



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

Trabajo de Grado II

**Elaboración de Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, para
Medir los Aprendizajes de los y las Estudiantes de Cuarto y
Octavo de Enseñanza Básica, en las Asignaturas de Matemática
y Lenguaje y Comunicación
“Colegio King Edward’s School”**

Profesor guía:

Delfina Cabrera G.

Alumnos:

Carolina Andrea Chabán Arriagada

Elías Reinaldo Mahncke Poblete

Santiago – Chile, Octubre de 2015

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

Trabajo De Grado II

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

“Colegio King Edward’s School”

INDICE

INDICE

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Introducción.....	1
1.2 Evaluación Diagnóstica.....	4

II. MARCO TEORICO

2.1 Marco Teórico.....	8
2.2 Evaluación en Matemática.....	11
2.3 La Comprensión Lectora.....	17
2.4 La Evaluación Diagnóstica.....	28

III. MARCO CONTEXTUAL

3.1 Contexto.....	33
3.2 Características de los Estudiantes.....	34

IV. DISEÑO, APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Muestra.....	37
4.2 Competencias Evaluadas.....	38
4.3 Análisis 4° Básico Matemática.....	41
4.4 Rendimiento de los Estudiantes en Matemática 4° Básico.....	45
4.5 Análisis de la Competencia según nivel de Complejidad.....	48
4.6 Aprendizaje en Lenguaje y Comunicación 4° Básico.....	52
4.7 Rendimiento de los Estudiantes en Lenguaje 4° Básico.....	55

4.8 Análisis 8° Básico.....	59
4.9 Rendimiento de los Estudiantes en Matemática 8° Básico.....	64
4.10 Aprendizaje en Lenguaje y Comunicación 8° Básico.....	66
4.11 Rendimiento de los estudiantes en Lenguaje 8° Básico.....	69
4.12 Oportunidades de Aprendizaje.....	72
4.13 Análisis de factores asociados a los resultados.....	76

V. CONCLUSIONES

5.1 Los Logros de Aprendizaje en Lenguaje y Matemática.....	79
5.2 Condiciones demográficas de los estudiantes.....	80
5.3 Características físicas y pedagógicas del centro	80

VI. PROPUESTAS REMEDIALES

6.1 Propuestas Remediales.....	82
--------------------------------	----

VII. BIBLIOGRAFÍA

7.1 Bibliografía.....	85
-----------------------	----

VIII. ANEXOS

8.1 Instrumentos Evaluativos 4° Básico.....	88
8.2 Instrumentos Evaluativos 8° Básico	118

I. INTRODUCCION

1.1 INTRODUCCIÓN

“La evaluación de los aprendizajes es y ha sido uno de los temas que mayor preocupación acarrea a los docentes”. Con estas palabras la Dra. Edith Litwin hacía referencia a la difícil tarea de desarrollar instrumentos evaluativos que no solo midieran una parte del conocimiento, sino que fueran un todo, un proceso holístico y ecléctico que permitiera conocer con mayor profundidad los procesos que toman parte en el aprender.

El Sistema Educativo chileno enfrenta el gran desafío de mejorar la calidad de los aprendizajes. Los resultados que revelan diversos estudios nacionales e internacionales evidencian que las reformas desarrolladas hasta el momento no han impactado de forma significativa los aprendizajes de los estudiantes a pesar de los esfuerzos realizados por el sector educativo.

En el año escolar 2013 se llevó a cabo el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y Chile es el país que obtiene los mejores resultados de la región situándose por sobre el promedio de sus pares latinoamericanos. Sin embargo, tiene importantes desafíos en las diferencias por grupo socioeconómico y en brecha de género. Al igual que en otros estudios nacionales e internacionales, TERCE demuestra la importancia de la convivencia escolar para los aprendizajes.

Dicho estudio analiza el desempeño escolar de los niños y niñas en 3° y 6° básico en las áreas de Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias (esta última solo para 6° básico), para América Latina y El Caribe.

Aun cuando Chile cuenta con pruebas para medir el desempeño académico de los estudiantes de 8vo año del Nivel Básico y los de 4to del Nivel Medio, los datos de estas pruebas son tardíos porque no permiten tomar medidas que corrijan las fallas en la enseñanza en los primeros años escolares.

El Ministerio de Educación ha impulsado políticas orientadas a lograr mayor calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El nuevo Plan Decenal 2006-2016 plantea, como una de sus políticas fundamentales, establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorearlos. En ese orden, el Consejo Nacional de Educación dispuso de la aplicación de pruebas diagnósticas para el 4to año como forma de ir monitoreando los resultados desde el primer ciclo de la educación básica. Al mismo tiempo, se entiende que el propósito de la evaluación es difundir y hacer un buen uso de los resultados para contribuir con la calidad de la educación; por lo que es importante contar con análisis que permitan al centro educativo conocer, entender sus resultados y actuar para mejorarlos.

Por lo señalado anteriormente, se decidió realizar una evaluación diagnóstica al inicio del cuarto y octavo años básicos para evaluar los aprendizajes y competencias que los estudiantes han adquirido en Lenguaje y Comunicación y Matemática y recoger información sobre el centro educativo elegido para tal fin y las oportunidades para aprender que tienen los estudiantes.

El siguiente trabajo de grado ofrece datos fundamentales sobre las características de la evaluación llevada a cabo y resume los principales resultados. En cuanto a los hallazgos, primero se presentan los resultados del desempeño del estudiante en Matemática y Lenguaje y Comunicación, luego los datos que caracterizan al estudiantado, al director y centro educativo y a los docentes y aulas de clase, y finalmente el análisis de los factores asociados al logro de aprendizaje evaluado en estas pruebas. Por último, se plantean las conclusiones y remediales.

Se pretende, a través de esta investigación, establecer la relación que existe entre una estrategia metodológica y el logro de niveles superiores en el procesamiento de la información. Asimismo, también, cuáles son las estrategias metodológicas más frecuentes en el aula, y si la evaluación, está orientada a la

medición de niveles cognitivos de orden superior, respecto de esto último han surgido llamados de alerta de parte del Consejo Superior de Rectores, señalando que los promedios de notas de Enseñanza Básica no reflejan el desarrollo de las competencias mínimas exigidas a un futuro estudiante de educación media y universitaria. A la vez también se identificarán cuáles son las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos del Colegio estudiado.

El logro del procesamiento profundo de la información en el alumno puede deberse a múltiples factores que incluso guarden relación con otras variables, como el nivel educacional en la familia, su nivel socioeconómico o, su grupo de relación más cercano, por esto el grupo que se ha escogido para este estudio es homogéneo y está sometido a la intervención del mismo grupo de profesores. También se está considerando que el profesor aplica en forma constante durante sus clases un tipo de estrategia metodológica, que le es característica al profesor, sin que esto signifique, que el profesor aplique solo un tipo de metodología.

Se pretende establecer cuál es el conjunto de estrategias metodológicas asociadas a un profesor, que mejor conducen al procesamiento profundo y elaborativo de la información.

1.2 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

1.2.1 Objetivos de la Investigación:

1. Determinar los logros de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación y Matemática de los estudiantes al inicio del 4^{to} y 8^{vo} años básicos.
2. Determinar las falencias existentes en dichos cursos y sus implicancias en el aprendizaje.
3. Proponer remediales para solución de las falencias observadas.

1.2.2 Alcance y características

Este estudio provee informaciones relevantes acerca del aprendizaje de los estudiantes que cursan el 4^{to} y 8^{vo} años básicos, en relación a los indicadores de logros establecidos para el tercer y séptimo años del nivel básico, así como de los factores que inciden en su aprendizaje.

Se realizó un levantamiento de datos muestral en el establecimiento educativo, con el objetivo de presentar informaciones relativas al nivel de desempeño en cuanto a los indicadores de logro en Lenguaje y Comunicación y Matemática, a las características del centro educativo y las oportunidades para aprender que se proveen a los estudiantes.

1.2.3 Principios que caracterizan la evaluación de diagnóstico

Las pruebas se elaboraron teniendo como referencia el currículo establecido por el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370, General de Educación, con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación, y que establece la Obligatoriedad de la Educación Básica.

La evaluación de diagnóstico, que carecerá de efectos académicos para el alumnado, tendrá un carácter formativo y orientador para el centro e informativo para las familias y el conjunto de la comunidad educativa. No es un instrumento de control de los resultados en el centro educativo, ni tampoco se permite establecer una clasificación. Más bien, debe ser entendida como un complemento a la evaluación que hace el propio centro sobre el rendimiento de su alumnado. Por tanto, no tiene una finalidad sumativa, sino formativa del nivel del logro de competencias en un momento determinado, que permitirá adoptar planes de mejora antes de la finalización de los estudios en la etapa correspondiente. Y por este motivo se realiza en los cursos intermedios, con la intención de optimizar los procesos educativos y conseguir mejores resultados al final de la misma.

El proceso de evaluación debe garantizar la confidencialidad del alumnado y de sus familias, así como el derecho del propio centro a evitar comparaciones entre los mismos. Los resultados obtenidos tienen exclusivamente el objetivo de mejorar la calidad educativa en el contexto evaluado.

Dicha evaluación servirá para conocer el grado de desarrollo de las competencias básicas en el alumnado, para que el centro organice las medidas de refuerzo que dicho alumnado requiera y adopten las decisiones oportunas para la mejora de los resultados educativos.

Los principios que caracterizan la evaluación de diagnóstico son:

Igualdad y justicia. La evaluación de diagnóstico contribuye a conocer y compensar las desigualdades detectadas en las personas y tomar decisiones que hagan progresar su situación en el entorno escolar como vía para dar la oportunidad de mejorar.

Participación democrática de todos los sectores implicados en la educación del alumnado, y potenciar la toma de decisiones consensuadas en la planificación de una respuesta educativa adecuada a partir de una evaluación responsablemente compartida.

Transparencia. Implica tener en cuenta que las sociedades democráticas deben garantizar que la información obtenida, en este caso a través de la evaluación de diagnóstico, sea conocida por los implicados en el proceso (administración, profesores, centros educativos, familias y la sociedad en su conjunto) a través de informes que reflejen fielmente los resultados obtenidos.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 MARCO TEORICO

“Los hombres aprenden mientras enseñan”, Séneca

2.1.1 ¿Qué es evaluar?

Al principio la relación entre evaluación y aprendizajes fue de carácter general y vaga. Pero, en la medida en que se quisieron sistematizar los esfuerzos por mejorar los aprendizajes, fue necesario tener mayor claridad acerca de qué se entendía por evaluar.

Esto condujo a poner mayor atención en los objetivos de aprendizaje, que surgen como una explicitación escrita y clara de lo que se quiere lograr con el esfuerzo de enseñar.

La evaluación escolar es un tema de amplio debate en la actualidad, siendo además un tema de gran preocupación para las universidades e institutos formadores de profesores; este tema ha ido saliendo del escritorio de los expertos para instalarse en el debate público, las pruebas TIMSS, PISA, SIMCE y PSU, han contribuido a este fenómeno que ha sido incluso tema de protestas estudiantiles, cuando a mediados del año 2004, el concejo de rectores de las universidades chilenas anuncio que algunos estudios concluían que las notas de enseñanza media no reflejaban el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación se reconoce como un proceso complejo, de gran actualidad y en pleno desarrollo, múltiples son las definiciones que de ella se han dado y diferentes las posturas que se tienen de acuerdo al modelo de educación desde el cual se la mire. Muchas son las preguntas que se hacen en educación antes de construir un instrumento de evaluación, ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?.

Al respecto podemos señalar que:

“Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente

educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.” (J. Gimeno Sacristán, 1995)

¿Cómo evaluar los aprendizajes esperados en los alumnos?, ¿respecto del grupo?, ¿Respecto de su propio avance?, ¿en forma holística?, también evaluar ¿actitudes?, ¿valores?, ¿el desarrollo de habilidades cognitivas? La evaluación está referida a objetivos y son estos los que deben evaluarse para hacer las correcciones necesarias.

Al respecto la reforma educativa plantea que.

“La evaluación se considera cómo parte del proceso de construcción del aprendizaje. Debe proveer al joven y al docente de la retroalimentación necesaria para diagnosticar corregir y orientar las actividades futuras.”

(Ministerio de Educación de Chile, 1998)

Sugiere, además utilizar, diversas formas de evaluar, ya sea en forma individual, en parejas o en grupos de más de dos personas.

“Es recomendable que se evalúen diversos aspectos del proceso de aprendizaje, y no sólo los resultados de los diversos ejercicios. Cobra relevancia en este programa de estudio, observar y evaluar el tipo de razonamiento usado, el método empleado, la originalidad de la o las ideas planteadas. Si la evaluación es grupal, además debe considerarse la forma de trabajo del grupo y la buena utilización de los medios disponibles”

(Ministerio de Educación de Chile, 1998)

En la práctica se sabe que la evaluación es una exigencia institucional, que debe traducirse en un registro que manifieste el logro del objetivo de aprendizaje por parte del alumno, dicho registro normalmente es un número que finalmente incide en que el alumno de media obtenga una mayor o menor ponderación para su ingreso a la universidad. El modo de usar la evaluación y el contenido de ésta quedan en manos del profesor, de ahí la importancia del buen uso que éste haga de las técnicas e instrumentos evaluativos.

Para la presente investigación, se entenderá que evaluar es:

“Proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, que está encaminado a mejorar los procesos educacionales y que produce efectos educativos en sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y la comprensión” (Himmel, E, 1999)

La evaluación, en cualquiera de sus formas, es también, una manera de mejorar la calidad de los aprendizajes:

“Otra manera para desarrollar el estilo profundo – elaborativo es a través de pruebas y tareas. Las pruebas son el mejor vehículo para formar el estilo de aprendizaje de los alumnos. Si se les pide la simple repetición alentamos la memorización superficial y reiterativa; sí se evalúan la comprensión de significados se alienta un procesamiento de la información más profundo, elaborativo y reflexivo” (Truffello y Pérez, 1998).

2.2 Evaluación en Matemática

“La evaluación implica elecciones de técnicas, pero también el momento de realizarla, qué será objeto de la misma, en qué se insistirá más, a través de qué producciones se asignarán valores a los alumnos, con qué frecuencia hacerlo, qué forma adoptarán las pruebas que se hagan al margen del trabajo cotidiano, si hay que evaluar sin avisar o con conocimiento anticipado por parte de los alumnos, si se harán públicos los resultados o no, qué se comunicará a los padres...” (J. Gimeno Sacristán, 1995)

Algunos de los aspectos señalados por J. Gimeno Sacristán en el párrafo anterior, tienen que ver con el contexto en el que se realiza la evaluación, con el o los criterios que establezca el profesor. Expertos en el tema coinciden (M. Guzmán 1993; F Oteíza 1996) en que se debe evaluar en matemáticas de diversas formas, por ejemplo: utilizando trabajo grupal, pero sin quitar el énfasis en el trabajo individual. Utilizando diversos instrumentos como pruebas de selección múltiples en técnica IRT, ensayos, pruebas de desarrollo, hasta mapas conceptuales y portafolios (F. Oteíza 1996).

Lo importante, a juicio de los expertos, radica en la calidad del instrumento construido y en la familiaridad del estudiante con dicho instrumento. Se debe evaluar al alumno con instrumentos empleados en la clase de manera tal que el instrumento no incida en la evaluación y por consiguiente en la calificación del alumno.

2.2.1 Evaluación para el logro de habilidades de orden superior

En general, la evaluación en matemática, está estructurada por dos dimensiones organizadoras, una dimensión de contenidos y una dimensión cognitiva. Los dominios de contenido definen la temática específica, los dominios cognitivos definen los comportamientos esperados de los estudiantes al ocuparse de los contenidos de la matemática.

Según Schmeck:

“el procesamiento superficial de la información no es un estilo independiente sino simplemente el extremo inferior en el continuo del procesamiento profundo” (Truffello, Pérez, 1998).

En relación con lo anterior, podemos afirmar que no es pertinente la construcción de instrumentos que pretendan sólo el desarrollo de habilidades de orden superior, pues para poder analizar (habilidad de orden superior) es necesario conocer. La clave parece estar en desarrollar (como profesor) la habilidad para construir instrumentos evaluativos armónicos que midan conocimiento, comprensión, pero también, análisis aplicación y síntesis. Al respecto pruebas estandarizadas como la actual PSU (que si bien es cierto son pruebas de selección, pero que señalan cuáles son aprendizajes esperados para el conjunto de universidades tradicionales) muestra una distribución respecto del procesamiento de la información de manera tal que un 17% corresponde a procesamiento superficial, un 66% a procesamiento elaborativo y el 17% restante a procesamiento profundo de la información.

2.2.2 Niveles de Complejidad Cognitiva en Matemática

La discusión sobre niveles de complejidad en los problemas matemáticos se ha desarrollado principalmente bajo un punto de vista evaluativo. Dekker y Querelle (2002) aplican la Pirámide de De Lange (1995) para exponer criterios en la clasificación de actividades matemáticas en tres niveles de complejidad. El modelo originalmente fue diseñado como un triángulo (figura 1) para adaptar el diseño de la prueba TIMSS en Holanda (Boertien y de Lange, 1994).

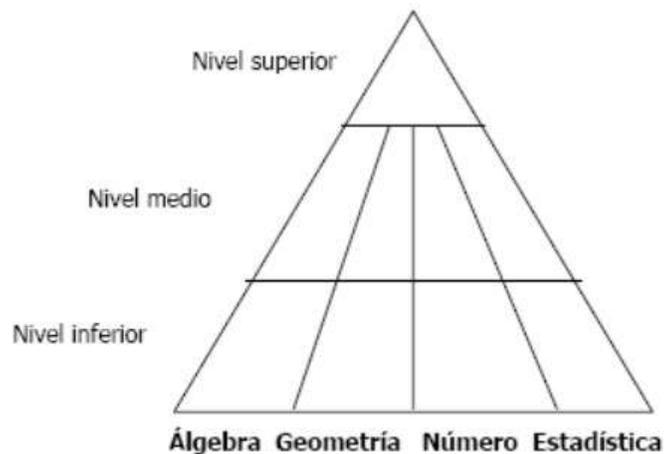


Figura 1: Modelo original de De Lange

Como se puede apreciar, horizontalmente se indican los distintos ejes curriculares de la matemática escolar y verticalmente se indican los niveles de complejidad, o niveles de competencia como denomina De Lange, que un alumno debe poseer para resolver correctamente un determinado problema (del nivel 1 para el más bajo al nivel 3 para el más alto). La forma triangular se debe a la necesidad de indicar la cantidad de problemas y preguntas para cada uno de los tres niveles que deben incluirse en una prueba equilibrada, así como también representa la distribución de la ponderación en los distintos niveles. De este modo, la mayor cantidad de tiempo así como el mayor número de puntos deberán darse para las preguntas del nivel 1 (la base del triángulo). En la punta del triángulo están las preguntas del nivel 3, éstas deben aparecer en toda prueba que pretenda ser equilibrada pero en menor cantidad que los otros. Los problemas del nivel 3 son más difíciles de resolver y llevan más tiempo que aquellos en los que se evalúan habilidades básicas. En la discusión de este modelo surgió el debate de que un problema de nivel superior no necesariamente tenía que ser difícil para el estudiante. Inversamente un problema de bajo nivel en complejidad podía ser difícil para los estudiantes. Por tanto se incorporó una tercera dimensión en el modelo. El grado de dificultad del problema, que permite hacer una distinción entre problemas simples y más

difíciles dentro de un mismo nivel. El triángulo se convirtió en una pirámide (figura 2).

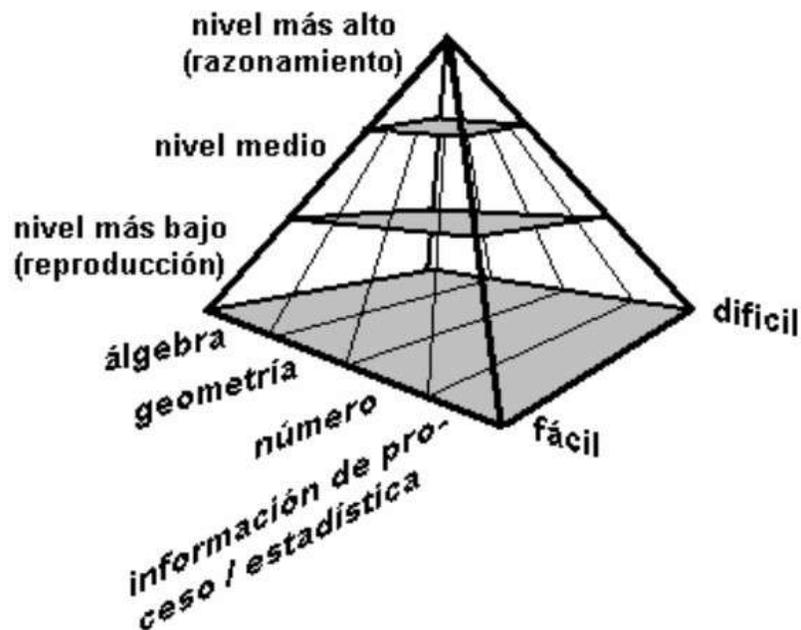


Figura 2: Pirámide de De Lange (de Lange, 1995)

A continuación se exponen los criterios para distinguir los tres niveles de complejidad.

- **Nivel 1 (N1): reproducción, procedimientos, conceptos y definiciones**

Las respuestas a problemas de N1 a menudo requieren conocimiento de datos y definiciones, procedimientos rutinarios y algoritmos estandarizados, que por lo general se han memorizado y practicado en clases anteriores. Un problema en N1 puede ser más simple o difícil. A menudo, una parte considerable de una prueba consistirá en problemas de N1 para determinar si los estudiantes dominan los hechos o habilidades básicas enseñadas.

- **Nivel 2 (N2): Conexiones e integración para resolver problemas.**

En un nivel 2 de complejidad, se dan los siguientes criterios:

- a) Los problemas en un N2 muy a menudo pueden resolverse correctamente de varias maneras diferentes.
- b) Los alumnos elijen sus propias estrategias y herramientas matemáticas.
- c) Para resolver los problemas frecuentemente es necesario hacer conexiones entre los diferentes tópicos de la matemática. Las conexiones requieren que los alumnos distingan y relacionen definiciones, ejemplos, suposiciones y pruebas.
- d) En la formulación del problema se incluye información redundante para que el alumno tenga que decidir qué datos son relevantes para resolverlo.
- e) Se espera que los alumnos manejen diferentes representaciones de acuerdo a la situación específica y el propósito a mano, por ejemplo: texto, diagrama, fórmulas, tablas, etc.
- f) Los alumnos necesitarán saber la diferencia entre una situación realista y el modelo matemático y ser capaces de traducir de uno al otro. En este nivel no se espera que ellos mismos modelen la situación.

En problemas de nivel N2, se limita la cantidad de información presentada para que el texto o el material visual no guíen al alumno en una dirección particular al resolver el problema. Para lograr este nivel de razonamiento, se espera que los alumnos infieran el conocimiento, las herramientas y/o procedimientos que necesitarán usar para dar una respuesta aceptable a partir del contexto del problema.

Siguiendo el punto f), en este nivel no se espera que los alumnos hagan sus propios modelos matemáticos, pero sí deberán ser capaces de criticarlos. A partir de un modelo matemático dado de una situación, se espera que los

alumnos resuelvan el problema dentro de este modelo, regresar a la situación realista y ajustar la respuesta de acuerdo a esta situación.

Un problema que está clasificado como N1 para un determinado grupo de edad, podría ser de N2 para otro grupo, o para el mismo grupo en otro momento del año lectivo. En qué nivel de complejidad es etiquetado un problema no sólo depende del formato y del contenido sino también de si este tipo de problema ya fue practicado en la clase. En otras palabras, depende de lo que se ha enseñado previamente.

Nivel 3 (N3): Matematización, pensamiento, razonamiento matemático, generalización.

En este nivel los estudiantes tendrán que:

- a) Matematizar situaciones, ser capaz de desarrollar nuevas estrategias y crear modelos propios.
- b) Reconocer y extraer la matemática implícita en una situación; y hacer suposiciones respecto a la información que falta.
- c) Elegir herramientas matemáticas para resolver problemas más complicados.
- d) Ser capaces de comparar el contenido matemático del problema dado con el de otros problemas contextuales y de generalizar.
- e) Dar argumentos matemáticos, pruebas y comunicar el proceso de resolución.
- f) Plantear sus propias preguntas en vez de solamente responder a las de otros.

En general se trata de problemas poco familiares para los alumnos, pero en que ellos deben ser capaces de manejar las ideas y herramientas matemáticas necesarias para su resolución.

En un N3, los problemas evalúan la actitud crítica del alumno frente a la respuesta y su capacidad para reflexionar acerca del proceso de resolución. No sólo deberán ser capaces de resolver problemas, si no también plantear preguntas, comunicar procesos y resultados. Este tipo de problema requiere un correcto razonamiento matemático y los alumnos deben ser capaces de criticar un modelo matemático y volver a modelizar si es necesario. Ellos pueden usar un modelo matemático para organizar una situación realista, tratar de resolver el problema, re-modelizar, resolver el problema, hacer una transición hacia la situación realista y decidir si la solución es útil o no dentro de esta situación.

Para muchos problemas de N3 no siempre es fácil identificar el contenido como álgebra, geometría, número, etc. Como se aprecia en la pirámide de De Lange, en el nivel más alto de complejidad la diferencia entre los ejes matemáticos desaparece, algunas veces el mismo problema puede resolverse tanto geométrica como algebraicamente. Una vez más el alumno elegirá su propia estrategia o inventará otras nuevas. Estos problemas por lo general son difíciles de resolver y diseñar.

2.3 La Comprensión Lectora: Una Competencia Básica Transversal

La Comprensión Lectora, como una Competencia Básica Transversal del currículum, se ha considerado como elemento clave en el trabajo intencionado desde el MINEDUC, para el desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo en ejecución en establecimientos educacionales de Enseñanza Media a partir del año 2009. Su enseñanza se constituye en una de las tareas más relevantes que deben desarrollar todos los actores del Liceo, para que los estudiantes logren aprendizajes significativos.

En este contexto, la Comprensión Lectora se ubica en la base del sistema escolar, porque a partir de ella se desarrollan y se construyen todos los aprendizajes disciplinarios y, desde esta perspectiva, se transforma en una Competencia Básica Transversal, que requiere para su desarrollo del aporte de todos los Sectores de Aprendizaje definidos en el Marco Curricular vigente, situación reflejada en los respectivos Planes de Mejoramiento Educativo en implementación.

La primacía del Sector de Lenguaje y Comunicación en relación a esta Competencia es fundamental, sin embargo, el aporte de los otros Sectores de Aprendizaje es muy significativo, porque las distintas disciplinas necesitan de esta Competencia, para desarrollar sus particulares aprendizajes.

En este punto se desarrollará la conceptualización teórica sobre la Competencia Básica Transversal de la Comprensión Lectora y su relación con la matriz de Aprendizajes Clave e Indicadores de Aprendizajes, que permita a los Docentes del Liceo profundizar aspectos teóricos dispuestos en la literatura en sus respectivos GPT (Grupos Profesionales de Trabajo).

2.3.1 Competencia Curricular y Competencia Lectora

La globalización del mundo actual y la irrupción constante de nuevas tecnologías y los consiguientes cambios en las esferas de la vida económica, social y política, han llevado a la sociedad y, por ende, a las personas a reconocer que su bienestar futuro depende de conocimientos, destrezas y competencias que poseen o han adquirido. Lo que ha provocado que tanto los gobiernos como la sociedad contemporánea en su conjunto, reflexionen y enfoquen su mirada en los procesos y resultados de la Educación, en especial en el ámbito de la Competencia Lectora y su lugar e importancia dentro de las Competencias Curriculares.

La OCDE se refiere a las *“Competencias Curriculares Transversales (CCC) como un dominio de competencias que incluye conocimientos y destrezas*

relacionados con los resultados de educación en un sentido amplio, como respuesta a las necesidades de las esferas social y económica de la vida.” (Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE, 1999, p. 14).

A través del proyecto DeSeCO, la OCDE destaca tres bloques de competencias clave, siendo uno de ellos las competencias que posibilitan manejar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, la habilidad para utilizar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente.

Estas competencias son detalladas con mayor especificidad en el año 2006 en el documento *Competencias clave para el aprendizaje permanente a desarrollar en el ámbito escolar*. De ahí la importancia de que se comprenda que los contenidos no son el eje del aprendizaje a lograr, sino que están al servicio de las competencias, es decir, funcionan como estímulo que propician el desarrollo de las competencias.

Las pruebas internacionales plantean un enfoque centrado en las competencias clave y prestan una especial atención a la lectura. En este contexto, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y PISA (Programme for International Student Assessment) se han convertido en dos referentes fundamentales de evaluación de la lectura. Los informes de la prueba internacional PISA se han transformado en el referente mundial en la valoración de las competencias. Esta prueba considera como relevante el saber aplicar lo aprendido en la vida cotidiana. La competencia lectora en el Proyecto PISA se define como *“La comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.”*

Respecto a las competencias lingüísticas de los estudiantes chilenos, el debate, en la actualidad, se centra en los resultados de las distintas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales (PISA y SIMCE). De acuerdo a estos resultados surge la preocupación al comprobar que nuestros estudiantes poseen serias dificultades para entender lo que leen. El currículo nacional se actualiza

con los requerimientos propuestos por distintos actores educativos, generando así los fundamentos para el Ajuste Curricular 2009-2010.

En este contexto, el sector de Lenguaje y Comunicación se centra en el *enfoque comunicativo funcional*, considerado como una herramienta eficaz de comunicación e interacción, apuntando, de esta manera, hacia el desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para la construcción de un sujeto integral. Esto provocó que los ejes curriculares se integrasen en tres dimensiones o competencias a lograr, a saber, Comunicación oral, Lectura y Escritura.

La competencia lingüística en el ajuste curricular se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral, lectura y escritura, como de aprendizaje y regulación de conductas de socialización. El aporte de la competencia de comprensión lectora es fundamental, ya que se instala como una herramienta necesaria para el desarrollo de otras competencias y, por ende, para el desarrollo personal y social de los individuos.

2.3.2 La importancia de la Comprensión Lectora

El propósito fundamental de la lectura de un texto es la Comprensión, esto es, que el lector elabore una representación mental del contenido del texto que lee. Si tuviéramos que establecer una jerarquía de las capacidades que tienen particular importancia en la vida de los seres humanos, el proceso de comprender un texto estaría seguramente entre los más importantes.

Según Pisa, la lectura ya no consiste solo en decodificar el texto, sino que implica la comprensión de los textos y la reflexión sobre los mismos. Desde este punto de vista, la alfabetización lectora consistirá *“en la capacidad para analizar, razonar y comunicar de una forma efectiva el modo en que plantean, resuelven e interpretan problemas en una variedad de materias, lo que supone extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, algo fundamental por su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida.”*

Estas ideas deben considerarse en el trabajo de aula, pues nos ayudan a observar las potencialidades de los estudiantes y la necesidad de enseñar la lectura como instrumento de aprendizaje y a cuestionarnos la creencia de que una vez que el estudiante aprende a leer, puede ya leerlo todo y puede también leer para aprender. Ambas consideraciones nos hacen ver que: “si enseñamos a un estudiante a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones”. (Isabel Solé, 1996).

La mayoría de los estudiosos coinciden en que la lectura es un proceso, cuyo principal objetivo es la búsqueda del significado de lo que leemos. El lector siempre busca el sentido de lo que lee, porque saber leer implica saber de qué se nos habla y comprender es, sencillamente, aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier texto que decidamos leer y comprender.

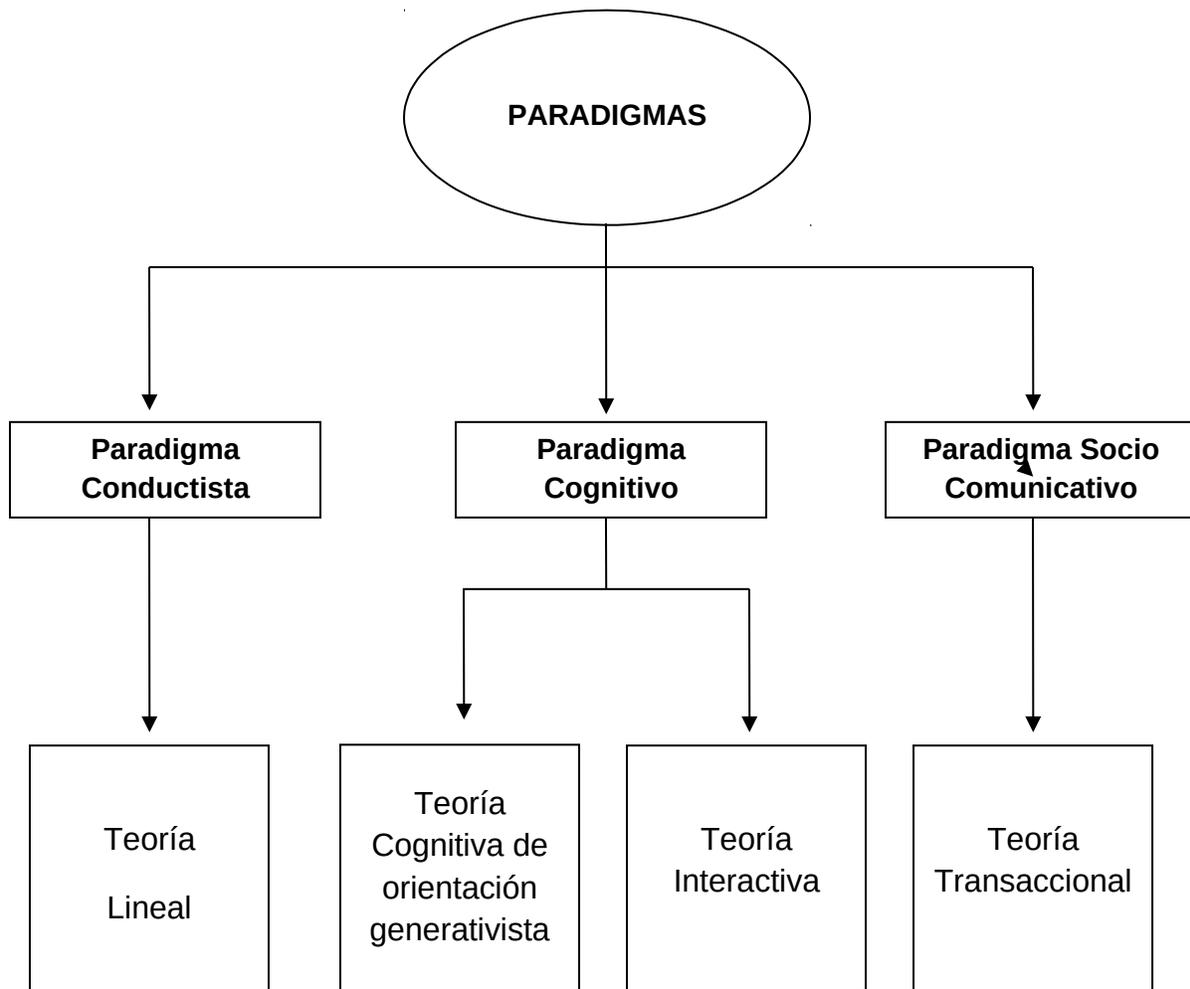
Para entrar en la lectura, los estudiantes deben poseer:

- Capacidad Cognitiva
- Competencia Lingüística

La **Capacidad Cognitiva** le permite conocer el texto y, para ello, necesita un conocimiento general del mundo o universo, saber del tema u tópico del que se trate para lograr comprender.

La **Competencia Lingüística** le permite acceder a los aspectos semánticos y sintácticos de la lengua, es decir, la designación y la forma de construcción de los significados.

2.3.3 Paradigmas y modelos teóricos para la comprensión lectora: la teoría interactiva



A partir de la década de los 70, se han producido cambios fundamentales en relación a las metodologías sobre enseñanza y aprendizaje. El foco de estos cambios se produjo en el interés del aprendizaje basado en la conducta hacia el aprendizaje centrado en el conocimiento. Entre las teorías que se enmarcan con esta mirada se encuentran la Teoría Socio Cultural (Vigostky y Brunner) y la Teoría de la Cognición Situada (Collins, Brown, Newman, entre otros).

Necesariamente estos cambios que se han producido en la enseñanza y el aprendizaje, han influido en la manera de enseñar la lectura y en la forma de considerar (entender) a los estudiantes.

Al realizar un barrido bibliográfico entorno a las concepciones teóricas para la enseñanza de la lectura, surgen tres paradigmas: conductista, cognitivo y socio comunicativo. De acuerdo a Makuc (2008), estos paradigmas se expresan en cuatro teorías sobre la comprensión de textos: lineal, cognitiva, interactiva y transaccional.

2.3.4 Paradigma Conductista: Teoría Lineal de la comprensión

2.3.4.1 Teoría Lineal de la comprensión

Se entiende como lineal, ya que la lectura se concibe como un proceso conceptual directo, es decir, se concibe a los lectores como decodificadores de símbolos gráficos. De acuerdo a esto, leer consistiría básicamente en transformar los signos gráficos en significado, poniendo el énfasis en los procesos de reconocimiento de la palabra escrita.

2.3.5 Paradigma Cognitivo: Modelo Generativista y Modelo Interactivo

2.3.5.1 Modelo Generativista

Desde un enfoque cognitivo, la lectura es entendida como un proceso complejo a través del cual los individuos construyen significados. Esta nueva mirada se debe al cambio de paradigma en torno al proceso mental humano. Cambio que involucró y permitió la superación del conductismo y el centrar la discusión en torno al funcionamiento interno de la mente. De esta forma, la lectura es concebida como una posibilidad de acceder a los procesos internos y focalizar la investigación en la comprensión y la relación de este proceso con el funcionamiento cognitivo del lector.

2.3.5.2 Modelo Interactivo

Esta propuesta teórica se diferencia de la anterior, ya que recibe aportes de la psicología, de la inteligencia artificial y de la ciencia computacional.

El modelo interactivo supera el nivel oracional propuesto por Chomsky e integra la preocupación por el discurso y su procesamiento cognitivo. De ahí que para el modelo interactivo, la comprensión se explique desde la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector. En cuanto a la lectura, plantea que los lectores realizan simultáneamente un proceso de identificación y de comprensión. De esta manera, la lectura no podría desvincularse de la comprensión, ya que los lectores espontáneamente buscarían el sentido de los textos.

Según Solé, el modelo interactivo de la lectura, en cierto sentido es una síntesis e integración de los modelos bottom-up y top-down, superando sus defectos e integrando sus aspectos positivos:

El modelo bottom-up considera la lectura como un proceso que se inicia con la identificación de los grafemas (letras) y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias. El lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (el grafema) hasta llegar a lo que se considera más complejo (el texto en su globalidad). En este modelo es fundamental la habilidad de decodificación y se da prioridad al texto sobre el lector. Según esta teoría, es suficiente con decodificar, para comprender lo que se está leyendo.

El modelo top-down, considera que el proceso de lectura se inicia en el lector que hace hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito. Se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (reconocimiento de palabras o decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior. También el proceso es unidireccional y jerárquico, pero esta vez en sentido descendente, en el cual la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. En este modelo, la figura más importante es el lector, y es más relevante para la comprensión la información que este aporta al texto (sus experiencias y conocimientos previos) que lo que el texto le aporta a él.

Para Solé, el modelo interactivo concibe la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimientos, frutos de experiencias y aprendizajes previos, con el propósito de poder integrar los nuevos datos que el texto le propone. En este proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Pero para que todo ello ocurra resulta necesario poder acceder al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad. De esta manera, se prioriza el aporte del lector en la construcción del significado, pero se sitúa la importancia del texto y la importancia de poder manipularlo con habilidad.

Una concepción de esta naturaleza debe poseer varias implicaciones en el ámbito de la educación, ya que un aspecto esencial, desde el punto de vista

interactivo, radica en la necesidad de diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo sea promover estrategias de comprensión en los alumnos (Solé).

En la actualidad existe una serie de modelos de la comprensión textual que sostienen una concepción interactiva, entre ellos se destaca la propuesta de van Dijk y Kintsch (1983).

2.3.6 Paradigma Socio-Comunicativo: Modelo Transaccional

Este modelo (Rosenblat, 1996) integra diversas perspectivas como la historia, literatura, semiología, filosofía, sociología y antropología. Sostiene que la lectura es un suceso particular en el tiempo que reúne un lector y un texto particular en circunstancias también particulares. Señala que no hay un sentido previo en el acto de leer ni en el texto ni en el lector, sino que es en el momento mismo del encuentro entre el lector y el texto que se hace la transacción de sentido, y es el lector quien elige lo que para él tiene sentido en ese momento. Para esta teoría, el texto es un sistema abierto y, por lo tanto, la variación en la interpretación es la respuesta esperada.

	Teoría Lineal	Teoría Interactiva	Teoría Transaccional	Teoría Literaria
Noción de comprensión	Comprender es reproducir el significado del texto con la	Comprender es interactuar con el texto, construir el significado del	Comprender es ser capaz de compartir el significado del	Comprender es imaginar, disfrutar y valorar estéticamente un

	mayor fidelidad.	texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias.	texto a través de la comunicación con otros.	texto. En esta teoría, comprender implica comparar lecturas, personajes e identificar características asociadas a esos personajes.
Noción de lector	El lector debe extraer el significado del texto.	El lector es activo, a través de la lectura integra los significados del texto con su experiencia y conocimientos	El lector en la interacción con los otros construye el significado del texto.	El lector disfruta con la lectura; se compromete; es un lector empático.
Noción de texto	El texto entrega toda la información necesaria para la comprensión. El vocabulario del texto es fundamental para su comprensión.	El texto es una parte importante, pero su significado se completa con el que el lector es capaz de asignarle. El vocabulario no es tan relevante. Aspectos como la coherencia y la cohesión facilitan la comprensión.	El texto debe ser reestructurado, transformado y comunicado en otras formas orales o escritas.	El texto debe ser capaz de emocionar; debe tratar temas de interés del lector; debe motivar y provocar cambios en el lector; debe provocar placer y entusiasmo en el lector; debe invitar a la lectura.

2.3.7 Síntesis de las teorías implícitas según la noción de comprensión lectora y texto (Makue, 2004, p. 208)

2.4 Evaluación Etapa Diagnóstica

Los instrumentos de evaluación, correspondientes a Pruebas de Diagnóstico, que se presentan no son instrumentos estandarizados, y constituyen herramientas de apoyo, las cuales perfectamente pueden ser mejoradas o fortalecidas.

Las Pruebas de Diagnóstico constituyen una evaluación inicial para conectar a la unidad educativa con las **ideas previas** de los alumnos, su nivel de desarrollo, sus intereses y sus motivaciones, pero principalmente serán un referente, a partir del cual se definen metas cuantitativas en relación a niveles de desempeño que se espera lograr en diferentes habilidades y/o ejes de aprendizajes. Para la elaboración de las Pruebas de Diagnóstico, se consideraron dos tipos de ítems de acuerdo a los siguientes criterios técnicos:

- a) Los conocimientos que presentan actualmente las y los estudiantes respecto al dominio curricular de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura y curso a evaluar. Se abordan ítems donde se evalúan **los aprendizajes de años anteriores** que estén relacionados con el OA que el estudiante abordará en el año presente.
- b) Las ideas previas de las y los estudiantes en relación a los OA en que el docente trabajará en el presente año. Se abordan ítems de manera directa donde se evalúan **los aprendizajes correspondientes al nuevo año escolar**. Como educadores, nos interesa saber ¿cuánto saben o conocen los alumnos de lo que enseñaré? (El mayor porcentaje de las preguntas de las diferentes pruebas que se presentan a en este trabajo está asociado a este criterio.

“En cualquiera de los niveles de la enseñanza y en cualquiera de las asignaturas las propuestas de evaluación señalan un camino de difícil resolución. La búsqueda de objetividad, por una parte y la necesidad de encontrar una estrategia que asegure que los estudiantes puedan expresar de la mejor manera todos sus conocimientos, por otra, consisten en los desafíos diarios de las tareas

del docente” (Litwin 2006). Si pudiéramos caracterizar a las buenas prácticas que recorren los diferentes niveles del sistema educativo elegiríamos las que satisfacen las siguientes condiciones: prácticas sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula. Atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes. Seguramente no hay una sola manera de evaluar correcta y esa es parte de su condición. Es la expresión de las prácticas cotidianas del trabajo en el aula y, por lo tanto, tiene el sello del tipo de trabajo diario que llevan a cabo docentes y estudiantes.

En los procesos de calificación el requerimiento de las prácticas docentes consiste en posibilitar el mejor rendimiento de cada uno de los estudiantes. En el marco de los estudios obligatorios el máximo rendimiento consiste en posibilitar la máxima calificación, que es la que da cuenta de que se poseen, aprecian y satisfacen los conocimientos necesarios para el ciclo subsiguiente. Las apreciaciones respecto de las correcciones y las valoraciones de cada uno de los trabajos se deberán explicitar pero, son apreciaciones cualitativas y deben sostenerse como tales. El valor de cada uno de los trabajos debe ser apreciado por los docentes y comunicado a los estudiantes. Los límites, las posibilidades, las resoluciones originales, se constituyen en nuevas instancias de aprendizaje. No debieran confundirse con la acreditación de los conocimientos básicos de cada ciclo o nivel. El valor de los análisis cualitativos y el surco que dejarán en los aprendizajes de los estudiantes dependerá del valor de las sugerencias, los estímulos que provoque y el acierto con que se perciban los lugares potentes para el mejoramiento de esas producciones.

Los docentes sostienen que una buena evaluación debe recuperar la comodidad de la enseñanza. Estar cómodo en un momento de alta tensión, como suelen ser los espacios de las evaluaciones, es todo un desafío. La comodidad se da en un clima de confianza, sin poner a prueba la salud del estudiante, tomando en

cuenta el tiempo que utilizó para aprender, respetando sus intereses y posibilidades.

La confección de los instrumentos o dispositivos de evaluación juega un lugar central en las evaluaciones. Analizar su validez y confiabilidad consiste en su segundo momento.

La validez implica que midan lo que pretenden medir. La confiabilidad da cuenta de que aplicados en diferentes circunstancias obtienen similares resultados. Esta tarea se completa al construir los criterios con los que se va a evaluar y se la comunica a los estudiantes. Se trata de tres momentos de la evaluación: confeccionar los instrumentos, analizar su confiabilidad y validez y construir los criterios de evaluación para comunicárselos a los estudiantes. Estos momentos entran diferentes y complejas tareas que contemplan propuestas creativas, rigor en el análisis y compromiso al transformar la evaluación en un nuevo acto de aprendizaje cuando los estudiantes comprenden y comparten el sentido de los criterios de evaluación con que se los evaluará. El análisis de la pertinencia de los criterios también nos provoca nuevas comodidades, aspiraciones que compartimos los docentes en el acto de evaluar. Al someter los criterios de la evaluación a los alumnos logramos también dar cuenta de nuestro compromiso por generar evaluaciones que transparenten las aspiraciones o expectativas del trabajo docente. Ejemplos de criterios pueden ser: la remisión a la bibliografía, la pulcritud en el análisis, el reconocimiento de las dimensiones de análisis más importantes, el recuerdo de datos, etc. Los criterios que seleccionamos dependerán del campo de conocimientos, de las concepciones de enseñanza y de las de aprendizaje.

Los estudiantes sostienen que en una buena evaluación se cumple con lo que se prometió y el profesor valora el esfuerzo y la dedicación. Los docentes esperan, en el mejor de los sentidos, que las evaluaciones permitan dar cuenta de apreciaciones y fracasos justos. Diseñar y llevar a cabo buenas evaluaciones implica también tender un puente entre lo que esperan los estudiantes y lo que

pretenden los profesores. Una manera posible de orientar la evaluación consiste en proponer a los estudiantes la confección de un portafolio. Los portafolios forman parte de las actividades de los estudiantes y pueden ser el instrumento elegido para la evaluación.

Para resumir, las características de esta evaluación son las siguientes:

- Es una evaluación de carácter diagnóstico y formativo.
- Es una evaluación anual y muestral.
- No tiene consecuencias para el estudiante. Sus resultados orientarán las políticas y la gestión pedagógica del docente.
- No sólo evalúa los aprendizajes en términos de competencias sino también los factores de contextos y oportunidades educativas que, hasta cierto punto, explican los resultados.

III. MARCO CONTEXTUAL

3.1 MARCO CONTEXTUAL

3.1.1 CONTEXTO

Se considera contexto el conjunto de circunstancias y realidades personales, sociales, escolares y comunitarias en las que se desenvuelve el alumnado. La situación o el contexto en el que se encuentra un alumno es factor determinante en su educación. Como han puesto de manifiesto estudios nacionales e internacionales de evaluación, el grado de adquisición de las competencias básicas por el alumnado tiene relación con el estatus social, económico y cultural de las familias. Por ello, la relación entre el ISEC (índice socioeconómico y cultural) y el rendimiento del alumnado se puede interpretar como una medida más de la equidad del sistema educativo. Una relación baja indica que el sistema reproduce en menor grado en los resultados las diferencias socioeconómicas y culturales entre las familias de los alumnos y, por tanto, es más equitativo que otro sistema en el que estas diferencias se reproduzcan en mayor grado.

Una de las conclusiones de PISA 2000 es que la composición social de la población de estudiantes de una escuela es mejor predictor del rendimiento de los alumnos que el entorno social individual. Precisamente por esto, el ISEC de cada centro está construido como el resultado de la aportación del ISEC de cada uno de los alumnos que han realizado la evaluación de diagnóstico, y es común para todos.

Fuertemente asociado al concepto de ISEC y al de calidad educativa se desarrolla el concepto de valor añadido de un centro. Se considera que un centro educativo añade valor cuando el alumnado supera el rendimiento esperado en función de su situación escolar y socioeconómica. El valor añadido describe la diferencia entre el logro académico obtenido y el esperado, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y del contexto, y es fundamental para evaluar su calidad, puesto que va más allá de la mera comparación directa de los resultados obtenidos por los centros.

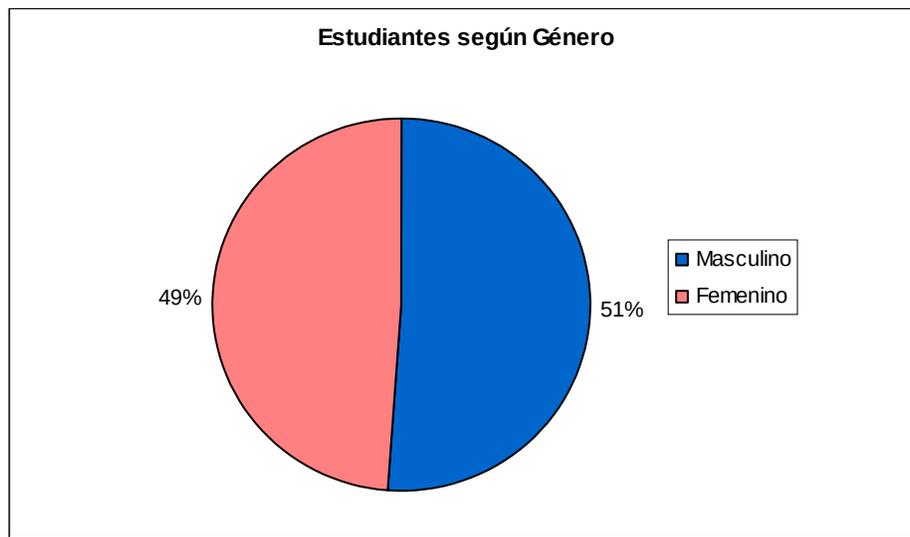
3.1.2 Contextos Sociales, Económicos y Culturales y su relación con los resultados

Estudios nacionales e internacionales de evaluación, han puesto de manifiesto que el contexto social, económico y cultural de las familias tiene una fuerte relación con el grado de adquisición de las competencias básicas por el alumnado. Como consecuencia, en todos los modelos de informe que se emiten aparece la puntuación transformada en función del contexto que contribuye a explicar los resultados.

En este capítulo se describen las variables de contexto y su relación con los resultados. Los datos referidos a las variables de contexto se han calculado a partir de las respuestas de las familias de los alumnos que realizaron la Evaluación de diagnóstico y cumplieron un Cuestionario de contexto elaborado al efecto.

3.2 Características de los estudiantes

3.2.1 Condiciones socio demográficas



Los 40 estudiantes evaluados en cuarto básico, tienen una edad promedio de 9.64 años con una desviación típica de 1.42 años. La mediana es de 9 años. Los 40 estudiantes evaluados en octavo básico tienen una edad promedio de 13,4 años con una desviación estándar de 1 año. La mediana es de 13 años.

El rango de edades estuvo entre los 8 y 15 años. La edad normada para el

4to año básico es de 9 años, pero se consideran los 10 años dentro del rango esperado para dicho curso. La edad para 8vo básico es de 13, pero se consideran 14 años dentro del rango esperado. El 75% de los estudiantes encuestados se encuentra entre estas edades. El 7% tiene menos de 9 años y el 17% se encuentra en sobreedad.

Los estudiantes están distribuidos por género casi de manera equitativa, como es mostrado en el gráfico anterior, siendo la cantidad de estudiantes de sexo masculino ligeramente mayor.

**IV. DISEÑO, APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS
Y ANÁLISIS DE DATOS**

4.1 MUESTRA

La población de este estudio la conforman los estudiantes de cuarto y octavo años de nivel básico. Se realizó un muestreo específico al tener ya seleccionado el centro educativo participante en el estudio. La muestra no es representativa a ningún nivel. De este centro se seleccionaron las únicas dos secciones de 4to básico y de 8vo básico para un total de 80 estudiantes como muestra final obtenida.

4.1.1 Instrumentos aplicados

El instrumento evaluativo utilizado para el estudio fue prueba. Las pruebas de los estudiantes miden el nivel de logro de los indicadores de tercer y séptimo años en Lenguaje y Comunicación y Matemática establecidos por el MINEDUC de acuerdo al currículo vigente.

El diseño de la prueba es matricial. Se utilizan preguntas cerradas o ítems de selección múltiple con cuatro opciones a elegir, donde solo una es la correcta. En cada forma de matemática había dos ítems de respuesta abierta en los que se pide al estudiante que resuelva un problema. La prueba de Matemática de 4º Básico contiene 40 preguntas y la de 8º, 30 preguntas. La prueba de Lenguaje y Comunicación posee 2 ítems e incluye 3 textos que corresponden a los tipos: literario, periodístico y didáctico.

Las pruebas fueron elaboradas por los mismos autores de este trabajo de grado y fueron revisadas y aprobadas por la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento para su implementación.

4.2 COMPETENCIAS EVALUADAS

El Decreto 439/2011 del 23 de diciembre de 2011, a través del acuerdo N° 096 con Fuerza de Ley N°2 de 2011 por el que se establece el Currículo de Educación Básica para la República de Chile, definen las competencias evaluadas como sigue:

4.2.1 Competencia en Lenguaje Y Comunicación

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita; de representación, interpretación y comprensión de la realidad; de construcción y comunicación del conocimiento; y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

4.2.2 Competencia en Matemática

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

4.2.3 Dimensiones y elementos

Partiendo de estos Decretos, se identifican los ámbitos competenciales a los que denominamos “dimensiones”, dentro de los cuales se diferencian los “elementos de competencia”, que señalan las tareas concretas que habrán de ser capaces de desarrollar los alumnos y alumnas para demostrar la adquisición de las competencias básicas.

En el caso de la competencia matemática, junto a las dimensiones y los elementos, se fijan las destrezas de la competencia: reproducción, conexión y reflexión.

A continuación se muestran las dimensiones, los elementos de competencia y las destrezas que fueron objeto de evaluación en cada una de las competencias y etapas.

4.2.4 Competencia Matemática

EDUCACIÓN BÁSICA: 4ª Y 8ª	
Dimensión 1 – Producir e interpretar informaciones, tomando decisiones a partir de los datos disponibles	
Elementos de competencia	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el significado de la información numérica y simbólica.
	<ul style="list-style-type: none"> Ordena información utilizando procedimientos matemáticos.
	<ul style="list-style-type: none"> Comprende la información presentada en un formato gráfico.
	<ul style="list-style-type: none"> Elabora gráficos, cuadros, tablas y diagramas a partir de datos derivados de una situación cotidiana.
Dimensión 2 – Expresión matemática a partir de la identificación de aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad	
Elementos de competencia	<ul style="list-style-type: none"> Se expresa utilizando vocabulario y símbolos matemáticos básicos.
	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza formas adecuadas de representación según el propósito y naturaleza de la situación.
	<ul style="list-style-type: none"> Expresa correctamente resultados obtenidos al resolver problemas.
Dimensión 3 – Plantear y resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral	
Elementos de competencia	<ul style="list-style-type: none"> Traduce las situaciones reales a esquemas o estructuras matemáticas.
	<ul style="list-style-type: none"> Valora la pertinencia de diferentes vías para resolver problemas con criterios matemáticos, seleccionando en cada caso las estrategias adecuadas.
	<ul style="list-style-type: none"> Justifica resultados expresando argumentos con base matemática.
	<ul style="list-style-type: none"> Selecciona los datos apropiados para resolver un problema.

	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas.
--	---

4.2.5 Competencia Lenguaje y Comunicación

EDUCACIÓN BÁSICA: 4ª Y 8ª	
Dimensión 1 – Comunicación oral	
Elementos de competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y reconoce un vocabulario básico y su uso oral funcional.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el vocabulario básico del texto oral.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las ideas principales y las secundarias.
	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse correctamente de forma oral.
Dimensión 2 – Comprender textos escritos	
Elementos de competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la idea principal o general de un texto.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende las relaciones entre las ideas de un texto.
	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza inferencias a partir de la información escrita.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el contenido de un texto con el conocimiento y las ideas previas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona la forma de un texto con la actitud e intención del autor o autora.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y comprende los rasgos característicos de los diversos tipos de textos literarios y no literarios.
Dimensión 3 – Expresarse por escrito	
Elementos de competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y reconoce un vocabulario básico y su uso funcional.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la variabilidad del lenguaje y las formas de comunicación a través del tiempo y en diferentes ámbitos geográficos, sociales y comunicativos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe distintos tipos de textos con diferentes propósitos, controlando los distintos componentes que forman parte de la escritura.
	<ul style="list-style-type: none"> • Usa recursos para producir textos relativamente complejos de la escritura.
	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue la información relevante de la no relevante a la hora de expresarse por escrito

4.3 ANALISIS 4° BÁSICO

4.3.1 Matemática: Características de la prueba

La prueba de matemática fue elaborada a partir de los indicadores de logros del tercer año básico bajo la responsabilidad de la Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación del MINEDUC. Estos indicadores se agrupan en cinco Ejes Temáticos:

1. Números y operaciones
2. Patrones y álgebra.
3. Geometría.
4. Medición.
5. Datos y probabilidades.

A su vez la prueba considera distintos niveles de complejidad en cuanto a los procesos cognitivos que debe desarrollar un estudiante para contestar un ítem. Por tanto, es una prueba basada en competencias que evalúa indicadores de logros relevantes del primer ciclo, especialmente del tercer año básico.

4.3.2 Tipos de competencia

El área de matemática se organiza en cuatro Ejes Temáticos:

1. **Números y Operaciones:** En la competencia numérica se agrupan los

- indicadores de logros referidos al desarrollo del sentido numérico. Entre ellos, el dominio de los contenidos sobre los números naturales, el sistema de numeración decimal, las operaciones aritméticas y las fracciones. También incluye la resolución de problemas y la descripción del proceso seguido en la solución.
2. **Geometría:** Incluye los indicadores de logros dirigidos a identificar las características y elementos de los cuerpos geométricos y las figuras planas. Incluye también su clasificación según esas características, aplicación para teselar regiones y explicación del proceso seguido.
 3. **Medición:** Esta competencia incluye los indicadores de logros referidos a medidas de longitud (con unidades convencionales y no convencionales), área y volumen, masa, capacidad y tiempo así como manejo del dinero. También incluye los indicadores referidos al uso de instrumentos de medida y la resolución de problemas que involucran medidas y estimaciones de medidas.
 4. **Datos y Probabilidades:** En esta competencia se agrupan los indicadores de logros referidos a la recolección, organización y análisis de datos, su representación gráfica, así como la resolución de problemas relacionados con la interpretación de tablas, pictogramas y gráficos de barras.

4.3.3 Niveles de procesos cognitivos evaluados

Atendiendo a la complejidad de los ítems, estos fueron clasificados en tres niveles:

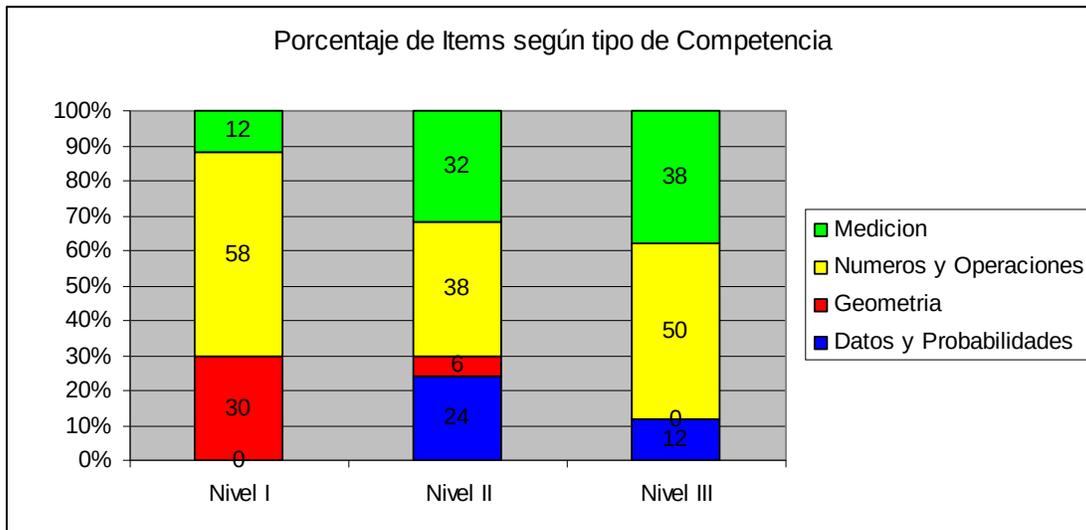
Nivel I: Se ubican en este nivel los ítems que requieren del estudiante conocer, recordar, comparar y ordenar datos. También, los que requieren identificar características de los conceptos y calcular el resultado de operaciones sin realizar conversión de unidades.

Nivel II: En este nivel se ubican los ítems en los cuales se debe mostrar que, además de conocer, recordar y comparar un contenido, se es capaz de aplicarlo.

También, se realizan operaciones aritméticas con conversión de unidades, se resuelven problemas simples y se interpretan gráficos.

Nivel III: En este nivel se requiere la resolución de problemas que incluyen la utilización de operaciones inversas, más de una operación para su resolución y la interpretación de tablas de doble entrada.

El siguiente gráfico muestra la distribución de los ítems en la prueba de matemática por competencia y nivel de complejidad.



En cuanto a los ítems de Nivel I, el 30% lo conforma la Competencia Geométrica, el 58% la Competencia Numérica, y el 12% la Competencia Métrica. En este nivel no hay ítems de la Competencia Estadística.

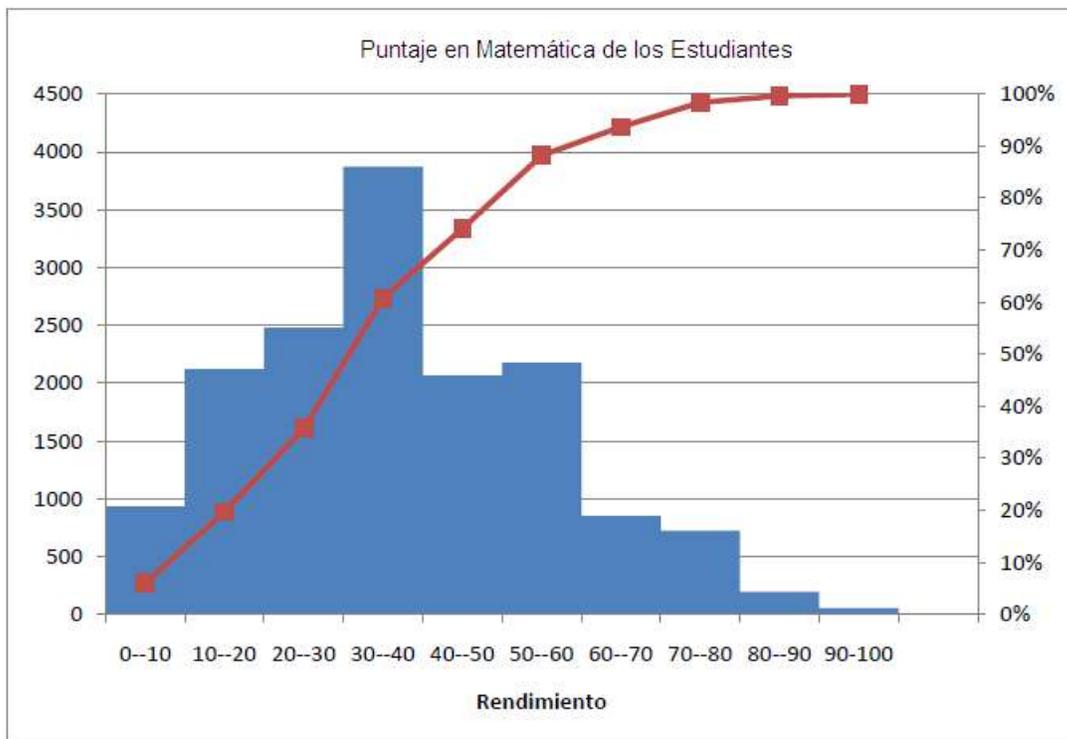
El nivel II está conformado por un 24% de ítems de Competencia Estadística, un 6% pertenece a la Competencia Geométrica, la Competencia Numérica lo conforma el 38% de los ítems y finalmente el 32% pertenece a la Competencia Métrica. Es el único nivel que posee ítems de las cuatro competencias evaluadas en este diagnóstico.

El nivel III está representado por un porcentaje de 13% de ítems de Competencia Estadística, un 50% lo compone la Competencia Numérica y el 38% de los ítems son de Competencia Métrica. Este nivel está conformado por ítems abiertos en su mayoría.

Se observa que la competencia numérica es la más frecuente en ítems en cada uno de los niveles de complejidad (58%, 38% y 50% respectivamente). También se verifica que la cantidad de ítems de la competencia métrica decrece en porcentaje (12%, 32% y 38% respectivamente) según aumenta la complejidad. Los ítems que evalúan la competencia estadística se encuentran en los niveles de complejidad II y III con porcentaje decreciente 24% y 12% respectivamente. La competencia geométrica se observa en los niveles de complejidad I y II, con 30% y 12% de los ítems respectivamente. La composición de la prueba tiene que ver con la organización y relevancia de estas competencias en el currículo vigente.

4.4 Rendimiento de los Estudiantes en Matemática 4° Básico

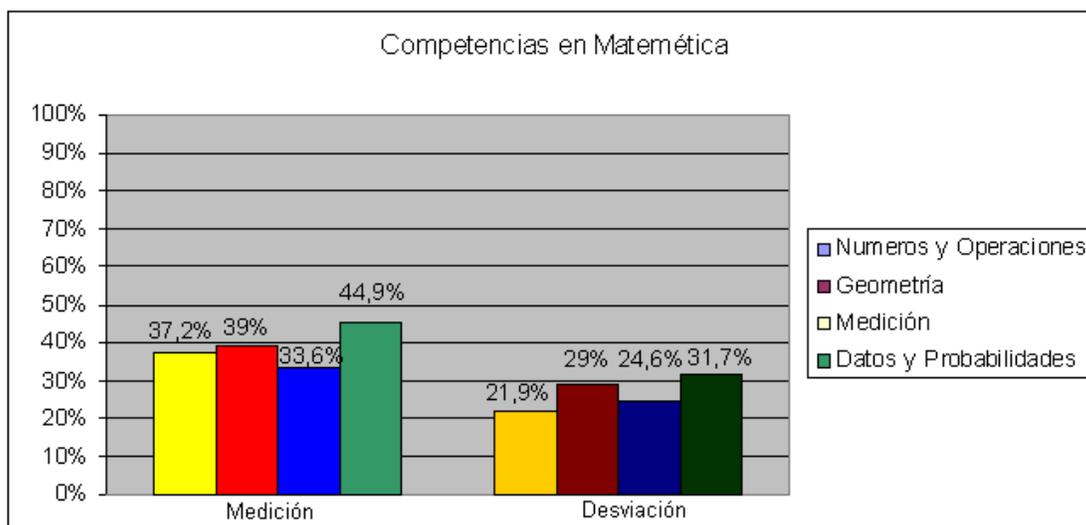
Los alumnos de 4^{to} año básico, participantes en la prueba de 40 preguntas distribuidos en las 4 formas obtuvieron, en promedio, 38.2% de respuestas correctas con una desviación estándar de 19, lo cual implica que existe diversidad en los resultados, porque el coeficiente de variación es del 50%. Los percentiles 50, 75 y 90 fueron 36, 52 y 64 por ciento respectivamente, tal como muestra el gráfico siguiente. Esto indica que la mitad de los estudiantes participantes obtuvo puntaje por debajo de 36%. La tres cuartas partes de los estudiantes tuvo puntaje por debajo de 52% y nueve de cada 10 estudiantes consiguió menos de 64%.



4.4.1 Resultado en Matemática por Competencia

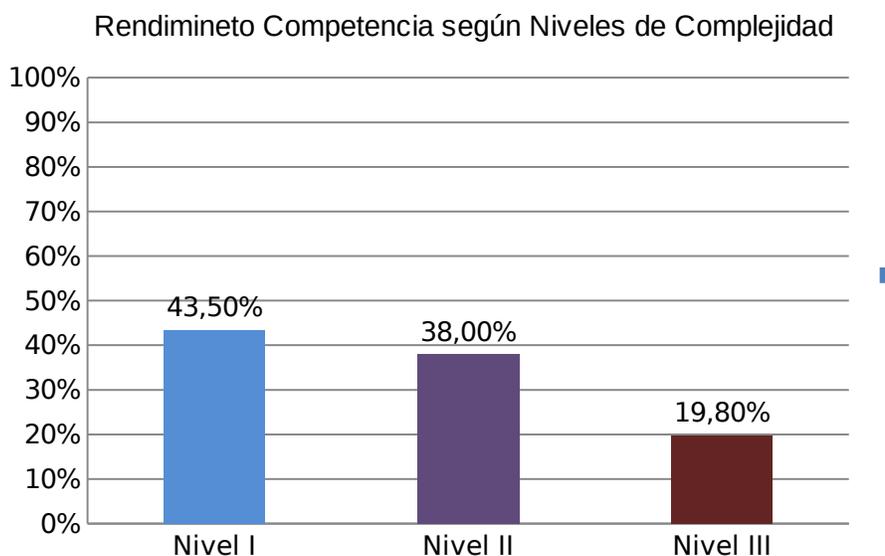
En Competencia Números y Operaciones se puede observar que los estudiantes obtienen una media porcentual de 37.23 de respuestas correctas con una desviación estándar de 21.98. La mayor puntuación la obtienen en Competencia Datos y Probabilidades con 44.91 % y la más baja en la Competencia Medición con un 33.64%. La Competencia Geometría es también una de las que obtiene mayor resultado (39%). Además de los bajos resultados, las informaciones permiten señalar lo heterogéneo del puntaje promedio del grupo en las competencias evaluadas.

Por tanto, se evidencia que, en general, para los estudiantes que inician el 4^{to} año del Nivel Básico la mayoría de los ítems les resultaron difíciles.



4.4.2 Resultado en Matemática por Niveles de Complejidad

A continuación, se presentan los resultados según los tres niveles de complejidad de los ítems que componen la prueba diagnóstica.



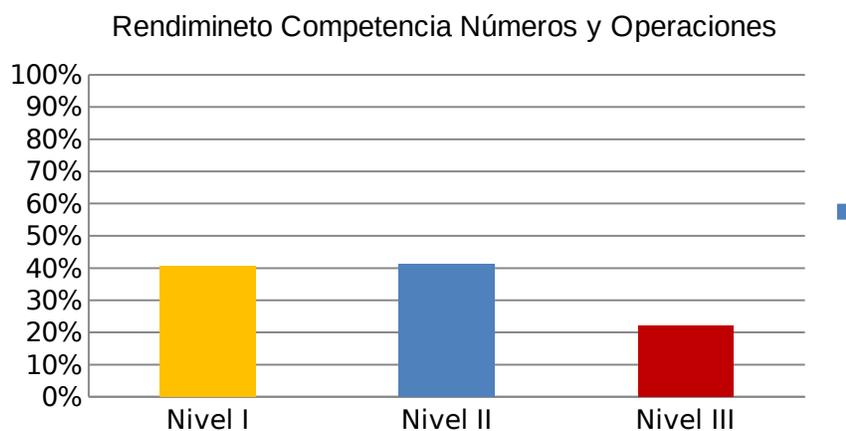
En relación al rendimiento de matemática relativo al nivel de complejidad, se observa que en el Nivel I, los alumnos logran, en promedio, un puntaje del 43,5%, un puntaje del 38% es para el Nivel de Complejidad II y apenas un 19,8% es el rendimiento de los alumnos en un Nivel de Complejidad III. Lo que evidencia que los estudiantes de 4^{to} básico tienen mayor dificultad en la resolución de problemas que implican procesos cognitivos más complejos.

4.5 Análisis de la Competencia según nivel de Complejidad

4.5.1 Competencia Números y Operaciones

La observación de la Competencia de Números y Operaciones, según los niveles de complejidad, permite señalar que los alumnos obtienen un puntaje del 40,6%, en los ítems de nivel de complejidad I; en los ítems del nivel de complejidad II obtienen un puntaje del 41,4% y por último un puntaje del 22,1% obtienen en el nivel de complejidad III. Esto indica que no hay diferencia sustantiva en los resultados del nivel I y II en esta competencia y que en el nivel III los resultados son mucho más bajos y estadísticamente diferentes al I y al II. En general, existe bajo dominio de los alumnos en esta competencia, que es fundamental porque incluye contenidos tales como: los números naturales, el sistema de numeración decimal, las operaciones aritméticas y las fracciones. Sin embargo, es una de las competencias más trabajadas en el grado.

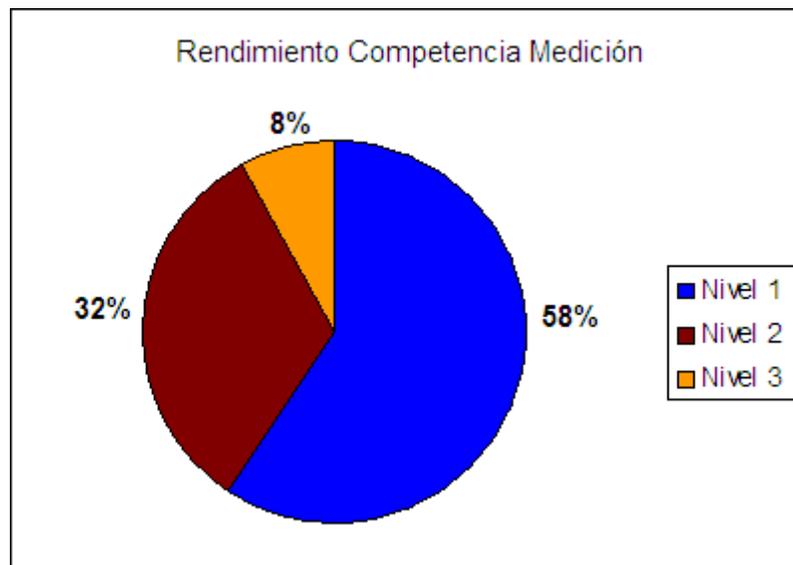
Cabe destacar que los ítems que componen en Nivel III de la Competencia Numérica son de respuesta abierta, lo que indica que el estudiante debe resolver un problema y producir la respuesta. Esto muestra que los estudiantes no están obteniendo las competencias necesarias para decidir y ejecutar una estrategia que le permita obtener la solución de la situación planteada.



4.5.2 Competencia Medición

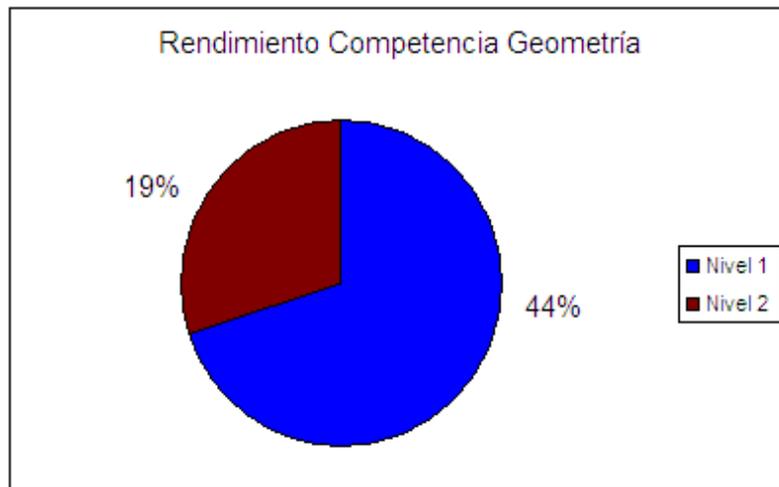
Como se definió anteriormente, la Competencia de Medición incluye los indicadores de logros referidos a medidas de longitud, área y volumen, así como las de masa, capacidad y tiempo, y manejo del dinero. A la vez, incluye indicadores referidos al uso de instrumentos de medida y la resolución de problemas que involucran medidas y estimaciones de medidas.

Los resultados en esta competencia también fueron bajos. Los alumnos obtienen un puntaje del 58% en los ítems del Nivel I, en los ítems del Nivel II obtienen un puntaje del 32% y finalmente en los ítems del Nivel III obtienen un puntaje del 8%. Como en la competencia numérica, se colige la existencia de diferencia significativa entre los resultados de los niveles de complejidad. Existe mayor dominio para responder ítems o preguntas más simples que ítems que implican procesos de aplicación y resolución de problemas.



4.5.3 Competencia Geometría

Incluye los indicadores de logros dirigidos a identificar las características y elementos de los cuerpos geométricos y las figuras planas. Incluye también su clasificación según esas características, aplicación para teselar regiones y explicación del proceso seguido.



Esta competencia en las pruebas diagnósticas contó con dos niveles de complejidad. Los alumnos obtuvieron un puntaje del 44% en el Nivel I y un puntaje de 19% en el Nivel II. No haber tenido ítems del Nivel III puede ser una razón por la que esta competencia obtuvo más alto porcentaje de respuestas correctas que otras competencias. No obstante, con respecto a los niveles de complejidad existe una gran diferencia en los resultados entre el nivel I y el nivel III, donde el 81% no respondió correctamente a estos ítems.

4.5.4 Competencia Datos y Probabilidades

Esta competencia implicaba mayormente la interpretación de pictogramas y tablas. El rendimiento general en la Competencia de Datos y Probabilidades, fue de 45% en el Nivel II, con una desviación estándar de 21, y de 46% en el Nivel III con una desviación estándar de 50, lo que indica una gran variabilidad en los resultados obtenidos para el Nivel III. La competencia estadística presenta una alta dispersión.



4.6 Aprendizaje en Lenguaje y Comunicación 4° Básico

4.6.1 Lenguaje y Comunicación: Características de la prueba

Los programas de Lenguaje y Comunicación tienen una estructura semejante a la de los otros programas del nivel en cuanto presentan objetivos aprendizajes, actividades genéricas y ejemplos para desarrollarlas.

Sin embargo, se diferencian de los otros programas ya que abordan los tres ejes de la asignatura a través de ejemplos de actividades genéricas integrados en unidades de lenguaje, en un proceso secuenciado. Éstas responden a las principales tendencias de la pedagogía actual, al promover fundamentalmente aprendizajes activos, significativos, contextualizados e interactivos (Planes y Programas, Mineduc).

Para su construcción se considerarán los objetivos de aprendizajes y los indicadores de desempeño de los tres ejes:

1. Comunicación Oral
2. Lectura
3. Escritura

Estos tres ejes se trabajan de modo integrado, por este motivo los ejemplos de las actividades que se dan en las unidades de lenguaje, y en las que están presentes los tres ejes con todas sus exigencias. Así, por ejemplo, cada vez que se formula una actividad relacionada con la escritura, se proponen actividades vinculadas a la comunicación oral y la lectura (Planes y Programas Mineduc).

Para su elaboración se tomó en cuenta el currículo vigente en el área de lengua a partir de los indicadores de logro del primer ciclo referidos a la comprensión lectora, especialmente los del tercer año básico. Estos indicadores fueron agrupados de acuerdo a las distintas categorías o estructuras relacionadas con el proceso mental que desarrolla un lector al construir el significado de un texto.

La prueba incluye tres niveles de dificultad. Dentro de cada nivel se consideraron las variables o categorías siguientes:

- Microestructura textual
- Macroestructura textual
- Superestructura textual

A su vez los ítems comprenden distintos niveles de complejidad en la medida que combinan distintos procesos.

4.6.2 Niveles de procesos cognitivos evaluados

Los niveles de dominio de la Comprensión Lectora en esta prueba comprenden los tres tipos de categorías o variables y sus diferentes indicadores.

Nivel I: se evalúa la variable microestructura textual. Sus indicadores se refieren a la identificación de información explícita en los tres tipos de textos seleccionados, a las relaciones de sinonimia en el vocabulario temático; incluye la conexión de acciones y el reconocimiento de hechos e ideas en un texto.

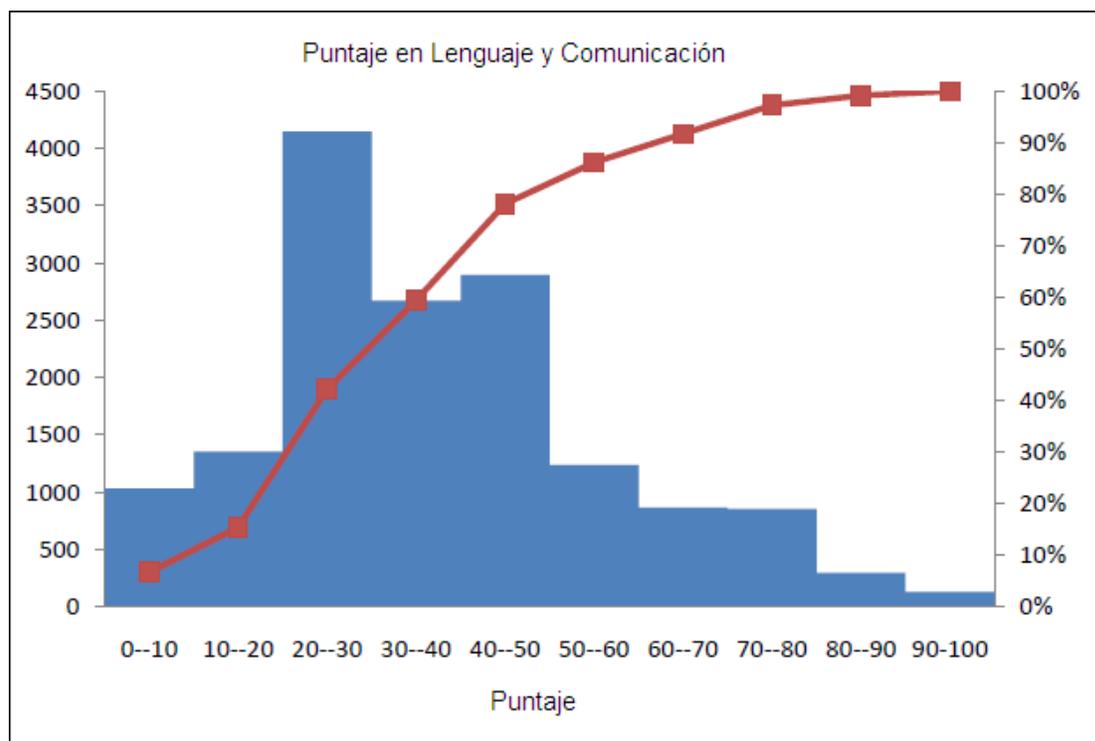
Nivel II: se evalúan dos variables: la microestructura textual y la superestructura textual. Los indicadores de la variable microestructural son: ordena secuencia de acciones, infiere semejanzas y diferencias entre realidades diversas. Los indicadores de la variable superestructura textual. Identifican los elementos del cuento, los elementos de la estructura expositiva: descripción-definición, de objetos y características; comparación-contraste;

semejanzas y diferencias; identificación de elementos de las noticias: (qué, cuándo, dónde, quién, cómo).

Nivel III: la variable microestructural, se refiere a inferencias simples de oposición entre dos realidades presentes en los textos, inferencia de referente en una relación anafórica, identificación de paráfrasis de una información específica. La superestructural se centra en la identificación de la estructura del cuento, noticia. En la macroestructural se discriminan las ideas principales de las secundarias; también abarca las motivaciones de los personajes en cuentos y noticias.

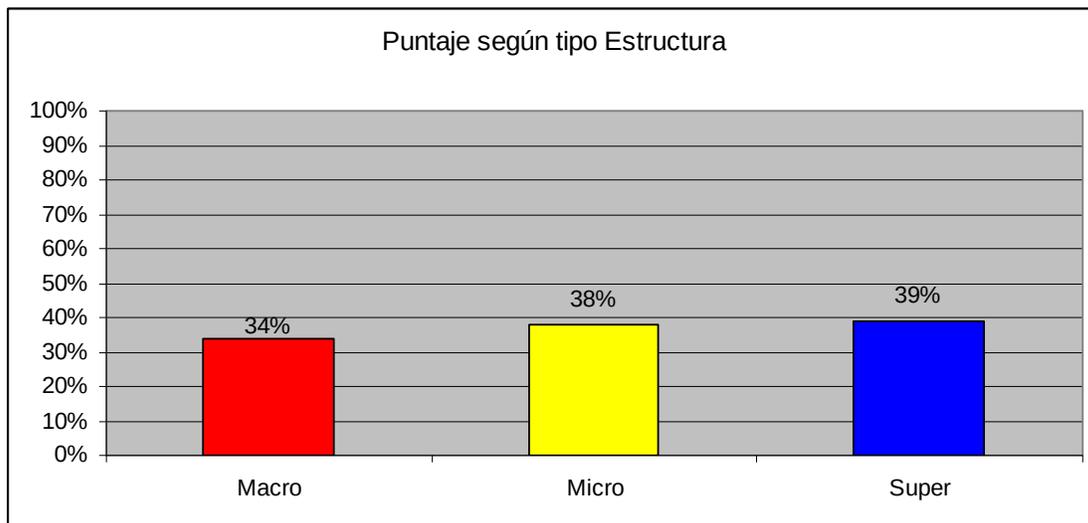
4.7 Rendimiento de los Estudiantes en Lenguaje y Comunicación 4° Básico

Los estudiantes de 4^{to} básico obtuvieron en promedio 37% de respuestas correctas en la prueba de comprensión lectora con una desviación estándar de 19.9, lo cual implica que existe heterogeneidad en los resultados. La mitad de los estudiantes participantes en la prueba obtuvo un rendimiento por debajo del 33%. El 75% de los estudiantes presentaron desempeño con puntajes por debajo de 50. El 90% de los estudiantes se le reporta puntaje por menores de 67. Conviene considerar que el grupo de estudiantes tienen desempeño heterogéneo, que evidencian el tamaño de la desviación estándar, 19.9 es un poco más de la mitad de 37.



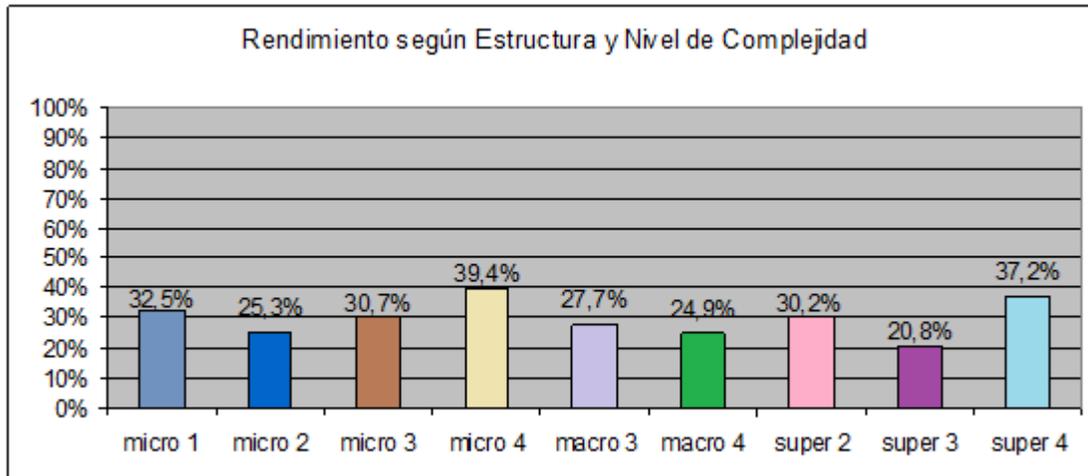
4.7.1 Resultado en Comprensión Lectora por tipo de estructura

Los resultados en cada una de las categorías de estructuras evaluadas son los siguientes:



Se puede observar en el gráfico que el porcentaje promedio de respuestas correctas obtenido por los estudiantes en Microestructura corresponde a un 34%, mientras el puntaje obtenido en la estructura Macro fue 38%. El rendimiento en la estructura Súper de un 39%. Como se explicó anteriormente la microestructura y superestructura se refieren a niveles más sencillos en el proceso de comprensión lectora. Es en estos aspectos que obtienen un porcentaje mayor de respuestas correctas. Por tanto la categoría Macroestructural relacionada con construir el significado global del texto e identificar las intenciones del autor resultaron más complejas para los estudiantes.

Los resultados obtenidos por los estudiantes evidencian, en general, el bajo desempeño en los indicadores de logro de la Competencia de Comprensión Lectora.



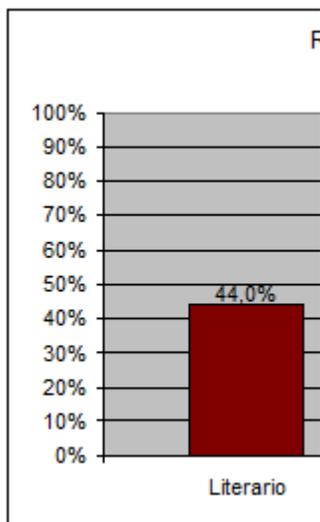
En relación a la variable de Microestructura textual, del Nivel I, los alumnos obtienen un puntaje del 33%, en el Nivel II poseen un rendimiento del 25%, en el Nivel de complejidad III obtienen un puntaje del 31%. Llama la atención, que en esta variable se obtienen promedios más altos en niveles que teóricamente serían más complejos pero pudiera ser que les resultara más difícil ordenar en secuencia e inferir semejanzas y diferencias (nivel II) o que inferir el referente (nivel III). Esto se puede relacionar con las prácticas pedagógicas.

En cuanto al rendimiento obtenido por los alumnos en la variable Macroestructural, en el Nivel III obtienen un puntaje del 28%. Esta estructura no posee ítems del Nivel I. Es en esta variable relacionada con inferir el sentido global del texto que los estudiantes tuvieron resultados más bajos.

La variable Superestructural tampoco posee valores altos en el rendimiento de los alumnos. En el segundo nivel en esta variable los estudiantes obtienen un puntaje del 30%, en el tercer nivel de complejidad poseen un rendimiento del 21% y en el cuarto nivel el 37%. Esto indica que tienen poco dominio en la identificación de la estructura de los distintos tipos de texto y sus elementos. Es probable que hayan tenido mejor resultado en el nivel I porque en este se incluyen ítems que evalúan la relación entre personajes y hechos o situaciones y tal vez sea un aspecto más trabajado en las aulas.

4.7.2 Rendimiento según tipo de texto

En la prueba de Lenguaje y Comunicación se utilizaron textos periodísticos (noticias), literarios (cuentos) y didácticos (artículos de libros de texto). Los textos seleccionados tenían alrededor de 500 palabras como máximo. Los resultados se ilustran a continuación:



En lo que se refiere a los resultados alcanzados por los estudiantes, según el tipo de texto, es notorio que los textos narrativos fueron mejor comprendidos que los periodísticos y los didácticos. El porcentaje de respuestas correctas en textos narrativos (literario) fue de 44 en comparación con los otros dos tipos de texto, los que alcanzaron un 34%.

4.8 ANALISIS 8° BÁSICO

4.8.1 Matemática: Características de la prueba

La prueba de matemática fue elaborada a partir de los indicadores de logros del séptimo año básico bajo la responsabilidad de la Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación del MINEDUC. Según lo estipulado por los programas de estudio, emanados por el MINEDUC, los aprendizajes esperados, corresponden a los siguientes:

1. Números y Álgebra
2. Geometría
3. Datos y Azar
4. Álgebra

A su vez la prueba considera distintos niveles de complejidad en cuanto a los procesos cognitivos que debe desarrollar un estudiante para contestar un ítem. Por tanto, es una prueba basada en competencias que evalúa indicadores de logros relevantes del primer ciclo, especialmente del séptimo año básico.

4.8.1.1 Tipos de competencia

El área de matemática se organiza en cuatro Ejes Temáticos:

1. **Números y Álgebra:** Incluye indicadores de logro referidos a la adición y sustracción con números enteros. . También incluye los indicadores referidos a la multiplicación y división de números naturales y sobre adiciones y sustracciones de números enteros, a la multiplicación y la división de números enteros en casos particulares.

propiedades de estas potencias en casos particulares y a resolver problemas en contextos numéricos donde ellas intervienen.

2. **Geometría:** En esta competencia se agrupan los indicadores de logros referidos a las transformaciones isométricas, el concepto de lugar geométrico y cálculo de áreas en el círculo, perímetros en la circunferencia y áreas y volúmenes en figuras tridimensionales. Se aplican los conocimientos trabajados acerca de áreas en 5º básico, ángulos en 6º básico y construcciones geométricas en 7º básico. Se puede integrar la geometría con otras disciplinas, específicamente con el arte plástico, pues aprenderán a construir teselaciones, conocerán el número pi, profundizarán sus conocimientos acerca de figuras tridimensionales (como el cono, el cilindro y la pirámide) y ampliarán su lenguaje geométrico mediante el trabajo con lugares geométricos.

3. **Datos y Azar:** En Datos (Estadística), los indicadores de logros se refieren a construir e interpretar tablas de frecuencia con datos agrupados en intervalos. El énfasis está en el análisis de diferentes situaciones que impliquen tomar decisiones respecto de la pertinencia o no de agrupar datos en intervalos y cuál es un número “razonable” de ellos. Se espera que se comprendan las ventajas y desventajas de agrupar datos, en función de la información que se gana o pierde. A su vez, se busca que se pueda interpretar y producir información, en diversos contextos, utilizando medidas de tendencia central para datos agrupados. Por último, se profundiza en los conceptos de población y muestra introducidos en 6º básico, avanzando en la comprensión del concepto de aleatoriedad al momento de usar muestras y su importancia en la realización de inferencias acerca de la población.
En Azar (Probabilidades) se aborda la probabilidad desde un punto de vista teórico con la introducción del modelo de Laplace; aunque la

experimentación con el uso de tablas de frecuencias y gráficos sigue siendo importante en este nivel. Se espera que puedan comparar resultados experimentales con resultados teóricos, por lo que será importante el uso de herramientas tecnológicas que permitan simular un gran número de veces un cierto experimento aleatorio y contrastar el gráfico experimental con el gráfico teórico. Por último, se busca que comprendan los conceptos de espacio muestral, evento y eventos equiprobables.

4. **Álgebra:** Incluye indicadores de logro referidos al reconocimiento de funciones y su distinción con las relaciones en contextos diversos. Por una parte, la idea es desarrollar el concepto de función asociado a algunas metáforas que facilitan su comprensión y vincularlo a conceptos matemáticos ya trabajados en años anteriores. Por otra parte, en el trabajo propuesto los estudiantes deben reconocer conceptos clave, como dominio y recorrido, lo que introduce algunos elementos de lenguaje conjuntista. En este nivel el trabajo con ecuaciones progresa hacia el planteamiento y la resolución de ecuaciones con más de una incógnita. Todo esto se incorpora al repertorio de temas que aportan al desarrollo del razonamiento matemático; en especial, la capacidad para realizar representaciones de objetos abstractos.

4.8.2 Niveles de procesos cognitivos evaluados

Atendiendo a la complejidad de los ítems, estos fueron clasificados en tres niveles:

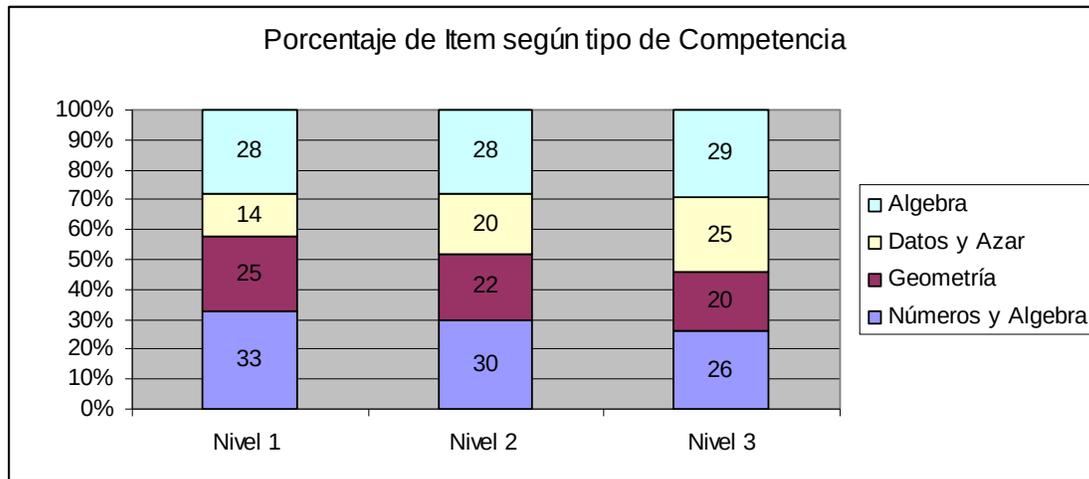
Nivel I: Los estudiantes que alcanzan el Nivel I han adquirido de manera satisfactoria los conocimientos y habilidades matemáticos definidos en el currículum vigente para el periodo evaluado y muestran evidencia de que comprenden y aplican los conceptos y procedimientos básicos de números,

álgebra, geometría, y datos y azar propios del periodo. Asimismo, muestran generalmente que son capaces de aplicar dichos conocimientos y las habilidades de razonamiento matemático en situaciones directas y en problemas de varios pasos en los que se requiere seleccionar datos, organizar la información o establecer un procedimiento apropiado.

Nivel II: El Nivel II se refiere a estudiantes han adquirido de manera parcial los conocimientos y habilidades matemáticos definidos en el currículum vigente para el periodo evaluado. Estos estudiantes muestran evidencia de que comprenden y aplican los conceptos y procedimientos más elementales de números, álgebra, geometría, y datos y azar propios del periodo. Asimismo, muestran generalmente que son capaces de aplicar dichos conocimientos y las habilidades de razonamiento matemático en situaciones directas y en problemas de uno o dos pasos en que los datos y conceptos a utilizar resultan evidentes, o que dependen de rutinas aprendidas que se han practicado extensivamente.

Nivel III: Los estudiantes que se ubican en el Nivel III no logran los aprendizajes requeridos para considerarse satisfactorio. Estos estudiantes muestran escasa evidencia de que comprenden y aplican los conceptos y procedimientos más elementales de números, álgebra, geometría, y datos y azar propios del periodo; así como un escaso dominio de las habilidades de razonamiento matemático. Por lo general, solo logran aplicar algunos conocimientos y habilidades en situaciones directas y en problemas que se han practicado extensivamente y que presentan algún tipo de mediación y apoyo.

El siguiente gráfico muestra la distribución de los ítems en la prueba de matemática por competencia y nivel de complejidad.



En cuanto a los ítems de Nivel I, el 33% lo conforma la Competencia Números y Álgebra, el 25% la Competencia Geometría, el 14% la Competencia Datos y Azar y el 28% la Competencia Álgebra.

El nivel II está conformado por un 28% de ítems de Competencia Álgebra, un 20% pertenece a la Competencia Datos y Azar, la Competencia Geometría lo conforma el 22% de los ítems y finalmente el 30% pertenece a la Números y Álgebra.

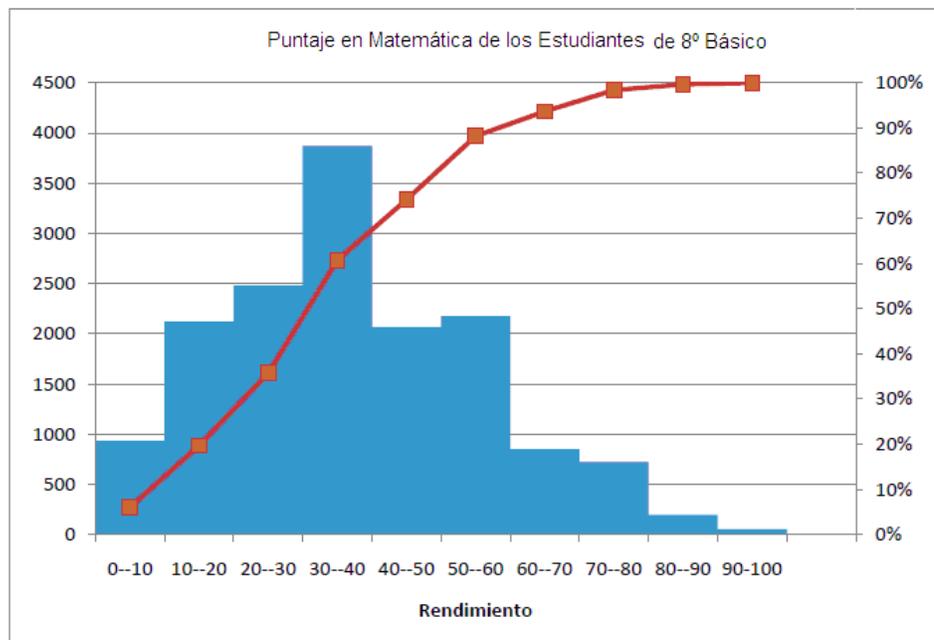
El nivel III está representado por un porcentaje de 29% de ítems de Competencia Álgebra, un 25% lo compone la Datos y Azar, el 20% corresponde a la Competencia Geometría y el 26% de los ítems son de Competencia Métrica. Este nivel está conformado por ítems abiertos en su mayoría.

Se observa que la competencia Números y Álgebra es la más frecuente en ítems en cada uno de los niveles de complejidad (33%, 30% y 26% respectivamente). También se verifica que la cantidad de ítems de la competencia Geométrica decrece en porcentaje (25%, 22% y 20% respectivamente) según aumenta la complejidad. Los ítems que evalúan la

competencia Datos y Azar se encuentran con porcentaje ascendente, 14%, 20% y 25% respectivamente. La competencia Algebra se observa estable con 28%, 28% y 29% de los ítems respectivamente. La composición de la prueba tiene que ver con la organización y relevancia de estas competencias en el currículo vigente.

4.9 Rendimiento de los Estudiantes en Matemática 8° Básico

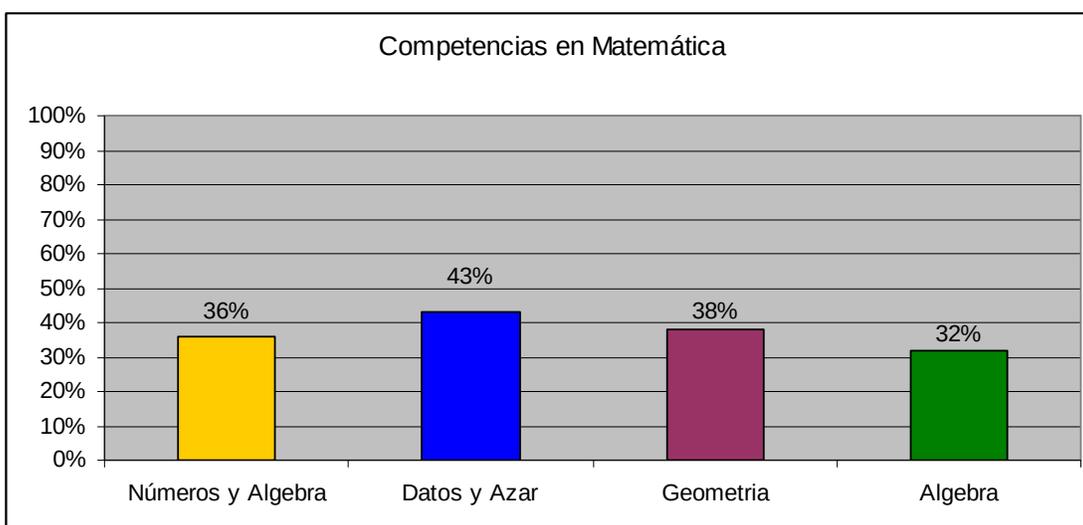
Los alumnos de 8° año básico, participantes en la prueba de 30 preguntas distribuidas en las 5 formas obtuvieron, en promedio, 36% de respuestas correctas con una desviación estándar de 18, lo cual implica que existe diversidad en los resultados, porque el coeficiente de variación es del 50%. Los percentiles 48, 705 y 88 fueron 35 y 61,1 por ciento respectivamente, tal como muestra el gráfico siguiente. Esto indica que la mitad de los estudiantes participantes obtuvo puntaje por debajo de 35%. La tres cuartas partes de los estudiantes tuvo puntaje por debajo de 51,4% y nueve de cada 10 estudiantes consiguió menos de 62%.



4.9.1 Resultado en Matemática por Competencia

En Competencia Números y Algebra se puede observar que los estudiantes obtienen una media porcentual de 36% de respuestas correctas con una desviación estándar de 21. La mayor puntuación la obtienen en Competencia Datos y Azar con 43 % y la más baja en la Competencia Algebra con un 32%. La Competencia Geométrica es también una de las que obtiene mayor resultado (38%). Además de los bajos resultados, las informaciones permiten señalar lo heterogéneo del puntaje promedio del grupo en las competencias evaluadas.

Por tanto, se evidencia que, en general, para los estudiantes que inician el 8º año del Nivel Básico la mayoría de los ítems les resultaron difíciles.



4.10 Aprendizaje en Lenguaje y Comunicación 8° Básico

4.10.1 Lenguaje y Comunicación: Características de la prueba

En la asignatura de Lenguaje, las habilidades se promueven a través de “Aprendizajes Esperados” que se han distribuido en tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral. Esta distinción permite desarrollar los aspectos específicos de cada dimensión, pero, al mismo tiempo, es necesario considerar, para consolidarlas, por esto es fundamental trabajar los aprendizajes de manera integrada (Mineduc).

Las habilidades que se pretende desarrollar en la asignatura han sido distribuidas en tres ejes, según se detallan a continuación:

4. Lectura
5. Escritura
6. Comunicación Oral

Estos tres ejes se trabajan de modo integrado, por este motivo los ejemplos de las actividades que se dan en las unidades de lenguaje, y en las que están presentes los tres ejes con todas sus exigencias. Así, por ejemplo, cada vez que se formula una actividad relacionada con la escritura, se proponen actividades vinculadas a la comunicación oral y la lectura (Planes y Programas Mineduc).

La confección de los instrumentos para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, como en los diferentes niveles priorizados a partir de: la elaboración de evaluadores y de los ítems de acuerdo con la tipología establecida por los autores de este trabajo, para ello permitirá la evaluación de la calidad del aprendizaje de los escolares del Octavo básico, de manera tal que puedan determinarse, con mayor precisión, las insuficiencias que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, poder trazar las acciones necesarias para erradicarlas y elevar la calidad de este proceso.

Para su elaboración se tomó en cuenta el currículo vigente en el área de lengua a partir de los indicadores de logro del primer ciclo referidos a la comprensión lectora, especialmente los de séptimo año básico. Estos indicadores fueron agrupados de acuerdo a las distintas categorías o estructuras relacionadas con el proceso mental que desarrolla un lector al construir el significado de un texto.

La prueba incluye tres niveles de dificultad. Dentro de cada nivel se consideraron las variables o categorías siguientes:

- **Microestructura textual:** La microestructura del texto se refiere a las unidades semánticas menores que lo componen, la forma de enlace entre proposiciones u oraciones, el uso de deícticos, pronombres, tiempos verbales, orden y relación entre palabras, entre otros. La microestructura, según van Dijk, denota la estructura local de un texto, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de cohesión y coherencia entre ellas.
- **Macroestructura textual:** Los estudiosos van Dijk y Kintsch (1983) establecen que la macroestructura, a diferencia de la microestructura, es de nivel más global. La macroestructura, por su condición global, tiene lugar al nivel del **tema o asunto**, es decir, lo que proporciona coherencia a un texto, que relaciona párrafo con párrafo.
- **Superestructura textual:** La superestructura es la que permite hablar de tipologías discursivas, aunque no todos los textos presentan una superestructura nítida. Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones. Es una especie de esquema básico al que se adapta un texto, Los estudiantes competentes se enfrentan a los textos conociendo cómo estos se organizan convencionalmente, lo que facilita su comprensión y procesamiento textual.

A su vez los ítems comprenden distintos niveles de complejidad en la medida que combinan distintos procesos.

4.10.2 Niveles de procesos cognitivos evaluados

Los niveles de dominio de la Comprensión Lectora en esta prueba comprenden los tres tipos de categorías o variables y sus diferentes indicadores.

Nivel I: se evalúa la variable microestructura textual. Sus indicadores se refieren a la identificación de información explícita en los tres tipos de textos seleccionados, a las relaciones de sinonimia en el vocabulario temático; incluye la conexión de acciones y el reconocimiento de hechos e ideas en un texto.

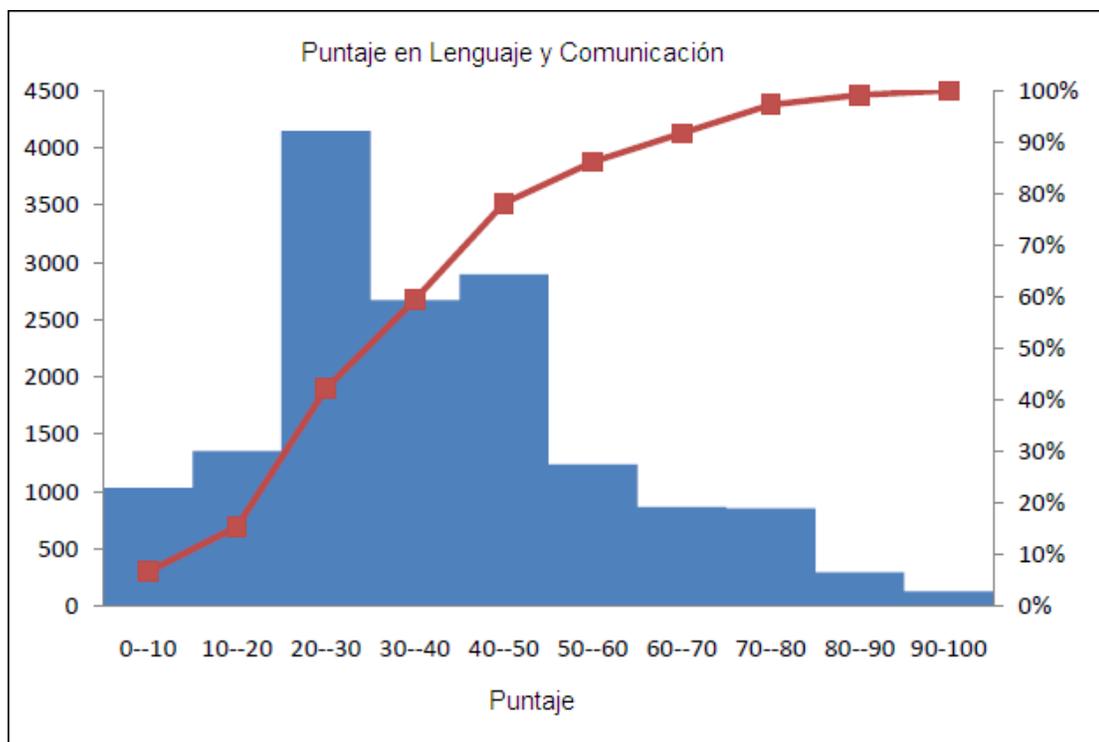
Nivel II: se evalúan dos variables: la microestructura textual y la superestructura textual. Los indicadores de la variable microestructural son: ordena secuencia de acciones, infiere semejanzas y diferencias entre realidades diversas. Los indicadores de la variable superestructura textual. Identifican los elementos del cuento, los elementos de la estructura expositiva: descripción-definición, de objetos y características; comparación-contraste; semejanzas y diferencias; identificación de elementos de las noticias: (qué, cuándo, dónde, quién, cómo).

Nivel III: la variable microestructural, se refiere a inferencias simples de oposición entre dos realidades presentes en los textos, inferencia de referente en una relación anafórica, identificación de paráfrasis de una información específica. La superestructural se centra en la identificación de la estructura del cuento, noticia. En la macroestructural se discriminan las ideas principales de las secundarias; también abarca las motivaciones de los personajes en cuentos y noticias.

4.11 Rendimiento de los estudiantes en Lenguaje y Comunicación 8°

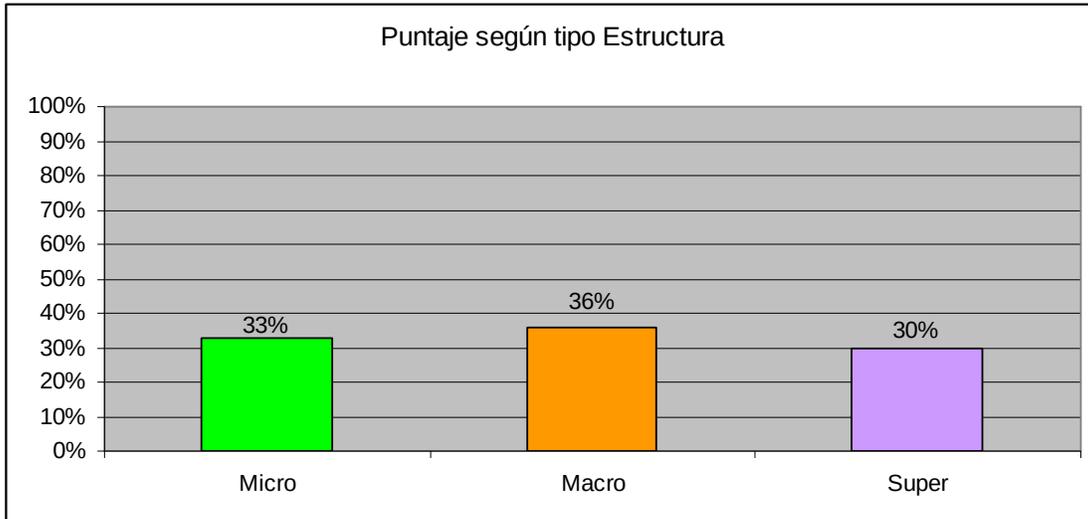
Básico

Los estudiantes de 8^{to} básico obtuvieron en promedio 35% de respuestas correctas en la prueba de comprensión lectora con una desviación estándar de 17,8, lo cual implica que existe heterogeneidad en los resultados. La mitad de los estudiantes participantes en la prueba obtuvo un rendimiento por debajo del 31%. El 73% de los estudiantes presentaron desempeño con puntajes por debajo de 50. El 90% de los estudiantes se le reporta puntaje por menores de 657. Conviene considerar que el grupo de estudiantes tienen desempeño heterogéneo, que evidencian el tamaño de la desviación estándar.



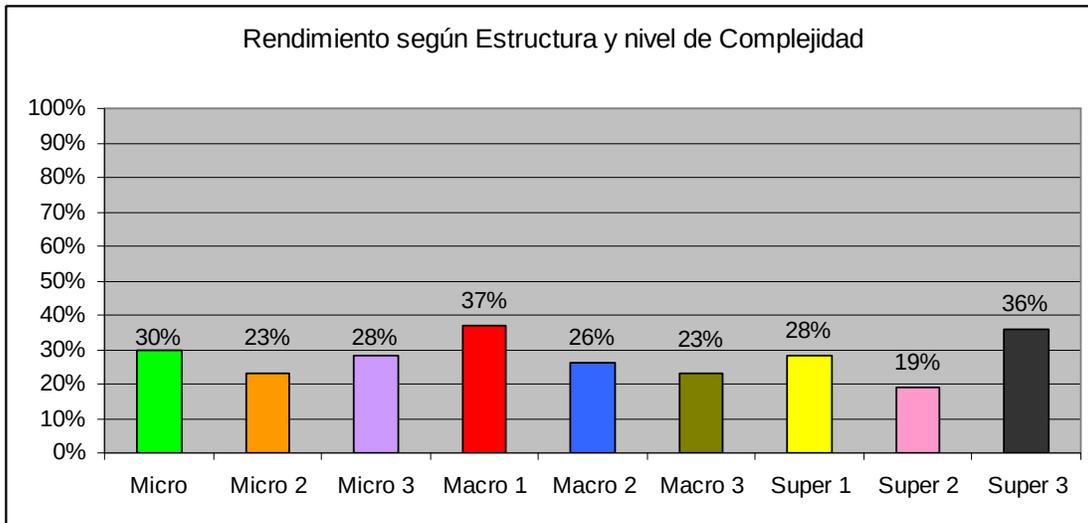
4.11.1 Resultado en Comprensión Lectora por tipo de estructura

Los resultados en cada una de las categorías de estructuras evaluadas son los siguientes:



Se puede observar en el gráfico que el porcentaje promedio de respuestas correctas obtenido por los estudiantes la estructura Micro es de un 33% y en la estructura Macro de un 36%, mientras que en la estructura súper corresponde a un 30%. Como se explicó anteriormente la microestructura y macroestructura se refieren a niveles más sencillos en el proceso de comprensión lectora. Es en estos aspectos que obtienen un porcentaje mayor de respuestas correctas. Por tanto la categoría Superestructura relacionada con construir el significado global del texto e identificar las intenciones del autor resultaron más complejas para los estudiantes.

Los resultados obtenidos por los estudiantes evidencian, en general, el bajo desempeño en los indicadores de logro de la Competencia de Comprensión Lectora.



En relación a la variable de Microestructura textual, del Nivel I, los alumnos obtienen un puntaje del 30%, en el Nivel II poseen un rendimiento del 23%, en el Nivel de complejidad III obtienen un puntaje del 29%. Llama la atención, que en esta variable se obtienen promedios más bajos en niveles más complejos, pero pudiera ser que les resultara más difícil ordenar en secuencia e inferir semejanzas y diferencias (nivel II) o que inferir el referente (nivel III). Esto se puede relacionar con las prácticas pedagógicas.

En cuanto al rendimiento obtenido por los alumnos en la variable Macroestructural, en el Nivel III obtienen un puntaje del 23%. Es en esta variable relacionada con inferir el sentido global del texto que los estudiantes tuvieron resultados más bajos.

La variable Superestructural tampoco posee valores altos en el rendimiento de los alumnos. En el primer nivel en esta variable los estudiantes obtienen un puntaje del 28%, en el segundo nivel de complejidad poseen un rendimiento del 19% y en el tercer nivel el 36%. Esto indica que tienen poco dominio en la identificación de la estructura de los distintos tipos de texto y sus elementos. Es probable que hayan tenido mejor resultado en el nivel I porque en este se incluyen ítems que evalúan la relación entre personajes y hechos o situaciones y tal vez sea un aspecto más trabajado en las aulas.

4.12 Oportunidades de Aprendizaje

Las oportunidades educativas se configuran a partir de las condiciones políticas, socioeconómicas, comunitarias y pedagógicas que proporcionan a los estudiantes oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar capacidades y actitudes hacia la lectura y la matemática. Específicamente si los estudiantes han trabajado los contenidos sobre los cuales van a ser evaluados.

La principal oportunidad de aprendizaje lo constituye el tiempo dedicado al desarrollo curricular, de manera especial, lo que hace el docente en el aula para que los estudiantes aprendan. A los profesores de cuarto y octavo años se les solicitó que seleccionaran los contenidos que trabajaron en cada una de las áreas.

Las respuestas obtenidas muestran que el 87% de los docentes trabajó

Porcentaje de docentes que reportan haber trabajado los contenidos de Matemática	Contenidos	Porcentaje
	Realizar procedimientos (contar, leer y escribir números naturales)	87%
	Utilización material para construir ideas y conceptos matemáticos	79%
	Desarrollar procedimientos y algoritmos de las operaciones básicas de suma y resta	79%
	Desarrollar procedimientos y algoritmos de las operaciones básicas de multiplicación y división	78%
	Redondear cantidades y estimar sumas	79%
	Leer, escribir y utilizar los números ordinales para ordenar secuencias de hasta 50 elementos	82%
	Resolver ejercicios y problemas conectados con el entorno usando las operaciones básicas	83%
	Utilizar instrumentos de medición (regla, reloj, balanza, otros)	81%
	Recolectar y organizar informaciones en tablas y gráficos	75%
	Identificar características y construir polígonos, prismas y pirámides	67%
	Leer, escribir y representar fracciones con un dígito en el denominador	71%
	Diseñar patrones numéricos y de figuras geométricas	73%
	identificar y trazar líneas de simetría en dibujos de personas, animales y cosas	62%
	Establecer relaciones de equivalencia entre billetes y monedas de circulación nacional	70%
	Demostrar que hacen un uso correcto del lenguaje matemático	65%

procedimientos como contar, leer y escribir números naturales. De igual forma los demás contenidos fueron seleccionados por al menos el 62% de los profesores. Los que tienen porcentajes más bajos están relacionados con la geometría. A pesar de que han trabajado la mayoría de los contenidos también es cierto que estos contenidos están en el currículo vigente como obligatorios para estos cursos. Por tanto, hay estudiantes que no están teniendo la oportunidad de aprender contenidos esenciales del primer ciclo del Nivel Básico.

Así como se identificaron los contenidos de Matemática, de igual forma se les preguntó a los profesores acerca de los contenidos de Lenguaje y Comunicación.

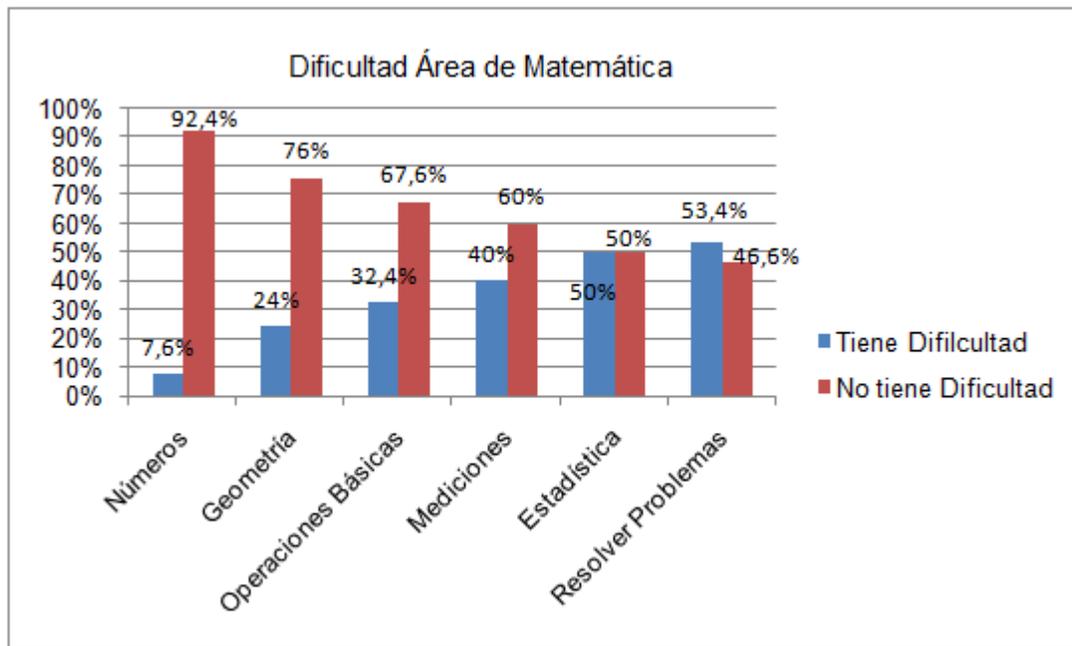
Contenidos	Porcentaje
Identificar información que aparece explícitamente (de manera directa) en un texto	76%
Inferir elementos, hechos, o ideas implícitos (que no estén expresados directamente) en un texto	67%
Inferir relaciones, semejanzas y diferencias, causa-efecto en un texto	72%
Interpretar el sentido global del texto	77%
Utilizar estrategias de interrogación y anticipación para comprender un texto	81%
Identificar la idea principal y secundaria de un texto	82%
Identificar la intención del autor	76%
Identificar la estructura de los textos que lee (introducción, desarrollo y conclusión)	78%
Parafrasear informaciones de un texto	71%
Inferir el significado de palabras dentro de un texto	61%

La tabla muestra que también obtuvieron respuestas positivas con alta frecuencia: desde un 61% a 82%. Los que tienen porcentajes más bajos están relacionados con inferir significados.

Nuevamente cabe preguntar por qué un número elevado de docentes, del 18% al 39%, no trabajó algunos de los contenidos esenciales en el aprendizaje

de la lengua de acuerdo al currículo vigente.

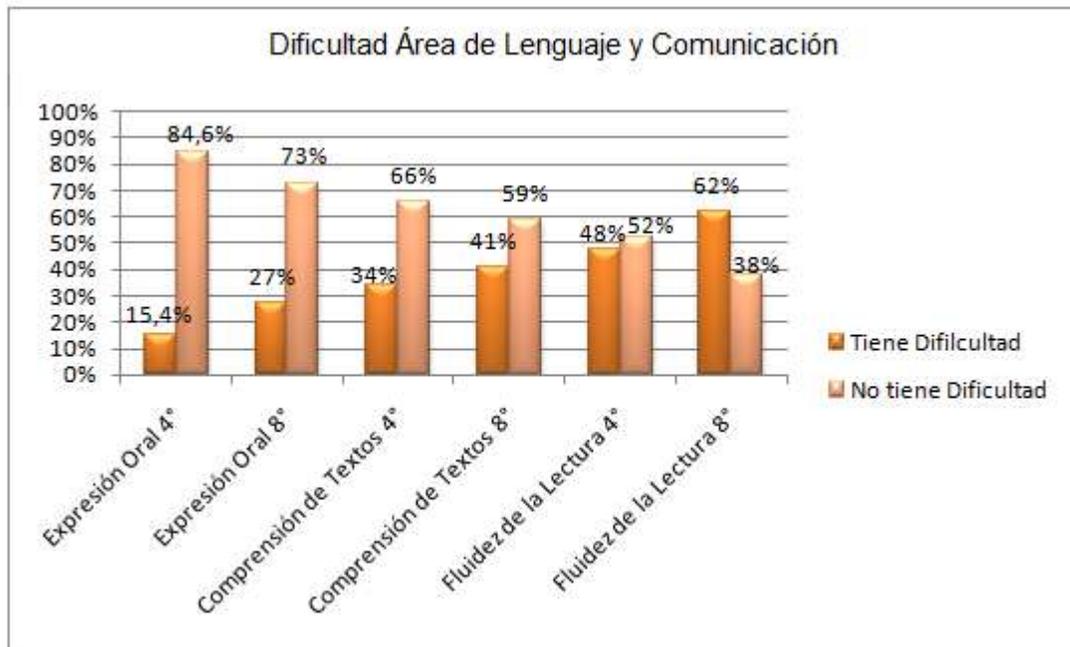
A los docentes se les consultó, además, acerca de las dificultades que presentaban sus estudiantes en el manejo de ciertos contenidos.



En el área de matemática se identificaron los siguientes como los de mayor dificultad para los estudiantes: resolver problemas (53,4%) y estadística (50%). Los demás contenidos son identificados como fáciles. Ciertamente en los resultados ya mencionados resolver problemas fue uno de los aspectos de menor dominio por parte de los estudiantes.

En el área de Lenguaje y Comunicación se identificaron los siguientes contenidos como aquellos en los que los alumnos presentan mayor o menor

dificultad:



Para el área de Lenguaje y Comunicación, la producción de textos alcanza el 62% y la fluidez en la lectura el 48%, por lo que son identificados como los que poseen mayor dificultad. Sólo un 34% identificó la comprensión de textos como una dificultad, lo cual no corresponde con los resultados obtenidos en esta prueba diagnóstica.

4.13 Análisis de factores asociados a los resultados en Matemática y

Lenguaje y Comunicación

A continuación se presentan los resultados en Matemática y Lenguaje y Comunicación de acuerdo a factores socio-demográficos y escolares que se asocian a mayor o menor rendimiento. Solo se han escogidos los más relevantes y los que presentan una diferencia estadísticamente significativa.

4.13.1 Relación de los rendimientos en Matemática y en Lenguaje con la edad de los estudiantes

La variable edad fue clasificada en las siguientes categorías:

Grupo 1: Edad esperada para el nivel. Grupo 2: Edad esperada + un año. Grupo 3: Sobreedad de un año. Grupo 4: Sobreedad de dos años.

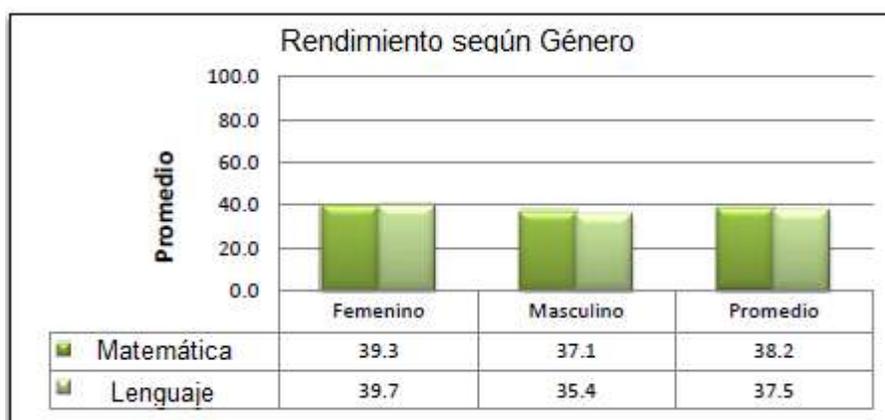
Los resultados de la investigación mostraron que los mejores desempeños en Matemática y en Lenguaje, poco más del 40%, fueron obtenidos por el estudiantado que tiene la edad correspondiente al curso, es decir 9 y 13 años correspondientemente. Existe una correlación negativa entre el rendimiento obtenido en matemática y la edad, esto es, a medida que la edad de los estudiantes del curso aumenta, menor es el rendimiento en Matemática. Lo mismo ocurre con los porcentajes medios en Lenguaje.

En un análisis de regresión de las variables, rendimiento y edad, se determinó que por cada año de edad adicional que el estudiante tenga, el rendimiento promedio en Matemática se reduce en 2.5 puntos. La reducción es mayor en Lenguaje; el análisis de regresión arrojó una reducción de 3.5 puntos promedio por cada año adicional en la población estudiada. El gráfico muestra claramente el patrón de asociación entre los puntajes y la edad de los estudiantes.



4.13.2 Relación del rendimiento en matemática y comprensión lectora según género

Las estudiantes tuvieron un mayor rendimiento que los estudiantes tanto en Matemática como en Lenguaje y Comunicación. La diferencia en Matemática fue de 2.2 puntos y en Lenguaje de 4.3. Ambas diferencias fueron estadísticamente significativas.



En los resultados de Lenguaje se encontró “diferencias significativas en los rendimientos en niveles de comprensión entre niños y niñas, exhibiendo las niñas mejores resultados, tanto en comprensión literal como en comprensión inferencial”.

V. CONCLUSIONES

5.1 CONCLUSIONES

5.1.1 Logros de Aprendizaje en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

El desempeño promedio de los estudiantes egresados del tercero y séptimo básico, en general, es bajo. El rendimiento obtenido en la prueba de Matemática de 4º básico fue de 38% de respuestas correctas, mientras que en el de Lenguaje y Comunicación fue de 37%, presentándose como un resultado mucho más bajo del esperado por la institución. En tanto, en 8º básico el rendimiento en la prueba de Matemática fue de 36% de respuestas correctas, mientras que en Lenguaje y Comunicación fue de 35%

El rendimiento promedio en matemática según las competencias en las que se agruparon los indicadores de logros fueron: 37% en la competencia numérica, 39% en la geométrica, 33% en la métrica y 45% en la estadística. Ambos grupos tuvieron un desempeño heterogéneo con respecto a las competencias.

Los estudiantes del cuarto y octavo años de Educación Básica obtuvieron bajos rendimientos globales en la comprensión de los diversos tipos de textos, conforme a los tres niveles de complejidad textual y a los indicadores de las cuatro variables consideradas en este estudio. Los textos mejor comprendidos por los estudiantes son los narrativos (cuentos) con un promedio de 44%.

Las niñas exhiben rendimientos significativamente superiores a los niños tanto en comprensión lectora como en matemática. De forma similar, los mayores desempeños en matemática y comprensión lectora fueron obtenidos por los estudiantes cuya edad corresponde al cuarto y octavo años. En tanto los alumnos repitentes, por ende mayores a la edad promedio de 4º y 8º básico, obtuvieron resultados inferiores.

Así mismo, aquellos alumnos que se caracterizan por demostrar buen

comportamiento y trabajo sistemático y aquellos que afirman realizar tareas escolares frecuentes obtienen mejores resultados en ambas áreas.

El análisis de los factores asociados al rendimiento se realizó también a través de la participación del director y su percepción sobre las características del centro y las problemáticas que lo afectan. Los factores que mostraron una relación significativa con un mayor rendimiento fueron, en relación a las condiciones físicas del aula, la iluminación, la ventilación adecuada y un bajo nivel de ruido.

5.2 Condiciones demográficas de los estudiante

La mayoría de los estudiantes de 4to y 8vo tiene la edad esperada para el curso, con un 17% de sobreedad en ambos casos. Están distribuidos por género casi de manera equitativa y pertenecen al mismo grupo socioeconómico.

5.3 Características físicas y pedagógicas del centro educativo

Con relación a algunas características de la gestión pedagógica, en general se puede afirmar que se sostienen reuniones frecuentes entre directivos y docentes, utilizan el diálogo y las reuniones para manejar la disciplina y resolver los conflictos del centro. También a raíz de los resultados de este estudio se considera que los problemas más frecuentes del centro están relacionados con limitaciones de los propios estudiantes en cuanto al poco interés y la falta de hábitos en los estudios, y la falta de apoyo del hogar en las tareas. De la misma forma, se perciben como poco frecuentes los problemas relativos a la inasistencia y poca preparación de los docentes.

VI. PROPUESTAS REMEDIALES

6.1 Propuestas Remediales

A continuación se presentan algunas recomendaciones derivadas del trabajo de investigación:

- Realizar estudios longitudinales que permitan dar seguimiento a los resultados de este diagnóstico a lo largo del segundo ciclo de la educación básica.
- Utilizar los resultados de esta evaluación para identificar áreas de oportunidad en el aprendizaje de Matemática y de Lenguaje y Comunicación por parte del estudiantado, con la finalidad de desarrollar planes de mejora que incluyan producción de materiales, acciones de formación y otras políticas curriculares.
- A partir del diagnóstico realizado por el MINEDUC sobre los programas de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docentes (FFID), procede una reorganización radical y más sólida de estos programas, el establecimiento de procesos de selección transparentes, la instauración de mecanismos de certificación y una transformación de la carrera profesional de los docentes para hacerla más atractiva mediante mejoras en la remuneración, reconocimiento social de los logros y oportunidades de ascenso claramente estructuradas sin que los docentes tengan que abandonar el aula y condiciones de trabajo satisfactorias que permitan la colaboración y el desarrollo profesional de los docentes.
- El Ministerio de Educación debe impulsar procesos de formación continua que respondan a una estrategia integral dirigida a fortalecer las competencias matemáticas, lectoras y de expresión escrita en el cuerpo docente que trabaja en el Primer y Segundo Ciclo Básico. Estos

procesos deberán incluir programas de acompañamiento en el aula.

- Fortalecer las estructuras de acompañamiento del Sistema Educativo, desarrollando capacidades y creando condiciones en los centros educativos para que las acciones de acompañamiento al personal docente formen parte de la dinámica cotidiana de gestión del sistema.
- Incentivar la formación y participación de padres y apoderados para que estos asuman su rol y responsabilidad y puedan incidir en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Como elemento de marcada importancia, sería deseable motivarlos a participar en los programas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas Contigo Aprendo, que contribuyan a elevar el nivel educativo de padres y madres, y con ello coadyuvar a una mejor crianza de los hijos y ejercicio de sus derechos ciudadanos de forma tal que exijan la calidad educativa que merecen sus hijos e hijas.
- Ampliar y profundizar las investigaciones en las áreas de aprendizaje y enseñanza de Lenguaje y Comunicación y Matemática, con el propósito de seguir identificando áreas de fortalezas y debilidades en las competencias matemáticas y lectoras de los y las docentes.
- Para finalizar, consideramos que los resultados de este diagnóstico del 4to y 8vo años de la Educación Básica, representan una muestra que sirve como radiografía del nivel de los aprendizajes de Matemática y Lenguaje y Comunicación del estudiantado del segundo ciclo de la Educación Básica, de las condiciones y características de estudiantes, directivos y docentes, así como un perfil de los centros y las aulas, todo lo cual se constituye en un valioso instrumento para el diseño de políticas curriculares y de formación docente que contribuyan a mejorar la crítica situación educativa del país.

VII. BIBLIOGRAFIA

7.1 BIBLIOGRAFIA

7.1.1 Fuentes Bibliográficas

ÁLVAREZ Méndez, Juan. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata, Madrid, España, 2001.

AUSUBEL, David P. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas, México, 1981.

BEAS, J. SANTA CRUZ y otras. “Enseñar a pensar para aprender mejor” Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago. 2003.

COLL, Cesar. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Editorial Paidós, 1991.

HIMMEL K, Erika. OLIVARES, M. “Hacia una evaluación educativa .Aprender para Evaluar y Evaluar para Aprender” Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 1999.

L. E. RATHS, WASSERMANN S. “Cómo enseñar a pensar”. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1994.

MONEREO, C. CASTELLÓ, M. y otros. “Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje”, Editorial Graó. Barcelona, 1997.

REYNOLDS, D. BOLLEN R y otros. “Las escuelas eficaces” Editorial Santillana. Madrid, 1997.

7.1.2 Fuentes Hemerográficas

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, República de Chile, “Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final de Comprensión Lectora”, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Republica de Chile. ·Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica”, 2012

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. “Boletín de investigación educacional”, 2003 Volumen 18.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Republica de Chile, “Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo”, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Republica de Chile, “Programa de Estudio 8º Básico”, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Republica de Chile, “Programa de Estudio 4º Básico”, 2014.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, “Evaluación Educativa”, Volumen 14, Número 2, 1996.

7.1.3 Fuentes de Internet

Evaluación PISA 2003, “Competencia en lectura”;
<http://www.eduteka.org/Pisa2003.php>

Traducción realizada por EDUTEKA de algunos apartados de la sección correspondiente a “Competencias en Matemáticas” del documento “THE PISA 2003 Assessment Framework” publicado, por OECD/PISA.
<http://www.pisa.oecd.org/>

OTEIZA, F. MIRANDA, H. “Instrumentos de evaluación del aprendizaje matemático”, <http://www.comenius.usach.cl>, 1996

CASANUEVA, P. “Educación y aprendizaje significativo”, www.monografias.com

VIII. ANEXOS

8.1.1 Instrumento Evaluativo de Diagnóstico: Matemática 4° Básico

MATEMÁTICA

PRUEBA DE DIAGNOSTICO

4° BÁSICO

SCHOOL, MAIPÚ

Prof:

KING EDWARD

Alumno(a) _____

Fecha _____

1. La secuencia va aumentando y se le suma al número anterior, siempre el mismo número. ¿Cuál es el número que está tapado por la estrella?



- a) 25
b) 26
c) 27
d) 29
2. Observa la tabla con los números pintados, ¿cuál es el patrón que se aplicó?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

- a) Aumenta de 2 en 2
b) Aumenta de 4 en 4
c) Aumenta de 8 en 8
d) Aumenta de 10 en 10

3. El número 998 se lee:

- a) noventa y ocho.
- b) Novecientos ocho.
- c) noventa y nueve y ocho
- d) novecientos noventa y ocho

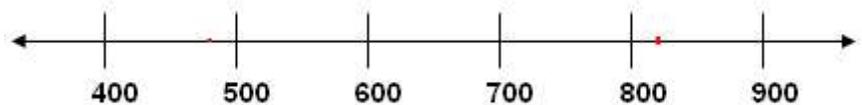
4. Jugando lotería el abuelo dicta “quinientos cuarenta y cinco”, entonces su nieta Magdalena debe marcar en el cartón el número:

- a) 45
- b) 540
- c) 545
- d) 555

5. De los siguientes conjuntos de números, elige cuál de ellos está ordenado de **menor a mayor**.

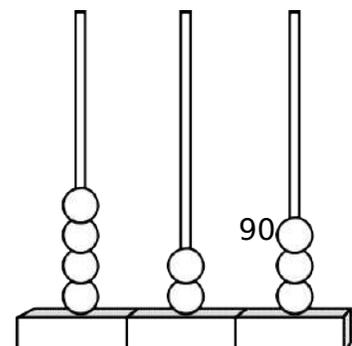
- a) 850 - 901 - 909
- b) 679 - 796 - 697
- c) 490 - 940 - 801
- d) 155 - 107 - 109

6. ¿Cuál de los siguientes números debería ubicarse en la recta numérica entre el 700 y 800?



- a) 578
- b) 587
- c) 677
- d) 702

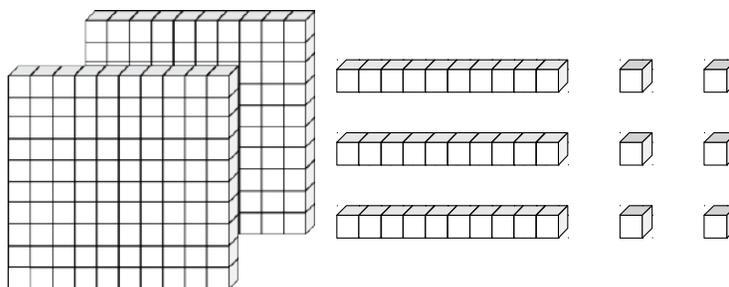
7. ¿Cuál es el número representado en el ábaco?



- a) 324
- b) 342
- c) 423
- d) 432

C D U

8. ¿Qué número se representó con los cubos?



- a) 632
- b) 326
- c) 263
- d) 236

9. Enzo ha leído 68 páginas de un libro que contiene 140 páginas. Su hermana le pregunta, ¿cuántas páginas te faltan para terminar el libro?

¿Qué cálculo le sirve a Enzo para contestar la pregunta de su hermana?

- a) $140 + 68 = \square$
- b) $\square - 68 = 140$
- c) $140 : 68 = \square$
- d) $140 - 68 = \square$

10. Camila está juntando dinero para comprar un regalo a su hermano. Ella había juntado \$350 y su mamá le regaló algunas monedas más. Ahora tiene \$610.

¿Cuánto dinero le regaló su mamá?

- a) \$260
- b) \$340
- c) \$610
- d) \$960

11. ¿De acuerdo a la propiedad conmutativa, qué número debe ir en la ___?

$$7 + \underline{\quad} = 6 + 7$$

- a) 1
- b) 6
- c) 7
- d) 13

12. ¿Qué número completa la siguiente expresión numérica aplicando la conmutatividad?

$$26 + 47 = 73 \quad \longleftrightarrow \quad \underline{\quad} + 26 = 73$$

- a) 26
- b) 47
- c) 73
- d) 99

13. Victoria tiene 5 cajas con piezas de legos. En cada caja ha puesto 8 piezas de legos. ¿Cuántas piezas tiene en total?

- a) 8 piezas.
- b) 13 piezas.
- c) 40 piezas.
- d) 48 piezas.

14. Camilo compró 8 bolsas con 8 globos cada una. ¿Cuántos globos compró Camilo?

- a) 4 globos.
- b) 16 globos.
- c) 64 globos.
- d) 88 globos.

15. Carla tiene 36 libros y los quiere guardar en 6 cajas, de manera que en cada una quede la misma cantidad de libros.
La operación que permite saber la cantidad de libros que debe poner en cada caja es:

- a) $36 + 6$
- b) $36 - 6$
- c) $36 \cdot 6$
- d) $36 : 6$

16. Marta tiene 40 caramelos para repartir en partes iguales entre 8 de sus estudiantes.
A partir de la situación se puede formular la pregunta:

- a) ¿De qué sabor son los caramelos?
- b) ¿Cuántos estudiantes hay en el curso de Marta?
- c) ¿Cuánto cuestan los caramelos?
- d) ¿Cuántos caramelos recibe cada estudiante?

17. En la siguiente secuencia se aplican dos reglas aditivas:

2	6	7	11	12	16	17	21	...
----------	----------	----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------

¿Cuál de los tríos consecutivos pertenecen a esta secuencia?

- a) 22 - 26 - 27
- b) 25 - 26 - 30
- c) 26 - 27 - 31
- d) 36 - 40 - 44

18. A continuación se muestra una parte de una tabla con los 100 primeros números. ¿Qué número va en la casilla marcada con X?

54		
	65	
X		



- a) 74
- b) 67
- c) 64
- d) 56

19. El patrón geométrico está formado por triángulos y la Figura 3 está tapada.



Fig. 1

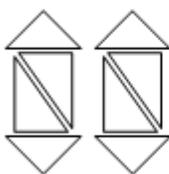


Fig. 2

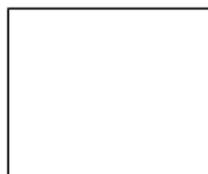


Fig. 3

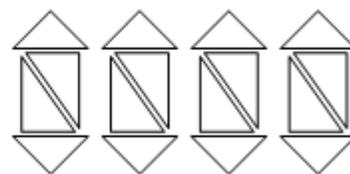


Fig. 4

¿Cuántos triángulos tiene?

- a) 8
- b) 10
- c) 12
- d) 14

20. Observa la siguiente tabla de 100.

El patrón pintando empieza en 3 y

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

- a) aumenta 11 cada vez.
- b) aumenta 12 cada vez.
- c) aumenta una unidad.
- d) aumenta una decena

21. Un número $- 5$ es igual a 20.

Si  es el número desconocido, la ecuación que permite saber cuál es el número es:

- a)  $+ 5 = 20$
- b)  $- 5 = 20$
- c) $5 -$  $= 20$
- d) $5 +$  $= 20$

22. Observa la siguiente secuencia de números.

75	85	80	90	85		
----	----	----	----	----	--	--



El número que debe ir en el lugar que indica la flecha es:

- a) 90
- b) 95
- c) 100

d) 105

23. Si le sumo 40 a mi número, resulta **300**; ¿cuál es el número que pensé?

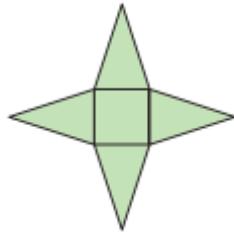
- a) 40
- b) 260
- c) 300
- d) 340

24.  82 9 = 73

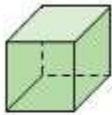
¿Cuál es el signo que está escondido detrás del  ?

- a) +
- b) -
- c) ·
- d) :

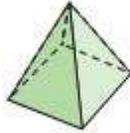
25. ¿A qué cuerpo geométrico pertenece esta red:



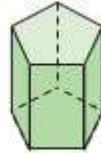
a)



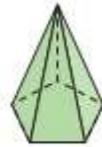
b)



c)

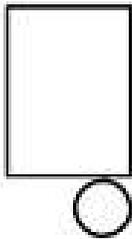


d)

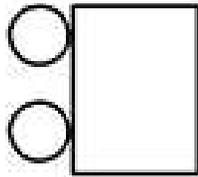


26. ¿Cuál es el molde que te permite armar un cilindro?

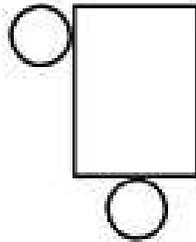
a)



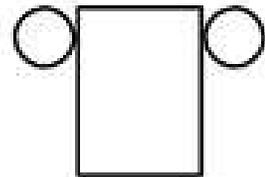
b)



c)

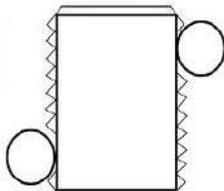


d)

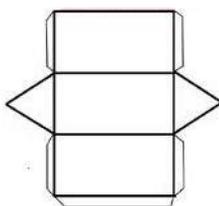


27. ¿Cuál de las siguientes imágenes corresponde a la red de un cono?

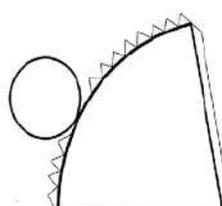
a)



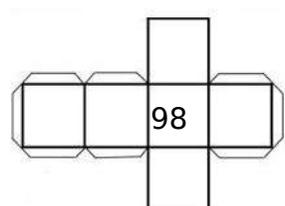
b)



c)

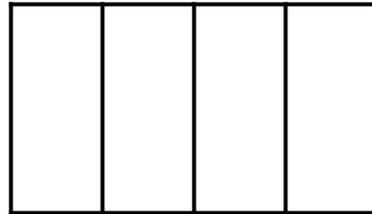


d)

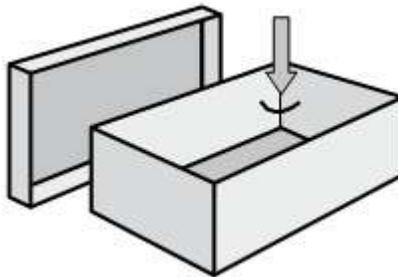


28. Se está haciendo un molde para armar un prisma. ¿Cuál es la figura que necesita para completar el molde?

- a) 2 cuadrados.
- b) 2 triángulos.
- c) 2 rectángulos.
- d) 2 círculos.

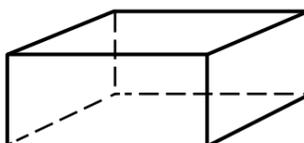


29. Observa la caja. ¿Qué indica la flecha?



- a) una cara.
- b) una arista.
- c) un vértice.
- d) un ángulo.

30. ¿Cuántas aristas tiene la figura que observas?



- a) 4
- b) 6
- c) 8
- d) 12

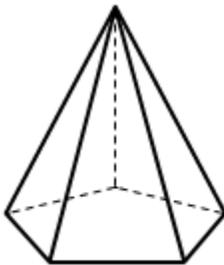
31. La figura es una pirámide que tiene:

- a) 4 vértices, 4 aristas y 4 caras.
- b) 5 vértices, 8 aristas y 5 caras.
- c) 5 vértices, 8 aristas y 4 caras.
- d) 4 vértices, 4 aristas y 5 caras.

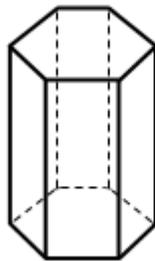


32. Observa las siguientes figuras, ¿Cuál de ellas tiene 7 vértices?

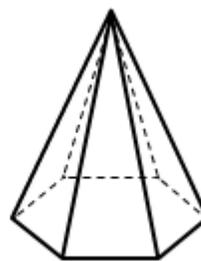
a)



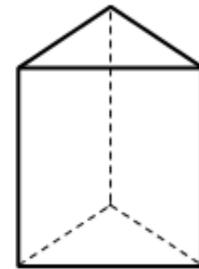
b)



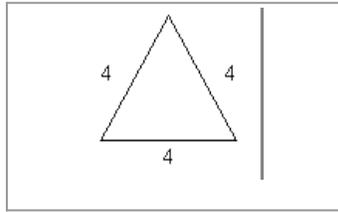
c)



d)



33. En la figura, los lados del triángulo miden 4m



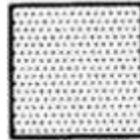
¿Cuánto mide su perímetro?

- a) 4 m
- b) 8 m
- c) 12 m
- d) 16 m

34. ¿Cuál es el perímetro de este cuadrado?

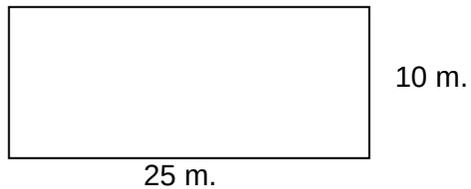
- a) 16 cm
- b) 24 cm
- c) 30 cm
- d) 32 cm

8 cm

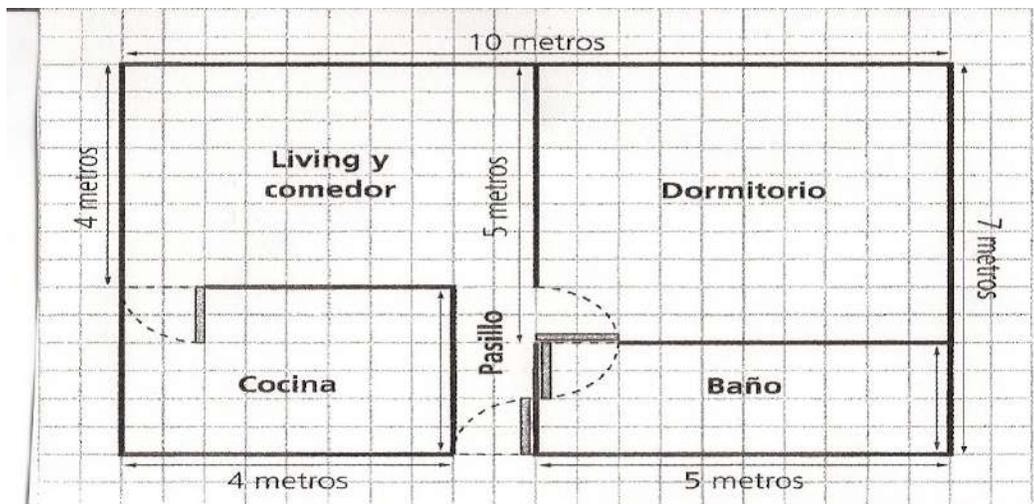


35. A Luis le heredaron un terreno el cual tiene forma de rectángulo, su largo mide 25 metros y su ancho 10 metros. ¿Cuál es su perímetro?

- a) 40 m.
- b) 50 m.
- c) 60 m.
- d) 70 m.



Observa el siguiente plano de un Departamento que tiene forma rectangular y responde las preguntas 36 y 37.



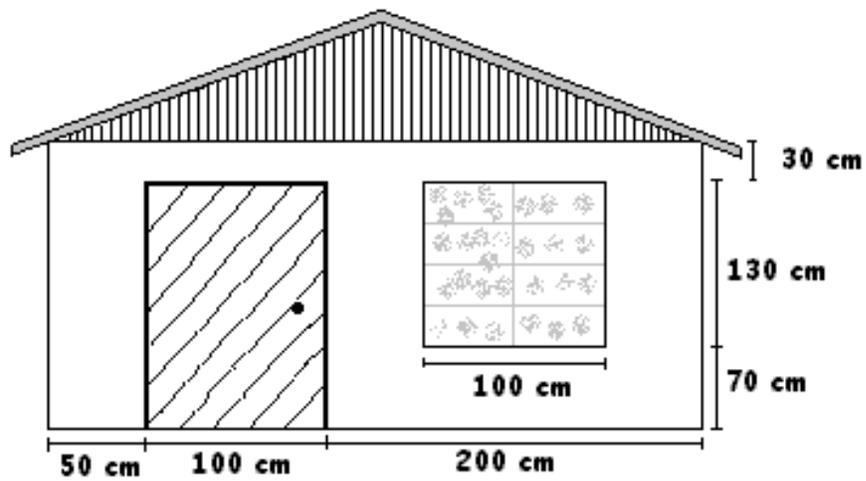
36. Si el departamento tiene forma rectangular, ¿cuánto mide su perímetro?

- a) 17 metros
- b) 30 metros
- c) 34 metros
- d) 70 metros

37. ¿Cuál es el perímetro de la cocina?

- a) 4 metros
- b) 7 metros
- c) 12 metros
- d) 14 metros

Observa el siguiente plano de una casa y responde las preguntas 38, 39 y 40



38. ¿Cuál es el perímetro de la puerta?

- a) 400 cm
- b) 500 cm
- c) 600 cm
- d) 700 cm

39. ¿Cuál es el perímetro de la ventana?

- a) 400 cm

- b) 460 cm
- c) 500 cm
- d) 560 cm

40. ¿Cuál es el perímetro del frente de la casa, sin considerar el techo?

- a) 580 cm
- b) 1000 cm
- c) 1160 cm
- d) 2100 cm

PROCESO DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

4º BASICO

Eje evaluado	Objetivo de Aprendizaje	Pregunta	Clave
Números y	OA 1	1	b
		2	c
	OA 2	3	d

Operaciones		4	c	
	OA 3	5	a	
		6	d	
	OA 5	7	c	
		8	d	
	OA 6	9	d	
		10	a	
	OA 7	11	b	
		12	b	
	OA 8	13	c	
		14	c	
	OA 9	15	d	
		16	d	
	Patrones y Algebra	OA 12	17	a
			18	c
19			c	
20			a	
OA 13		21	b	
		22	a	
		23	b	
		24	b	
		25	b	
		26	d	

Geometría	OA 15	27	c
		28	a
	OA 16	29	a
		30	c
		31	b
		32	c
	Medición	OA 21	33
34			d
35			d
36			b
37			d
38			c
39			b
40			c

Fórmula Puntaje a Nota
$\frac{PO \times 7}{PM}$
<p>Puntaje Obtenido por el estudiante multiplicado por siete y dividido por el puntaje máximo que tiene la prueba</p>

Niveles de Desempeño en la asignatura de MATEMÁTICA 4º BÁSICO - PRIMER SEMESTRE							
EVALUACIÓN INTERMEDIA POR EJE				NIVEL DE DESEMPEÑO			
EJE	Nº	Valor	Puntaje	BAJO	MEDIO	MEDIO	ALTO

	preguntas	Pregunta			BAJO	ALTO	
Números y Operaciones	16	1	14	0-4	5-8	9-12	13-16
Patrones y Algebra	8	1	8	0-2	3-4	5-6	7-8
Geometría	8	1	8	0-2	3-4	5-6	7-8
Medición	8	1	8	0-2	3-4	5-6	7-8

8.1.2 Instrumento Evaluativo de Diagnóstico: Lenguaje y Comunicación 4º Básico

PRUEBA DE DIAGNOSTICO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

4º BÁSICO

Prof: KING EDWARD SCHOOL, MAIPU

Nombre Alumno(a)

Fecha:

I. LECTURA: *Comprensión Lectora*

Lee y contesta las preguntas 1 a 12.



La Tortuga Gigante

Horacio Quiroga, Cuentos de la selva

(fragmento)

Había una vez un hombre que vivía en la ciudad y estaba muy contento porque era sano y trabajador.

Un día se enfermó y los médicos le dijeron que la única manera de curarse era yéndose a vivir al campo. El hombre aceptó la idea y se fue al campo. Allí vivía solo y él mismo se cocinaba. Comía pájaros y bichos del monte que cazaba con su escopeta.

Pasó el tiempo y el hombre otra vez se veía fuerte y saludable. Un día que tenía mucha hambre, porque hacía dos días que no cazaba nada, vio cerca de la laguna un tigre enorme de quería comerse una tortuga muy grande también.

Al ver al hombre el tigre lanzó un rugido espantoso y se lanzó de un salto sobre él. Pero el cazador, que tenía una gran puntería, le disparó y lo mató. Enseguida se dispuso a comerse la tortuga, sabiendo que su carne era muy rica. Cuando se acercó vio que estaba muy mal herida y a pesar del hambre que tenía, tuvo lástima de la pobre tortuga y la llevó arrastrando hasta su choza.

Allí le vendó la cabeza con algunos trapos que encontró. Todos los días le hacía curaciones y le daba unos golpecitos con la mano sobre su piel. La tortuga sanó por fin. Pero entonces el hombre se enfermó. La tortuga agradecida de que él la hubiera salvado decidió ayudarlo. Todos los días le llevaba agua y algunas raíces.

Sin embargo, lo que el hombre necesitaba eran medicinas y estas sólo se podrían obtener en la ciudad.

Desesperada, la tortuga cargó a sus espaldas al hombre y caminó muchos kilómetros hasta llegar a la ciudad. Allí, un ratón los orientó para encontrar ayuda. Finalmente el hombre fue atendido en el hospital y la tortuga se quedó en el zoológico muy bien cuidada. Desde que sanó el hombre la visita todos los días, le lleva lechugas y frutas y pasan un rato juntos como dos buenos amigos.

1.- El texto leído es

- A.- Un cuento.
- B.- Una fábula
- C.- Una noticia
- D.- Una carta

2.- ¿En qué lugar transcurre la narración?

- A. El campo
- B. La ciudad
- C. La playa
- D. El monte

3.- ¿Cuál es el personaje principal del cuento?

- A. El tigre
- B. El hombre
- C. La tortuga
- D. Los pájaros y bichos

4.- ¿ Cuáles de estos elementos son del ambiente del cuento?.

- I - Laguna
- II.- Choza
- III.- Edificios
- IV.- Ríos

- A. II, III
- B. I, II, III
- C. I, II, IV
- D. III

5.- La principal característica de la tortuga es:

- A. Sana
- B. Agradecida
- C. Desesperada
- D. Soñadora

6.-Según el texto “La tortuga agradecida...” significa que la tortuga:

- A. Estaba contenta con el hombre
- B. Se sentía molesta
- C. Decidió Ayudarlo
- D. Se enfermó

7.- ¿De qué se alimentaba el personaje?

- A. Animales marinos
- B. Bichos y pájaros

- C. Conejos y patos
- D. Tigre y tortuga

8.- Según el texto ¿Quién o quiénes lanzan un rugido espantoso?

- A.- El hombre y la tortuga
- B.- El hombre y el tigre
- C.- Sólo el hombre
- D.- Sólo el tigre

9.- La palabra “espantoso” indica:

- A. Cualidad
- B. Acción
- C. Nombre
- D. Ninguna de las anteriores

10.- El personaje del cuento es:

- I.- Trabajador
- II.- Ocioso
- III.- Compasivo
- IV.- Cruel

- A. I, II
- B. I, III
- C. I, IV
- D. II, IV

11. ¿Dónde quedó finalmente la tortuga?

- A. En el monte
- B. En la selva
- C. En el hospital
- D. En el zoológico

12.- ¿Qué relación se establece entre el hombre y la tortuga?

- A. De enemistad.
- B. De soledad.
- C. De amistad.
- D. De indiferencia.

Lee y contesta las preguntas 13 a 18

El Caballo de Troya

Habían transcurrido casi diez años desde que los griegos atacaban constantemente a Troya y parecía que la guerra no tenía fin. Pero un día, a Ulises se le ocurrió un plan para acabar con esto: construir un enorme caballo de madera y en su interior esconder a los mejores guerreros griegos, fingir que se retiraban y atacar a los troyanos de manera desprevenida.

Cuando los troyanos vieron que los griegos se marchaban, saltaron de alegría y organizaron bailes, cantos y gritos por todas partes. De pronto, entre tanta algarabía, encontraron un caballo de madera abandonado y pensaron que se trataba de un regalo dejado por los enemigos. Decidieron entonces entrarlo en la ciudad, lo que hicieron

con grandes esfuerzos.

Por la noche, los griegos abandonaron su escondite y cayeron sobre los troyanos saqueando todo lo que estaba a su paso. Cuando ya era la hora de abandonar Troya, Poseidón, el dios del mar, enojado con esta acción de Ulises, hizo que su nave se perdiera en el océano y así éste tardó muchos años en regresar a su patria.

13. ¿Hace cuánto tiempo atacaban los griegos a Troya?

- A) una década
- B) dos décadas
- C) cinco décadas
- D) diez décadas

14. ¿Qué plan ideó Ulises?

- A) destruir un caballo de madera
- B) fabricar un caballo de madera
- C) fingir la construcción de un caballo de madera
- D) atacar con un enorme caballo de madera

15. ¿Qué finalidad tenía el plan de Ulises?

- A) burlarse de los enemigos y luego marcharse
- B) fingir que atacaban para luego celebrar
- C) atacar con un enorme caballo de madera
- D) simular que se retiraban para luego agredir al enemigo

16. ¿Por qué los troyanos, decidieron entrar el caballo de madera a la ciudad?

- A) pensaban que era un obsequio
- B) creían que con él ganarían otras batallas
- C) para dejarlo con una estatua en su ciudad
- D) para venderlo después a los propios enemigos

17. ¿En qué momento atacaron los griegos?

- A) Al atardecer
- B) Por la mañana
- C) En la noche
- D) Medio día

18. ¿Quién era Poseidón?

- A) Jefe de los troyanos
- B) Dios del mar
- C) Dios de la Guerra
- D) Jefe de los griegos

De acuerdo a la lectura anterior:

19. ¿Por qué crees tú que se enojó Poseidón con Ulises?, fundamenta tu opinión.

20. ¿Qué te pareció la idea de Ulises, fue una idea inteligente o desleal?, fundamenta tu opinión.

21. Cuando los troyanos vieron que los griegos se retiraban comenzaron a celebrar,

¿Crees que fue una actitud apropiada a la situación?, fundamenta tu opinión.

Considerando la lectura del Texto 1 y 2, responde:

22. “el tigre lanzó un **rugido** espantoso”, es decir lanzó un:

a) manotazo

- b) bramido
- c) aullido
- d) ladrido

20. La tortuga estaba desesperada. Quiere decir ... estaba:

- a) tranquila
- b) nerviosa
- c) impaciente
- d) ninguna de las anteriores

21. “un ratón los orientó para encontrar ayuda. Un sinónimo de la palabra subrayada es:

- a) guió
- b) encausó
- c) dirigió
- d) todas las anteriores

22. “fingir que se retiraban”. La palabra subrayada significa:

- a) disimular
- b) revelar
- c) descubrir
- d) pensar

23. Saquear significa:

- a) respetar
- b) restituir
- c) donar
- d) robar

24. Atacar de manera **desprevenida**. Desprevenida significa:

- a) desalojada
- b) descuidada
- c) desordenada
- d) desorientada

II. ESCRITURA: *Producción de textos*

Observa los dibujos y redacta tomando como base las imágenes, un cuento sobre los Mapuches

PROCESO DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. LECTURA COMPRENSIVA

A) PUNTAJE

Extraer Información	Reflexión sobre el texto	Incremento del Vocabulario	Total puntos Comprensión de Lectura
18 puntos	6 puntos	6 puntos	30

B) NOTA

LECTURA
PUNTAJE MÁXIMO: 30 ptos.
Fórmula = $\frac{\text{Pje. Obt.} \times 7}{\text{Pje. Máx.}}$

II. ESCRITURA

N^o	Indicadores	Puntos
1	Respetar la estructura del tipo de texto (narración): inicio, desarrollo, final	2
2	El texto se enmarca en el tema dado, con título y usando al menos 25 líneas	2
3	Comunica alguna información, opinión o sentimiento	2
4	En el texto describe situaciones	2
5	Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central	2
6	Utiliza un vocabulario variado y de uso frecuente	2
7	Utiliza oraciones simples y compuestas de uso habitual	2
8	Respetar ortografía literal	2
9	Respetar la ortografía acentual	2
10	Escritura legible para él y para otros	2
Total	Puntaje máximo	20

ESCRITURA
PUNTAJE MÁXIMO: 20 ptos.
Fórmula = $\frac{\text{Pje. Obt.} \times 7}{\text{Pje. Máx.}}$

8.2.1 Instrumento Evaluativo de Diagnóstico: Matemática 8° Básico

PRUEBA DE DIAGNOSTICO MATEMÁTICA

8° BÁSICO

Prof:

KING EDWARD SCHOOL, MAIPU

Alumno(a) _____ Fecha: _____

1

Lee el siguiente pronóstico del tiempo.



Fuente: <http://mx.weather.yahoo.com>. Adaptación.

De acuerdo a esta información, ¿qué día se registrará la temperatura más alta?

- A. Jueves.
- B. Viernes.
- C. Sábado.
- D. Domingo.

2

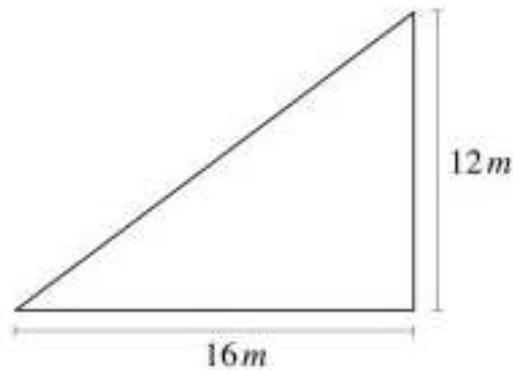
Jorge y Mario inventaron un juego en el que cada jugador parte con 1 punto y cada vez que gana, su puntaje se duplica. Jorge ganó 6 veces y Mario 5 veces.

¿Cuántos puntos de ventaja obtuvo Jorge sobre Mario?

- A. 1
- B. 2
- C. 16
- D. 32

3

Un grupo de amigos organiza una carrera en una plaza. Ellos marcan el recorrido, formando un triángulo rectángulo, como se muestra en el dibujo.



¿Cuántos metros recorren en una vuelta completa?

- A. 42 m
- B. 48 m
- C. 56 m
- D. 84 m

4

La siguiente tabla muestra los porcentajes de superficie sembrada de trigo en distintas

6

Las cajas del dibujo miden $8,5 \text{ cm}$ de ancho cada una. ¿Cuál es la mejor estimación del

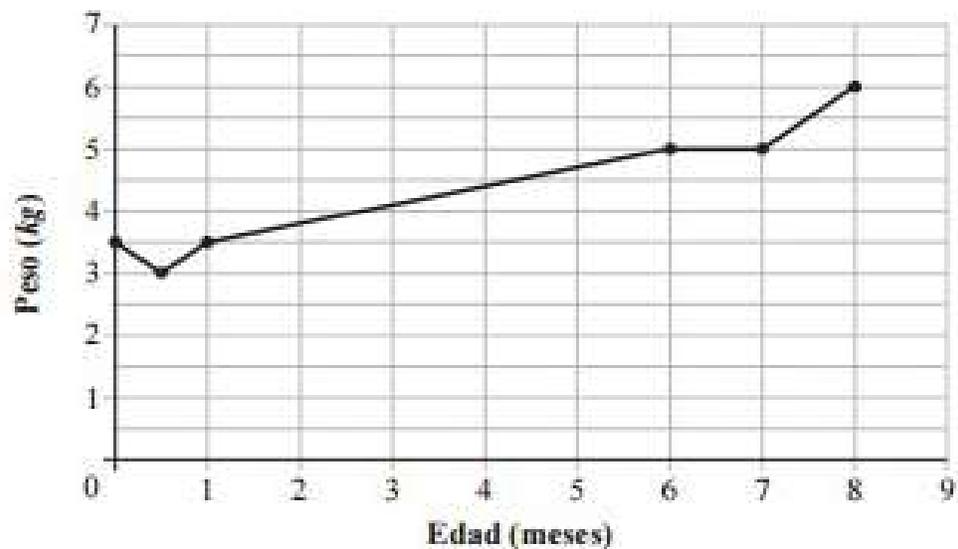
8

Si n cuadernos cuestan a pesos, ¿cuánto cuesta 1 cuaderno?

- A. $n - a$
- B. $a - n$
- C. $n : a$
- D. $a : n$

9

Observa el gráfico que muestra la relación entre el peso de una niña y su edad.



5

Según el gráfico, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera?

- A. A los 6 meses la niña pesa 8 kilogramos.
- B. Entre los 6 y 7 meses la niña baja de peso.
- C. Al nacer y al mes de vida la niña pesa lo mismo.
- D. La niña sube 5 kilogramos entre el primer mes y los 6 meses.

10

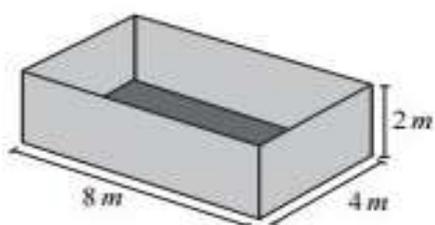
Un conductor viaja a un pueblo que queda a 100 km del punto de partida. Al cabo de una hora, ha recorrido 60% del camino, ¿qué figura muestra la posición que tendrá el conductor, en ese momento?

● posición del conductor



11

En una empresa necesitan embalar cajas cúbicas, cuyas aristas miden 1 m , en unos contenedores como el que se muestra a continuación.



¿Cuál es la cantidad máxima de cajas que se puede guardar en el contenedor?

- A. 64
- B. 32
- C. 28
- D. 24

12

¿Cuál de las siguientes operaciones permite determinar el valor de x en la ecuación $8x = 40$?

- A. Restar 40 a ambos lados de la igualdad.
- B. Dividir por 8 ambos lados de la igualdad.

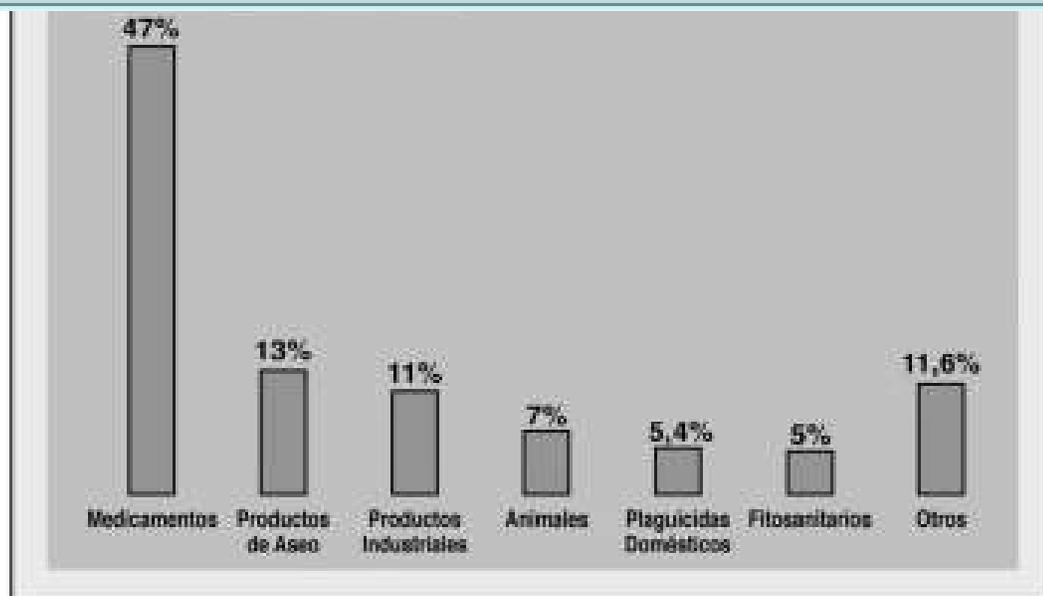
13

Según el gráfico, ¿cuál de las siguientes medidas permite determinar la causa más frecuente de intoxicación?

14

¿Qué significa que 5,4% de las intoxicaciones sea provocada por plaguicidas domésticos?

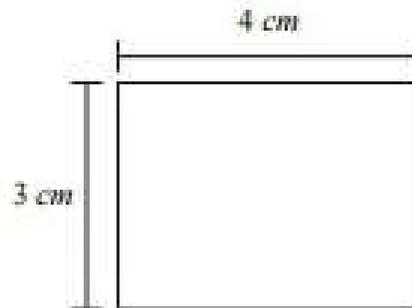
- A. 54 de cada 100 intoxicaciones son provocadas por plaguicidas domésticos.
- B. 54 de cada 1.000 intoxicaciones son provocadas por plaguicidas domésticos.
- C. 5 de cada 100 y 4 de cada 10 intoxicaciones son provocadas por plaguicidas domésticos.
- D. 4 de cada 100 y 5 de cada 1.000 intoxicaciones son provocadas por plaguicidas domésticos.



Fuente: <http://www.cafpa.cfitur.itica.html>, septiembre, 2003.

15

Un rectángulo mide 4 cm de largo y 3 cm de ancho, como se muestra en la figura.



Si se duplican las medidas del largo y del ancho de este rectángulo, se obtiene un nuevo rectángulo. ¿Cuál es la diferencia entre las áreas de ambos rectángulos?

- A. 7 cm^2
- B. 12 cm^2
- C. 14 cm^2
- D. 36 cm^2

16

Una caja llena de dulces pesa 96 gramos y la misma caja con la mitad de los dulces pesa 56 gramos . Si todos los dulces pesan lo mismo, ¿cuántos gramos pesa la caja vacía?

- A. 16 g
- B. 20 g
- C. 28 g
- D. 40 g

17

Un grupo de compañeros midió el largo del patio de su escuela, contando la cantidad de pasos que daba cada uno. Sus resultados los anotaron en la siguiente tabla.

19

Observa el siguiente dibujo de una balanza. primero vacía y luego con bloques.

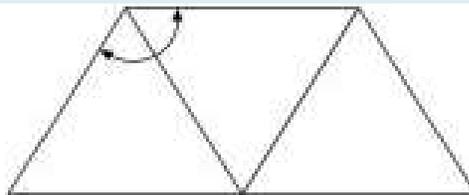
20

Si n representa un número negativo, ¿cuál de las siguientes expresiones corresponde a un número negativo?

- A. n^2
- B. n^3
- C. $-2n$
- D. $\frac{-n}{3}$

- A. $2x + 4 = 8$
- B. $x + 4 = 8$
- C. $2x = 8 + 4$
- D. $x = 4 + 8$

18

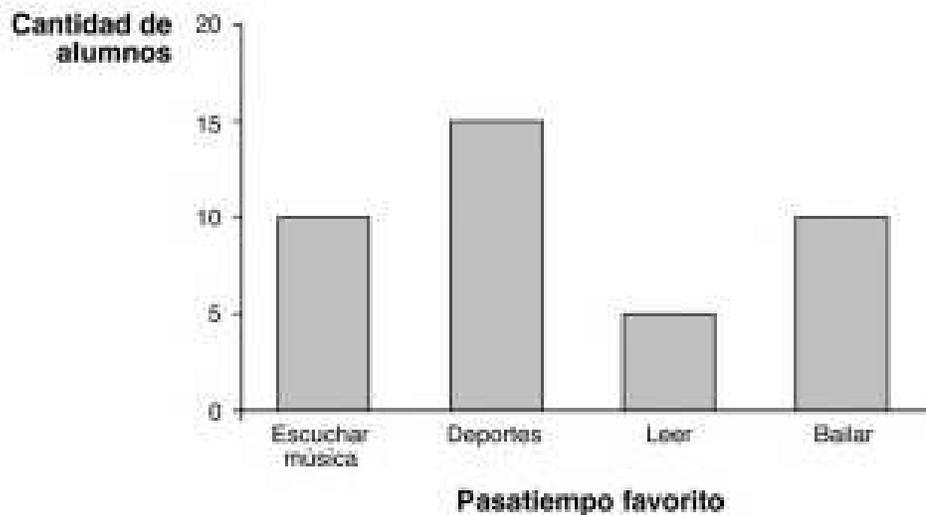


¿Cuánto mide el ángulo marcado?

- A. 60°
- B. 90°
- C. 120°
- D. 180°

21

En un curso se hizo una encuesta sobre el pasatiempo favorito de los alumnos, en la cual cada uno podía elegir solo una preferencia. Los resultados se muestran en el siguiente gráfico.



¿Qué porcentaje de los alumnos encuestados prefieren actividades relacionadas con la música (bailar y escuchar música)?

- A. 10%
- B. 20%
- C. 25%
- D. 50%

22

Observa la siguiente recta numérica.



¿Cuál de las siguientes alternativas es la mejor estimación del número representado por el punto R?

- A. 10,5
- B. 10,8
- C. 11,0
- D. 11,5

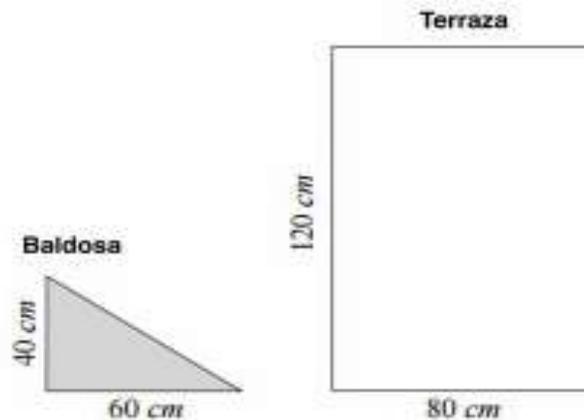
23

Una trabajadora va poniendo la uva que cosecha en un tonel. Primero llena $\frac{1}{4}$ del tonel y después llena $\frac{1}{8}$ del tonel. ¿Qué fracción del tonel le queda por llenar?

- A. $\frac{5}{8}$
- B. $\frac{2}{12}$
- C. $\frac{1}{8}$
- D. $\frac{1}{32}$

24

Una persona quiere hacer un mosaico en su terraza rectangular, usando baldosas con forma de triángulo rectángulo. Las medidas de cada baldosa y de la terraza se muestran en el dibujo que aparece a continuación.



¿Cuántas baldosas se necesitan para cubrir la superficie total de la terraza?

- A. 4
- B. 6
- C. 8
- D. 12

25

José vendió 68 números de una rifa, los que corresponden a 4 listas más 8 números.

27

Calcula el área de un triángulo que tiene una base de 12 cm y una altura de 8 cm. (Cada lado del triángulo mide 10 cm)

30

Durante el desarrollo de un experimento, se observa que al dejar caer una pelota de goma, esta rebota en forma vertical. En cada rebote, la pelota sube hasta alcanzar la mitad de la altura anterior.

Si se dejara caer esta pelota desde una altura de 8 m, ¿cuántos metros en total recorrería si toca el suelo 5 veces?

Responde a la pregunta y justifica tu respuesta, mostrando en este espacio, cómo la obtuviste.

26

PRUEBA DE DIAGNOSTICO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

8º BÁSICO

Prof:

KING EDWARD SCHOOL, MAIPU

Alumno(a)

Fecha:

Respuesta: _____

8.2.2 Instrumento Evaluativo de Diagnóstico: Lenguaje y Comunicación 8° Básico

I. LECTURA: *Comprensión Lectora*

Asimismo, se contempla para el sábado 29, desde las 12:00 horas, en el odeón de la Pla

es?

1.- ¿Qué tipo de texto

- A) Informativo
- B) Descriptivo
- C) Funcional
- D) Argumentativo

2.-Se dará inicio a la celebración del Día Mundial del libro el:

- A) domingo 30 de Octubre**
- B) domingo 23 de octubre**
- C) sábado 29 de octubre**
- D) sábado 12 de octubre**

3.-La feria del libro la organiza:

- A) Camilo Bravo**
- B) Eduardo Frinot**
- C) Teatro a Mil**
- D) La cámara Chilena del Libro**

4.-La puesta en escena del espectáculo cómico teatral se realizará el día:

- A) domingo 23 de octubre**
- B) sábado 29 de octubre**
- C) domingo 30 de octubre**
- D) sábado 23 de octubre**

5.- ¿A qué género pertenece este texto?

- A) narrativo**
- B) periodístico**
- C) argumentativo**
- D) crítico**

6.- ¿Qué función del lenguaje predomina en este texto?

- A) apelativa**
- B) expresiva**
- C) referencial**

D) fática

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 7 y 8

***“Vuelan los ligeros años,
y con presurosas alas
nos roban, como harpías
nuestras sabrosas viandas.”***

7.- En el tercer verso es posible apreciar el uso de:

- A) anáfora**
- B) aliteración**
- C) comparación**
- D) personificación**

8.- ¿Qué función del lenguaje predomina en estos versos?

- A) apelativa**
- B) expresiva**
- C) referencial**
- D) enunciativa**

9.- Selecciona la alternativa que tenga solo textos argumentativos.

- A) Noticia - reportaje**
- B) Formulario - crónica**
- C) Editorial - Cartas al director**
- D) Afiche - noticia**

10.-Descubre ¿cuál de las siguientes alternativas contiene una forma de poema visual?

- A) caligrama**
- B) Soneto.**
- C) oda**
- D) canciones**

11. -¿Cuál de las siguientes opciones no corresponde a una figura literaria?

- A) Estrofa**
- B) Comparación.**
- C) epíteto**
- D) Personificación**

12. ¿Qué función del lenguaje predomina en la expresión: ¡Muero de angustia si no vienes?

- A) Fática**
- B) Apelativa.**
- C) Referencial.**
- D) Expresiva**

13.-Narrador_____ corresponde al personaje central, quien nos relata su propia historia, lo que le ocurre, lo que hace y lo que siente.

- A) conocimiento relativo**
- B) testigo**
- C) protagonista**
- D) omnisciente**

14.- Descubre ¿qué estilo narrativo utiliza el siguiente fragmento?

“El pequeño soltó una sonrisa mientras prometía que nunca más diría algo semejante”

- A) Directo.**
- B) Formal.**
- C) Indirecto.**
- D) Libre**

15. ¿Cuál(es) de las siguientes funciones corresponde(n) a una propaganda?

I. Entretenimiento.

II. Promoción de conductas o comportamientos.

III. Posicionamiento de productos en el mercado.

- A) Sólo I.**
- B) Sólo II.**
- C) Sólo III.**
- D) I , II y III.**

16.- En un proceso comunicativo destinado a exteriorizar los sentimientos del emisor, la función lingüística predominante es la denominada:

- A) Referencial.**
- B) Conativa.**
- C) Expresiva.**
- D) Fática**

17.-Descubre. ¿Qué tipo de narrador está presente en el siguiente fragmento?

“El otro día en la mañana, después de compartir el desayuno, mi hija Rosario se acercó a mí con una tremenda cara de pregunta a contarme que una de sus amiguitas tuvo un ataque de asma por alergia al smog...”

- Los magos

- A) Testigo.
- B) Protagonista
- C) Objetivo.
- D) Omnisciente.

Lee el siguiente texto y responde la pregunta 18

Mis pies fueron

dos pescados

de lana.



18.- ¿Qué figura literaria se aprecia en los versos anteriores?

- A) Metáfora
- B) Sinécdoque
- C) Hipérbole
- D) Hipérbaton

Lee el siguiente texto y responde la pregunta 19

“Ellos tienen razón

esa felicidad

al menos con mayúscula

no existe

ah pero si existiera con minúscula

sería semejante a nuestra breve

presoledad

después de la alegría viene la soledad

después de la plenitud viene la soledad

después del amor viene la soledad”

19.- ¿Qué figura literaria se aprecia en los versos anteriores?

A) Anáfora

B) Retórica

C) Hipérbole

D) Hipérbaton

Lee el siguiente texto y responde la pregunta 20

Tres árboles caídos

Quedaron a la orilla del sendero.

El leñador los olvidó, y conversan,

Apretados de amor, como tres ciegos.

El sol de ocaso pone

Su sangre viva en los

hendididos leños,

¡ y se llevan los vientos, la fragancia

de su costado abierto.

20.-En las estrofas anteriores predomina la actitud:

- A) **carmínica**
- B) **enunciativa**
- C) **apostrofica**
- D) **de la canción**

Lee el siguiente texto y responde la pregunta 21

***Porque son niña, tus ojos
Verdes como el mar, te quejas
Verdes los tienen las náyades,
Verdes los tuvo Minerva.***

21.- La actitud lírica predominante es:

- A) **carmínica**
- B) **referencial**
- C) **apelativa**
- D) **enunciativa**

22.- Señale cuál de los siguientes textos se caracteriza por su propósito de promocionar un producto o persuadir a un determinado receptor:

- A) **un cómic**
- B) **un afiche**
- C) **una noticia**
- D) **un ensayo**

***Santiago, 20 octubre, 2010
Sr. Rector :
Universidad Católica
PRESENTE***

Sergio Díaz Valdés, alumno del II año de la carrera de Periodismo, Presidente de Alumnos del Departamento de Periodismo, saluda atentamente al Sr. Roberto Campos y solicita permiso para realizar una exposición fotográfica en las dependencias de la universidad. Este encuentro se realizará el día 16 de diciembre del 2011 con el objetivo de exponer los mejores trabajos realizados por los mismos alumnos. Esperando su favorable respuesta, le agradece de antemano.

Sergio Díaz Valdés

23.-Respecto al texto anterior, es posible afirmar que es:

- A) una carta familiar**
- B) una carta informal**
- C) una carta solicitud**
- D) una carta coloquial**

24.-En la oración:"Sergio Díaz solicita permiso para realizar una exposición fotográfica", el sujeto se clasifica como:

- A) compuesto**
- B) simple**
- C) desinencial**
- D) tácito**

25.-La expresión "registro del habla" se refiere a:

- A) las modalidades que utiliza el hablante al momento de emitir un mensaje.**
- B) los modos verbales que utiliza el hablante al momento de emitir un mensaje**
- C) el conjunto de gestos que utiliza el hablante para emitir correctamente un mensaje**
- D) la cantidad de vocabulario que utiliza el hablante al momento de emitir un mensaje**

26.- El cuento se diferencia de la novela en que éste:

- A) Nunca tiene más de tres personajes.**
- B) Debe dejar una moraleja.**
- C) Tiene una sola línea de acción o nudo.**
- D) Tiene un final retardado.**

“El se acercó a ella, lleno de incertidumbre. Sabía que la amaba y que jamás la había deja

27.-Infiere ¿cuál es el estilo del narrador en este anterior?

- A) estilo directo**
- B) estilo indirecto**
- C) estilo coloquial**
- D) estilo familiar**

28.-Infiere ¿qué tipo de texto es?

Johan Sebastián Bach, organista y compositor alemán del período barroco. Fue una de los

- A) Columna de opinión**