué profesiones u oficio es?**

1. Con mucha paciencia y conocía muy bien esa materia.

---

2. Muy valiente y usaba un traje típico.

---

3. Un poco mentiroso y te ofrecen muchos productos.

---

4. Visten de verde y controlan el tráfico y el orden.

---

5. siempre muy atentos y trasladan personas.

---

6. nada muy bien y trabaja cuando hace mucho calor.

---

7. algunos visten de blancos y sanan a nuestras mascotas.

---

SUERTE

**EVALUACIÓN DE LECTURA**  
**TIPOS DE PREGUNTAS NB6**

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ N°  
LISTA: \_\_\_\_\_

Objetivo: Extraen de los textos leídos un significado que va más allá del literal, y explican cómo el lenguaje utilizado y el estilo afectan al significado explícito e implícito.

I.- Lee muy atentamente la siguiente lectura y luego responda según corresponda.

**ANGEL PARA UN FINAL**

**Silvio Rodríguez**

Cuentan que cuando un silencio aparecía entre dos  
era que pasaba un ángel que les robaba la voz  
y hubo tal silencio el día que nos tocaba olvidar  
que desde entonces yo todavía no termine de callar.

Todo empezó en la sorpresa, en un encuentro casual  
pero la noche es traviesa cuando se teje la sal  
sin querer se hace una ofrenda, que pacta con el dolor  
o pasa un ángel, se hace leyenda y se convierte en amor.

Ahora comprendo cual era el ángel  
que entre nosotros paso  
era el más terrible, el implacable, el más feroz  
ahora comprendo en total este silencio mortal  
ángel que pasa, besa y abraza  
ángel para un final.

Fin

**Nivel 1: explícito**

1.- ¿Cómo fue el encuentro de estas dos personas?

- A.- Casual      B.- programado      C.- temeroso      D.- callado.

2.- ¿qué sucede cuando pasa un ángel, según el autor?



- A.- se crea un mito y se convierte en alegría en tristeza  
B.- se crea una leyenda y se convierte en amor  
C.- se crea una leyenda y se convierte en amor  
D.- se crea un cuento y se convierte en amor

3.- ¿cómo era el ángel que entre nosotros pasó, según el cantante?:

- A.- lindo, tierno y amoroso  
B.- terrible, implacable y feroz  
C.- terrible y con mucho dolor  
D.- blanco, con alas y bonito

4.- ¿Qué hizo el ángel cuando pasó?:

- A.- canta y baila  
B.- besa y salta  
C.- besa y abraza  
D.- pelea y abraza

5.- cuando existía un silencio entre los dos era porque:

- A.- está afónico  
B.- pasaba un ladrón  
C.- se besaban  
D.- pasaba un ángel

## Nivel 2: implícito

6.- ¿Por qué dice que le robaba la voz?

- A.- para jugar al congelado  
B.- para quedar en silencio  
C.- para enamorarse eternamente  
D.- para ser feroz e implacable

7.- según texto: porque la noche es traviesa, *cuando se teje la sal*

- A.- se derrumba una ciudad  
B.- se construye la dulzura  
C.- busca a su enamorada eterna  
D.- se construye la maldad.

8.- según el autor porque dice que: *ahora comprende en total este silencio mortal:*

- A.- porque habla de la muerte  
B.- porque habla de un presidente  
C.- porque habla de un nacimiento.  
D.- porque habla de una canción

9.- cual era la misión del ángel:

- A.- venir a buscar a una persona  
B.- entregar amor, besos y dulces  
C.- hacer travesuras una noche  
D.- derramar crueldad, terror y pena

10.- con que concepto relacionamos las siguientes proximidades: dolor, mortal, silencio, final y ángel.

- A.- Felicidad  
B.- tristeza  
C.- la religión  
D.- muerte

# Suerte



**Análisis**  
**De**  
**Resultados**

Seguidamente, presentamos los resultados por objetivos e instrumentos empleados:

### **OBJETIVO ESPECÍFICO N° 1.**

Diseñar y aplicar instrumentos evaluativos que midan los aprendizajes en alumnos de NB2 y NB6 de la escuela Padre Luis Oliva Navarrete en los sectores de Lenguaje y Comunicación y Matemática.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

1. Aplicar instrumentos de evaluación de Lenguaje y Comunicación a los alumnos de NB2 y NB6

2. Valorar e interpretar los resultados obtenidos tras la aplicación de las pruebas función de su eficacia, funcionalidad, estrategias metodológicas,

3. Determinar las medidas remediales a partir de los instrumentos utilizados.

## **5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

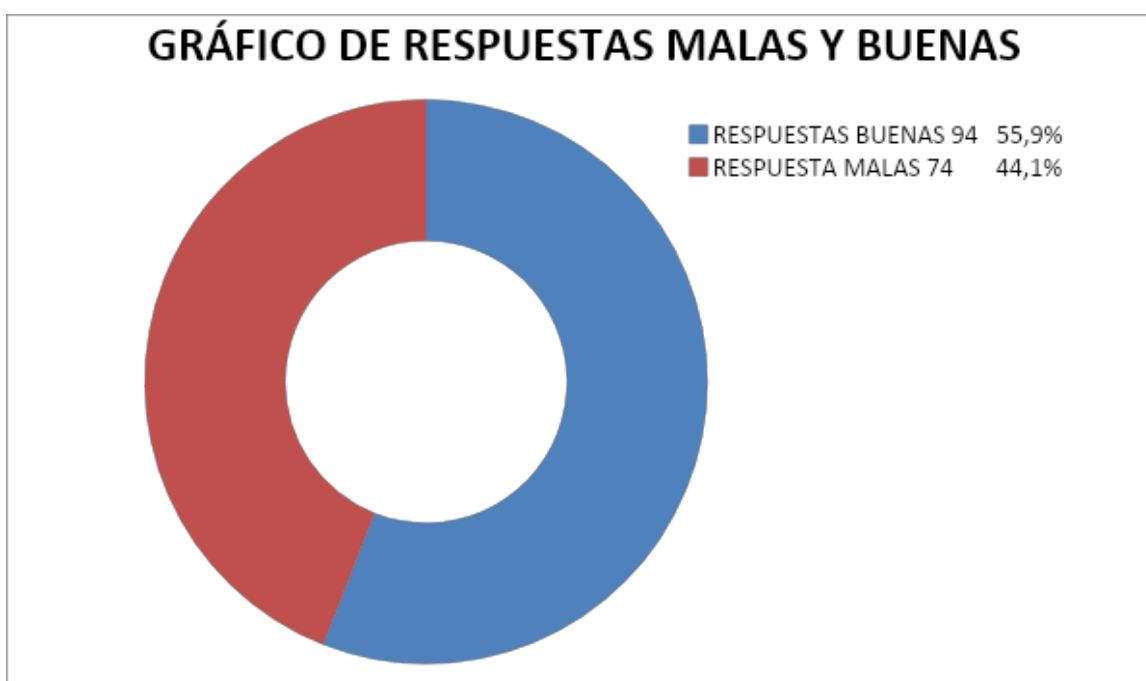
### **5.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DIAGNÓSTICOS**

#### **5.1.1. ANALISIS DE LOS RESULTADOS 4° AÑO EDUCACIÓN MATEMÁTICA**

- Análisis cuantitativo diagnóstico
- Total de pruebas rendidas: 24
- Total de preguntas: 7

Alumnos /as	Nº	Total de buenas	Porcentaje de buenas	Transformado a nota 60% de exigencia
AGUAYO RIQUELME BERNARDO JAVIER	1	4	57,1%	3,9
AMARO ORTEGA CARLOS DANIEL	2	3	42,8%	3,1
AVACA ROJAS RAÚL IGNACIO	3	3	42,8%	3,1
BARRIENTOS AVILÉS EMELINA ANGÉLICA	4	6	85,7%	5,9
BASOALTO NÚÑEZ LUIS MAURICIO	5	5	71,4%	4,9
BENAVIDES GUEVARA YUERUAN NICOLÁS	6	5	71,4%	4,9
BOBADILLA GONZÁLEZ MARÍA	7	Ausente		
CABEZA GUTIÉRREZ VALENTINA IGNACIA	8	3	42,8%	3,1
CÁCERES CÁCERES JAVIERA IGNACIA	9	3	42,8%	3,1
CARREÑO VALDÉS GUSTAVO JAVIER	10	1	14,2%	1,7
CASTILLO URBINA SARAHI JACQUELINE	11	7	100%	7,0
CHÁVEZ CARQUÍN JULISSA NOEMÍ	12	5	71,4%	4,9

GUEVARA SEPÚLVEDA PEDRO IGNACIO	13	5	71,4%	4,9
HENRÍQUEZ SEPÚLVEDA KRISNA DE LOS	14	2	28,5	2,4
LÓPEZ QUINTANA GISELL ALEJANDRA	15	Ausente		
LÓPEZ RIVERA YUYUNIS ALEJANDRA	16	2	28,5	2,4
MACHUCA ESTAY OSCAR FELIPE	17	5	71,4%	4,9
MOLINA QUIROZ CAROLAHIN FERNANDA	18	4	57,1%	3,9
MONTECINOS VALENZUELA BÁRBARA	19	3	42,8%	3,1
NÚÑEZ MUÑOZ JOAQUÍN ANDRÉS	20	Ausente		
ORELLANA ROCO CARLOS JOSÉ	21	0	0%	1,0
ORTEGA URRRA NICOLÁS DANIEL	22	7	100%	7,0
PARRAGUEZ RUBILAR JAVIERA CAROLINA	23	7	100%	7,0
ROJAS FUENTES NICOLÁS ANTONIO	24	1	14,2%	1,7
SEPÚLVEDA BUSTOS EZEQUIEL BENJAMÍN	25	4	57,1%	3,9
VARELA AGURTO NICOLÁS ABRAHAM	26	4	57,1%	3,9
VILCHES SOLÍS KARLA JAVIERA	27	6	85,7%	5,9



- Análisis cualitativo diagnóstico de matemática 4° año:

Teniendo en cuenta que nuestros estudiantes en cuarto año básico deben tener consigo algunas habilidades básicas, como saber deducir situaciones problemáticas y luego aplicar cálculos básicos para una buena resolución de dificultades, me doy cuenta que ellos dominan claramente las sumas, restas, multiplicaciones o divisiones, pero lo que realmente les complica es una correcta resolución de problemas o sea utilizarlas correctamente, con el diagnóstico se demuestra que los ejercicios matemáticos tienen una correcta resolución (suma, restas, multiplicación y división), pero no tiene coherencia con lo que se está preguntando, ya que los estudiantes no asimilan la realidad con la teoría,

de un total de 168 respuestas positivas solo existieron **94 respuestas buenas**, lo que da un resultado no muy satisfactorio, ya que para un NB2 ya debieran dominar y saber responder correctamente este tipo de problemas. Por el contrario se

encuentran solo 3 estudiantes con un 100% de efectividad, si esto lo transformáramos en una calificación lamentablemente más de la mitad de los alumnos/as estarían reprobados, lo que nos daría un contenido mal entregado o con simplemente una mala base para seguir cursando o elevando el nivel de los problemas matemáticos.

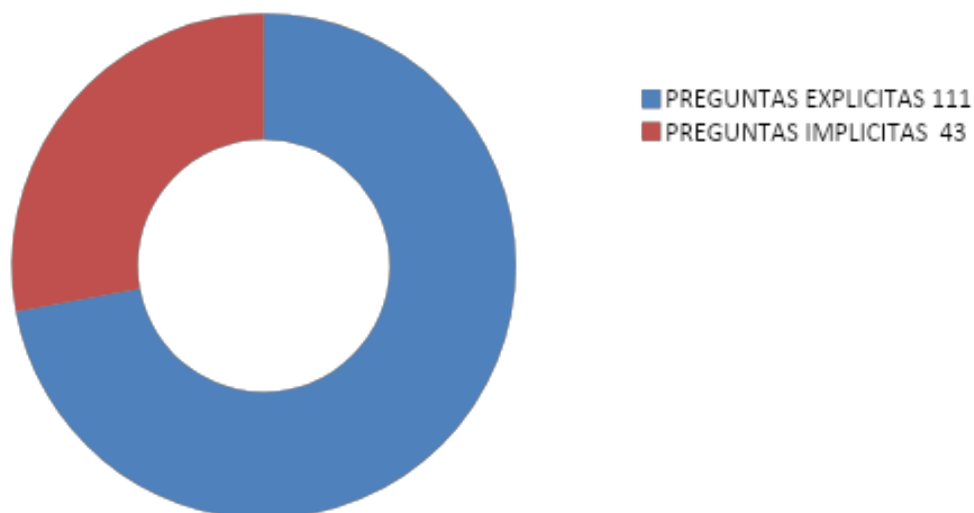
### 5.1.2. ANALISIS DE LOS RESULTADOS 8° AÑO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

- Análisis cuantitativo diagnóstico
- Total de pruebas rendidas: 25
- Total de preguntas: 10

#### ANALISIS POR PREGUNTAS DIAGNOSTICO.

Preguntas	Cantidad respuestas buenas del total del curso	Porcentaje de buenas	Tipo de preguntas	Supera el 50%
1	24	96%	Explicita	Superado
2	21	84%	Explicita	Superado
3	20	80%	Explicita	Superado
4	21	84%	Explicita	Superado
5	25	100%	Explicita	Superado
6	6	24%	Implícita	NO Superado
7	11	44%	Implícita	NO Superado
8	8	32%	Implícita	NO Superado
9	8	32%	Implícita	NO Superado
10	10	40%	Implícita	NO Superado

## TOTAL DE PREGUNTAS BUENAS POR TIPOS DE PREGUNTAS DIAGNOSTICO



### - ANALISIS CUANTITATIVO POR ALUMNOS/AS

		ALUMNOS	RESPUESTAS BUENAS	PORCENTAJE OBTENIDO	NOTA CON UN 60% DE EXIGE.
1		ALVEAL MUÑOZ GIANFRANCO ANDRÉS	4	40%	3,0
2		AMIGO DÍAZ ALEXIS JOAQUÍN JEREMÍAS	6	60%	4,0
3		ANTISOLIS ALBORNOZ DENISSE ANDREA	8	80%	5,5
4		BRAVO HENRÍQUEZ SOLANGE ADRIANA AL	6	60%	4,0
5		BRAVO VALENZUELA ALAN BASTIÁN	5	50%	3,5
6	INTEGRACION	CÁCERES MOYANO SEBASTIÁN IGNACIO	2	20%	2,0
7	INTEGRACION	CASANOVA RODRÍGUEZ REMIGIO EDUARDO	2	20%	2,0
8		CASTILLO AGURTO CAMILA DE LOS ANGELES	AUSENTE		
9		CISTERNA SEGUEL MILLARAY ARIEL	9	90%	6,3
10		CONTRERAS SILVA CASANDRA ESTRELLA	8	80%	5,5
11		DONOSO PALMA MARÍA CONSTANZA	4	40%	3,0
12		ESPINOZA FIGUEROA CARLOS SEBASTIÁN	4	40%	3,0
13		FERRADA ESPINOZA KATERIN MARISELA	9	90%	6,3
14		MANCILLA ARENAS DANIELA ANDREA	10	100%	7,0
15		MÁRQUEZ CHÁVEZ ANDRÉS ANTONIO	5	50%	3,5
16		MUÑOZ CÁRCAMO BRENDA ALEJANDRA	10	100%	7,0
17	INTEGRACION	MUÑOZ MUÑOZ JAVIERA IGNACIA	5	50%	3,5
18		NÚÑEZ OSSES YULISSA BELÉN	AUSENTE		
19		OPAZO CÁCERES FRANCISCO ANDRÉS	5	50%	3,5
20		OYARZÚN ARTIAGA KATHERINE ALEJANDRA	5	50%	3,5
21		RIVAS ROJAS DIEGO IGNACIO	5	50%	3,5
22		SALAS CASTRO JAVIER NICOLÁS	4	40%	3,0
23		SOTO DONOSO MARÍA FERNANDA	6	60%	4,0
24	INTEGRACION	TAPIA MEZA FELIPE ALBERTO	3	30%	2,5
25		TOLEDO VILLAR GUILLERMO ANTONIO	5	50%	3,5
26		TRONCOSO MUÑOZ YISSEL ALEJANDRA	10	100%	7,0
27		VÁSQUEZ REMOLCOY BLANCA BELÉN	3	30%	2,5

## - Análisis cualitativo diagnóstico

**Preguntas explícitas:** de un total de 25 alumnos que rindieron esta prueba, la mayoría de ellos obtuvieron buena estas preguntas, lo que demuestra que manejan de manera clara este tipo de preguntas, lo que da tranquilidad de que la mayoría de los alumnos/as tienen la destreza de contestar este tipo de preguntas y demostrar sus habilidades, este nivel explícito es más sencillo que implícito, ya que solo deben tener la capacidad de recordar donde se dijo eso y reconocer lo que se está preguntando, destreza de buscar la respuestas correcta en las alternativas y en la lectura, de un total de 5 preguntas explícitas y de un total 25 estudiantes, el total serian es de 125 preguntas correctas, ellos obtuvieron 111, lo que da como análisis, que solo habría que trabajar levemente en este nivel , para mejorar esas 14 distracciones y que en un nivel sencillo no ocurra esto y todo puedan elevar sus rendimientos en lectura.

**Preguntas implícitas:** de un total de 25 alumnos/as que rindieron esta evaluación diagnostica, se puede deducir que siendo este un nivel superior de la lectura ya que se requiere inferir información textual. Los resultados comprueban que este nivel esta en un nivel muy descendido, esta es una gran dificultad que tiene este curso, lamentablemente la mayoría de ellos aun no logra dominar este tipo de preguntas, siendo negativo no solo en esta asignatura, también en otras que se ve que no existe una comprensión clara de lo que se está leyendo, de un total del curso, de 125 preguntas implícitas solo obtuvieron 43 preguntas correctas, lo que da como análisis que si hay un déficit y que habrá que buscar una estrategia para mejorar esta problemática muy notoria, hay que trabajar en este tipo de preguntas, urgentemente , crear destrezas para deducir lo que se esta preguntando, dominar esta estrategia, son niños/as de NB6 y deben tener esta estrategia consigo al salir de enseñanza básica y lograr obtener buenos resultados.

## 5.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS REMEDIALES

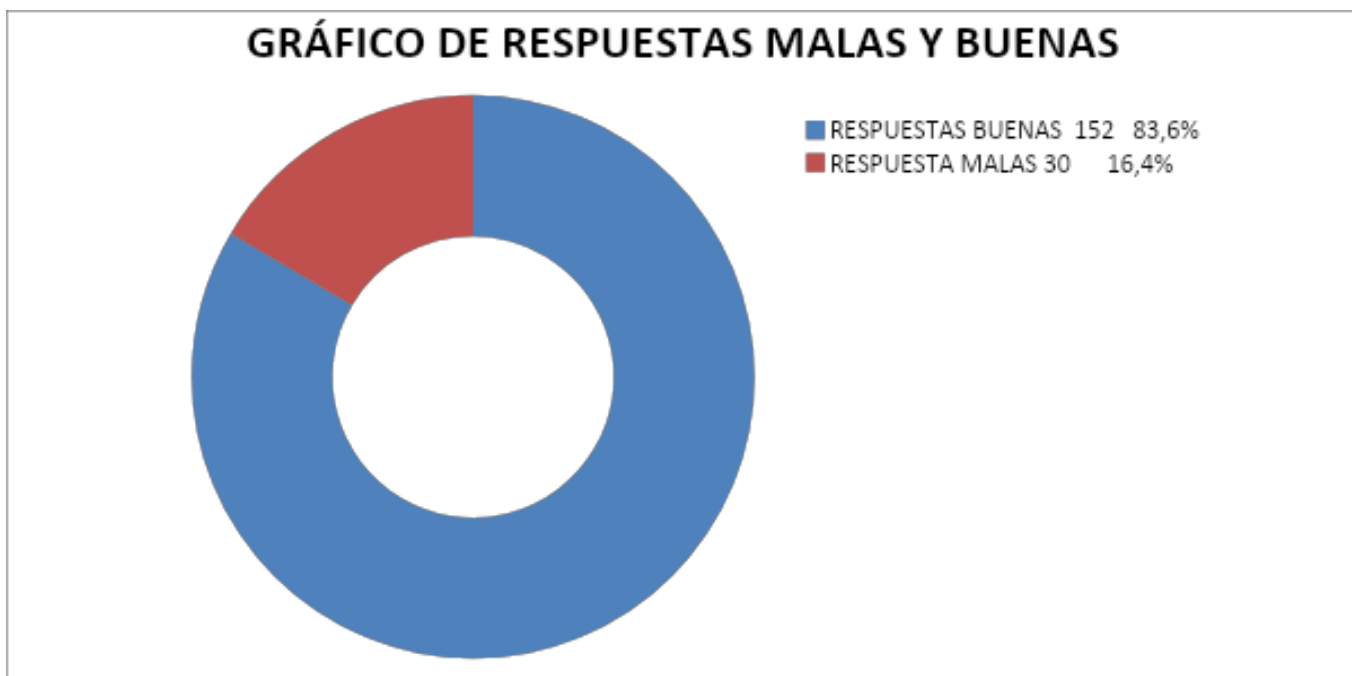
### 5.2.1. ANALISIS DE LOS RESULTADOS 4° AÑO EDUCACIÓN MATEMÁTICA:

se rinde la misma prueba que en un principio solo que se realiza con material, concreto y además de toma como un juego. Estos son los resultados.

- Análisis cuantitativo remediales

- Total de pruebas rendidas: 26
- Total de preguntas: 7

Alumnos /as	Nº	Total de buenas	Porcentaje de buenas	Transformado a nota 60% de exigencia
AGUAYO RIQUELME BERNARDO JAVIER	1	6	85,7%	5,9
AMARO ORTEGA CARLOS DANIEL	2	5	71,4%	4,9
AVACA ROJAS RAÚL IGNACIO	3	3	42,8%	3,1
BARrientos AVILÉS EMELINA ANGÉLICA	4	6	85,7%	5,9
BASOALTO NÚÑEZ LUIS MAURICIO	5	7	100%	7,0
BENAVIDES GUEVARA YUERUAN NICOLÁS	6	7	100%	7,0
BOBADILLA GONZÁLEZ MARÍA	7	6	85,7%	5,9
CABEZA GUTIÉRREZ VALENTINA IGNACIA	8	7	100%	7,0
CÁCERES CÁCERES JAVIERA IGNACIA	9	3	42,8%	3,1
CARREÑO VALDÉS GUSTAVO JAVIER	10	6	85,7%	5,9
CASTILLO URBINA SARAHI JACQUELINE	11	7	100%	7,0
CHÁVEZ CARQUÍN JULISSA NOEMÍ	12	7	100%	7,0
GUEVARA SEPÚLVEDA PEDRO IGNACIO	13	6	85,7%	5,9
HENRÍQUEZ SEPÚLVEDA KRISNA DE LOS	14	6	85,7%	5,9
LÓPEZ QUINTANA GISELL ALEJANDRA	15	7	100%	7,0
LÓPEZ RIVERA YUYUNIS ALEJANDRA	16	5	57,1%	4,9
MACHUCA ESTAY OSCAR FELIPE	17	6	85,7%	5,9
MOLINA QUIROZ CAROLAHIN FERNANDA	18	6	85,7%	5,9
MONTECINOS VALENZUELA BÁRBARA	19	4	57,1%	3,9
NÚÑEZ MUÑOZ JOAQUÍN ANDRÉS	20	Ausente		
ORELLANA ROCO CARLOS JOSÉ	21	3	42,8%	3,1
ORTEGA URRRA NICOLÁS DANIEL	22	7	100%	7,0
PARRAGUEZ RUBILAR JAVIERA CAROLINA	23	7	100%	7,0
ROJAS FUENTES NICOLÁS ANTONIO	24	6	85,7%	5,9
SEPÚLVEDA BUSTOS EZEQUIEL BENJAMÍN	25	7	100%	7,0
VARELA AGURTO NICOLÁS ABRAHAM	26	6	85,7%	5,9
VILCHES SOLÍS KARLA JAVIERA	27	7	100%	7,0



- Análisis cualitativo remedial de matemática 4° año:

Después de haber construido materiales tales como: monedas, billetes y elementos del supermercado. El hecho de crear un supermercado en la sala de clase, dándole roles a algunas personas como cajeros, los cuales se fueron cambiando en su debido momento, se noto que los niños existió una motivación por participar de la clase, concentrándose más en la actividad realizada, enfocándose, en lo que realmente se preguntaba, se les hizo más fácil deducir los problemas, el hecho que tengan el dinero en sus manos y tener que pagar y pensar si el vuelto está bien entregado y ellos pensar si los valores coinciden, al momento de volver a responder las preguntas una por una pude ver más efectividad, y comprobaban con los cálculos matemáticos que ellos bien maneja, ahora vivenciando la dificultad lograron aplicar y darle coherencia al problema. Por otro lado existieron jóvenes que se equivocaron en sus divisiones o multiplicaciones lo que les bajo su rendimiento, pero lo importante creo es que sepan que ejercicio se debe aplicar en cada problemática.

#### **5.2.2. ANALISIS DE LOS RESULTADOS 8° AÑO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.**

- Análisis cuantitativo remedial

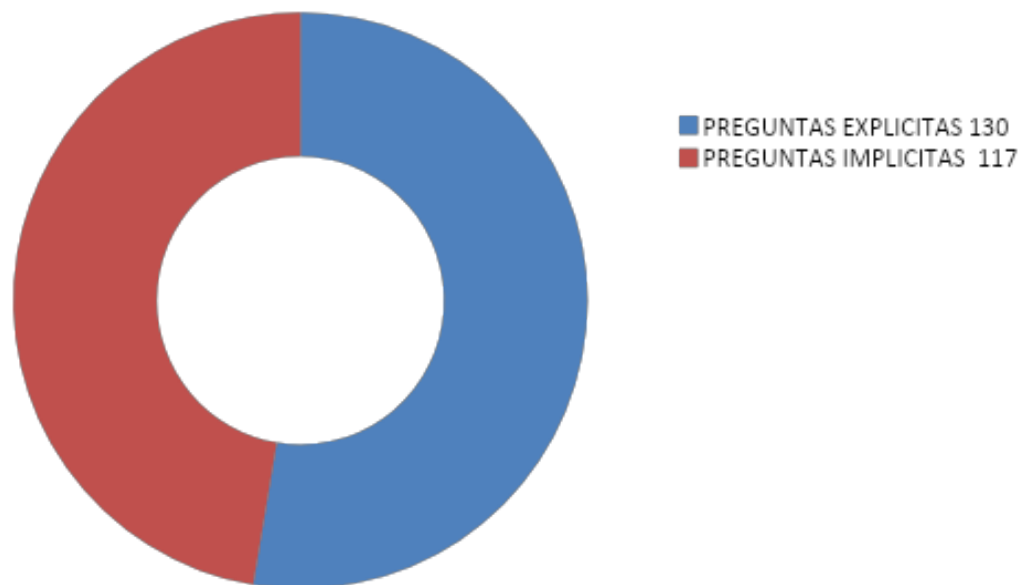
- Total de pruebas rendidas: 27

- Total de preguntas:10

**ANALISIS POR PREGUNTAS  
REMEDIAL.**

Preguntas	Cantidad respuestas buenas del total del curso	Porcentaje de buenas	Tipo de preguntas	Supera el 60%
1	27	100%	Explicita	Superado
2	26	96%	Explicita	Superado
3	27	100%	Explicita	Superado
4	25	92%	Explicita	Superado
5	25	92%	Explicita	Superado
6	23	85 %	Implícita	Superado
7	21	77%	Implícita	Superado
8	20	73%	Implícita	Superado
9	26	96%	Implícita	Superado
10	27	100%	Implícita	Superado

**TOTAL DE PREGUNTAS BUENAS POR TIPOS DE PREGUNTAS REMEDIAL**



**ANÁLISIS CUANTITATIVO POR ALUMNOS/AS**

	ALUMNOS	RESPUESTAS BUENAS	PORCENTAJE OBTENIDO	NOTA CON UN 60% DE EXIGE.
1	ALVEAL MUÑOZ GIANFRANCO ANDRÉS	9	90%	6,3
2	AMIGO DÍAZ ALEXIS JOAQUÍN JEREMÍAS	9	90%	6,3
3	ANTISOLIS ALBORNOZ DENISSE ANDREA	10	100%	7,0
4	BRAVO HENRÍQUEZ SOLANGE ADRIANA AL	10	100%	7,0
5	BRAVO VALENZUELA ALAN BASTIÁN	9	90%	6,3
6	INTEGRACION CÁCERES MOYANO SEBASTIÁN IGNACIO	8	80%	5,5
7	INTEGRACION CASANOVA RODRÍGUEZ REMIGIO EDUARDO	6	60%	4,0
8	CASTILLO AGURTO CAMILA DE LOS ANGELES	8	80%	5,5
9	CISTERNA SEGUEL MILLARAY ARIEL	10	100%	6,3

10		CONTRERAS SILVA CASANDRA ESTRELLA	10	100%	5,5
11		DONOSO PALMA MARÍA CONSTANZA	9	90%	6,3
12		ESPINOZA FIGUEROA CARLOS SEBASTIÁN	10	100%	3,0
13		FERRADA ESPINOZA KATERIN MARISELA	10	100%	6,3
14		MANCILLA ARENAS DANIELA ANDREA	10	100%	7,0
15		MÁRQUEZ CHÁVEZ ANDRÉS ANTONIO	9	90%	6,3
16		MUÑOZ CÁRCAMO BRENDA ALEJANDRA	10	100%	7,0
17	INTEGRACION	MUÑOZ MUÑOZ JAVIERA IGNACIA	8	80%	5,5
18		NÚÑEZ OSSES YULISSA BELÉN	10	100%	7,0
19		OPAZO CÁCERES FRANCISCO ANDRÉS	9	90%	6,3
20		OYARZÚN ARTIAGA KATHERINE ALEJANDRA	8	80%	5,5
21		RIVAS ROJAS DIEGO IGNACIO	10	100%	7,0
22		SALAS CASTRO JAVIER NICOLÁS	10	100%	7,0
23		SOTO DONOSO MARÍA FERNANDA	9	90%	6,3
24	INTEGRACION	TAPIA MEZA FELIPE ALBERTO	8	80%	5,5
25		TOLEDO VILLAR GUILLERMO ANTONIO	9	90%	6,3
26		TRONCOSO MUÑOZ YISSEL ALEJANDRA	10	100%	7,0
27		VÁSQUEZ REMOLCOY BLANCA BELÉN	7	70%	4,7

#### - Análisis cualitativo remedial

**Preguntas explícitas:** de un diagnóstico no tan negativo para las preguntas explícitas podemos decir que igual existían muchos alumnos que seguían cometiendo errores, en esta evaluación remedial y luego de trabajar en este tipo de preguntas las equivocaciones disminuyeron llegando casi a la perfección de esta destreza, teniendo aun algunos pocos estudiantes que por poca concentración no respondieron correctamente aquellas interrogantes.

**Preguntas implícitas:** siendo este el gran punto a mejorar, creo que se consiguió el objetivo, ya que de 5 preguntas implícitas la mayoría de los estudiantes superó sus niveles iniciales, entendiéndolo que existen este tipo de preguntas y colocando las destrezas necesarias para obtener buenos resultados y comprender la lectura, mejorando entre 2 a 4 preguntas implícitas por alumnos/as, creo que es necesario enseñarles que también existen este tipo de preguntas donde ellos deben poner a disposición de la comprensión otras destrezas como: inferir, deducir, pensar lo no literal, etc, que ayuden a responder correctamente, como se dio en la evaluación en cuestión. Es importante mencionar que los estudiantes que obtuvieron buenas las preguntas implícitas en un nivel inicial se mantuvieron en su buen resultado. No obstante la mayoría de los alumnos/as logra asimilar con las alternativas lo que se está preguntando.

### **5.3. CUADRO COMPARATIVOS DE RESULTADOS**

#### **5.3.1. Análisis cuantitativos resultados diagnósticos y remediales.**

- Resultados Educación Matemática 4° año: se aplica en primera instancia la guía diagnóstica y se desarrolló en forma individual, y luego de una semana pero ahora utilizando materiales concretos y haciendo la guía como un juego, responden pregunta por pregunta, teniendo plata concreta de juegos e interviniendo la sala convirtiéndola en un supermercado. Y se puede identificar los siguientes resultados diagnósticos y remediales.

Alumnos /as	N º	Total de buenas	Total de buenas	% buenas	% buenas	nota	nota
AGUAYO RIQUELME BERNARDO JAVIER	1	4	6	57,1%	85,7%	3,9	5,9
AMARO ORTEGA CARLOS DANIEL	2	3	5	42,8%	71,4%	3,1	4,9
AVACA ROJAS RAÚL IGNACIO	3	3	3	42,8%	42,8%	3,1	3,1
BARRIENTOS AVILÉS EMELINA ANGÉLICA	4	6	6	85,7%	85,7%	5,9	5,9
BASOALTO NÚÑEZ LUIS MAURICIO	5	5	7	71,4%	100%	4,9	7,0
BENAVIDES GUEVARA YUERUAN NICOLÁS	6	5	7	71,4%	100%	4,9	7,0
BOBADILLA GONZÁLEZ MARÍA	7	Ausente	6		85,7%		5,9
CABEZA GUTIÉRREZ VALENTINA IGNACIA	8	3	7	42,8%	100%	3,1	7,0
CÁCERES CÁCERES JAVIERA IGNACIA	9	3	3	42,8%	42,8%	3,1	3,1
CARREÑO VALDÉS GUSTAVO JAVIER	10	1	6	14,2%	85,7%	1,7	5,9
CASTILLO URBINA SARAHI JACQUELINE	11	7	7	100%	100%	7,0	7,0
CHÁVEZ CARQUÍN JULISSA NOEMÍ	12	5	7	71,4%	100%	4,9	7,0
GUEVARA SEPÚLVEDA PEDRO IGNACIO	13	5	6	71,4%	85,7%	4,9	5,9
HENRÍQUEZ SEPÚLVEDA KRISNA DE LOS	14	2	6	28,5	85,7%	2,4	5,9
LÓPEZ QUINTANA GISELL ALEJANDRA	15	Ausente	7		100%		7,0
LÓPEZ RIVERA YUYUNIS ALEJANDRA	16	2	5	28,5	57,1%	2,4	4,9
MACHUCA ESTAY OSCAR FELIPE	17	5	6	71,4%	85,7%	4,9	5,9
MOLINA QUIROZ CAROLAHIN FERNANDA	18	4	6	57,1%	85,7%	3,9	5,9

MONTECINOS VALENZUELA BÁRBARA	19	3	4	42,8%	57,1%	3,1	3,9
NÚÑEZ MUÑOZ JOAQUÍN ANDRÉS	20	Ausente	Ausente				
ORELLANA ROCO CARLOS JOSÉ	21	0	3	0%	42,8%	1,0	3,1
ORTEGA URRRA NICOLÁS DANIEL	22	7	7	100%	100%	7,0	7,0
PARRAGUEZ RUBILAR JAVIERA CAROLINA	23	7	7	100%	100%	7,0	7,0
ROJAS FUENTES NICOLÁS ANTONIO	24	1	6	14,2%	85,7%	1,7	5,9
SEPÚLVEDA BUSTOS EZEQUIEL BENJAMÍN	25	4	7	57,1%	100%	3,9	7,0
VARELA AGURTO NICOLÁS ABRAHAM	26	4	6	57,1%	85,7%	3,9	5,9
VILCHES SOLÍS KARLA JAVIERA	27	6	7	85,7%	100%	5,9	7,0

### 5.3.2. RESULTADOS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN NB6.

Preguntas	Buenas	Buenas	% buenas	% buenas	Tipo de preguntas	Tipo de preguntas	Supera el 60%	Supera el 60%
1	24	27	96%	100%	Explicita	Explicita	Superado	Superado
2	21	26	84%	96%	Explicita	Explicita	Superado	Superado
3	20	27	80%	100%	Explicita	Explicita	Superado	Superado
4	21	25	84%	92%	Explicita	Explicita	Superado	Superado
5	25	25	100%	92%	Explicita	Explicita	Superado	Superado
6	6	23	24%	85 %	Implícita	Implícita	NO Superado	Superado
7	11	21	44%	77%	Implícita	Implícita	NO Superado	Superado
8	8	20	32%	73%	Implícita	Implícita	NO Superado	Superado
9	8	26	32%	96%	Implícita	Implícita	NO Superado	Superado
10	10	27	40%	100%	Implícita	Implícita	NO Superado	Superado

## **1. ASPECTOS MÁS RELEVANTES Y PROPUESTAS DE MEJORA.**

El importante nivel de participación y de implicación del alumnado que ha intervenido en cada uno de los niveles de aplicación de instrumentos evaluativos y la metodología de trabajo, constituyen las principales características a resaltar en su fase de elaboración. Esta implicación del profesorado en el proceso del diseño y planificación del currículum, además de democratizar los procesos de planificación curricular, supone un proceso de formación permanente en la práctica que enriquece al profesorado y toma en consideración las diversas realidades educativas.

Respecto al primer nivel de concreción, sobresale el desarrollo del proceso de elaboración del diseño de instrumentos evaluativos, el cual se inicia a partir de propuestas procedentes de los propios resultados de los alumnos obtenidos en mediciones anteriores, posteriormente, fueron analizadas, constituyendo dichas propuestas la base sobre la que se elaboró

el documento final. Sin embargo, en este mismo nivel, se deja entrever que la envergadura y repercusión del documento hubiera requerido mayor tiempo en su confección, circunstancia que podría ser el origen de algunos de los desajustes.

A la hora de determinar la viabilidad del currículum, se señalan, por un lado, carencias de formación en el profesorado para el desarrollo adecuado de los instrumentos evaluativos.

Con el propósito de optimizar el proceso seguido así como los efectos que se derivan tras la aplicación del instrumento evaluativo, se considera necesario:

1) De manera general:

- , Mejorar la consistencia interna de los instrumentos empleados para la recogida de información.
- , Añadir instrumentos que permitan efectuar la valoración de las actitudes con mayor precisión.
- , Contemplar una mayor coordinación con el resto de materias para proporcionar un adecuado enfoque integrador e interdisciplinar.

Respecto a la eficacia, funcionalidad, estrategias metodológicas, recursos y materiales empleados, y evaluación del currículum, sobresale entre las dimensiones evaluadas

- 
- , El grado de satisfacción que muestra el alumnado a la finalización del mismo y el cambio de opinión favorable que se produce hacia las asignaturas tras su aplicación.
  - , La mejora observada acerca del nivel de conocimientos y práctica de los alumnos, lo que queda comprobado tras comparar dichos niveles antes y después de su aplicación.
  - , El grado de aceptación de las actividades realizadas, el nivel de participación del alumnado en las clases y el clima de relación existente entre los alumnos y entre alumnos y profesor.
  - , La adecuación de los instrumentos y procedimientos utilizados, de los criterios de calificación empleados y la forma de proceder del profesor a la hora de calificar.

Si bien se podrían considerar estos resultados como bastante adecuados, estimamos que en busca de una mayor excelencia se debe optimizar la propuesta de actividades e incrementar los recursos, así como incorporar instrumentos de evaluación que contemplen un mayor protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Por último, referido al proceso de metaevaluación, destaca la valoración obtenida acerca de la calidad de la evaluación llevada a cabo en sus fases de diseño, desarrollo y resultados. Asimismo, se han respetado y protegido los derechos y la dignidad de todos los participantes que han intervenido en el estudio

tratamiento personalizado con el alumnado.

### **3. PROYECCIONES.**

La temática abordada en el presente estudio y los resultados obtenidos plantean diversas tendencias investigadoras relacionadas con la evaluación del currículum. Seguidamente señalamos las siguientes:

- El desarrollo de una investigación colaborativa con el profesorado que imparte el resto de materias en la escuela Padre Luis Oliva Navarrete de Batuco, con el fin de observar la coincidencia de los resultados de esta investigación.

# Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículum y su desarrollo. *Revista de Educación*, 282, 131-151.

- ANGULO, J. F. (1994a). ¿A qué llamamos currículum?. En J. Angulo y N. Blanco (Coords.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17-30). Málaga: Aljibe.
- AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- BOLÍVAR, A. (1998). Evaluación cualitativa: Técnicas. En A. Medina, J. Cardona, S. Castillo y M. C. Domínguez. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes* (pp. 159-177). Madrid: UNED.
- BRUNNER, J. (1972). *El proceso de la educación*. México: Uthea.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DRAE) (1992). Madrid: Espasa Calpe.
- MUÑOZ CANTERO, J. M. (2000). Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos. En T. González Ramírez (Coord.). *Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 159-203). Málaga: Aljibe.
- NEVO, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- PINAR, W. (1985). La reconceptualización en los estudios del currículum. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 231-240). Madrid: Akal.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 45-65.
- SALINAS, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?. En J. Angulo y N. Blanco (Coords.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 135-160). Málaga: Aljibe.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TEJEDOR, F. J. (2000a). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18 (2),

319-339.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos: diez años de investigación*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.