



**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**

Profesor guía:

Alumno (s):

María Angélica Maldonado Silva

Santiago - Chile, agosto 2016

3.-Índice (De acuerdo a los contenidos presentados).

Tabla de contenido

<i>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i>	5
<i>JUSTIFICACIÓN</i>	6
<i>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</i>	8
<i>OBJETIVO GENERAL</i>	8
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	9
<i>CONCEPTUALIZACIÓN</i>	9
CONCEPTO CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	9
CARACTERÍSTICAS Y UTILIDAD DEL CONCEPTO CALIDAD	10
EL DIAGNÓSTICO	21
EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	23
<i>PRINCIPIOS DEL ENFOQUE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE</i>	24
TABLA DE RESULTADOS POR EJE TEMÁTICO	39
ANÁLISIS DE RESULTADOS POR HABILIDAD	40
<i>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i>	61
<i>JUSTIFICACIÓN</i>	63
<i>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</i>	64

OBJETIVO GENERAL	65
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	65
CONCEPTUALIZACIÓN	65
CONCEPTO CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	65
CARACTERÍSTICAS Y UTILIDAD DEL CONCEPTO CALIDAD	67
EL DIAGNÓSTICO	77
EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	79
PRINCIPIOS DEL ENFOQUE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	80
TABLA DE RESULTADOS POR EJE TEMÁTICO	95
ANÁLISIS DE RESULTADOS POR HABILIDAD	96

Introducción

La educación constituye uno de los pilares primordiales para el desarrollo social, cultural y económico de una nación. Los avances científicos y tecnológicos han permitido una revolución en el ámbito de la información y la comunicación, por lo que el mundo globalizado de hoy, ha exigido un alto nivel de competitividad, donde los sistemas educativos han debido entregar una respuesta que permitiera a las personas adaptarse a estos cambios.

La sociedad chilena, se ha visto afectada en los últimos años por una crítica sistemática a los sistemas educativos por un significativo descenso de su calidad y la equidad de la educación, conforme lo han revelado numerosos estudios nacionales e internacionales. Esta situación ha llamado la atención de amplios sectores que ha suscitado iniciativas de colaboración en aras de superar las deficiencias que la han aquejado por años, generándose así una reforma que ha buscado mejorar la calidad de los aprendizajes de niños y niñas, en igualdad de condiciones para todos y todas .

Así como la educación junto a otros factores han conformado las bases del progreso, intrínsecamente el sistema educativo ha requerido del dominio de aprendizajes claves en algunas áreas específica; tal ha sido el caso del conocimiento del lenguaje y la comunicación y de las operatorias matemáticas, ambas fundamentales en el desarrollo de las competencias intelectuales o de razonamiento.

En base a esa realidad de las necesidades de la sociedad actual y del establecimiento en que se desarrolla la investigación, se ha hecho necesario focalizar el área de lenguaje y matemática, con el fin de elaborar instrumentos de evaluación de los aprendizajes contextualizados y pertinente a la realidad y que den cuenta de cuáles es el nivel de logros que tienen actualmente los alumnos de

cuarto y octavo año básico del colegio General Velásquez de Puchuncaví, con el fin de conocer la realidad de los aprendizajes adquiridos de acuerdo al currículum actual, para generar acciones de mejoramiento, que permitan cumplir las metas de aprendizaje proyectada para su nivel.

El estudio se plantea presentar una panorámica bastante aproximada sobre la realidad que reviste los aprendizajes adquiridos por los alumnos de acuerdo a los Programas de Estudios vigente para los niveles escolar, para con ello ofrecer a la posteridad datos relevantes y fehacientes que sirvan de pautas en la posible implementación de medidas correctivas.

Planteamiento del problema

La formación en la asignatura de la Lenguaje y Matemática resulta fundamental para la sociedad actual, la misma comprende distintas competencias y dimensiones que han sido requeridas en otras asignaturas. Debido al impacto que ha producido su asimilación de las demás asignaturas y en otras áreas del saber, es que su desarrollo con calidad ha sido una necesidad permanente, como lo manifiesta Castells cuando nos dice:

Las principales necesidades educativas de la sociedad actual se refiere a la capacidad para saber buscar la información adecuada, aprender con autonomía; consolidar una personalidad fuerte y adaptarse a una sociedad en permanente cambio; desarrollar el pensamiento lógico, numérico y espacial; utilizar internet de un modo adecuado y con una finalidad definida; aprender durante toda la vida para vivir en una sociedad inestable.[CITATION Cas97 \l 3082]

La educación ha sido un factor determinante en el desarrollo de la sociedad, y el lenguaje ha sido la facultad humana que la propicia, puesto que las competencias cognitivas que hemos adquirido mediante el aprendizaje de la lengua nos ha preparado para el conocimiento en general. Por otra parte las competencias en

matemática, nos han permitido resolver problemas que la sociedad nos ha presentado. el desarrollo de dichas habilidades ha potenciado el razonamiento lógico y ha permitido descubrir racionalmente y con exactitud los problemas cotidiano.

Hoy los establecimientos educacionales del país a través de la ley de subvención escolar preferencia (SEP) ley 20.248, han debido comprometerse a través del planes de mejoramiento educativo (PME) a la Instalación de Procesos de Mejoramiento Continuo al interior de los establecimientos educacionales, esta acción ha sido entendida como un ciclo permanente que han debido recorrer los establecimientos para mejorar sus Prácticas y Resultados; este proceso que ha sido implementado con autoevaluación institucional involucrando la gestión y el liderazgo directivo, la gestión pedagógica , la convivencia escolar , la gestión de los recursos y los resultados, ha generado competencias de los docentes `para detectar las necesidades y ha potenciado a la comunidad escolar para buscar las instancias de mejoramiento.

En este sentido, el tema que aborda la presente investigación es la elaboración de instrumentos adecuados que permita evaluar los aprendizajes en dos asignaturas relevantes del currículum, analizar los aspectos relativos a la calidad educativa con foco en la eficiencia curricular y en función de sus resultados potenciar al establecimiento educacionales en las prácticas de gestión curricular a nivel de micro implementación.

Justificación

La evaluación de las competencias de los alumnos y alumnas en las asignaturas de matemática y el lenguaje han sido determinantes en variadas evaluaciones tanto internas como externas, su principal fundamentación ha radicado en que ambas han sido materias básicas, y, por lo tanto, la base de la comprensión de las demás asignaturas o disciplinas. Si bien es cierto el desarrollo de dichas competencias han sido necesarias para potenciar a los alumnos en los diferentes

niveles, las evaluaciones internas y externas nos han entregado indicadores deficientes; pruebas Nacionales SIMCE e internacionales IALS, Unesco, LLECE, PISA – aplicadas en Chile han revelado que el nivel de comprensión lectora tanto en escolares como de los adultos chilenos ha sido insuficiente comparado con los otros países evaluados

Una forma que grafica esta realidad ha sido la evaluación el Simce 2014 de 4º año básico, donde se ha indicado que el puntaje promedio de los alumnos del país en Lenguaje ha sido de 264 y en Matemática de 256 puntos. Los niveles de logros nos han indicado que un 32,7% han tenido logros insuficientes, de acuerdo a lo que ha entregado la Agencia de calidad significaría que han tenido un rendimiento de un segundo año básico; por otra parte se ha indicado que un 30,4 % ha obtenido logros en nivel elemental y solo un 36,8% ha sido categorizado en nivel adecuado a su nivel escolar.

En el nivel de octavo año básico en la asignatura de Lenguaje el promedio nacional ha sido de 240 puntos; estos se han distribuido en niveles de logros de los aprendizajes para el nivel indicando que un 53 % nivel se encuentra en nivel insuficiente y un 28,1% en nivel elemental y sólo el 17.9 % como adecuado. Por otra parte en Matemática el promedio de rendimiento ha sido de 261 punto y los niveles de logro por su parte nos han mostrado un

En el contexto de evaluaciones internacionales, el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación, ha detectado que Chile en el nivel de rendimiento en lenguaje de los estudiantes, los resultados no han alcanzado el promedio, en comparación con otros países de la región, esta deficiencia ha inhabilitado a gran parte al alumnado para una adecuada comprensión lectora, y, por ende, para el aprendizaje en otras áreas del conocimiento.

Entre las entidades que refrendan el estado de deficiencia de la educación chilena se pueden citar el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, organismo de la UNESCO, en su primer y Segundo Estudio Regional

Comparativo y Explicativo, conocido por sus siglas como SERCE, Los resultados de la Evaluación Pisa de la oficina de Desarrollo Económicos (OECD); el Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa de la Agencia de calidad.

La preferencia por el tema de la calidad de la evaluación de la enseñanza de Lenguaje y matemática en cuarto y octavo grado en Colegio General Velásquez de Puchuncaví, se fundamenta en la necesidad y el interés de aportar datos y sugerencias pertinentes, que coadyuven a mejorar la realidad de la educación en el establecimiento; a fin de superar los bajos niveles de calidad de nuestro sistema educativo, que nos han colocado en una posición, crítica a juzgar por los resultados de algunos estudios y por los rendimientos que mantiene el establecimientos

En el ámbito del establecimiento seleccionado para el trabajo investigativo en la Evaluación Simce 2015, muestra un promedio de rendimiento en 4º año básico en la asignatura de Lenguaje de 259 puntos; los niveles de logro han presentado un 29% de nivel insuficiente, un 45,1 % elemental y un 25% adecuado. Por otra parte en la asignatura de Matemática tiene un total 264 puntos en rendimiento, con un 40,6% nivel insuficiente , un 37,5 % nivel elemental y 21.9% nivel adecuado.

En octavo año Básico el promedio de resultado Simce en lenguaje fue de 230 puntos , los niveles de logro fue de 62,5% de insuficiente , un 3,4% elemental y solo 3,1 adecuado. Por otra parte los niveles rendimiento Simce en matemática fue de 243 puntos, con un 54,4% de alumnos y alumnas con rendimientos insuficiente, un 39,4% elemental y un 6,1% adecuado, con ello se demuestra que más del 50% de la población escolar del nivel está lejos de lograr satisfactoriamente los aprendizajes de 5º a 8º año básico

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es rendimiento general de los alumnos en pruebas contextualizada con el currículum de su nivel en las asignaturas de Lenguaje en 4 y 8º año básico
- ¿Cuál es rendimiento general de los alumnos en pruebas contextualizada con el curriculum de su nivel en las asignaturas de Matemática en 4 y 8º año básico?
- ¿Cuál es el nivel de logros de los aprendizajes en los diferentes habilidades presente en el currículum de las asignaturas de Lenguaje y Matemática ?
- ¿Qué destrezas y subdestrezas de lenguaje se encuentran más descendida en los niveles de cuarto y octavo básico?
- Qué destrezas y subdestrezas de lenguaje se encuentran más descendida en los niveles de cuarto y octavo básico

Objetivo general

Identificar los niveles de logros de los aprendizajes de alumnos de 4º y 8 Básico en función de las metas propuestas en las asignatura de Lenguaje y Matemática, identificando niveles de logro, de acuerdo a la Malla Curricular y a los Planes y Programas de Estudio en los niveles de cuarto y octavo año básico del Colegio General Velásquez de Puchuncaví

Objetivos específicos

- Determinar el nivel de logros de los aprendizajes en la Asignatura de Lenguaje en los niveles de 4º y 8º año básico
- Determinar el nivel de logros de los aprendizajes en la Asignatura de Matemática en los niveles de 4º y 8º año básico.

En sentido general la investigación comprende tres fases:

1. Elaboración de instrumentos contextualizados
2. Aplicación, Interpretación y análisis de los resultados.

3. Propuestas de mejoramiento

Para la construcción de los instrumentos se trabajó con un equipo de profesionales de los niveles de cuarto y octavo año básico y se contó con profesores de las asignaturas de Lenguaje y Matemática. El equipo conformado trabajó en el plan de elaboración de pruebas de diagnóstico, en ambas asignaturas lo que significó trabajar las siguientes acciones:

- Análisis del currículum en ambas asignatura en los niveles de 4º y 8º básico, revisa los Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Genéricos (OAG) y las Progresiones para cada asignatura.
- Revisión de los indicadores utilizados en las evaluaciones de Simce, PIRLS y Pisa, con el fin de visualizar las modalidades de construcción de reactivos.
- Definición de las habilidades y contenidos a evaluar. De acuerdo a la literatura revisada y las orientaciones entregada para la construcción de ítemes, se selección, en la asignatura de Lenguaje la habilidad de lectura comprensiva, por ser una de las habilidades transversales a todas las asignaturas y por ser una habilidad evaluada en Simce 2015 que muestra un alto porcentaje de alumnos del Establecimiento en los niveles de logro insuficiente.
- Se elaboró matriz para las asignatura, con los contenidos habilidad y subcategorías en cada asignatura y nivel a evaluar.
- Para la construcción de reactivos, se seleccionó dos tipos ítemes; selección única y la incorporación de preguntas abierta
- Elaboración de set de reactivos para cada una de las habilidades y categorías

-Diseño y Aplicación de Instrumentos

Para el proceso de construcción de los instrumentos se trabajó en forma colaborativa con los docentes del nivel y profesores de la especialidad de lenguaje y matemática.

Las etapas de trabajo se iniciaron con la presentación de la propuesta de elaboración de instrumentos que den cuenta de los aprendizajes logrado que deberían tener para el nivel del curso a evaluar. Posteriormente se trabajó con los elementos curriculares tomando como herramientas las Bases Curriculares , Programas de estudio y las progresiones de Lenguaje y Matemática.

Se identificaron las Habilidades de ambas asignaturas, elaborándose pautas de desglose de habilidades generales y sus destrezas con el fin de determinar de mejor manera la descripción de las habilidades evaluadas

En la asignatura de Matemática en el nivel de 4º básico se contemplan los contenidos de las siguientes Sub-áreas: números, formas, mediciones geométricas y presentación de datos En el nivel de 8º básico se incluyen contenidos de las siguientes sub-áreas: números, álgebra, geometría y probabilidades.

En la asignatura de Lenguaje en ambos niveles se seleccionaron las habilidades de comprensión :

- Extraer información
- Interpretar información
- Reflexionar

Se utilizan dos formatos de preguntas en la evaluación: elección única y respuesta construida. Cada pregunta de elección múltiple vale un punto, las preguntas de respuesta abierta valen uno, dos o tres dependiendo de la naturaleza de las destrezas necesarias para contestar.

- a) Las preguntas de elección múltiple ofrecen a los estudiantes cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una es la correcta . Estas preguntas se utilizan para evaluar cualquier dominio cognitivo.
- b) Preguntas abiertas
- En este tipo de preguntas se les pide a los alumnos elaboren una respuesta por escrito, las cuales permiten evaluar los aspectos del conocimiento y de las destrezas requeridas cuando los estudiantes explican o reflexionan una situación o interpretan datos sobre la base de su experiencia y conocimiento.

Procesos de construcción de ítemes

Para el proceso de puntaje asignados a cada propósito y proceso de comprensión de lectura significa desarrollar preguntas para cada texto que se comporten de la siguiente manera: En ambos niveles se trabajó con 7 textos 4 literarios y 3 no literarios de diferentes niveles de complejidad

- Localización y obtención de información explícita: 3-4 puntos (con 3 o 4 preguntas porque serán principalmente preguntas de selección múltiple).
- Realización de inferencias directas: 5-6 puntos (4 o 5 preguntas de selección múltiple o preguntas abiertas de un punto).
- Interpretación e integración de ideas e información: 5-6 puntos (probablemente 2 o 3 preguntas, principalmente preguntas abiertas de respuesta extensa con un valor de 2 o 3 puntos).
- Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales: 3-4 puntos (generalmente una gama de diferentes tipos de preguntas que

pueden variar desde cuatro preguntas de selección múltiple a una pregunta abierta de tres puntos).

Requisitos de la construcción de reactivos

- Seleccionar el texto de acuerdo al nivel de lectura cuarto y octavo básico
- Identificar el nivel de dificultad , a través de prueba de legibilidad
- En el texto, y a partir de esto desarrollar preguntas:
- Que apunten a las ideas centrales del texto,
- Que estén distribuidas equitativamente a lo largo de los diferentes elementos del texto,
- Que puedan ser respondidas solo con haber leído el texto.

Lineamientos para la construcción de preguntas

Los lineamientos presentados a continuación refieren a la construcción de preguntas y prácticas de desarrollo de evaluaciones en general y han sido concebidos gracias a la revisión de un conjunto de fuentes (PIRLS, 2012, PISA 2012 ,SIMCE 2013).

Construcción de preguntas de selección múltiple

Una pregunta de selección múltiple provee un número limitado de opciones de respuesta, desde donde es posible seleccionar la respuesta correcta. Se compone de los siguientes elementos:

El enunciado es la parte inicial de la pregunta donde la tarea es definida.

Las opciones refieren al set de alternativas o posibles respuestas presentadas debajo del enunciado.

La clave es la opción que entrega la respuesta correcta.

Los distractores son las opciones de respuesta incorrecta. Las siguientes secciones presentan los lineamientos específicos para preguntas de selección múltiple, incluyendo la escritura del enunciado, la manera de estructurar las opciones de respuesta y la forma de desarrollar distractores plausibles.

Enunciado

Para el caso de los estudiantes de 4° básico, de acuerdo a las orientaciones de las fuentes es recomendable frasear todos los enunciados como una pregunta directa.

.Construcción de preguntas abiertas

Teniendo como objetivo el obtener información de educación sobre comprensión lectora, las preguntas abiertas proveen mejor medición de rendimiento o logro de los estudiantes que las preguntas de selección múltiple, de acuerdo a esta afirmación se elaboraron preguntas abiertas para ambas asignaturas y niveles

Sin embargo, debido a que estas preguntas en general necesitan mayor tiempo para ser respondidas por los estudiantes y generan mucho trabajo en su corrección, se trabajó con pruebas experimentales, donde se construyó en conjunto con los profesores especialista planillas de respuestas de acuerdo a lo observado en las respuestas dadas por los alumnos, este tipo de preguntas fueron incorporadas en ambos niveles para profundizar en los procesos cognitivos de los alumnos, para comprender textos y exponer sus ideas. Para este proceso se consideraron las recomendaciones de la literatura en restringir el uso de preguntas abiertas, solo para evaluar información que la selección múltiple no pueden medir, y acompañar cada pregunta abierta con una pauta de corrección bien estructurada (PIRLS 2012)

La calidad de las preguntas abiertas depende en gran medida de que los correctores asignen los puntajes de una manera consistente, y de que la puntuación sea significativa respecto de la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que las diferentes correcciones sean coherentes al interior de los cursos evaluados y también entre ellos. Esto hace que sea fundamental la construcción de las pautas de corrección para cada pregunta abierta.

La aplicación de una prueba experimental permitió recoger información relevante respecto de aspectos cuantitativos y cualitativos, tanto de las preguntas abiertas como de las de selección múltiple. Una vez finalizado el análisis de la prueba experimental se continúa con el proceso de ensamblaje de las pruebas definitivas, las cuales son aplicadas en forma censal a la población de estudiantes en los niveles de cuarto y octavo básico del Establecimiento.

La validación de los instrumentos se realizó a través de un grupo control con aplicación en otras escuelas: Escuela básica de Maitencillo y Escuela básica La Greda, a través de los resultados se seleccionaron los ítems de mayor frecuencia y se realizaron algunas modificaciones al antecedente de algunas preguntas.

Posteriormente se pasó a trabajo con grupo de expertos los instrumentos con especialistas de otros establecimientos quienes revisaron cada uno de los reactivos.

Aplicación

Para la aplicación de los instrumentos se utilizó el apoyo de docentes de otro nivel, quienes participaron en el proceso de construcción de pruebas pertinentes y contextualizadas

Cada nivel en que se aplicó el instrumento estaba preparado para el proceso, utilizándose dos días de trabajo, día 1 prueba de lenguaje y día 2 prueba de matemática.

Marco Teórico

Concepto Calidad de la educación

La calidad es un concepto relativo, pues implica un juicio valorativo que se construye socialmente, en un tiempo y espacio determinado; es decir, su definición depende del contexto en que se desarrolle y por lo tanto, es esperable que tenga características específicas, según los entornos y la situación institucional donde se construye, según los actores involucrados y de acuerdo a las concepciones que se tengan de educación, del ser persona y de la sociedad

Para algunos autores toman como base el término “calidad” como derivado del latín *qualitas*, que significa “cualidad”. Por lo tanto, desde esa definición al referirse a la calidad educativa se está haciendo referencia al conjunto de cualidades, características o atributos centrales de la educación[CITATION Edw91 \l 3082]

La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social. “La ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada “tecnología educativa”) entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar”. (Aguerrondo, 1993 2).

Con el fin de explicitar esta visión, Arguedas nos indica que los conceptos de eficiencia y eficacia han sido importados de la teoría de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica (“eficientismo”). Éste da un valor prioritario a los elementos materiales y establecer metodologías como la de costo-

efectividad, difícilmente trasladables a los sectores sociales, y por ello al área educativa. Por consiguiente, al traspasar el concepto a lo pedagógico, un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación a la mayor cantidad de gente[CITATION AGU93 \l 3082].

Entender la eficiencia en este marco integra un criterio netamente educativo (la definición de qué es calidad) como parámetro para la lectura de la eficiencia. El juicio de eficiencia se originan en la lógica pedagógica a través de la evaluación de la eficacia del sistema educativo (Simce). La ausencia de mejoras en el rendimiento escolar, según evaluaciones nacionales y las brechas de desempeño con respecto a países desarrollados, cuestionan la eficacia del sistema educativo en lo relativo a proveer a los niños y jóvenes de habilidades relevantes para el progreso a lo largo de sus vidas[CITATION Bas10 \l 3082].

Características y utilidad del concepto calidad

Una parte importante del análisis del concepto de calidad es visualizar que es un concepto amplio que permite ser transferido a cualquier elemento que entra en el campo de lo educativo, por ello su carácter complejo y totalizantes, podemos hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. Además como concepto totalizante, permite mirar los distintos elementos que interrelacionan en la educación en un momento dado: formación docente, mejoramiento curricular, desarrollo pedagógico o sobre expansión para los sectores populares los criterios concretos que se tomen para definirlo variarán en las distintas realidades.

Un segundo elemento importante de este concepto es visualizar que la calidad de la educación es un concepto socialmente determinado, es decir que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto. Además, que tiene sus propias definiciones, y estas

definiciones surgen fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación.

Un tercer elemento es que la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad (que cambian con el tiempo y el espacio). Como estas definiciones se inscriben en un marco histórico, esto hace que su pertinencia sea específica. Es decir, lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra.

Finalmente, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos. En este contexto se entiende como sistema educativo eficiente no aquél que tenga menos costo por alumno, sino aquél que, optimizando los medios de que dispone sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población. Colocar a la eficiencia en un lugar importante implica que se debe tener presente que la eficiencia expresa el paso operativo, que asigna la condición de posibilidad, de que las decisiones político-técnicas acerca de la calidad sean ciertas. [CITATION AGU93 \l 3082].

Etapas de desarrollo del concepto de calidad educativa

La calidad de la educación es un tema universal que ha sido tratado en conferencias regionales de las Naciones Unidas sobre la educación, celebradas a principios del decenio de 1960, en los tratados que formaron la Carta Internacional de Derechos Humanos en el decenio de 1970, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Tailandia), así como en la Declaración del Milenio y el Marco de Acción de Dakar que se aprobaron en el año 2000, en todos ellos el tema de la educación ha sido relevante y reconocieron que la calidad de la educación era primordial para la consecución de la Educación para Todos (EPT).

De acuerdo a lo anterior, calidad de la educación es un elemento implícito o explícito de cada uno de los seis objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado el año 2000 en Dakar (Senegal). Desde allí los países integrantes han trabajado para la ejecución de los objetivos comunes sobre Desarrollo del Milenio en educación. En el Objetivo N° 6, en particular, se insta a los países a que mejoren la calidad de la educación en todos sus aspectos con la ayuda de sus asociados en el movimiento en pro de la Educación para todos (EPT). En él se indica "mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación de modo que todas las personas puedan obtener mejores resultados de aprendizaje, "especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria" (UNESCO, 2005, p.31).

Pese al consenso creciente sobre la necesidad de proporcionar acceso a una educación "de buena calidad", han existido discrepancias acerca de lo que este término significa realmente en la práctica. En el año 2005, el informe de la UNESCO sobre EPT, se focalizó en la calidad de la educación, subtitulando el informe "El imperativo de la calidad", en él se hizo referencia que las tentativas para definir qué es una educación de calidad han sido controversiales, producto principalmente de las diferentes maneras en que las distintas sociedades han descrito la finalidad de la educación; sin embargo, la mayoría de ellas han planteado dos principios principales:

- el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es hoy el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito es un indicador de su calidad;
- el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se evalúa fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto.

Por último, la calidad pasa por la prueba de la equidad, ya que un sistema de educación que discrimine a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple con su misión[CITATION UNE051 \l 3082]

Desde la perspectiva de UNESCO/OREALC (2007) se define la calidad por un conjunto de cinco dimensiones:

- *Relevancia.* Está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que se satisfacen las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad
- *Pertinencia.* Nos remite a la necesidad de que la educación es significativa para personas de distintos contextos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que en el momento actual puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y a futuro construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad
- *Equidad.* entendida como la posibilidad que tiene cualquier persona para recibir el apoyo necesario, para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes, ni condicionan sus opciones de futuro.
- *Eficacia y eficiencia.* en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, y cómo se asignan y utilizan los recursos para lograr las metas educativas

En síntesis, la calidad de la educación no es un concepto unívoco ni neutro, al hacer un juicio de valor respecto de las cualidades exigida hasta hoy a la educación, se condiciona por factores ideológicos y políticos, por los sentidos

que se asignan, por las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. La calidad al definirse en función de la eficacia y eficiencia, valora aspectos como la cobertura, los niveles de conclusión de estudios, la deserción, repetición y los resultados de aprendizaje.[CITATION Ros08 \l 3082]

La Calidad de la Educación en Chile.

La ley n.º 20.370, “Ley General de Educación”, promulgada el año 2009; y la ley n.º 20.529 sobre el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización”, promulgada el año 2011. Este marco legal se estableció la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el cual tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación para que todos los niños y jóvenes del país puedan tener igualdad de oportunidades

Este Sistema insta una nueva institucionalidad que se compone por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación Escolar.

Cada una de estas cuatro instituciones cumple determinadas funciones que, en su conjunto, se busca apoyar a la comunidad escolar con el fin de asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes del país

En esta nueva arquitectura institucional, la Agencia de Calidad de la Educación es el organismo encargado de evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas. Bajo este objetivo primordial, las funciones específicas de la Agencia son:

- Evaluar, mediante las pruebas SIMCE, los logros de aprendizaje de los alumnos de acuerdo al grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje.

- Evaluar el grado de cumplimiento de los otros Indicadores de Calidad Educativa.
- Realizar evaluaciones de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores en base a los Estándares Indicativos de Desempeño.
- Ordenar a los establecimientos educacionales en función del logro de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad Educativa, considerando también las características de los alumnos; con la finalidad, entre otras, de identificar cuando corresponda las necesidades de apoyo.
- Informar sobre las materias pertinentes a la comunidad y promover su correcto uso.

En este contexto, SIMCE, como sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje, forma parte de la Agencia de Calidad de la Educación, continuando con su rol original de evaluar los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Así, SIMCE se transforma en una herramienta clave para la efectiva evaluación del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, esta evaluación también logra nutrir al sistema educativo con información clave para la implementación de estrategias efectivas para la mejora continua de la calidad y equidad de la educación escolar.
[CITATION MIN13 \l 3082]

De acuerdo a los lineamientos de la Ley General de Educación 20.370/ 2009 (LGE)[CITATION MIN09 \l 3082] el sistema educativo chileno se ha ido construyendo sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que hasta hoy se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

Uno de los principios bases de esa declaración se inspiró en el concepto “Calidad de la educación” donde declara que la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que ha definido en la forma que establezca la ley”. [CITATION MIN09 \l 3082]

En el contexto actual de los procesos de las políticas de desarrollo en los programas de Mejoramiento educativo a través de la Ley SEP, consideró conciliar las series de enfoques de la calidad en cinco factores importantes: los educandos, el contexto socioeconómico nacional, los recursos materiales y humanos, el proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados y beneficios de la educación

Centrándose en estos aspectos, así como en su interacción, es posible efectuar una descripción de conjunto para entender qué es la calidad, efectuar su seguimiento y mejorarla.

- *Características de los educandos.* La manera en que las personas aprenden depende sobre todo de sus aptitudes y experiencia. Las características determinantes importantes pueden comprender el contexto socioeconómico, la salud, el lugar de residencia, la cultura y la religión, así como la cantidad de índole de los aprendizajes anteriores. Por lo tanto, es importante tener en cuenta las desigualdades que han podido existir entre los alumnos a causa de su sexo, discapacidades, raza, etnia y situación con respecto a contextos de emergencia.
- *Contexto.* Los vínculos entre la educación y la sociedad son estrechos, y ambas se influyen mutuamente. La educación contribuye a transformar la sociedad mejorando y fortaleciendo las competencias, los valores, la comunicación, la movilidad (relacionada con las posibilidades y el progreso individuales), la prosperidad y la libertad de las personas. Sin embargo, a corto plazo, la educación es un fiel reflejo de la sociedad, sus valores y comportamientos.

- *Recursos elementos facilitadores.* Si no intervienen otros factores, también influye considerablemente en el éxito de la enseñanza y el aprendizaje los recursos disponibles para respaldar el proceso educativo, así como las modalidades directas de gestión de dichos recursos. Los recursos son importantes para la calidad de la educación, aunque aún no se pueda determinar con total exactitud de qué manera ni en qué medida.
- *Enseñanza y aprendizaje.* Estrechamente vinculados a las características de los alumnos y factores contextuales, los procesos de enseñanza-aprendizaje se transforman en el ámbito clave del desarrollo y la evolución del individuo. En él se perciben los efectos de la aplicación de los programas de estudios de acuerdo al paradigma curricular, se ponen a prueba la eficacia de los métodos pedagógicos de los docentes y se motiva a los educandos a participar y a “aprender a aprender”.

Los procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje –tal como se desarrollan en el aula– se entiende como: el tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje, los métodos de evaluación empleados para el seguimiento de sus progresos, los estilos de enseñanza, la lengua de instrucción y las estrategias de organización de la clase.

Resultados. Los logros de la educación deben evaluarse en relación con los objetivos fijados. El medio más fácil de reportar resultados consiste en evaluar el aprovechamiento escolar (a veces, en forma de puntajes obtenidos en pruebas internas y externas SIMCE ,PIRLS , PISA), pero más frecuente y comúnmente en forma de resultados de rendimientos anuales o nota final, sin embargo existen pocas instancias y métodos para evaluar el desarrollo creativo y emocional, así como los cambios que afectan a los valores, actitudes y comportamiento por lo que se ha incorporado en los últimos años a las evaluaciones Simce , otros indicadores de calidad.

Concepto de evaluación educativa

Se han encontrado dos definiciones representativas y tradicionales de cómo se concibe la evaluación educativa . Por un lado Ralph Tyler (1900) consideró la evaluación como "el proceso que permite determinar en qué grado son alcanzados los objetivos educativos propuestos". Por otro lado, Lee Cronbach (1963) la definió como "la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo". Una y otra se representan como dos concepciones aparentemente contrapuestas, pero utilizables en la propuesta evaluativa de nuestra investigación.

Tyler, indica que la evaluación se concibe como mecanismo de determinación final de la eficacia de la educación. Cronbach, por el contrario, resalta el carácter instrumental de la evaluación: indica que la evaluación no debe erigirse en "juez" de la educación, sino estar a su servicio, proporcionando información relevante para tomar decisiones de mejora.

Es así que de ambas definiciones se desprende que la tarea de recoger información sobre el objeto que se evalúa es el primer elemento constitutivo de la definición de evaluación.

Una y otra corriente tocan, no obstante, de forma muy superficial lo que para Scriven (1967) constituye el elemento central del concepto de evaluación educativa: determinación del grado de valor o mérito del objeto de la evaluación. De ello se derivan dos implicancias: por un lado, se produce lo que podríamos denominar la "ideologización" de la evaluación; por otro, se abre la posibilidad del cuestionamiento de la validez de los propios fines y objetivos del objeto que se evalúa.

Desde las diferentes perspectiva en que se encuentre la evaluación se entiende como un proceso que tiene variados momentos, donde el evaluador puede observar el rendimiento de sus alumnos y posterior a ellos elaborar el plan de mejoramiento que lleve a la optimización de los aprendizajes .

La emisión de un juicio sobre la calidad, es decir, la búsqueda de los aspectos buenos y deficitarios de aquello que se evalúa, constituye la esencia de la evaluación (Stake, 2006).

No obstante, en cualquier proceso de evaluación la respuesta a la pregunta ¿para qué se desarrolla la evaluación? es un eje que lo vertebra, ya que orienta la metodología de trabajo, los criterios de evaluación y los instrumentos de recolección de información, junto con su posterior interpretación y toma de decisiones..

Tradicionalmente se reconocen dos grandes sentidos de la evaluación: uno pedagógico y uno social. El sentido pedagógico se relaciona con decisiones orientadas a mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. El sentido social se vincula con las decisiones que acreditan ante la sociedad que los aprendizajes de las y los estudiantes los capacitan para desenvolverse adecuadamente en ciertas tareas, las que van más allá del contexto de la institución educativa, ya sea de la vida cotidiana o del mundo del trabajo.

Por lo tanto, hablar de la evaluación de los estudiantes deberá entenderse como un proceso de emisión de juicios acerca de la calidad de los aprendizajes, tanto para certificarlos como para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación se utiliza para muchos fines, pero clásicamente se reconocen tres funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación con objetivos diagnósticos se usa para explorar conocimientos previos, entre los cuales se cuentan las concepciones alternativas, los conocimientos deseables o prerrequisitos de aprendizaje (que son la base para la construcción del futuro aprendizaje), las actitudes, experiencias, lenguaje y estrategias de razonamiento (Sanmartí, 2008).

La evaluación formativa tiene como función primordial mejorar el aprendizaje. Finalmente, el objetivo de la evaluación sumativa es conocer si el estudiante ha logrado ciertos productos de aprendizaje y, a partir de esta información, certificar dichos aprendizajes.

Los actuales planteamientos sobre evaluación señalan que los estudiantes pueden participar activamente en los procesos de evaluación, en la medida en que comprendan los criterios. Para ello, los docentes deben usar estrategias de comunicación, tales como respuestas modelo e indicaciones claras sobre cómo lograr con éxito sus tareas (Angelo y Cross, 1993; Ramsden, 2003; Collazos, Mendoza y Ochoa, 2007). Esta participación puede darse en diversas modalidades, tales como las discusiones sobre los métodos apropiados para evaluar y cómo se relacionan con los objetivos de aprendizaje; el diseño conjunto (entre profesores y estudiantes) de las preguntas de evaluación y la negociación de los criterios de evaluación, determinando diferentes niveles de desempeño (Ramsden, 2003).

Las instancias de evaluación que se presentan a los estudiantes deben ser iguales o parecidas a las que se presentarían en la vida real. Las tareas auténticas involucran retos y roles que los ayudan a ensayar las ambigüedades complejas del “juego” de la vida adulta y profesional (Wiggins, 1990).

Por lo tanto, se trata de un conjunto de tareas que refleja la complejidad del mundo real, para lo que deben desarrollar habilidades como diseñar, organizar, discutir, aplicar, justificar y evaluar. De esta manera aprenden a aplicar el nuevo conocimiento, y cuándo aplicarlo de acuerdo a distintos contextos.

Se debe enfatizar a los estudiantes, tanto en la enseñanza como en la evaluación, que el éxito será logrado en la medida en que se demuestre la comprensión de lo realizado y no solo la memorización, reproducción o

imitación de aquello. Por esta razón, se sugiere usar con cautela pruebas de opción múltiple, que generalmente evalúan la memorización y requieren que el estudiante solo seleccione una única respuesta correcta, sin tomar en consideración la fundamentación o la justificación de lo que respondió.

La retroalimentación se entiende como el trabajo que realiza el o la docente a partir de los resultados de la evaluación con la finalidad de ayudar a los estudiantes a reconocer sus errores y corregirlos. Debe estar dirigida al aprendizaje y ser coherente con los criterios de evaluación (Clarke, 2009; Black y Wiliam, 2009). No obstante, es ideal transitar desde la retroalimentación del profesor hacia la autorregulación del estudiante (Sadler, 1989).

El trabajo conjunto de los profesores enriquece los procesos de evaluación. Ejemplo de ello es emitir opiniones constructivas sobre los instrumentos que usa cada uno o acordar aprendizajes transversales para desarrollar en sus cursos (Angelo y Cross, 1993)

Tipos de evaluación

Esta evaluación se realiza cuando el objetivo es explorar y verificar el estado de los alumnos en cuanto a conocimientos previos, actitudes, expectativas, al momento de iniciar su proceso forma va y de alguna manera conocer las ideas previas de los alumnos (saberes y competencias) sobre los que anclarán los nuevos conocimientos.

La evaluación diagnóstica es un proceso que pretende determinar:

Si los alumnos poseen los aprendizajes previos y competencias de entrada necesarias para iniciar el estudio de una unidad o curso.

En qué grado los alumnos han alcanzado los Aprendizajes Esperados propuestos

en otras unidades (conocimientos previos, habilidades, destrezas, etc.)

Elementos del proceso Evaluativo.

- Lo que requiere todo proceso evaluativo para ser aplicado es una planificación, y para ello se consideran distintos elementos. De acuerdo con Elola y Toranzos, “todo proceso evaluativo debe contener al menos los siguientes elementos, si lo que se pretende es lograr una evaluación comprensiva e integral que no se centre sólo en los resultados si no en el proceso”:
- Búsqueda de indicios: Estos se obtienen por medio de la observación o de ciertas formas de medición que arrojan información, ésta última constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de la valoración.
- Formas de registro y análisis: A través de un conjunto variado de instrumentos se registran los indicios, este conjunto de información permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación.
- Criterios: Un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios. Es decir, de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Cabe señalar, que la mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa, sobretodo, en la parte de quién y cómo se definen.
- Juicio de valor: Está íntimamente vinculado con el elemento anterior, pero constituye el componente distintivo de todo proceso de evaluación, ya que aquí se encuentra la acción de juzgar, de emitir o de formular juicios de valor, este es el elemento que diferencia la evaluación de una medición.

- Toma de decisiones: Este es el último elemento inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones. (...) Volver la mirada sobre este componente significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción. (Elola y Toranzos, 2000:5,6).
- Para llevar a cabo el proceso evaluador, se torna indispensable la utilización de técnicas y disponer de instrumentos adecuados que permitan recoger toda la información posible respecto al avance de los alumnos de manera individual en relación a su proceso de aprendizaje a lo largo de los distintos momentos de evaluación. En este sentido, la evaluación es entendida como “una serie de acciones continuas que los docentes realizan cotidianamente en el aula para indagar sobre el nivel de formación que han alcanzado sus estudiantes, y no solo los resultados arrojados por los pruebas o exámenes que son, en último lugar, una reducción del proceso evaluativo.
-
- Estos resultados, si bien cobran importancia al momento de conocer el grado en que los estudiantes se han apropiado y desarrollado conocimientos y habilidades, constituyen sólo uno de los elementos que forman parte de la evaluación. De esta forma, los resultados de los exámenes deben convertirse en un punto de partida para que docentes, coordinadores y directores reflexionen sobre las prácticas evaluativas y las prácticas de enseñanza, de tal forma que aquello que se hace en el aula sea significativo y promueva al mismo tiempo actitudes de compromiso, interés y responsabilidad en los estudiantes, que conllevarán a un aprendizaje significativo y de largo plazo”
-
- Cuando se habla de la necesidad de diseñar o utilizar técnicas e

instrumentos que faciliten el desarrollo de un proceso evaluativo es importante considerar una serie de pasos que tienen que ver con el diseño de la evaluación educativa, que en su calidad de esquema operativo busca organizar un sistema que de sentido a los suficientes elementos que integran la acción evaluadora. “Explica su estructura y dinámica, y ayuda a dirigir la inserción e interacción de todos los que intervienen en la situación educativa. El diseño nos permite proyectar con fundamento y seguridad una acción evaluadora organizada e intencional [CITATION Cas02 \l 3082]

-
- El proceso de evaluación conlleva un conjunto de acciones estructuradas, sucesivas en el tiempo que para su desarrollo requieren de un diseño abierto y dinámico. De manera que cada acción o hecho tienen un objetivo global, lo que implica que cada falla parcial en una acción afecta al objetivo final. Sin embargo, a pesar de ser un proceso que se planifica y se estructura individualmente, se realiza simultáneamente con el proceso enseñanza-aprendizaje.
-
- El desarrollo de la evaluación requiere de un diseño previo que sistematice, organice y programe el funcionamiento de los diversos elementos interrelacionados, como acontece con la colaboración de un diseño curricular de enseñanza-aprendizaje. La concepción actual del aprendizaje exige una estrecha relación entre las actividades Según lo planteado por Castillo Santiago y Cabrerizo Jesús, “el proceso de evaluación conlleva un conjunto de acciones que se suceden a lo largo de su desarrollo operativo para conseguir los objetivos que se pretenden ”Por eso, antes de empezar es preciso definir y delimitar bien los pasos que se vayan a dar previniendo las tareas necesarias para llevarlas a cabo[CITATION Cas02 \l 3082]Es necesario proceder con rigor y sin precipitación en la elección de la metodología (cuándo evaluar y cómo evaluar), cada vez que emprendemos un proceso de Enseñanza- Aprendizaje y el de su correspondiente

evaluación.

Fases en el Proceso de Evaluación:

“La elaboración del diseño de la metodología didáctica de la evaluación debe partir necesariamente de la estructura del concepto de evaluación, y de las decisiones que acuerda el profesor, o el equipo docente, sobre la base del modelo evaluativo que elijan y de los alumnos a los que se dirige. Con el diseño metodológico se anticipan las acciones que se van desarrollar en sucesivas fases o momentos del proceso evaluador. Casanova(1999:64) distingue las siguientes fases:

- a) Recogida de datos con rigor y sistematicidad.
- b) Análisis de la información obtenida.
- c) Formulación de conclusiones.
- d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
- e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Tenbrink (1981)“propone un plan de acción idealizado donde detalla cada paso que hay que dar en el desarrollo del proceso de evaluación. El modelo que presenta es ideal como guía o referente de lo que deben hacer los profesores en la práctica diaria de la evaluación. Cualquiera que sea el momento en que se produzca la evaluación, el que evalúa pasa por tres fases en el proceso que va del reconocimiento de la necesidad de evaluación al juicio o a la decisión...Primero, se prepara para evaluar. Segundo, obtiene la información que necesita. Y, finalmente, formula juicios y toma decisiones:”

En cada una de estas fases se van dando sucesivos pasos:

1. Fase de Preparación:

- Paso 1: Especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar.
- Paso 2: Describir la información necesaria.
- Paso 3: Localizar la información necesaria.
- Paso 4: Decidir cuándo y cómo conseguir la información necesaria.
- Paso 5: Construir (o seleccionar) los instrumentos de recogida de información disponibles para el profesor.

2. Fase de Recogida de Datos:

Paso 6: Obtener la información necesaria.

Paso 7: Analizar y registrar la información.

3. Fase de Formulación de Juicios:

- Paso 8: Formular juicios.

4. Fase de Toma de decisiones:

- Paso 9: Tomar decisiones.

5. Fase de Información:

- Paso 10: Resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación.

Existen diversas posiciones respecto a la utilización de los resultados de la evaluación, según las funciones asignadas a ésta. Una de las primeras funciones que tiene la comunicación de los resultados en la evaluación es proporcionar información y elementos de juicio para ayudar a la toma de decisiones de quienes están a cargo del proceso formativo, ya que por su complejidad no se puede considerar la evaluación un elemento determinante en la toma de decisiones pero

si contribuye a ella, como plantea;[CITATION Pop \l 3082] afirma que: “la mayor parte de las decisiones educativas de cierta importancia se toman en un entorno claramente político e interpersonal en el que la evidencia desempeña un papel secundario, además de que las evaluaciones educativas raramente comunican evidencias indiscutibles”, esto considerando la gran dificultad que tienen las personas y las instituciones de aceptar críticas sobre su desempeño o la posibilidad de realizar cambios para mejorar procesos.

En las prácticas de aula existe una falta de reflexión del quehacer docente y normalmente se tiende a atribuir a elementos externos las causas de los posibles malos resultados de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La profesión de enseñar es muy compleja y no hay duda de que los resultados de los aprendizajes de los estudiantes dependen también de una multitud de factores, como el contexto socio-familiar del estudiante, de la distribución del tiempo y cómo se estructura el currículo, coherencia y trabajo en equipo de los miembros de una comunidad educativa; y una serie de otros factores. Sin embargo, hay estudios que demuestran que el profesor sigue siendo el pilar fundamental que incide significativamente en los resultados del aprendizaje. En este sentido, el profesor debe replantearse constantemente su quehacer pedagógico, sin embargo es una instancia que requiere de tiempo y espacios personales con los que el docente no siempre cuenta, pudiendo apoyarse en investigaciones e innovaciones como referentes para fundamentar el análisis y la evaluación de la propia práctica pedagógica teniendo como consecuencia el uso reducido de la autoevaluación de la práctica profesional, una falta de análisis del grado de consecución de los objetivos planteados

Toda acción evaluativa es una forma particular de intervención en la realidad que forma parte muy importante del proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto debe concebirse como un proceso de diálogo, que promueva la participación activa de todos los implicados en el proceso; es decir, producir información útil

especialmente para los destinatarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciéndolo e incorporando las lecciones de la experiencia.

Visto de este modo, la evaluación cobra sentido en cuanto permite que exista comunicación y toma de decisiones que garanticen la calidad de la docencia y apoyen a la solución de diversos problemas a lo largo del proceso, pues independientemente del momento en que se realice, debe contemplar todos los momentos de la intervención, desde el diseño hasta que se manifiestan sus resultados. En esta última fase se da el proceso de comunicar los resultados obtenidos y socializarlos con el grupo de pares y el resto de la comunidad educativa para generar espacios de reflexión que sirvan para desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje el proceso formativo.

Evaluación de las competencias en lenguaje y matemática

Evaluación de aprendizajes de Lenguaje

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. Su enseñanza se constituye en una de las tareas más relevantes que deben desarrollar todos los actores, 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 todas las asignaturas definidas en el Currículum vigente, situación reflejada en los respectivos Planes de Mejoramiento Educativo en implementación.

La primacía de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en relación a esta Competencia es fundamental, sin embargo, el aporte de las otras asignaturas es muy significativo, porque las distintas disciplinas necesitan de esta Competencia, para desarrollar sus particulares aprendizajes.

En este contexto, la asignatura 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.

Habilidades de la Comprensión de lectura

a) Aprendizaje: Extracción de información

Algunos autores relacionan este aprendizaje con la microestructura de van Dijk y los procesos locales de Sánchez Miguel. El estudiante se centra en las ideas que están claramente expuestas en el texto, identifica nombres, datos, ordenamiento de las acciones, lugares, reconoce palabras, relaciona oraciones y tiene que ver con todo el trabajo que realiza el estudiante con las unidades semánticas menores que componen un texto. [CITATION MIN1 \l 3082]

Este Aprendizaje reconoce en su base tres tipos de Indicadores de Aprendizaje:

Dependiendo de los procesos de lectura que realiza el estudiante en este aprendizaje, podemos hablar de dos tipos de tareas:

- La que implica el uso de la memoria para identificar una información presente en el texto (extraer información explícita).
- La tarea que implica un nivel de mayor profundidad que involucra procesos (extraer información implícita), como establecer relaciones de significado, causa y consecuencia, identificar correferencias, razones de ciertos sucesos o acciones que no se encuentran literalmente en el texto, sin embargo, son comprobables en él y relacionar información a un nivel local.
[CITATION MIN151 \l 3082]

En diversas actividades o situaciones de la vida cotidiana, los estudiantes necesitan cierta información específica, es decir, obtener información aislada dentro de un conjunto de datos. Para lograrlo deben revisar, buscar, ubicar y seleccionar información relevante.

De esta manera, **extraer información** es la Localización de uno o más fragmentos de información en un texto. Algunos indicadores que evidenciarán la realización de esta tarea son:

- a) Identificar elementos, como hechos, fechas, lugares o una situación precisa descrita en el texto.
- b) Cotejar la información proporcionada en la pregunta con aquella que se encuentra de modo literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la información que se les pide.

b) Interpretar y relacionar un texto

Otra tarea a la que se enfrentan los estudiantes, es considerar el texto como un todo. Al realizar esto, podrán ser capaces de:

- ~ Identificar el tema o asunto.
- ~ Explicar el propósito de elementos complementarios o de un texto continuo o discontinuo (mapas, gráficos, esquemas, otros).
- ~ Relacionar un fragmento del texto con una pregunta acerca de la intención global del texto.
- Centrarse en más de una referencia específica del texto para deducir el tema central a partir de la repetición de una categoría.
- Seleccionar la idea principal, implica ser capaz de establecer una jerarquía entre las ideas y elegir las más generales y predominantes.
- Reconocer el resumen del tema principal en una frase o epígrafe.
- Comparar y contrastar información, integrar dos o más fragmentos de información del texto.
- Hacer deducciones acerca de la relación entre distintas fuentes de información.
- Identificar y enumerar las fuentes de evidencia, con el fin de deducir la intención del autor.

c) Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto

Para desarrollar esta tarea, el estudiante necesita relacionar la información presente en el texto con la información presente en otras fuentes y/o sus experiencias y conocimientos previos. La eficacia de esta tarea dependerá de los conocimientos que tenga el estudiante sobre la estructura del texto, su género y registro o nivel de habla. PISA distingue entre evaluar y reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto.

Los estudiantes deberían ser capaces de:

- Evaluar las opiniones planteadas en el texto y contrastarlas con su propio conocimiento del mundo.
- Juzgar la relevancia de determinados fragmentos de información o de evidencia.
- En cuanto a la reflexión y evaluación de la forma de un texto, el estudiante debe alejarse del texto, considerarlo de acuerdo a distintos criterios, evaluando su calidad y adecuación al propósito como al contexto en el cual se usa.
- Definición de la utilidad de un texto concreto para conseguir un propósito.
- Valoración que hace un autor de determinadas estructuras textuales para conseguir un objetivo preciso.
- Identificación o comentario del estilo personal del autor y de sus propósitos o actitudes.

Evaluaciones de Competencia Lectora

Dentro del contexto nacional e internacional se aplican variados instrumentos de evaluación que nos permiten conocer los logros de aprendizaje de los alumnos Chile ha participado en diferentes procesos de evaluación internacional con el fin de evaluar y orientar al sistema educativo, para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas de todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país. [CITATION Age15 \l 3082]

Para aportar a este objetivo, Chile participa en diversas evaluaciones internacionales que nos entregan información sobre el logro de aprendizaje de los estudiantes y del contexto en que aprenden desde una perspectiva comparada. Dado que la comprensión lectora es clave para el desempeño académico y personal de los estudiantes, la Agencia aplica el Estudio Internacional de Progreso de Comprensión Lectora (PIRLS), que evalúa las competencias lectoras en estudiantes de 4° básico, etapa escolar donde los estudiantes se encuentran en un momento clave de su proceso formativo

Definición de comprensión lectora

PIRLS define a la comprensión lectora como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos; leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal” (Mullis et al., 2015, p. 11-12).

Esta noción se basa en las ideas que conciben la comprensión lectora como un proceso constructivo e interactivo. Según esta visión, el leer no implica únicamente la capacidad de unir letras y palabras, sino que también darle sentido a lo que se lee, y con ello, informarse, aprender, descubrir, disfrutar y resignificar el mundo propio. Esta definición aplica tanto para los textos tradicionales, como libros, revistas y diarios, como para los nuevos formatos digitales, entre ellos, correos

electrónicos, mensajes de texto, sitios de internet, entre otros (Anderson y Pearson, 1984; Chall, 1983; Ruddell y Unrau, 2004).

Considerando que el proceso de lectura se constituye en la interacción entre el lector y el texto, dentro de una experiencia de lectura particular, se vuelve evidente que el proceso de adquisición de conocimientos y comprensión del medio se debe concebir a través de contextos particulares, propios de una sociedad y cultura (Britt et al., 2012; Snow, 2002). Lo anterior justifica la relevancia de crear marcos de evaluación cada vez más precisos, capaces de recoger de forma certera información sobre la competencia lectora de los estudiantes.

Al evaluar la comprensión lectora, PIRLS se centra en dos propósitos globales para la lectura, los cuales dan cuenta de la mayor parte de la lectura que realizan los estudiantes a esta edad, tanto dentro como fuera del colegio: propósito de lectura y propósito de comprensión. Además, la evaluación PIRLS integra cuatro procesos de comprensión existentes para cada uno de los propósitos de lectura (ver Tabla I.1).

a) **Propósitos de lectura** e lee; en términos generales, estas razones incluyen la lectura por placer y el interés personal, el aprendizaje y la participación en la sociedad.

b) **Procesos de comprensión**

Los lectores construyen significado de diferentes formas, por lo tanto, PIRLS evalúa cuatro procesos de comprensión que normalmente utilizan los lectores de 4° básico: se centran en interpretar e integrar ideas e información, evaluar contenido y elementos textuales, obtener información explícita y hacer inferencias directa

- Localización y obtención de información explícita.
- Realización de inferencias directas.

- Interpretación e integración de ideas e información.
- Análisis y evaluación de contenido, lenguaje y elementos textuales.

c) . **Actitudes y hábitos de lectura**

- Contexto educativo: currículum, recursos, organización y práctica docente, entre otros.
- Contexto familiar: nivel sociocultural, actitudes familiares hacia la lectura.

PROCESO	ACTIVIDADES ESPECIFICA
Localización y obtención de información explícita	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura. • Buscar ideas específicas, definiciones de palabras o frases. • Identificar el contexto de una historia (p. ej., tiempo y lugar). • Encontrar la idea principal (indicada expresamente).
Inferencias directas	<p>Inferir que un acontecimiento es causa de otro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos. • Determinar el referente de un pronombre. • Describir la relación entre dos personajes.
Interpretación e integración de ideas e información	<ul style="list-style-type: none"> • Discernir el mensaje o tema global de un texto. • Considerar una alternativa a las acciones de los personajes. • Comparar y contrastar información del texto. • Inferir la forma de ser de un personaje. • Interpretar una aplicación a la vida real de la información del texto.
Análisis y evaluación del contenido, lenguaje y elementos textuales	<p>Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos puedan suceder en la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir cómo el autor ideó un final sorprendente. • Juzgar si la información en el texto es clara y completa. • Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.

Fuente ,Ministerio de Educación y cultura , España

Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)

Estudio desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), cuya coordinación está a cargo de la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREAL/UNESCO, Santiago). El estudio tiene como objetivo obtener información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de los países de América Latina y el Caribe, y sobre los factores asociados a dichos logros. Se aplica a estudiantes de 3.º y 6.º básico en las áreas de Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias (Ciencias solo se aplica en 6.º básico). Sus dos primeras aplicaciones fueron en los años 1997 (Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, PERCE) y 2006 (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE); Chile participó en ambas instancias.

Como complemento a las pruebas aplicadas a los estudiantes para evaluar sus logros de aprendizaje, el estudio utiliza un conjunto de cuestionarios diseñados para recoger información sobre factores asociados al desempeño de estos. Estos cuestionarios son respondidos por estudiantes, padres, profesores y directores.

TERCE se aplicó también el año 2013. Participaron en este estudio el estado de Nuevo León (México) y 15 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el estado de Nuevo León (México)

En la prueba de Lectura se evalúan también tres procesos cognitivos, todos ellos vinculados a niveles de interpretación textual:

1. Comprensión literal: el estudiante reconoce y recuerda elementos explícitos; identifica, localiza información en segmentos específicos del texto y selecciona la respuesta que emplea las mismas expresiones que están en el texto o que

expresa la información mediante sinónimos. Para este proceso cognitivo, la principal habilidad utilizada es la de reconocer.

2. Comprensión inferencial: el estudiante dialoga o interactúa con el texto, relacionando la información presente en sus distintas secuencias. Para esto utiliza la habilidad de comprender y efectúa las siguientes acciones:

- Ilustrar (dar un ejemplo específico de un concepto general o principio).
- Clasificar (agrupar elementos conforme a uno o más principios dados por el texto).
- Resumir las ideas principales.
- Concluir (extraer una conclusión lógica a partir de la información que se presenta explícita o implícitamente). El proceso inferencial pone en juego también la habilidad de analizar información (dividiendo información en sus partes constitutivas y estableciendo cómo se vinculan entre sí y con el propósito y la estructura) mediante las siguientes acciones: diferenciar (distinguir las partes de un todo en función de su importancia), organizar (ordenar elementos y explicar las relaciones, para lo cual debe construir conexiones entre las partes de la información presentada), inferir (atribuir un punto de vista, sesgo, valor o propósito al mensaje).
- **3. Comprensión crítica:** el estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio. La habilidad que ejercita es la evaluación, la que implica juzgar un producto u operación en función de su contenido o de su estructura.

PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por

sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.

Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias).

Definición de competencia lectora

Las definiciones de lectura y competencia lectora han evolucionado a lo largo del tiempo de forma paralela a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje y, en concreto, el concepto de aprendizaje permanente han ampliado la percepción de la competencia lectora, que ha dejado de contemplarse como una capacidad adquirida únicamente en la infancia, durante los primeros años de la escolarización. En cambio, está considerada como un conjunto expansible de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general.

Las teorías cognitivas sobre la competencia lectora hacen hincapié en el carácter

interactivo de la lectura y en el carácter constructivo de la comprensión en el medio impreso (Binkley y Linnakylä, 1997; Bruner, 1990; Dole et al., 1991) e incluso, en mayor grado, en el medio digital (Fastrez, 2001; Legros y Crinon, 2002; Leu, 2007; Reinking, 1994). El lector genera significado en respuesta al texto mediante la utilización de conocimientos previos y de una serie de señales textuales y situacionales que, con frecuencia, tienen un origen social y cultural. Durante la construcción del significado, el lector pone en marcha distintos procesos, destrezas y estrategias para promover, controlar y mantener la comprensión. Se prevé que estos procesos y estrategias varíen en función del contexto y de la finalidad a medida que los lectores interactúan con una serie de textos continuos y discontinuos en el medio impreso y (normalmente) con textos múltiples en el medio digital.

La definición de competencia lectora en PISA 2012 :

Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.

Competencia lectora...

Se prefiere la expresión «competencia lectora» a «lectura» porque es posible transmitir a un público no experto, de forma más precisa, lo que mide el estudio. «Lectura» suele entenderse como simple descodificación o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención de este estudio es medir algo más amplio y profundo. La competencia lectora incluye un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la descodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales más amplias, y hasta el conocimiento del mundo.

Los aspectos que guían la elaboración de los ejercicios que evalúan la competencia lectora:

La obtención de información;

Acceder y obtener supone acudir al espacio de información que se facilita y navegar por él para localizar y obtener uno o más datos diferentes. Los ejercicios de acceder y obtener pueden abarcar desde la localización de los requisitos exigidos por un empleador en un anuncio de trabajo hasta la obtención de un número de teléfono con varios prefijos o de un hecho concreto que apoye o refute una afirmación que alguien ha hecho. Mientras que la *obtención* describe el proceso de selección de la información exigida, el *acceso* explica el proceso de llegada al lugar, al espacio de información donde se encuentra la información requerida.

Integrar e interpretar

Integrar e interpretar supone procesar lo que se lee para que un texto tenga sentido interno.

La *integración* se centra en demostrar que se comprende la coherencia del texto. La *integración* supone la conexión de varios datos para elaborar el significado, ya sea identificando similitudes y diferencias, realizando comparaciones de nivel o comprendiendo las relaciones causa-efecto.

La *interpretación* hace referencia al proceso de elaboración del significado a partir de algo que no se ha mencionado. Un lector, cuando interpreta, está identificando las ideas o implicaciones que subyacen a todo o a parte del texto.

Tanto la *integración* como la *interpretación* son necesarias para *desarrollar una comprensión global*. Un lector debe considerar el texto como un todo o desde una perspectiva general. Los alumnos pueden demostrar una comprensión inicial identificando el tema o mensaje principal, o la finalidad o aplicación general del texto.

Reflexionar y valorar

Reflexionar y valorar consiste en recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto para relacionar la información facilitada en él con los propios marcos de referencia conceptuales y de la experiencia.

Las preguntas de *reflexionar* pueden definirse como aquellas en las que se pide a los lectores que consulten sus propias experiencias o conocimientos para comparar, contrastar o formular hipótesis. Las preguntas de *valorar* son aquellas en las que se pide a los lectores que realicen una valoración recurriendo a criterios externos al texto.

La *reflexión y valoración del contenido de un texto* obliga al lector a relacionar la información de un texto con conocimientos procedentes de fuentes externas. Los lectores también deben evaluar las afirmaciones realizadas en el texto cotejándolas con sus propios conocimientos del mundo. Con frecuencia se les pide que expresen y defiendan sus propios puntos de vista. Para ello, los lectores deben ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y se pretende decir en un texto. A continuación deben contrastar esa representación mental con sus conocimientos y creencias basándose en información previa o en información hallada en otros textos. Los lectores deben recurrir a pruebas del propio texto y contrastarlas con otras fuentes de información, utilizando tanto conocimientos generales como específicos, así como la capacidad de razonamiento abstracto.

La ***reflexión y valoración de la forma de un texto*** obliga a los lectores a distanciarse del texto, a contemplarlo de forma objetiva y a valorar su calidad y relevancia. El conocimiento implícito de la estructura del texto, el estilo típico de los distintos tipos de textos y registros juegan un papel importante en estos ejercicios. La valoración del éxito de un autor al describir ciertos rasgos o persuadir al lector depende no solo del conocimiento sustantivo, sino también de la capacidad para detectar las sutilezas del lenguaje.

Eje de habilidades en la prueba Lenguaje y Comunicación:

Comprensión de Lectura

Habilidades en Comprensión de Lectura	Descripción
Localizar	Este eje agrupa las tareas de lectura en las que el estudiante debe operar con los elementos explícitos del texto. Involucra la discriminación y extracción de información presente en el texto, como datos puntuales o información específica, tanto fácil como difícil de rastrear, entre otras.
Relacionar e interpretar	Este eje agrupa las tareas de lectura en las que el estudiante debe operar con elementos implícitos en el texto, a los cuales se puede acceder estableciendo conexiones o relaciones entre los elementos que sí se encuentran explícitos. Entre estas habilidades se incluye la realización de inferencias, la interpretación de lenguaje figurado, el reconocimiento de relaciones de significado, la comprensión del sentido global, entre otras.
Reflexionar	Este eje agrupa las tareas de lectura en las que el estudiante debe operar confrontando distintos aspectos del texto, tanto de forma como de contenido, con su experiencia personal, conocimiento de mundo, lecturas anteriores, y otros similares. Entre estas habilidades se incluyen: la manifestación de la opinión sobre algún aspecto del contenido del texto, la evaluación de la eficacia comunicativa del texto, la discriminación de información relevante de la

	accesoria en un texto y la comprensión del aporte de los elementos complementarios -como imágenes o tablas- al sentido de un texto, entre otras.
--	--

Evaluación de las Competencia Matemática

El propósito formativo de esta asignatura es enriquecer la comprensión de la realidad, facilitar la selección de estrategias para resolver problemas y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo en todos los estudiantes, sean cuales sean sus opciones de vida y de estudios al final de la experiencia escolar.

En la educación básica se busca desarrollar el pensamiento matemático. En este desarrollo, están involucradas cuatro habilidades interrelacionadas: resolver problemas, representar, modelar y argumentar y comunicar. Todas ellas tienen un rol importante en la adquisición de nuevas destrezas y conceptos y en la aplicación de conocimientos para resolver los problemas propios de la matemática (rutinarios y no rutinarios) y de otros ámbitos. [CITATION MIN152 \l 3082]

Los conceptos se presentan en cinco ejes temáticos:

Números y operaciones

Este eje abarca tanto el desarrollo del concepto de número como la destreza en el cálculo mental y el uso de algoritmos

Patrones y álgebra

En este eje se pretende que los estudiantes expliquen y describan relaciones de todo tipo, como parte del estudio de la matemática. Los estudiantes buscarán relaciones entre números, formas, objetos y conceptos, lo que los facultará para

investigar las formas, las cantidades y el cambio de una cantidad en relación con otra.

Geometría

En este eje se espera que los estudiantes aprendan a reconocer, visualizar y dibujar figuras, y a describir las características y propiedades de figuras 3D y figuras 2D en situaciones estáticas y dinámicas. Se entregan conceptos para entender la estructura del espacio

Medición

Este eje pretende que los estudiantes sean capaces de identificar las características de los objetos y cuantificarlos, para poder compararlos y ordenarlos. Las características de los objetos: ancho, largo, alto, peso, volumen, permiten determinar medidas no estandarizadas.

Datos y probabilidades

Este eje responde a la necesidad de que todos los estudiantes registren, clasifiquen y lean información dispuesta en tablas y gráficos, y que se inicien en temas relacionados con las probabilidades. Estos conocimientos les permitirán reconocer gráficos y tablas en su vida cotidiana

La Evaluación de las competencias matemáticas han sido realizadas por diferentes pruebas internacionales

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que es una red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina, coordinada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), que tiene su sede en Santiago de Chile. Su objetivo principal es generar conocimientos que contribuyan a que los Ministerios de Educación de la región tomen decisiones informadas en

materia de políticas educativas a partir del análisis de los resultados de las investigaciones evaluativas que el LLECE realiza.

El LLECE ha llevado a cabo dos estudios previos en América Latina, incluyendo a Chile. Entre 1995 y 1997 el LLECE realizó el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), en que se evaluaron los logros de aprendizaje de los estudiantes de 3° y 4° básico en Lenguaje y Matemática, cuyos resultados se dieron a conocer en diciembre de 1998.

Entre los años 2002 y 2008, el LLECE realizó el Segundo Estudio (SERCE), en que se evaluaron los logros de aprendizaje de los estudiantes que cursaban 3° y 6° básico en 2006, en Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias de la Naturaleza.

Estas pruebas, discriminan y ejemplifican los tipos de logros y dificultades de los estudiantes, para entregar información que permita diseñar políticas y estrategias de enseñanza específicas, así como facilitar la indagación de las prácticas pedagógica

El tercer estudio Comparativo y explicativo TERCE, aplicado el año 2013. La evaluación de Matemática se ha planteado en base a una revisión del currículo nacional de cada uno de los países participantes.

Dominios y procesos cognitivos evaluados

Los contenidos y habilidades evaluadas en el área de Matemática responden a cinco dominios:

1. Dominio numérico:

- Significado del número y la estructura del sistema de numeración que conlleva la capacidad para la lectura, interpretación y escritura de números en

contextos diversos.

- Interpretación de situaciones referentes a la representación y construcción de relaciones numéricas en diversos contextos, así como la pertinencia de ello, sin dejar de lado las operaciones convencionales y sus propiedades.
- Utilización de las operaciones adecuadas a la situación que se le presenta, entre las que están la adición y sustracción, multiplicación y división, potenciación y radicación; la justificación de procedimientos y validación de soluciones.

2. Dominio geométrico:

- . Significado de los atributos y propiedades de figuras y objetos bidimensionales y tridimensionales, lectura, interpretación y representación de los mismos. Nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad; interpretación de situaciones en las que se reconoce con pertinencia, representaciones de las posiciones y relaciones geométricas convencionales, de sus propiedades y de su efecto.
- . Reconocimiento y aplicación de traslaciones y giros de una figura, lectura e interpretación de desplazamientos y rotaciones de la misma en el plano. Nociones de congruencia y semejanza entre figuras (casos de ampliación y reducción) y lectura, interpretación y representación de estas en el plano, así como sus propiedades.
- . Interpretación de los diseños y construcciones de cuerpos y figuras geométricas, interpretación de situaciones en las que se reconocen algunas representaciones de ángulos, polígonos y sus clasificaciones.

3.-Dominio de la medición:

- Reconocer y diferenciar diversas magnitudes, así como la interpretación de situaciones en las que se hacen con pertinencia estimaciones de las mismas y de rangos.
- Seleccionar y usar unidades de medida y patrones.
- Usar adecuadamente las monedas y reconocer las relaciones entre sus magnitudes, como también la justificación de procedimientos y validación de soluciones.

4.-Dominio estadístico:

- Interpretación de situaciones, selección, recolección, organización e interpretación de información. Reconocer e identificar las relaciones entre los datos.
- Identificación y uso de medidas de tendencia central (promedio, media y moda). Relación entre las medidas.
- Uso oportuno de diversas representaciones de datos para la resolución de problemas, así como para la justificación de procedimientos y la validación de soluciones.

5.-Dominio de la variación:

- Identificar regularidades y patrones numéricos y geométricos en representaciones diversas.
- Identificación de variables y la interpretación de situaciones en las que se distinguen las mismas. Descripción de fenómenos de cambio y dependencia, que considera la resolución de problemas y la valoración de la pertinencia del proceso seguido.
- Noción de función, uso de conceptos y procedimientos asociados a la variación directa, a la proporcionalidad y a la variación inversa en contextos

aritméticos y geométricos en la resolución de problemas.

- Uso pertinente de las diversas representaciones de relaciones matemáticas y sus variaciones. Justificación de procedimientos y validación de soluciones.

También se consideraron en la evaluación los siguientes procesos cognitivos:

1.Reconocimiento de objetos y elementos: implica la identificación de hechos, conceptos, relaciones y propiedades matemáticas, expresados de manera directa y explícita en el enunciado.

2.Solución de problemas simples: exige el uso de información matemática que está explícita en el enunciado, referida a una sola variable, y el establecimiento de relaciones directas necesarias para llegar a la solución.

3.Solución de problemas complejos: requiere la reorganización de la información matemática presentada en el enunciado y la estructuración de una propuesta de solución a partir de relaciones no explícitas, en las que se involucra más de una variable.

Pisa

A efectos de PISA 2012, la competencia matemática se define como:

La capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el papel que las matemáticas desempeñan en el mundo y a emitir los juicios y las decisiones bien fundadas que los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos necesitan.

PISA 2012 definió cuatro categorías que caracterizan el conjunto de contenidos

matemáticos que son básicos para la disciplina e ilustran las áreas generales de contenido que orientan la elaboración de las preguntas de la prueba en PISA 2012:

1. cambio y relaciones;

La categoría cambio y relaciones, la atención recae sobre las relaciones algebraicas entre dos variables, lo que obliga a los alumnos a activar sus conocimientos y destrezas algebraicas. Los alumnos tienen que emplear una fórmula dada para la longitud del paso – una fórmula expresada de forma algebraica

2. Espacio y forma;

Esta categoría incluye una amplia gama de fenómenos que se encuentran en todas partes de nuestro mundo visual y físico: patrones, propiedades de los objetos, posiciones y direcciones, representaciones de los objetos, descodificación y codificación de información visual, navegación e interacción dinámica con formas reales, así como con representaciones. La geometría es una base fundamental del espacio y la forma, pero la categoría se extiende más allá de la geometría tradicional en contenido, significado y método, recurriendo a otras áreas matemáticas, como la visualización espacial, la medición y el álgebra.

- a) **cantidad;** La noción de cantidad puede ser el aspecto matemático más importante y extendido de la participación y el funcionamiento en nuestro mundo. Incorpora la cuantificación de los atributos de los objetos, las relaciones, las situaciones y las entidades del mundo, interpretando distintas representaciones de esas cuantificaciones y juzgando interpretaciones y argumentos basados en la cantidad. Participar en la cuantificación del mundo supone comprender las mediciones, los cálculos, las magnitudes, las unidades, los indicadores, el tamaño relativo y las tendencias y patrones

numéricos. Aspectos del razonamiento cuantitativo – como el sentido de número, las múltiples representaciones de estos, la elegancia en el cálculo, el cálculo mental, la estimación y evaluación de la razonabilidad de los resultados – constituyen la esencia de la competencia matemática relativa a la cantidad.

-

b) • incertidumbre y datos

La categoría de contenido incertidumbre y datos incluye el reconocimiento del lugar de la variación en los procesos, la posesión de un sentido de cuantificación de esa variación, la admisión de incertidumbre y error en las mediciones, y los conocimientos sobre el azar. Asimismo, comprende la elaboración, interpretación y valoración de las conclusiones extraídas en situaciones donde la incertidumbre es fundamental. La presentación e interpretación de datos son conceptos clave en esta categoría (Moore, 1997)

TIMSS

TIMSS es el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias que desarrolla la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). El propósito de TIMSS es medir los logros de aprendizaje en las áreas de Matemática y Ciencias de los estudiantes al finalizar 4° y 8° Básico.

TIMSS se realiza cada cuatro años desde 1995, el ciclo 2011 es el quinto ciclo del estudio. Su diseño permite comparar los resultados a lo largo del tiempo y entre los diversos países que participan en el estudio. En TIMSS 2011 participaron 64 sistemas educativos, siendo Chile uno de ellos. Para conocer más antecedentes del estudio, sus resultados y, en particular, los resultados de los estudiantes de Chile, se puede consultar el

Los dominios de contenido y cognitivos son la base de las evaluaciones de 4° y 8° básico, de TIMSS 2011.

Los dominios de contenido en Matemática se diferencian para 4° y 8° básico por su naturaleza y el grado de dificultad con que se enseñan en cada nivel. Se da más énfasis a los números en 4° básico que en 8° básico. En este último nivel, dos de los cuatro dominios de contenido son álgebra y geometría, pero puesto que el álgebra y la geometría, generalmente, no son enseñadas como contenidos formales en 4° básico, los conceptos introductorios de álgebra evaluados en 4° básico se incluyen como parte de los números, y el dominio de geometría se centra en formas y medidas. En 4° básico, el dominio perteneciente a datos se centra en la lectura y representación de datos, mientras que en 8° básico incluye un mayor énfasis en la interpretación de los datos y en los fundamentos de la probabilidad (denominada “azar”).

1. Números

El dominio de los números incluye la comprensión del valor posicional en las cifras, de las maneras de representar los números y de las relaciones entre los números. En 4° básico, los estudiantes deben haber desarrollado sentido numérico, fluidez de cálculo, ser capaces de comprender los significados de las operaciones y cómo se relacionan entre sí, además de ser capaces de usar números y operaciones (sumar, restar, multiplicar y dividir). Deben estar familiarizados con una serie de patrones numéricos, explorando las relaciones que hay entre los números de un patrón o que se utilizan para deducirlo.

El dominio de contenido de números involucra conocimiento y habilidades relacionadas con las siguientes cuatro áreas temáticas:

- Números naturales
- Fracciones y decimales

- Expresiones numéricas con números naturales
- Patrones y relaciones

En 8° básico, los estudiantes deben haber desarrollado un sentido numérico y una fluidez en el cálculo, comprendiendo los significados de las operaciones y cómo se relacionan entre sí, y pudiendo utilizar los números y las operaciones para resolver problemas.

El dominio de contenido de números involucra comprensión y habilidades relacionadas con:

- Números naturales
- Fracciones y decimales • Enteros
- Razón, proporción
- porcentaje

El énfasis dentro del cálculo está en las fracciones y decimales

Geometría

Los estudiantes de 8° básico deben ser capaces de analizar las propiedades y características de una variedad de figuras geométricas bidimensionales y tridimensionales, incluyendo las longitudes de los lados y los tamaños de los ángulos, y de proporcionar explicaciones basadas en las relaciones geométricas. Deben ser capaces de aplicar el teorema de Pitágoras para resolver problemas. El foco de atención debe estar en la utilización de las propiedades geométricas y sus relaciones.

Junto con la apreciación de las propiedades y de las relaciones geométricas, los estudiantes deben ser competentes en medición geométrica, utilizando instrumentos de medida de manera exacta, estimando cuando sea apropiado, además de seleccionando y utilizando fórmulas para perímetros, áreas y volúmenes. El área de contenido de geometría también incluye la comprensión de las representaciones de coordenadas y la utilización de destrezas de visualización espacial para moverse entre formas bidimensionales y tridimensionales y sus representaciones. Los estudiantes deben ser capaces de utilizar la simetría y de aplicar la transformación para analizar situaciones matemáticas.

Las principales áreas temáticas en Geometría son:

- Figuras geométricas
 - Medición
 - Localización y movimiento

El sentido espacial es parte integral del estudio y la evaluación de la geometría. El rango cognitivo se extiende desde efectuar dibujos y construcciones hasta el razonamiento matemático sobre combinaciones de formas y transformaciones. Se espera de los estudiantes que describan, visualicen, dibujen y construyan una variedad de figuras geométricas, incluyendo ángulos, líneas, triángulos, cuadriláteros y otros polígonos. Así mismo, también deberán ser capaces de combinar, descomponer y analizar figuras compuestas, interpretar o crear vistas desde arriba o laterales de objetos y de utilizar su comprensión de la similitud y la congruencia para resolver problemas.

Datos y azar

El dominio de contenido de datos y azar incluye conocer cómo organizar datos que han sido recogidos por uno mismo o por otros y cómo representar datos en gráficos y tablas que serán útiles para contestar a preguntas que han dado lugar a la recogida de datos. Este dominio de contenido incluye comprender temas relativos a la mala interpretación de esos datos.

El dominio de contenido de datos y azar consta de las siguientes áreas temáticas:

- Organización y representación de datos
- Interpretación de datos • Probabilidad

Los estudiantes pueden elaborar planes de simple recogida de datos o trabajar con datos que hayan sido recogidos por otros o generados por simulaciones. Deben comprender diversos números, símbolos y puntos que significan representaciones de datos.

SIMCE

Características de las pruebas Simce

Adicionalmente a la rigurosidad técnica de las pruebas, basada principalmente en los estándares para las pruebas educacionales y psicológicas (AERA, APA y NCME, 1999), la promulgación de la Ley N.º 20529 de 2011, que crea un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, hace énfasis en la necesidad de contar con variados sistemas de control de calidad y una permanente actualización de sus criterios de diseño y construcción, de modo de resguardar que la toma de decisiones asociadas se haga en base a un instrumento y procedimientos estandarizados, válidos, confiables, objetivos y transparentes (Ley N.º 20.529, 2011).

La principal demanda a la que se vio enfrentado el proceso de diseño y construcción de pruebas Simce, fue la implementación de nuevos referentes curriculares (Agencia de Calidad de la Educación, 2013). Para optimizar este proceso se consideraron los siguientes criterios: representatividad y cobertura curricular, cobertura del rango de habilidades de los estudiantes, comparabilidad entre años y formas, y alineación a Estándares de Aprendizaje.

Uno de los objetivos centrales del proceso de cambio en las Evaluaciones de las

pruebas Simce en Matemática fueron la prepuestas realizadas por la Agencia de Calidad en relación que los instrumentos fueran representativos del currículo nacional vigente al momento de la aplicación, a partir de la implementación de las Bases Curriculares: D.S. N.º 439/2012

La alineación de las evaluaciones Simce a los estándares de aprendizaje significó definir que deben saber y poder hacer para demostrar determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículo vigente, en las evaluaciones Simce (Mineduc, 2013). En este sentido, las pruebas Simce, sin excepción para el proceso 2013, incorporó a partir de allí una información más completa posible respecto de los puntajes de corte, de modo de incrementar la precisión con la cual se entrega la clasificación para cada nivel evaluado.

Dominios de competencias matemática del currículum

En la educación básica se busca desarrollar el pensamiento matemático. En este desarrollo, están involucradas cuatro habilidades interrelacionadas: resolver problemas, representar, modelar y argumentar y comunicar. Todas ellas tienen un rol importante en la adquisición de nuevas destrezas y conceptos y en la aplicación de conocimientos para resolver los problemas propios de la matemática (rutinarios y no rutinarios) y de otros ámbitos.

En el primer ciclo , los conocimientos se organizan en cuatro ejes temático

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

En Segundo ciclo, los conocimientos se organizan en cuatro ejes temáticos:

- Números,

- Álgebra y funciones,
- Geometría
- Probabilidad estadística.

Evaluación de las competencias Matemática

La evaluación de esta área ha permitido recoger información relevante sobre los contenidos y habilidades que los estudiantes manejan para desenvolverse en el ámbito cuantitativo.

Eje de contenidos pruebas Simce Matemática 2013: 4o básico

Eje de contenidos	Descripción
Números y Operaciones	Este eje abarca el desarrollo del concepto de número y el uso de algoritmos. Considera el uso de los conceptos básicos de los números y las operaciones, el sistema posicional, las representaciones y las relaciones entre los números para luego dar paso al uso de los algoritmos de la adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales, así como también los números racionales (como fracciones, decimales y porcentajes), sus propiedades y operaciones, según corresponda, estableciendo relaciones entre sí.

Eje de contenidos	Descripción
Geometría	Este eje abarca el reconocer, visualizar y comparar figuras 3D y 2D, líneas y ángulos. Describir características y propiedades y relacionar representaciones de figuras 3D y figuras 2D en situaciones estáticas y dinámicas, como también reconocer y describir el movimiento de figuras 2D a través de la reflexión, la traslación y la rotación. Considera, además, los conceptos para entender la estructura del espacio, describir con un lenguaje preciso los elementos del entorno y los sistemas de

	coordenadas informales.
Patrones y Álgebra	Este eje abarca las relaciones como parte del estudio de la Matemática. Las relaciones entre números, formas, objetos y conceptos, y el cambio de una cantidad en relación con otra y las reglas que generan los patrones. Considera las ecuaciones e inecuaciones y el transportar los patrones (observables en secuencias de objetos, imágenes o números que presentan regularidades), de una forma de representación a otra, extenderlos, usarlos y crearlos, y modelar situaciones sencillas con ecuaciones que implican las cuatro operaciones.
Datos y Azar	Este eje abarca el registro, clasificación y lectura de información dispuesta en tablas y distintos tipos de gráficos presentes en la vida cotidiana, como también la construcción de tablas y distintos gráficos, conclusiones a partir de estos datos, y el cálculo de la media aritmética y su interpretación. Considera, además, la iniciación en temas relacionados con las probabilidades, como describir la posibilidad de ocurrencia de un evento aleatorio, y comparar probabilidades de distintos eventos, sin calcularlas.
Medición	Este eje abarca las características de los objetos y su cuantificación, para poder compararlos y ordenarlos, así como también la medición de las características de los objetos, tales como ancho, largo, alto, peso, perímetro, superficie, volumen, ángulos, etc. utilizando unidades de medida no estandarizadas y estandarizadas, como también la medición del tiempo. Esto incluye seleccionar y usar la unidad apropiada para medir estas características y reconocer las herramientas específicas de acuerdo con lo que se está midiendo.

Nota: Fuente: Mineduc, 2012c

Evaluación 8º Básico

Eje de contenido	Descripción
Números	En este eje, los estudiantes trabajan la comprensión de

	<p>nuevos números y las operaciones entre ellos. Progresan desde los números enteros hasta los números reales. En este camino, comprenden cómo los distintos tipos de números y sus reglas respecto de las operaciones básicas, permiten modelar situaciones cotidianas más amplias. El trabajo con potencia comienza con la base diez y su uso en la notación científica, y su intención es tratar el concepto de manera concreta, pictórica y simbólica. Se espera además, que comprendan y manejen adecuadamente los porcentajes y las posibilidades de este concepto para modelar situaciones de otras áreas</p>
álgebra y funciones	<p>En este eje, se espera que los estudiantes comprendan la importancia del lenguaje algebraico para expresarse en matemática y las posibilidades que ese lenguaje les ofrece. Se espera que escriban, representen y usen expresiones algebraicas para designar números; que establezcan relaciones entre ellos mediante ecuaciones, inecuaciones o funciones, siempre en el contexto de resolver problemas;</p>
Geometría	<p>Los alumnos aprenderán a calcular perímetros, áreas y volúmenes al resolver problemas técnicos y cotidianos. Al final de este ciclo, deberán ser capaces de apreciar y utilizar de manera adecuada y precisa las propiedades y relaciones geométricas, tendrán que ser competentes en mediciones geométricas y deberán poder relacionar la geometría con los números y el álgebra de manera armoniosa y concreta. Este eje presenta por primera vez las razones trigonométricas para que los alumnos tengan más herramientas para la resolución de problemas. En este proceso de aprendizaje, los estudiantes deben utilizar diferentes instrumentos de medida para visualizar ciertas figuras 2D o 3D y se recomiendan tanto las construcciones manuales como las tecnológicas.</p>
Probabilidad y	<p>Este eje responde a la necesidad de que todos los</p>

estadística	estudiantes aprendan a realizar análisis, inferencias y obtengan información a partir de datos estadísticos. Se espera formar alumnos críticos que puedan utilizar la información para validar sus opiniones y decisiones; que sean capaces de determinar situaciones conflictivas a raíz de interpretaciones erróneas de un gráfico y de las posibles manipulaciones intencionadas que se pueden hacer con los datos. En el área de la probabilidad, se espera que estimen de manera intuitiva y que calculen de manera precisa la probabilidad de ocurrencia de eventos; que determinen la probabilidad de ocurrencia de eventos en forma experimental y teórica, y que construyan modelos probabilísticos basados en situaciones aleatorias
-------------	--

Información extraída de Bases curriculares de 7 a 2º EM (MINEDUC 2015)

Marco Contextual

El presente estudio se encuentra circunscrito al Colegio General José Velásquez Bórquez de Puchuncaví, Región de Valparaíso. Este establecimiento cuenta con una matrícula de 750 alumnos, desde los niveles de Prebásica, Básica ,Enseñanza Media Humanística Científica y Educación Media Diferenciada Técnica Profesional ,Modalidad Dual y Educación de Adultos , todos ellos proveniente *de los sectores urbanos y rurales de la comuna.*

El estudio se focalizó en los niveles de cuarto año básico , término del primer ciclo de enseñanza básica y en octavo año básico quienes completan el ciclo básico. Se evaluó a la población escolar de ambos niveles con un total de:

- Cuarto año Básico: 28 alumnos
- Octavo año Básico : 47 alumnos : 25 alumnos de 8º básico A y 22 de 8º básico B.

Análisis de los Resultado

Resultados por eje temático Matemática 4º básico

La siguiente Tabla N° 1 nos muestra los resultados logrado por los alumnos de cuarto Básico en los diferentes ejes temáticos de la asignatura de matemática, encontrándose que el rendimiento promedio de los alumnos en los 5 ejes sólo alcanza a un 44% logro , El eje de menor rendimiento se encuentra en el eje de medición con 31% de logros y datos y probabilidad que alcanza a un 34%. El eje de mayor porcentaje de logros lo encontramos en el eje de número, con un 58%

Tabla de resultados por eje temático

	% LOGRO ALCANZADO POR EL CURSO	% LOGRO NO ALCANZADO POR EL CURSO
NÚMEROS Y OPERACIONES	58%	42%
PATRONES Y ÁLGEBRA	42%	58%
GEOMETRÍA	43%	57%
MEDICIÓN	31%	69%
DATOS Y PROBABILIDADES	34%	66%
LOGRO TOTAL	44%	56%

Elaboración propia con datos de resultados de evaluación Matemática 4º Básico

Los resultados de la evaluación nos presentan un promedio de rendimiento general del nivel de un 44%, indicándonos que el 56% de los alumnos no tiene los conocimientos adecuados al nivel.

Los ejes más descendidos se encuentran en medición con sólo un 31% de logros y el eje de datos y probabilidades con un 34%, la de mayor logro lo encontramos en el eje de número y operaciones con un porcentaje de 48% de logros

ANALISIS DE RESULTADOS POR HABILIDAD

La tabla N° 2, nos presenta los resultados de las preguntas que evalúan las habilidades en los diferentes ejes de matemática. De acuerdo a los resultados entregados por las evaluaciones realizadas, la habilidad más descendida está en: Identificación y descripción de las figuras en 3 D, con un porcentaje de 96% de respuestas no logradas, lo que da que sólo el 4% de las preguntas fue respondido correctamente.

Igualmente en las habilidades que los alumnos presentan mayor dificultades están en: “entender el patrón numérico que involucra una operación al término siguiente”. logrando un porcentaje de 81% de respuestas no logradas. De igual manera se encuentra la habilidad de “ inferir información a partir de datos presentados en un pictograma” con un 81% de respuestas no logradas

Igualmente se encuentran bajo el 80% de respuestas no logradas las habilidades de :

- “determinar el valor de una incógnita en una oración numérica que involucra multiplicación”, con un nivel de respuestas no logradas con un 78%
- “reconocer en figuras 3d vistas desde arriba y de frente”, con un 78%
- “integrar vistas de figuras 3d de frente, de lado y desde arriba” con un 74%

Tabla N° 2 Resultados por indicador: Se presenta a continuación el logro alcanzado en porcentajes.

INDICADOR	PORCENTAJE LOGRO	PORCENTAJE DE RESPUESTA NO LOGRADAS
Realizan adición sin reserva en el contexto de resolución de problemas	86%	14%
Completan el siguiente término de un patrón que puede resolverse por conteo simple(5 en 5)	82%	18%
Encuentran una incógnita en una oración numérica apoyándose por el uso de conteo	74%	26%
determina el efecto de modificar la posición de	56%	44%

uno de los dígitos que conforman un número.		
extrae información explícita de una tabla de forma directa.	79%	21%
identifica el valor posicional de los dígitos que forman un número.	65%	35%
reconoce una descomposición aditiva.	63%	37%
realiza composición multiplicativa en contexto de dinero.	58%	42%
realiza multiplicaciones hasta 10x10.	67%	33%
identifica fracciones propias como partes de un todo con denominadores hasta décimos.	54%	46%
identifican un entero y operan con fracciones de igual denominador.	56%	44%
entienden patrón numérico que involucra una operación al término siguiente.	19%	81%
determinan el valor de una incógnita en una oración numérica que involucra adición y sustracción.	72%	28%
determinan el valor de una incógnita en una oración numérica que involucra multiplicación.	22%	78%
identifican en un plano la localización de un objetivo usando coordenadas de letra-número.	89%	11%
reconocen en figuras 3d vistas desde arriba y de frente.	22%	78%
siguen y describen trayectorias.	65%	35%
integran vistas de figuras 3d de frente, de lado y desde arriba.	26%	74%
identifican y describen figuras 3d.	4%	96%
describen figuras 3d de acuerdo al número de aristas y vértices.	38%	62%
reconocen que un eje de simetría divide a una figura en dos partes iguales.	64%	36%
identifican redes de figuras 3d.	73%	27%
identifican el resultado de la rotación de una figura 2d.	27%	73%
determinan el perímetro de una figura 2d dadas las medidas de todos sus lados.	71%	29%
miden longitud de un objeto en centímetros.	27%	73
determinan el perímetro de un rectángulo dadas las medidas de algunos de sus lados.	24%	76%
leen horas y minutos en un reloj análogo.	23%	77\$
realizan cálculos que involucran horas y	35%	65%

minutos.		
extraen información explícita de un gráfico de barras simple.	38%	62%
infieren información a partir de datos presentados en un pictograma.	19%	81%

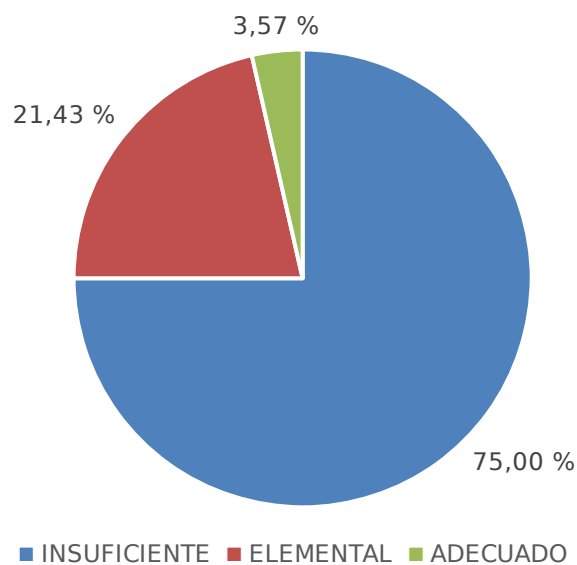
Matemática, Cuarto Básico, pregunta 14				
Respuesta correcta	Respuesta parcial	Respuesta Incorrecta I	Otras respuestas (A)	Sin respuesta
Reconoce el patrón, señalando que debe restar 5 y sumar 3. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 1	Reconoce el patrón de 5 y 3 pero no indica si hay que sumarlos o restarlos o señala sólo una de estas operaciones. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 0	Continúa la secuencia correctamente, pero no señala cuál es el patrón. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 0	Ordena los números de mayor a menor o de menor a mayor correctamente, sin seguir una secuencia o reconocer un patrón Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 2	En blanco, con rayas, dibujos, respuestas tachadas o borradas. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 15
			Otras respuestas (B) Continúa la secuencia erróneamente. Encuentra un	

			<p>patrón erróneo. Indica que la secuencia avanza y retrocede pero no indica en cuánto o lo hace erróneamente.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 10</p>	
--	--	--	---	--

Resultados por niveles de logro.

La evaluación del cuarto básico, nos presenta de un total de 28 alumnos 21 de ellos tiene un aprendizaje insuficiente que constituye el 75% , 6 alumnos obtienen un nivel elemental que constituye el 21,4% y solo 1 alumnos tiene un nivel adecuado.

COLEGIO	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	ADECUADO	TOTAL EJE
CGV	21	6	1	28



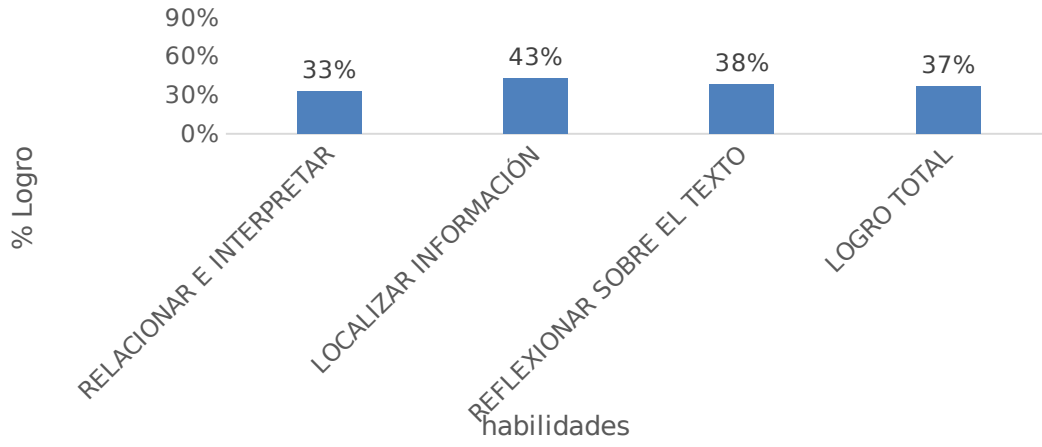
Evaluación de aprendizajes en Lenguaje Cuarto Básico

En la asignatura de lenguaje se midió la comprensión lectora , entregándose los siguientes resultados en las diferentes destreza:

La tabla siguiente nos entrega información de los porcentaje de logros de los alumnos en lectura comprensiva, el nivel total de logro es de 37% La habilidad más desarrollada es la de localizar información con un 43% y la menor está en relacionar e interpretar con un 33%.

HABILIDAD DE COMPRESION LECTORA	% LOGRO ALCANZADO POR EL CURSO
RELACIONAR E INTERPRETAR	33%
LOCALIZAR INFORMACIÓN	43%
REFLEXIONAR SOBRE EL TEXTO	38%
LOGRO TOTAL	37%

% LOGRO ALCANZADO CGV



Resultados por indicador:

Se presenta a continuación el logro alcanzado en porcentajes.

Las destrezas con mayor logros son: “ubica datos fácilmente identificables” con un 66%, de logro , “localiza información explícita que se encuentra destacada” un 62% de logro, “establecer relación entre texto e imagen” con un 60% de logro. Las destrezas de menor logro fueron : “Inferir el significado de una palabra a partir de sinónimos” con solo un 11% de logro, continua con deficiencia ,” establecer una conclusión a partir de la información presente en cualquier texto” con un 21% de logro, seguido de “inferencias de las características de los personajes que se ajustan a estereotipos “con un 23% ,” inferencias del personaje a partir de sus acciones” un 25% e inferencia del significado de las palabras a partir de explicación dada un 28%, en conclusión la mayor debilidad del rendimiento de los alumnos del nivel de cuarto se encuentra en las inferencias, principalmente de significado de palabras.

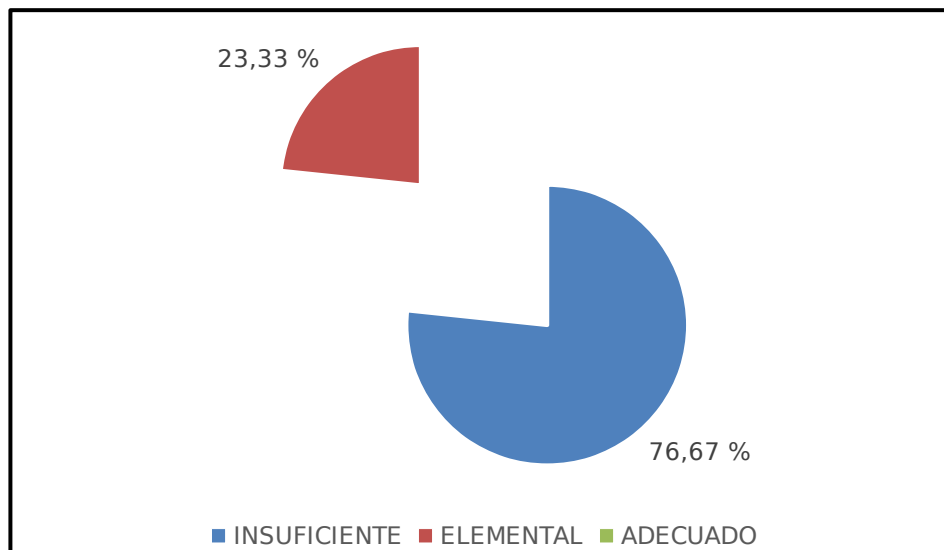
Indicador	Porcentaje de Logro
Aplica información del texto para resolver una tarea sencilla	40%
Establece el propósito, tema o mensaje de un texto.	47%
Establece relación entre texto e imagen.	60%
Establece una conclusión a partir de información presente en cualquier parte del texto.	21%
Inferir la función de distintos símbolos y recursos gráficos.	32%
Infiere características de los personajes a partir de sus acciones.	25%
Infiere características de personajes que se ajustan a estereotipos.	23%
Infiere el significado de una palabra a partir de claves sugeridas.	40%
Infiere el significado de una palabra a partir de explicación dada.	28%
Infiere el significado de una palabra a partir de sinónimos dados.	11%
Infiere intenciones, motivaciones o sentimientos de personajes.	40%
Localiza información explícita a partir de claves evidentes.	43%
Localiza información explícita entregada en un recuadro.	46%
Localiza información explícita que se encuentra al principio de un texto.	36%
Localiza información explícita que se encuentra destacada.	62%
Localiza información puntual y explícita en un texto que no contiene más información del mismo tipo.	52%
Localiza información puntual y explícita que se encuentra junto a información similar.	30%

Logra retomar información del texto para usarla en una respuesta	38%
Reconoce la causa directa de un hecho que se encuentra explícito.	41%
Secuencia acciones cronológicamente en una narración breve	40%
Secuencia acciones cronológicamente en una narración breve.	55%
Ubica datos fácilmente identificables.	66%

Resultados por niveles de logros.

En la evaluación de lenguaje , participaron 30 alumnos 23 de ellos tiene logro insuficientes, correspondiendo al 76,7% de los alumnos, y 7 alumnos en nivel elemental, un 23,3%, ningún alumno se encuentra en el nivel adecuado para 4º básico

COLEGIO	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	ADECUADO	TOTAL EJE
CGV	23	7	0	30



Comprensión lectora, Cuarto Año, pregunta 10

Respuesta correcta (A)	Respuesta incorrecta I	Otras respuestas	Sin respuesta
<p>Está de acuerdo con los lugareños, señalando que todo trabajador necesita descansar, beber y comer para poder trabajar correctamente. (Puede indicar solo una necesidad) Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación :6</p>	<p>Indica su opción (el dueño o los lugareños), sin embargo, argumenta incorrectamente, indicando causas que no son posibles (como que los trabajadores no deben comer, beber ni descansar) o hechos que no ocurren ni se desprenden de la historia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No entrega explícitamente su opción ni logra ésta inferirse. - Indica con quién está de acuerdo, pero no argumenta o lo hace vagamente. - Indica una acción que ocurre en la historia. - Señala una acción del nuevo trabajador en lugar de los trabajadores anteriores. - Contradictorias. - Tautológicas. - Etc. 	<p>En blanco, con rayas, dibujos, respuestas tachadas o borradas.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 7</p>
<p>Respuesta correcta (B)</p>	<p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 3</p>	<p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 12</p>	
<p>Está de acuerdo con el dueño, señalando que los trabajadores se han aprovechado de él y se dedican sólo a descansar, beber o comer. (Puede indicar solo una de ellas). Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación 2</p>			

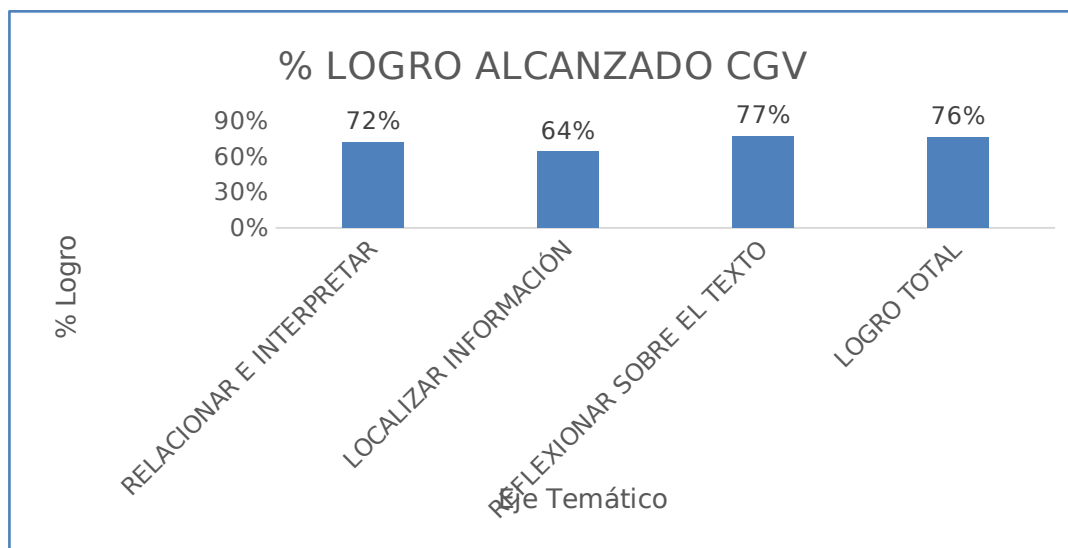
Comprensión lectora, Cuarto Año Básico, pregunta 16				
Respuesta correcta I	Respuesta correcta II	Respuesta incorrecta I	Otras respuestas	Sin respuesta
Reconoce a los avances tecnológicos como los causantes probables de que los robots alcancen y/o superen al hombre. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 0	Identifica a la comunicación efectiva entre hombre y máquina para acortar distancias o que se harán más inteligentes los robots. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 2	Indica que la causa se debe a que la inteligencia del hombre disminuirá en los próximos años. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 2	Entrega su opinión sobre el tema de la pregunta que no se extrae del texto ni logra responder al ítem. Entrega características físicas que diferencia a hombres de robots. Vagas. Contradictorias. . Tautológicas. - Etc. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 19	En blanco, con rayas, dibujos, respuestas tachadas o borradas. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 7

Resultados Evaluaciones de Octavo Año Básico

La siguiente Tabla nos muestra los resultados logrado por los alumnos de Octavo Básico en los diferentes ejes temáticos de la asignatura de lenguaje encontrándose que el rendimiento promedio de los alumnos en los 3 ejes alcanza a un 76% logro , El eje de menor rendimiento se encuentra en “ Localizar información con un 64% , el eje de mayor logro es el de reflexionar con un 77% y relacionar e interpretar con un 72%

Resultados por eje temático.

EJE TEMÁTICO	% LOGRO ALCANZADO POR EL CURSO
RELACIONAR E INTERPRETAR	72%
LOCALIZAR INFORMACIÓN	64%
REFLEXIONAR SOBRE EL TEXTO	77%
LOGRO TOTAL	76%



Resultados por indicador:

Se presenta a continuación el logro alcanzado, en porcentajes, para cada indicador.

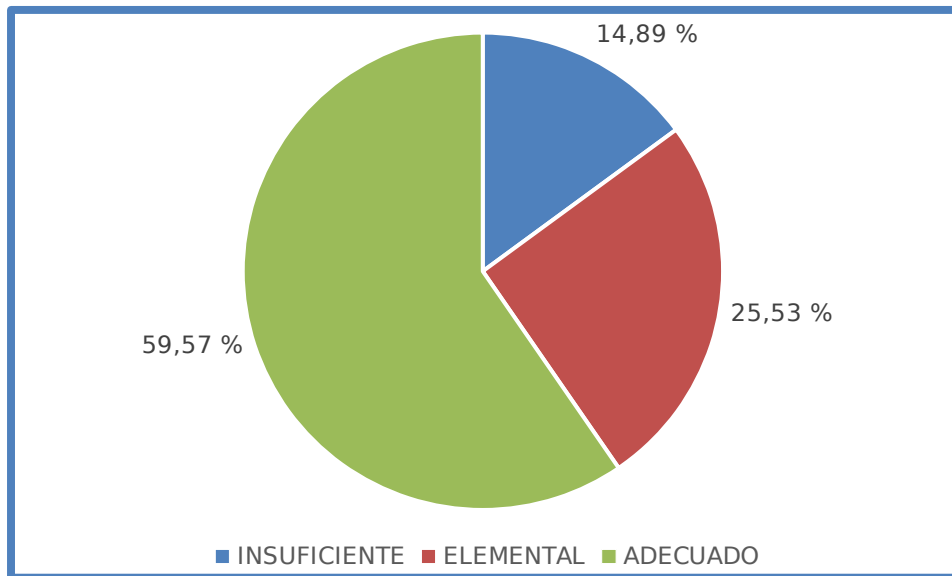
De acuerdo a los resultados entregados por habilidad se encuentra en localizar información puntual que se encuentra destacada con un 96% de logro, seguido de seguido de elaborar una interpretación a partir de las acciones de un personaje con un 93%, identificación del destinatario de un mensaje con un 91% de logro, el menor porcentaje de logro se encuentra en la interpretación de la función de los elementos lingüísticos con un 38% de logro.

Indicador	Porcentaje de Logro
Elabora una interpretación a partir de las acciones de un personaje.	93%
Establece relación entre texto e imagen.	55%
Identifica destinatario del mensaje de un texto.	91%
Identifica el propósito del texto.	89%
Identifica el tema principal del texto.	68%
Identifica información clave en la pregunta y la relaciona con el texto.	76%
Identifica información explícita indirecta.	46%
Identifica la idea principal del texto.	66%
Identifica las características de un texto.	45%
Infiere características de un personaje a través de sus acciones.	83%
Infiere causas en las acciones de un personaje.	69%
Infiere el significado de una expresión a través del contexto.	60%
Infiere significado a través de claves contextuales.	74%
Infiere significado utilizando conocimientos previos.	79%
Interpreta la función de elementos lingüísticos.	38%
Interpreta la función de elementos textuales.	70%
Localiza información explícita fácilmente identificable.	78%
Localiza información explícita que se encuentra junto a otra similar.	66%
Localiza información puntual que se encuentra destacada.	96%
Reconoce el tipo de texto según estructura.	85%
Reconoce significado de palabras en contexto.	79%
Relaciona ideas y determina el tema del texto.	77%
Secuencia acciones cronológicamente en una narración breve.	79%

Resultados por niveles de logro.

De acuerdo a los niveles de logros de rendimiento en la asignatura de matemática , de un total de 47 , 7 se encuentran en el nivel insuficiente correspondiente al 14,9%; en nivel elemental 12 alumnos con un nivel de 25,5% y adecuado un 59,6% del total de alumnos

COLEGIO	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	ADECUADO	TOTAL EJE
CGV	7	12	28	47



Comprensión lectora, octavo Básico, pregunta 15

Respuesta correcta	Respuesta incorrecta I	Otras respuestas	Sin respuesta
<p>No está de acuerdo, señalando lo absurdo de la actitud de Luis, ya que se sabía que el semáforo estaba descompuesto o que con su testarudez estaba afectando a los otros conductores, quienes tenían compromisos.</p> <p>Está de acuerdo, haciendo alusión a la importancia de respetar las leyes del</p>	<p>Está o no de acuerdo, señalando una acción de la historia, sin relacionarla a la actitud de Luis o dando características de Luis que se desprenden o no del texto, ejemplificando o no con hechos de la historia.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación :5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opina que está bien o mal sin argumentar. - Contradictorias. - Confunde a Luis con otro personaje. - Vagas. - Tautológicas. - Etc. <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 8</p>	<p>En blanco, con rayas, dibujos, respuestas tachadas o borradas.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : 0</p>

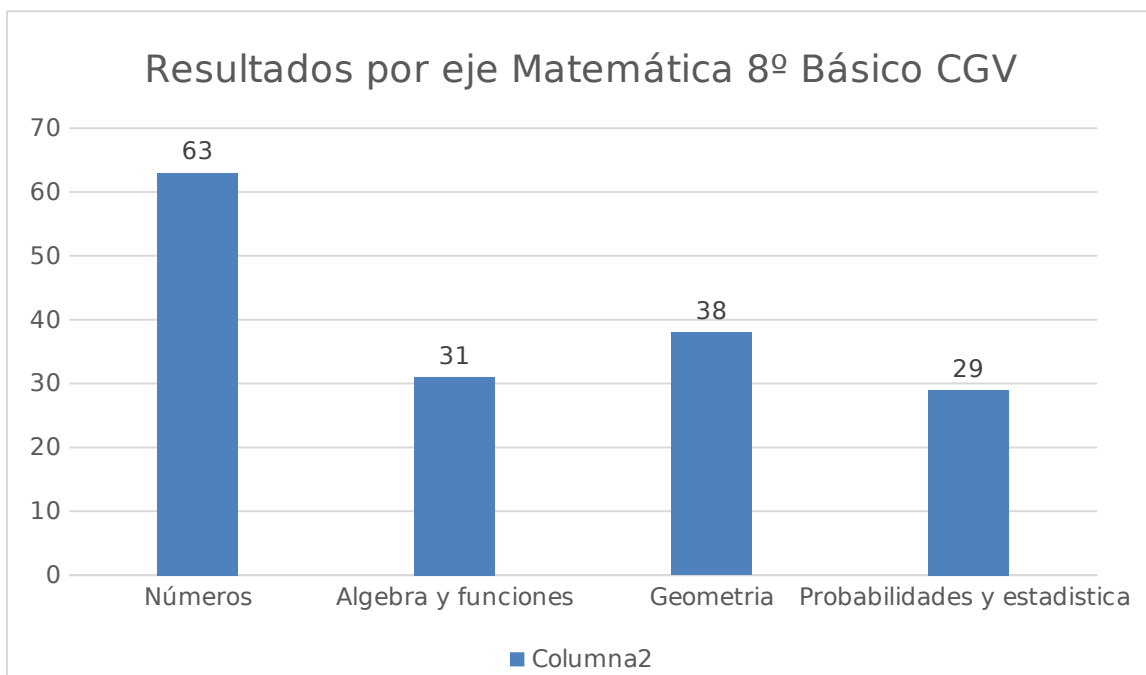
tránsito.			
Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación :34			

Comprensión lectora, Octavo Básico, pregunta 27					
Respuesta correcta I	Respuesta correcta II	Respuesta incorrecta I	Respuesta incorrecta II	Otras respuestas	Sin respuesta
<p>Señala el tiempo que demoran en comprar, y/o indica las causas de esto, como que ellas se prueban más ropa que ellos, quienes tienen claro lo que van a comprar.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A: 8 CGV B: 6</p>	<p>Señala la actitud que tiene uno u otra hacia las compras o el valor en importancia de lo que compran.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A: 6 CGV B: 8</p>	<p>Señala el comportamiento de las mujeres al comprar pero no el de los hombres, ya que a éstos sólo los menciona en relación a lo que realizan mientras ellas compran.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A: 3 CGV B: 5</p>	<p>Señala lo que compran hombres y mujeres, sin hacer referencia o relación con sus actitudes .</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A: 1 CGV B: 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo señala actitudes de la mujer u hombre. - Señala diferencias entre hombres y mujeres que no están en relación con las compras. - Contradictorias. - Vagas. - Tautológicas - Etc. <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A: 4 CGV B: 3</p>	<p>En blanco, con rayas, dibujos, respuestas tachadas o borradas.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A: 1 CGV B: 0</p>

La siguiente Tabla nos muestra los resultados logrado por los alumnos de cuarto Básico en los diferentes ejes temáticos de la asignatura de matemática, encontrándose que el rendimiento promedio de los alumnos en los 5 ejes sólo alcanza a un 40% logro , El eje de menor rendimiento se encuentra en el eje de probabilidades y estadísticas con un 29%, seguido de algebra y funciones con un 31% El eje de mayor porcentaje de logros lo encontramos en el eje de número, con un 63%

EJE TEMÁTICO	% LOGRO ALCANZADO POR EL CURSO
NUMERO	63%
ÁLGEBRA Y FUNCIONES	31%
GEOMETRÍA	38%
PROBABILIDADES ESTADISTICA	29%
LOGRO TOTAL	40%

Resultados por eje temático.



Resultados por indicador:

Se presenta a continuación el logro alcanzado en porcentajes para cada indicador.

En los resultados por indicador el mayor logro se encuentra en las multiplicación de número con un total de 89% de logro, continua el cálculo de MCM con un 81%, resuelven adiciones con decimales un 79%, los menores resultados se da en resolución de problemas que involucra porcentajes con solo un 14 % de logro identificar aristas y paralelas en figura de 3D, un 15% de logro y la determinación de patrones , con un 16% resolución de ecuaciones y potencias con un 17%

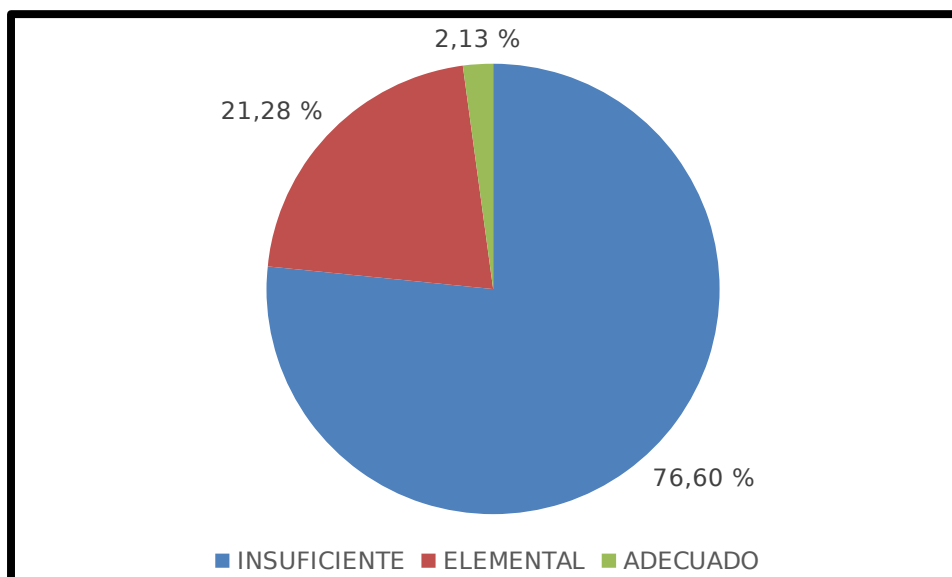
INDICADOR	PORCENTAJE LOGRO
Multiplican número de más de tres dígitos por número de dos dígitos	89%
Multiplican dos dígitos por dos dígitos en el contexto de resolución de problemas.	67%
Calculan el mínimo común múltiplo entre números naturales.	81%
Realizan cálculos aplicando la prevalencia de la multiplicación y la división por sobre la adición y la sustracción.	34%
Resuelven problema que involucra razones.	24%
Identifican fracciones equivalentes a través de la simplificación.	62%
Resuelven problema que involucra porcentajes.	15%

Identifican equivalencia entre fracción impropia y número mixto.	62%
Expresan número mixto como fracción impropia.	74%
Resuelven suma de fracciones de distinto denominador en el contexto de la resolución de problemas.	43%
Resuelven sustracción de números mixtos.	20%
Resuelven adición de decimales.	79%
Multiplican un número decimal por un número natural.	26%
Resuelven problema que involucra sustracción de decimales.	55%
Resuelven problema que involucra números mixtos.	40%
Resuelven potencia	17%
Comprenden la relación entre los valores de una tabla para hallar términos desconocidos.	30%
Identifican ecuación con una incógnita en el contexto de resolución de problemas	67%
Aplican una fórmula para encontrar el perímetro de un triángulo.	38%
Resuelven ecuación de primer grado con una incógnita.	16%
Identifican aristas paralelas en figura 3D.	14%
Resuelven problema que involucra transformación de metros a centímetros.	37%
Realizan traslación en una tabla de cuadrículas.	43%
Demuestran que comprenden el concepto de congruencia.	66%
Miden longitudes con unidades estandarizadas en el contexto de la resolución de problemas.	49%
Realizan transformaciones entre unidades de medida.	21%
Identifican información explícita dada en tabla.	49%
Interpretan información presentada en gráficos de barras dobles.	30%
Determinan el promedio de un conjunto de datos.	34%

Resultados por niveles de logro en Matemática

De acuerdo a los resultados totales, los niveles de logro de los alumnos de octavo básico de un total de 47 alumnos, 36 alumnos se encuentran rango de insuficiente con 76,6%; en el rango elemental 10 alumnos, lo que involucra un 21,3% y adecuado 1 solo alumno.

COLEGIO	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	ADECUADO	TOTAL
CGV	36	10	1	47



Resultados de preguntas abiertas

Matemática, Octavo Básico, pregunta 5						
Respuesta correcta	Respuesta parcial I	Respuesta parcial II	Respuesta incorrecta I	Respuesta incorrecta II	Otras respuestas	Sin respuesta
Calcula el 10 por ciento de 600.000 y multiplica el resultado por la cantidad de años (5) y meses (12) por separado	Sólo realiza una de las dos operaciones (con los cálculos correctos) para obtener la respuesta: 600.000 dividido	Obtiene la respuesta correcta (3.600.000) pero no muestra los cálculos que hizo para conseguirla o muestra	Realiza algunas o todas las operaciones necesarias para resolver el problema con errores de cálculo.	Utiliza sólo los datos expresados literalmente en el planteamiento, por ejemplo, multiplicando 600.000 por 5, obteniendo o no el	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza cálculos que no corresponden. - Etc. 	En blanco, con rayas, dibujos, respuestas tachadas o borradas.

o o directamente por 60. O... Multiplica 600.000 por la cantidad de años (5) y meses (12) por separado o directamente por 60. El resultado lo divide por 10 (10%) Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 0 CGV B : 0	en 10 (10%) o los 600.000 multiplicados por la cantidad de años (5) y meses (12) por separado o directamente por 60. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 1 CGV B : 1	cálculos con los que no pudo llegar a la respuesta. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 0 CGV B : 0	Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 1 CGV B : 0	resultado correcto. Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 11 CGV B : 7	Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 12 CGV B : 7	Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 0 CGV B : 7
---	--	---	--	--	---	--

Matemática, Octavo Básico, pregunta 23

Respuesta correcta	Respuesta incorrecta I	Respuesta incorrecta II	Otras respuestas	Sin respuesta
Aplican correctamente la reflexión de	Aplican reflexión de una figura	Aplican reflexión de una figura,	- Unen los puntos del eje de	En blanco, con rayas, dibujos,

<p>una figura utilizando un eje de simetría</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 10 CGV B : 4</p>	<p>con errores en los puntos de simetría, obteniendo una figura cercana a lo original.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 9 CGV B : 7</p>	<p>obteniendo una figura que en nada o muy poco se asemeja a la original.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 2 CGV B : 2</p>	<p>simetría. - Etc.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 3 CGV B : 1</p>	<p>respuestas tachadas o borradas.</p> <p>Cantidad de alumnos que contestan según esta especificación : CGV A : 1 CGV B : 8</p>
--	--	---	---	--

Conclusiones

Ante la pregunta ¿Cuál es rendimiento general de los alumnos en pruebas contextualizada con el currículum de su nivel en las asignaturas de Lenguaje en 4 y 8º año básico?

Se encuentra que el rendimiento general en la asignatura de lenguaje existe una diferencia en los aprendizajes de comprensión lectora de cuarto y octavo año, encontrándose que el rendimiento general en lenguaje de los alumnos de cuarto

es de menos del 50%, mostrándose una diferencia bastante amplia con los aprendizajes logrado por los alumnos de octavo , quienes obtienen un 76% de logros

Por otra parte ante la pregunta ,¿Cuál es rendimiento general de los alumnos en pruebas contextualizada con el curriculum de su nivel en las asignaturas de Matemática en 4 y 8º año básico?, encontramos rendimientos insuficiente en ambos niveles , dando eun porcentaje menor al 50% en ambos cursos, lo que implica que se visualiza una notoria deficiencia en esa asignatura.

Visualizando los resultados para dar respuesta a la pregunta ¿Qué destrezas y subdestrezas de lenguaje se encuentran más descendida en los niveles de cuarto y octavo básico?, encontramos que en ambos niveles se da un descenso en la habilidades de Interpretación , específicamente en el reconocimiento de inferencias. En el nivel que tiene mayor notoriedad este descenso está dado en cuarto año básico, dónde los alumnos no logran el reconocimiento de inferencias, principalmente en el reconocimiento del significado de palabras .

Por otra parte len la asignatura de matemática, las destrezas y subdetrezas más descendidas, existen diferencias en cuarto año básico en general estan todas descendidas, con una leve superioridad números. En el nivel de octavo básico, también es notorio el descenso de las destrezas , principalmente se ve en probabilidades y estadísticas

Si observamos por asignatura ambos niveles, se encuentra mayores debilidades en el logro de los aprendizajes de matemáticas, dándose un panorama muy similar a los resultados que se tienen a nivel país del rendimiento en matemática.

Esta problemática queda muy presente si se compara con los resultados Simce del Establecimiento, que presenta rango similares de debilidades en los aprendizajes en matemáticas.

RECOMENDACIONES

De acuerdo a lo observado en el Establecimiento, tomando en consideración el informe de evaluación I, el panorama del Colegio General Velásquez se amplía con la evaluación de aprendizajes en los niveles de cuarto y octavo básico en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, entregándonos nuevos insumos para implementar modificaciones en algunas prácticas que permitan mejorar la gestión del establecimiento, que lleven a obtener mejores aprendizajes en los alumnos.

Acciones a mejorar desde el liderazgo, de acuerdo a lo declarado en evaluación de la gestión del establecimiento, si bien se realizan evaluaciones de la gestión, no se realizan programadamente procesos de monitoreo de las prácticas pedagógicas, por ello se requiere que el equipo directivo programe procesos de monitoreo, acompañamiento a las actividades pedagógicas del docente en el aula y entregue herramientas para el mejoramiento de las prácticas.

Se requiere para el mejoramiento de la calidad gestionar redes de aprendizaje de los docentes para que se generen acciones desde la reflexión pedagógica, que lleven a observar los resultados y se compartan prácticas y estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes.

De acuerdo a los resultados entregados en la evaluación se requiere que los docentes conecten los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos con acciones pedagógicas posibles de mejorar, en ambas asignaturas. Para gestionar

dichas acciones pueden apoyarse en las estrategias que desarrollan los docentes, principalmente en lenguaje, donde la educadora del nivel de 8º pueda realizar acciones en el aula de 4º básico, en trabajo de codocencia.

Para el mejoramiento en la asignatura de matemática, se requiere un plan de mejoramiento específico que permita restituir los saberes en los altos porcentajes de alumnos en ambos niveles que se encuentran en el nivel insuficiente, para ello los equipos de trabajo de las asignaturas pueden reflexionar y sugerir como mejorar para desarrollar habilidades específicas de acuerdo a las necesidades colectivas e individuales de sus alumnos.

Se requiere además, intencionar el uso adecuado del tiempo en la práctica, lo que indica que a nivel de escuela se debe intencionar el proceso de enseñanza de las matemáticas, gestionar los tiempos de la clase se debe dar tiempo a la explicación, el modelamiento de las prácticas y la reflexión.

Se debe incorporar material concreto e insumos para apoyo en el aula a los procesos de enseñanza, incorporar la tecnología como recurso de aprendizaje.

Por otra parte es necesario contar con refuerzos específicos, que permitan apoyar al docente en el manejo de la didáctica de las matemáticas y como atender a las necesidades individuales y especiales de los alumnos que pone barreras para el aprendizaje en ambas asignaturas.

Identificar a los estudiantes que presentan mayores dificultades, luego identificar en qué habilidades requieren mayor apoyo

Identificando número de alumnos que están en nivel insuficiente y requieren apoyo especial

Una vez finalizadas las acciones generales e individuales a realizar es importante establecer cómo evaluaremos si estas están siendo efectivas. un monitoreo

planificado y constante permite realizar modificaciones o entregar apoyos a tiempo.

Bibliografía

Agencia de Calidad. (2015). *Estudio Internacional de progreso de comprensión lectora* . MINEDUC.

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.

Bassi, M. . (2010). *Educación en Chile. El desafío de la calidad*. BID.

Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación N°347*.

Castells, M. (2007.). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.

Castillo, S. (2002). *Compromiso de la evaluación educativa*.).

Cong Hermida, M. (2008). La calidad en el contexto universitario, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.

Edwards Risopatron, V. (1991). *Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC..

Fontaine,L (2004). *¿Quién dijo que no se puede ? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile:MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación 20.370*. MINEDUC.

Maureira, F. (1997). *Aporte de la investigación Anglosajona y francesa a la Gestión escolar*. Lovaina.

MINEDUC. (2015). *BASES CURRICULARES DE EDUCACION BASICA* .

MINEDUC. (2013). *SIMCE 2012, Resultados docentes*.

MINEDUC. (2015). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora*.

MINEDUC . (s.f.). *PROGRAMA ESTUDIOS 8* .

Popham, W. (s.f.). *Tratamiento y uso de la información*. Obtenido de www.educarchile.cl.

Rodriguez, E. (1994). Calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación N° 5*.

Tenbrink, T. (1981). *Evaluación Guia Práctica para profesores*. (N. Ediciones, Ed.)

UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento EPT en el mundo* . París Francia: UNESCO.

UNESCO. (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Unesco.

Anexos

Curso	4º Básico	Área de aprendizaje	Comprensión lectora
--------------	-----------	----------------------------	---------------------

Nº de ítem	Clave	Tipo de texto	Nivel	Habilidad / eje temático	Indicador
1	C	Ficha	Element	Relacionar	Establece el propósito,

			al	e interpretar	tema o mensaje de un texto.
2	A	informativa	Elemental	Localizar información	Localiza información explícita que se encuentra destacada.
3	A		Adecuado	Relacionar e interpretar	Infiere el significado de una palabra a partir de claves sugeridas.
4	D		Adecuado	Reflexionar sobre el texto	Aplica información del texto para resolver una tarea sencilla
5	C		Insuficiente	Relacionar e interpretar	Establece relación entre texto e imagen con conocimientos previos.
6	B		Adecuado	Localizar información	Localiza información explícita a partir de claves evidentes.
7	A	Cuento	Elemental	Relacionar e interpretar	Secuencia acciones cronológicamente en una narración breve
8	D		Adecuado	Relacionar e interpretar	Infiere intenciones, motivaciones o sentimientos de personajes.
9	D		Elemental	Relacionar e interpretar	Infiere características de personajes que se ajustan a estereotipos.
10	Abierta		Elemental	Reflexionar sobre el texto	Emite impresiones personales sobre algún aspecto del texto.
11	A		Elemental	Reflexionar sobre el texto	Aplica información del texto para resolver una tarea sencilla.
12	B	Noticia	Adecuado	Localizar información	Localiza información explícita a partir de claves evidentes.
13	C		Adecuado	Relacionar e interpretar	Inferir la función de distintos símbolos y recursos gráficos.
14	D		Adecuado	Relacionar e interpretar	Establece una conclusión a partir de información presente en cualquier parte del texto.
15	A		Insuficiente	Localizar información	Ubica datos fácilmente identificables.
16	Abierta		Adecuado	Relacionar	Infiere la causa de un

	a		o	e interpretar	hecho sugerido en el texto.
--	---	--	---	------------------	-----------------------------

Nº de ítem	Clave	Tipo de texto	Nivel	Habilidad / eje temático	Indicador
17	C	Poema	Insuficiente	Localizar información	Ubica datos fácilmente identificables.
18	B		Elemental	Relacionar e interpretar	Secuencia acciones cronológicamente en una narración breve.
19	D		Insuficiente	Localizar información	Ubica datos fácilmente identificables.
20	B		Elemental	Relacionar e interpretar	Infiere el significado de una palabra a partir de explicación dada.
21	D		Adecuado	Localizar información	Localiza información puntual y explícita que se encuentra junto a información similar.
22	A		Adecuado	Relacionar e interpretar	Establece una conclusión a partir de información presente en cualquier parte del texto.
23	C	Fábula	Elemental	Localizar información	Localiza información puntual y explícita en un texto que no contiene más información del mismo tipo.
24	B		Elemental	Relacionar e interpretar	Reconoce la causa directa de un hecho que se encuentra explícito.
25	C		Adecuado	Relacionar e interpretar	Establece el propósito, tema o mensaje de un texto.
26	B		Insuficiente	Reflexionar sobre el texto	Logra retomar información del texto para usarla en una respuesta
27	B	Artículo informativo	Elemental	Localizar información	Localiza información explícita entregada en un recuadro.
28	A		Adecuado	Localizar información	Localiza información puntual y explícita que se encuentra junto a información similar.
29	B		Elemental	Localizar información	Localiza información explícita que se encuentra al principio de un texto.
30	C		Adecuado	Relacionar e interpretar	Infiere características de los personajes a partir de

					sus acciones.
31	B		Elemental	Relacionar e interpretar	Infiere el significado de una palabra a partir de sinónimos dados.
32	A		Elemental	Relacionar e interpretar	Infiere intenciones, motivaciones o sentimientos de personajes.

Curso	8º básico	Área de aprendizaje	Comprensión lectora
--------------	-----------	----------------------------	---------------------

Nº de ítem	Clave	Tipo de texto	Nivel	Habilidad / eje temático	Indicador
1	A	Texto informativo	Adecuado	Reflexión sobre el texto	Reconoce el tipo de texto según estructura.
2	C		Elemental	Localizar información	Identifica información clave en la pregunta y la relaciona con el texto.
3	D		Insuficiente	Relacionar e interpretar	Infiere significado utilizando conocimientos previos.
4	A		Elemental	Relacionar e interpretar	Infiere significado a través de claves contextuales.
5	C		Elemental	Localizar información.	Identifica información explícita indirecta.
6	B	Fábula	Insuficiente	Relacionar e interpretar	Infiere causas en las acciones de un personaje.
7	C		Elemental	Relacionar e interpretar	Reconoce significado de palabras en contexto.
8	C		Adecuado	Relacionar e interpretar	Infiere características de un personaje a través de sus acciones.
9	C		Insuficiente	Relacionar e interpretar	Identifica la idea principal del texto.
10	D		Elemental	Relacionar e interpretar	Secuencia acciones cronológicamente.
11	A		Texto dramático	Adecuado	Reflexión sobre el

				texto	texto.
12	A	o	Elemental	Localizar información	Identifica información clave en la pregunta y la relaciona con el texto.
13	D		Adecuado	Relacionar e interpretar	Infiere causas en las acciones de un personaje.
14	B		Elemental	Relacionar e interpretar	Infiere significado a través de claves contextuales.
15	Abierta		Adecuado	Reflexión sobre el texto	Opina críticamente sobre la actitud de un personaje.

Nº de ítem	Clave	Tipo de texto	Nivel	Habilidad / eje temático	Indicador
16	C	Afiche	Insuficiente	Reflexión sobre el texto	Identifica destinatario del mensaje de un texto.
17	D		Insuficiente	Localizar información	Localiza información puntual que se encuentra destacada.
18	C		Elemental	Relacionar e interpretar	Infiere el significado de una expresión a través del contexto.
19	A		Insuficiente	Relacionar e interpretar	Relaciona ideas y determina el tema del texto.
20	A		Elemental	Relacionar e interpretar	Establece relación entre texto e imagen.
21	B		Adecuado	Relacionar e interpretar	Interpreta la función de elementos textuales.
22	C	Noticia	Insuficiente	Relacionar e interpretar	Identifica el tema principal del texto.
23	D		Insuficiente	Localizar información	Localiza información explícita que se encuentra junto a otra similar.
24	B		Adecuado	Relacionar e interpretar	Infiere el significado de una expresión a través

					del contexto.
25	D		Elemental	Relacionar e interpretar	Interpreta la función de elementos lingüísticos.
26	A		Insuficiente	Localizar información	Localiza información explícita fácilmente identificable.
27	Abierta		Elemental	Relacionar e interpretar	Relaciona información implícita en forma de contraste.
28	B	Cómic	Insuficiente	Reflexión sobre el texto	Identifica el propósito del texto.
29	C		Insuficiente	Localizar información	Localiza información explícita fácilmente identificable.
30	B		Adecuado	Relacionar en interpretar	Secuencia acciones cronológicamente en una narración breve.
31	A		Elemental	Relacionar e interpretar	Infiere significado a través de claves contextuales.
32	A		Adecuado	Relacionar e interpretar	Elabora una interpretación a partir de las acciones de un personaje.

Pauta de evaluación Matemática 4º básico

1	C	1	Insuficiente	Realizan adición sin reserva en el contexto de resolución de problemas.
2	B	1	Insuficiente	Completan el siguiente término de un patrón que puede resolverse por conteo simple (5 en 5)
3	D	1	Insuficiente	Encuentran una incógnita en una oración numérica apoyándose por el uso de conteo.
4	D	3	Avanzado	Determina el efecto de modificar la posición de uno de los dígitos que conforman un número.
5	A	1	Insuficiente	Extrae información explícita de una tabla de forma directa.
6	B	2	Elemental	Identifica el valor posicional de los dígitos que forman un número.
7	C	2	Elemental	Reconoce una descomposición aditiva.
8	D	3	Avanzado	Realiza composición multiplicativa en contexto de dinero.
9	A	2	Elemental	Realiza multiplicaciones hasta 10×10
10	Abierta	3	Avanzado	Realiza adiciones con reserva y sustracciones con canje.
11	C	2	Elemental	Identifica fracciones propias como partes de un todo con denominadores hasta décimos.
12	B	3	Avanzado	Identifican un entero y operan con fracciones de igual denominador.
13	C	2	Elemental	Extienden patrón numérico que involucra una operación al término siguiente.
14	Abierta	3	Avanzado	Descubren un patrón dentro de una secuencia numérica.
15	A	2	Elemental	Determinan el valor de una incógnita en una oración numérica que involucra adición y sustracción.

Curs o	8 ^o Básico	Área de aprendizaje	Matemática
-------------------	-----------------------	--------------------------------	------------

Nº de ítem	Clave	Punt aje	Nivel	Habilidad / eje temático	Indicador
1	C	1	Insuficiente	Números y operaciones	Multiplican número de tres dígitos por número de un dígito.
2	B	2	Elemental	Números y operaciones	Multiplican dos dígitos por dos dígitos en el contexto de resolución de problemas.
3	D	3	Adecuado	Números y operaciones	Calculan el mínimo común múltiplo entre números naturales.
4	D	2	Elemental	Números y operaciones	Realizan cálculos aplicando la prevalencia de la multiplicación y la división por sobre la adición y la sustracción.
5	Abierta	3	Adecuado	Números y operaciones	Resuelven un problema que involucra multiplicaciones y divisiones.
6	B	3	Adecuado	Números y operaciones	Resuelven problema que involucra razones.
7	C	2	Elemental	Números y operaciones	Identifican fracciones equivalentes a través de la simplificación.
8	D	3	Adecuado	Números y operaciones	Resuelven problema que involucra porcentajes.
9	A	2	Elemental	Números y operaciones	Identifican equivalencia entre fracción impropia y número mixto.
10	A	3	Adecuado	Números y operaciones	Expresan número mixto como fracción impropia.
11	C	2	Elemental	Números y operaciones	Resuelven suma de fracciones de distinto denominador en el contexto de la resolución de problemas.
12	D	3	Adecuado	Números y operaciones	Resuelven sustracción de números mixtos.
13	C	2	Elemental	Números y operaciones	Resuelven adición de decimales.
14	C	3	Adecuado	Números y operaciones	Multiplican un número decimal por un número

					natural.
15	A	2	Elemental	Números y operaciones	Resuelven problema que involucra sustracción de decimales.

Nº de ítem	Clave	Puntaje	Nivel	Habilidad / eje temático	Indicador
16	D	3	Adecuado	Números y operaciones	Resuelven problema que involucra números mixtos.
17	C	2	Elemental	Patrones y álgebra	Determinan elemento en un patrón dado.
18	B	3	Adecuado	Patrones y álgebra	Comprenden la relación entre los valores de una tabla para hallar términos desconocidos.
19	A	2	Elemental	Patrones y álgebra	Identifican ecuación con una incógnita en el contexto de resolución de problemas
20	B	3	Adecuado	Patrones y álgebra	Aplican una fórmula para encontrar el perímetro de un triángulo.
21	B	3	Adecuado	Patrones y álgebra	Resuelven ecuación de primer grado con una incógnita.
22	B	2	Elemental	Geometría	Identifican aristas paralelas en figura 2D.
23	Abierta	1	Insuficiente	Geometría	Dibujan figuras simétricas en una tabla de cuadrículas.
24	D	2	Elemental	Medición	Resuelven problema que involucra transformación de metros a centímetros.
25	B	1	Insuficiente	Geometría	Realizan traslación en una tabla de cuadrículas.
26	A	2	Elemental	Geometría	Demuestran que comprenden el concepto de congruencia.
27	A	2	Elemental	Medición	Miden longitudes con unidades estandarizadas en el contexto de la resolución de problemas.
28	B	1	Insuficiente	Medición	Realizan transformaciones entre unidades de medida.
29	B	2	Elemental	Datos y	Identifican información

			I	probabilidades	explícita dada en tabla.
30	D	3	Adecuado	Datos y probabilidades	Interpretan información presentada en gráficos de barras dobles.
31	A	2	Elemental	Datos y probabilidades	Determinan el promedio de un conjunto de datos.
32	A	3	Adecuado	Datos y probabilidades	Identifican resultados posibles en experimentos con monedas.

NI CANSANCIO NI HAMBRE NI SED

Llegó el momento en que el dueño de una pequeña granja no encontró en los alrededores un trabajador que le durara más de una semana. Según él, los echaba porque todos eran unos flojos, comilones y bebedores. Según los lugareños, se iban porque no les daba descanso y la alimentación era tan escasa como el tiempo disponible para comer.

Quiquiera que tuviera la razón, lo cierto es que nuestro granjero viajó a una aldea vecina en busca de un mozo capaz de soportar la jornada, que comenzaba antes de aclarar, ordeñando las vacas, y terminaba después del anochecer, apilando leña en la cocina del señor.

En el mercado del pueblo encontró a un muchacho que le pareció indicado. El granjero le preguntó si no sería de esos flojos que siempre que los necesitaba estaban cansados, hambrientos o muertos de sed.

- ¡Yo no hago esos problemas! – respondió el muchacho –. Yo nunca estoy cansado, nunca tengo hambre y nunca tengo sed.

El granjero se dijo que al fin había dado con el tipo ideal: rendidor y económico, pensó.

Cargó el muchacho su equipaje, que no era más que una maletita de mimbre, y se fueron tan contentos el patrón con su empleado nuevo como el mozo con su nuevo empleo.

Llegando a casa, y sólo por probarlo, el granjero le ofreció un gran plato de legumbres y un enorme jarro de leche fría. El mozo se los tragó y se fue a dormir. Debe ser por el viaje, pensó el granjero, mañana será distinto.

Pero fue igual. El muchacho se comía cuanto le daban, se bebía cuanto quedara a su alcance y se acostaba antes que las gallinas.

Aunque el granjero evitaba echarlo, porque eso sería reconocer las habladurías del vecindario, un día no aguantó más y lo llamó:

- ¡Ven acá, grandísimo pícaro! ¿No eras tú el que aseguraba que nunca tenía hambre ni sed y nunca estaba cansado?
- Y así es, patrón –respondió calmadamente el mozo- porque como antes de tener hambre, bebo antes de tener sed y reposo antes de estar cansado.

6 ¿Quién(es) decía(n) no sentir nunca cansancio, ni hambre ni sed?

- A. Unos trabajadores.
- B. Un muchacho.
- C. El dueño de una taberna.
- D. Un granjero.

7 ¿Qué fue lo primero que hizo el nuevo empleado cuando llegó a casa del granjero?

|
| **MODELO DE PRUEBA**
|

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 6 a 11

NI CANSANCIO NI HAMBRE NI SED

Llegó el momento en que el dueño de una pequeña granja no encontró en los alrededores un trabajador que le durara más de una semana. Según él, los echaba porque todos eran unos flojos, comilones y bebedores. Según los lugareños, se iban porque no les daba descanso y la alimentación era tan escasa como el tiempo disponible para comer.

Quiquiera que tuviera la razón, lo cierto es que nuestro granjero viajó a una aldea vecina en busca de un mozo capaz de soportar la jornada, que comenzaba antes de aclarar, ordeñando las vacas, y terminaba después del anochecer, apilando leña en la cocina del señor.

En el mercado del pueblo encontró a un muchacho que le pareció indicado. El granjero le preguntó si no sería de esos flojos que siempre que los necesitaba estaban cansados, hambrientos o muertos de sed.

- ¡Yo no hago esos problemas! – respondió el muchacho –. Yo nunca estoy cansado, nunca tengo hambre y nunca tengo sed.

El granjero se dijo que al fin había dado con el tipo ideal: rendidor y económico, pensó.

Cargó el muchacho su equipaje, que no era más que una maletita de mimbre, y se fueron tan contentos el patrón con su empleado nuevo como el mozo con su nuevo empleo.

Llegando a casa, y sólo por probarlo, el granjero le ofreció un gran plato de legumbres y un enorme jarro de leche fría. El mozo se los tragó y se fue a dormir. Debe ser por el viaje, pensó el granjero, mañana será distinto.

Pero fue igual. El muchacho se comía cuanto le daban, se bebía cuanto quedara a su alcance y se acostaba antes que las gallinas.

Aunque el granjero evitaba echarlo, porque eso sería reconocer las habladurías del vecindario, un día no aguanto más y lo llamó:

- ¡Ven acá, grandísimo pícaro! ¿No eras tú el que aseguraba que nunca tenía hambre ni sed y nunca estaba cansado?
- Y así es, patrón –respondió calmadamente el mozo- porque como antes de tener hambre, bebo antes de tener sed y reposo antes de estar cansado.

	A. Unos trabajadores.
	B. Un muchacho.
	C. El dueño de una taberna.
	D. Un granjero.
7	¿Qué fue lo primero que hizo el nuevo empleado cuando llegó a casa del granjero?
	A. Bebió y comió.
	B. Se puso a trabajar.
	C. Se devolvió a su pueblo.
	D. Se fue a dormir.
8	¿Cómo se sintió el dueño de la granja cuando vio que su nuevo trabajador no cumplía con lo que él esperaba?
	A. Inseguro.
	B. Triste.
	C. Satisfecho.
	D. Engañado.
9	Cuando el granjero llama “grandísimo pícaro” a su trabajador, se refiere a que éste:
	A. siempre tiene sed y hambre.
	B. es dormilón y glotón.
	C. es esforzado y cumplidor.
	D. es tramposo y desvergonzado.
10	<p>En el texto se señala que los trabajadores no duraban más de una semana en la granja.</p> <p>El dueño de la granja decía que “los echaba porque todos eran unos flojos, comilones y bebedores”.</p> <p>Mientras que los lugareños indicaban que los trabajadores “se iban porque no les daba descanso y la alimentación era tan escasa como el tiempo disponible para comer”.</p> <p>Basándote en el cuento, ¿con qué opinión estás de acuerdo? ¿con la del dueño de la granja o la de los lugareños? Fundamenta tu respuesta.</p>

CONTESTA EN LA HOJA DE RESPUESTA N°2

MODELO DE PRUEBA MATEMATICA 4º BASICO

- 5** Macarena es la organizadora de un gran evento en su colegio. La tabla muestra el número de llamadas telefónicas que hizo Macarena para avisarles a los invitados.

Días	Llamadas telefónicas
Sábado	19
Domingo	26
Lunes	20
Martes	24
Miércoles	16

¿Qué día hizo más llamadas telefónicas Macarena?

- A. Domingo
- B. Lunes
- C. Sábado
- D. Martes

- 6** En la cifra 6.954, el valor del dígito destacado corresponde a:

- A. 9.000 B. 900 C. 954 D. 9

- 7** ¿Cuál es la descomposición de 581?

- A. $5C + 8U + 1D$
- B. $5D + 8U + 1C$
- C. $5C + 8D + 1U$

D. $500C + 80D + 1U$

8

Carmen tiene 3 billetes de mil, 3 monedas de \$500, 2 monedas de \$50 y 2 monedas de \$10. ¿Cuánto dinero tiene Carmen?

- A. \$ 4.720 B. \$ 3.520 C. \$ 3.620 D. \$ 4.620

9

Rodrigo tiene 7 bolsas con 6 bombones cada una. ¿Cuántos bombones tiene en total?

- A. 42 B. 13 C. 48 D. 6

10

Elizabeth fue a la verdulería y vio el siguiente cartel:

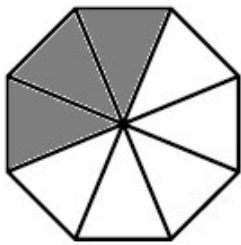
Papas:	\$349 (el kilo)
Tomate:	\$999 (el kilo)
Pimentón:	\$120 (la unidad)
Espinaca:	\$259 (la unidad)

En la verdulería compró 2 pimentones y un kilo de papas. Si Elizabeth pagó con \$1.000, ¿cuánto dinero recibió de vuelto?

RESPONDE EN TU HOJA DE RESPUESTA N°2

11

En la siguiente figura:



¿Qué fracción de la figura está pintada de gris?

- A. $\frac{5}{8}$ B. $\frac{5}{3}$ C. $\frac{3}{8}$ D. $\frac{3}{5}$

12

Sandra y Patricio partieron una pizza en partes iguales.

Sandra comió $\frac{2}{8}$ y Patricio $\frac{3}{8}$ de la pizza.

- A. $\frac{5}{8}$ B. $\frac{3}{8}$ C. $\frac{11}{16}$ D. $\frac{5}{16}$

13 El aumento en una población de abejas por cada semana es el siguiente:

SEMANA	1	2	3	4
ABEJAS	3	9	27	?

Continuando con el patrón, ¿cuántas abejas habrá en la semana 4?

- A. 54 B. 36 C. 81 D. 30

14 A continuación se presenta una secuencia numérica:

22 17 20 15 18 13 16

¿Cuál es la regla de la secuencia anterior?

RESPONDE EN TU HOJA DE RESPUESTA N°2

15 Martín y Eduardo ganaron 25 juegos en total en la competencia del salto de la rana. Si sabemos que Martín ganó 8 juegos, ¿qué número falta para completar la igualdad?

$$8 + \square = 25$$

- A. 17 B. 8 C. 10 D. 12

16

¿Qué número debe ir en el para que la multiplicación sea correcta?

$$17 \cdot \text{○} = 51$$

A. 17

B. 5

C. 4

D. 3