

MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS

Elaborado por: Valeria del Carmen Arias Badilla

Docentes colaboradores: Matemáticas :Irene Muñoz

Lenguaje :Rosa Cáceres

1º ciclo :Raquel Ormeño

Fecha de entrega: 23 septiembre 2012.

TRABAJO DE GRADO II

ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA, PARA MEDIR LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DEL NB2 Y NB6 DE ENSEÑANZA BÁSICA, EN LOS SECTORES DE MATEMÁTICAS Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

INDICE

	Página
Introducción	1
Marco Teórico	
Antecedentes Históricos de la Evaluación.....	2
Evaluación Educacional una Necesidad en el contexto Internacional / Nacional.....	4
Mapas de Progreso para el aprendizaje.....	8
Evaluación aprendizaje Tradicional/ Alternativa.....	10
Bases Teóricas de la Evaluación Auténtica.....	20
Marco Contextual.....	28
Instrumento de Evaluación.....	30
Análisis y Propuesta Remedial.....	41
Anexos.....	49
Bibliografía.....	54

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo describir las acciones desarrolladas en busca de una mejor comprensión de variadas interrogantes que suscitaron con la aplicación de instrumentos de evaluación de los respectivos niveles en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

En este documento profundizaré en el marco teórico despejando interrogantes tales cómo a quién evaluar, cuándo, cuál es el mejor instrumento para aplicar ,cómo docente estaré haciendo lo correcto para favorecer el aprendizajes de mis alumnos, frente a los resultados obtenidos, cómo puedo colaborar con mis colegas para una mejor elaboración de instrumentos de evaluación.

Otro aspecto a considerar es el concepto de evaluación y la serie de acepciones de acuerdo a los vaivenes históricos propios de ámbito educativo.

Al recoger el máximo de información indagué en los textos más variados y actualizados sobre evaluación poniendo énfasis en la “evaluación auténtica” y sus aportes al desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

En el ejercicio de aplicar un instrumento, el tipo seleccionado fue pruebas escritas, con diferentes ítems, sugeridas por el profesor especialista, quienes son los docentes que enseñan los contenidos.

Las propuestas remediales emanan de los resultados obtenidos en la evaluación , clasificándolos en niveles avanzados, medio e inicial propuestas en los Mapas de Progreso ,que describe la secuencia en que típicamente se desarrolla una competencia, en función de las oportunidades de aprendizajes prescritas en el Marco Curricular.

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EVALUACIÓN

Se sitúan los orígenes en la China Imperial (siglo III a.c.), cuando se introdujeron varias pruebas de habilidades (manejo de arco, caligrafía) prácticas y académicas, para combatir el nepotismo en la selección de los funcionarios del Estado.

En el mundo occidental durante el siglo XIX, el desarrollo económico provocó la movilidad social y el uso de pruebas sentó las bases para realizar una selección más válida y efectiva (esto es, meritocrática, basada en los méritos), tanto para entrar en la educación superior como en el servicio civil o funcionario.

Las pruebas de inteligencia comenzaron con la finalidad de identificar mejor los alumnos que requieran atención especial. Por ello, la evaluación en la primera mitad del siglo XX, estuvo muy relacionada con las formas de selección de los individuos para acceder a los diferentes programas educativos.

Cómo termino, la evaluación aparece a partir del proceso de industrialización que se produjo en EEUU a principios de este siglo, que no sólo incidió y modificó su organización social y familiar, sino que obligo a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo.

En este marco surge el moderno discurso científico en el campo de la educación, que va incorporar términos tales como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje o evaluación educativa.

En este periodo también varios de los test utilizados en la administración laboral se reflejaron directamente en la educación. De este modo, la segmentación técnica del trabajo tuvo su reflejo en la segmentación en la actividad docente (aparecieron especialistas en currículo, planificación, organización, evaluación, etc.)

El control de tiempos y movimientos marcó una pauta inequívoca para el origen de los objetivos del aprendizaje y para la incorporación de la evaluación entendida como control de los resultados obtenidos.

Los estudios sobre el rendimiento de los obreros llevaron en pedagogía a la discusión sobre el aprendizaje del alumnado en términos de rendimiento académico.

Con la aparición, difusión y utilización masiva de los test psicológicos, especialmente tras su aplicación generalizada al Ejército Estadounidense en el momento de su intervención en la II Guerra Mundial, los test ofrecieron al profesorado el Instrumento definitivo para poder cuantificar científicamente las capacidades y el aprendizaje/rendimiento del alumnado.

Este es el contexto en el que surge la evaluación científica en educación, dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo.

Actualmente, coexisten enfoques cuantitativos y cualitativos en la evaluación, educacional.

EVALUACIÓN EDUCACIONAL: UNA NECESIDAD EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL.

La valoración de la calidad de la Educación por medio de la medición y evaluación, cobran cada vez mayor importancia, en la medida en que los países reconocen las ventajas de establecer y comparar sus rendimientos dentro de un contexto nacional e internacional.

De este modo, es innegable la necesidad de que los países y las instituciones educativa continúen esforzándose por **mejorar los sistemas de medición de la calidad de la educación**, con el propósito de:

- a) Precisar qué niveles de logros de aprendizaje se esperan que alcancen los educandos y cómo progresan en esto, más allá de diferencias socio-económicas y geográficas.
- b) Estimar con mayor exactitud qué habilidades, destrezas y competencias han logrado adquirir los educandos.
- c) Establecer con mayor claridad los niveles de desempeño que se pueden establecer entre los educandos y cómo apoyarlos para que logren los objetivos de aprendizajes, respetando sus ritmos de aprendizajes.
- d) Retroalimentar a los sistemas educativos y las políticas de mejoramiento.
- e) Retroalimentar a los establecimientos y sus principales actores educativos, para la toma de decisiones oportunas, frente a las fortalezas y debilidades detectadas a nivel del logro de los aprendizajes.
- f) Favorecer el mejoramiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, una vez conocido los resultados de las mediciones.
- g) Retroalimentar la formación inicial de profesores a través de información vigente y actualizada sobre un agente constructivo de mejores prácticas educativas.

SIMCE Y SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

Comenzó a implementarse en Chile en 1987, con el propósito de medir el estado y progreso de los logros de aprendizaje de los estudiantes del sistema escolar chileno.

Busca generar indicadores confiables para orientar las acciones y programas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza al ir mostrando la distribución que los establecimientos presentan dentro del universo de la educación chilena.

ALGUNOS BENEFICIOS DE LOS RESULTADOS SIMCE:

- a) Profesores: Identificar los logros de aprendizajes de sus alumnos.

Gracias a esta información el profesor puede poner en marcha estrategias de mejoramiento de las habilidades que no han demostrado buenos resultados y de consolidar las destrezas que los alumnos sí manejan.

- b) Directores: Identificar en qué lugar de la distribución general de puntajes de las pruebas SIMCE se encuentra su establecimiento. Esto les entrega herramientas para realizar cambios en las estrategias de aprendizajes usadas.
- c) Apoderados: Calidad del establecimiento en que se encuentra su educándose su hijo.

5

- d) Investigadores: Complemento de análisis y proyecciones.

ACCIONES GENERADAS POR EL SIMCE

MAPAS DE PROGRESO PARA EL APRENDIZAJE

- Incorporar Mapas de Progreso de Aprendizaje como base para construir las pruebas SIMCE de distintos subsectores.
- El supuesto es que el aprendizaje es un continuo que se enriquece a lo largo de la trayectoria escolar, aumentando en niveles de realización, comprensión y profundidad.
- Contribuyen a describir la dirección en que progresa el aprendizaje en un área curricular determinada y la secuencia en que esta típicamente se desarrolla.
- Son descripciones del aprendizaje que permitirían a los docentes realizar juicios equilibrados, usando diversas evidencias, sobre el estado en que se encuentran sus alumnos.

NECESIDADES ACTUALES EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.

Necesidad 1

Evaluar los contenidos académicos clásicos, pero además..

- Contenidos procedimentales
- Contenidos actitudinales
- Capacidades – Habilidades - Valores de tipo transversal

Entonces debemos evaluar:

- Habilidad para pensar críticamente

- Habilidad para desarrollar estrategias para la resolución de problemas
- Capacidad efectiva para escribir y comunicarse oralmente
- Competencia tecnológica, especialmente con bibliotecas y otros recursos de gestión de la información.
- Familiaridad con las matemáticas
- Actitudes asociadas con los valores humanos y juicios responsables.

Necesidad 2

Vinculación entre el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje y el proceso de evaluación

- Identificar los conocimientos y las habilidades que los estudiantes deberían aprender y las competencias que deberían desarrollar para estar capacitados para su posterior aplicación en la vida real.
- Identificar los atributos personales que los estudiantes deberían adquirir y/o desarrollar en una institución educativa.
- Considerar y decidir respecto del conjunto de métodos que habrá que aplicar para realmente capturar información relevante respecto del rendimiento académico y del desarrollo personal.
- Recoger y analizar la información evaluativa requerida para juzgar la efectividad de la Institución en lo que se hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje.

- Desarrollar un sistema para comunicar la información recogida de forma que facilite la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EVALUACIÓN TRADICIONAL/EVALUACIÓN ALTERNATIVA.

EVALUACIÓN TRADICIONAL

Muestras: prueba de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento, de completar, etc.

Juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.

Focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de los otros alumnos.

Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.

La evaluación tiende a ser generalizable.

Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional.

Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.

EVALUACIÓN ALTERNATIVA.

Muestras: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.

Juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.

Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes.

Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.

La evaluación tiende a ser idiosincrásica.

Provee información evaluativa de manera que facilita, la acción curricular.

Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

Texto de base Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE Universitat Barcelona- Horsori.

La perspectiva auténtica se basa en los siguientes principios, que proporcionan un marco de referencia para su puesta en práctica. El conjunto de ellos se resume en el siguiente esquema, que será desarrollado a continuación.

- Es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Constituye parte integral de la enseñanza.
- Evalúa competencias dentro de contextos significativos.
- Se realiza a partir de situaciones problemáticas.
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes
- Constituye un proceso colaborativo
- Diferencia evaluación de calificación
- Constituye un proceso multidimensional
- Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje.

La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes. Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, la evaluación auténtica constituye una actividad formadora (Nunziatti, G. 1990) que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlo, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

En tal sentido, permite más que juzgar una experiencia de aprendizaje intervenir a tiempo para asegurar que las actividades planteadas y los medios utilizados en la formación responda a las características de los alumnos y a los

objetivos planteados, con el de hacer que ésta sea una experiencia exitosa (Allal,L.Cardinet,J.1989).

Para ser eficaz y contribuir realmente a la regulación de los aprendizajes, la evaluación debe basarse fundamentalmente en la autoevaluación y el profesor debe promover que sean los propios alumnos que descubran los criterios de realización de la tarea, es decir, aquellas distinciones que permitan juzgar la calidad del producto y de las acciones que llevan a realizarlo.

Apoyado en este conjunto de criterios que Nunziatti (1990) denomina “carta de estudio”, el alumno obtiene puntos de referencia que le permiten monitorear su propia actividad, facilitando los procesos de metacognición. El hecho de contar con estos criterios o modelos que le muestran hacia dónde avanzar. Facilita la toma de conciencia de sus propios avances, en términos de calidad del producto, al confrontarlos con los criterios de éxitos, que constituyen simultáneamente un elemento dinamizador de la actividad. Por ejemplo, si la tarea es realizar un escrito, los criterios de éxito estarán referidos a aspecto de orden formal (presentación, redacción, escritura, referencias bibliográficas, etc.)y a criterios de orden estructural(coherencia de la argumentación, carácter demostrativo del discurso, precisión de los términos, estructura del texto, etc.) (Meirieu,1989).

A diferencia de la evaluación tradicional, que se expresa básicamente en un promedio de notas, la evaluación auténtica se centra en las competencias que se busca desarrollar a través de la acción pedagógica; es decir, se piensa el problema de la evaluación al interior del problema de la acción pedagógica, comprometiendo al alumno en ella,

con el fin último de transformar la evaluación en una actividad “formadora” al servicio de la calidad de sus aprendizajes

Constituye una parte integral de la enseñanza, por lo cual la evaluación no debe considerarse un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza o un conjunto de tests o prueba pasados al alumno al finalizar una unidad o un tema. Ella debe ser vista como un parte natural del proceso de enseñanza aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada. Básicamente, se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al educador como al alumno, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar la competencias comunicativas y creativas, definidas previamente por ambos.

Según Tierney (1998), la mejor forma de evaluación es la observación directa de las actividades diarias dentro de la sala de clases, donde el aprendizaje puede ocurrir durante el trabajo colaborativo, cuando los estudiantes observan el trabajo de otros, cuando desarrollan un proyecto, aplican programas de lecturas silenciosas sostenidas, participan en talleres permanentes de escritura, establecen múltiples interacciones sociales, etc. Estas instancias informan más plenamente sobre el nivel auténtico de desarrollo de las diversas competencias de los alumnos.

Al comparar los trabajos individuales de los estudiantes, el profesor puede determinar sus patrones de desarrollo: por ejemplo, cuando un estudiante escribe una anécdota que le ocurrió, esta permite evaluar su vocabulario su capacidad para expresar y organizar las ideas, su habilidad para utilizar las distintas convenciones sintácticas u ortográficas del lenguaje, etc.

De este modo, para que la evaluación no constituya un proceso separado de las actividades de aprendizajes, resulta indispensable que los alumnos hablen, lean, escriban y reescriban dentro de situaciones auténticas de construcción y

comunicación de significado, con destinatarios definidos y con propósitos claros.

Las prácticas evaluativas tradicionales basadas principalmente en la aplicación de pruebas terminales, no pueden medir todos estos procesos que ocurren y se valoran dentro de la sala de clases. Ellas perpetúan un enfoque de la evaluación “desde afuera hacia adentro”, en vez de “desde adentro hacia afuera”.

Evalúa competencias dentro contextos significativos. Dentro del concepto de evaluación auténtica una *competencia* se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1997). Por ejemplo un abogado competente para resolver una situación jurídica, además de dominar los conocimientos básicos del Derecho requiere establecer relaciones entre ellos, conocer la experiencia jurídica al respecto, manejar los procedimientos legales y formarse una representación personal del problema, utilizando su intuición y su propia forma de razonamiento. Del mismo modo, para que un alumno sea competente en el área de la Biología no basta que memorice elementos de Anatomía y de Fisiología del corazón y pulmones sino que debe utilizar estos conocimientos para explicarse fenómenos como el aumento del ritmo cardíaco y respiratorio durante una actividad deportiva.

Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, estos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones.

Este planteamiento aclara el mal entendido en la escuela que consiste en creer que desarrollando competencias se renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más

complejas y abstractas sean estas acciones más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables. Una competencia no es sinónimo de destrezas aisladas ya que integra un conjunto de habilidades, gestos, posturas, palabras, y que se inscribe dentro de una contexto que le da sentido. Por estas razones, la construcción de competencias requiere de situaciones complejas ligadas a las prácticas sociales de los alumnos y al enfrentamiento de situaciones problemáticas.

Se realiza a partir de situaciones problemáticas. De acuerdo al concepto de evaluación auténtica, la evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas portadoras de sentido y portadora de obstáculos cognitivos (Wegmuller,E; en Perrenoud,1997).Una situación problema es aquella que se organiza alrededor de un obstáculo que los alumnos deben superar y que el profesor ha identificado previamente (Astolfi,1997).Esta situación debe ofrecer suficiente resistencia como para permitir que los alumnos pongan en juegos sus conocimientos y se esfuercen en resolver el problema. En este caso, el profesor no puede ofrecer un procedimiento estándar para resolver dicha situación si no estimular a los alumnos a descubrir un procedimiento original.

Se centra en las fortalezas de los estudiantes. Consistentemente con los planteamiento de Vygotsky (1978), la evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes; es decir ,ayuda a los alumnos a identificar lo que ellos saben o dominan (su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de personas con mayor competencia(su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de personas con mayor competencia(su zona de desarrollo próximo).

El hecho de que la evaluación auténtica se basa fundamentalmente en los desempeños de los alumnos y no solamente en habilidades abstractas y descontextualizaciones, como es el caso de las pruebas de lápiz y papel,

ofrece un amplio margen para relevar las competencias de los estudiantes, ya sean espaciales,

Corporales, interpersonales, lingüísticas, matemáticas, artísticas, etc.

(Gardner,1995). Los productos elaborados por los alumnos dentro de contextos que les otorgan sentido, la observación de la forma en que ellos resuelven las situaciones problemáticas que enfrentan, las interacciones que ocurren durante las actividades, la observación de sus aportes creativos y diversos, aumentan la probabilidad de hacer evidentes sus fortalezas, con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de su autoestima.

Constituyente un proceso colaborativo, porque concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos aprenden de sus pares y del profesor, y este aprende de y con sus alumnos (Collin, Brown y Newman,1986). La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los alumnos participan en ella y se responsabilizan de sus resultados, en cuanto usuarios primarios del producto de la información obtenida. Históricamente, la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo, unidireccional, a cargo del profesor, destinado a calificar a los alumnos y no como una instancia que debe ser realizada por y para ambos.

Cuando la evolución constituye un proceso compartido entre educadores y alumnos, apoya el mejoramiento de la efectividad de la enseñanza y la toma de decisiones. Similarmente, la actividad de evaluación que involucra a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre alumnos y maestros al situarlos como copartícipes del proceso de aprendizaje.

Para que la evaluación sea un proceso colaborativo, los maestros con sus estudiantes, necesitan diseñar su propio sistema de evaluación, cuyas metas se refieran a los objetivos de aprendizaje y a las experiencias que estimen

deseables. Estos criterios o estándares deben ser abiertos y suficientemente flexibles para adaptarse a las características propias de cada sala de clases y a los estilos individuales de aprendizaje. Ligado estas metas debe existir un amplio repertorio de técnicas y estrategias de evaluación que permitan recopilar y analizar variadas evidencias de los desempeños individuales y grupales.

Diferencia evaluación de calificación. Cuando las representaciones de los educadores y de los padres confunden la noción de evaluación con la de calificación, los alumnos tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerza de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Además, se sienten permanentemente inquietos o juzgados y tienden a adoptar conductas de ocultamiento o de evitación ante ese control, para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o errores. Por ejemplo, se ausentan o “se enferman” el día de la prueba, copian al compañero del lado, escriben textos lo más corto posible, etc.

Cuando se concibe la evaluación como la certificación reflejada en una nota, aunque esta sea necesaria desde el punto de vista de la presión social, otorga una información restringida de algunos aspectos del aprendizaje, y no contribuye a mejorar la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos ni la calidad de las prácticas de los profesores.

Una evaluación que sólo utiliza pruebas elaboradas, administradas y cuantificadas por el educador, constituye generalmente un “momento terminal” de carácter puramente certificativo,

en el cual los alumnos no tienen claro con qué criterios fueron corregidos o qué se esperaba que ellos fueran capaces de hacer. El producto de la evaluación consiste en una nota emitida por otro y no en un análisis de los problemas que los mismos alumnos fueron encontrando durante el acto de leer

o escribir, ni en el éxito obtenido dentro de un acto comunicativo en una situación determinada.

Constituye un proceso multidimensional. La evaluación auténtica es un proceso fundamentalmente multidimensional, dado que a través de ella se pretende obtener variadas informaciones referidas, tanto al producto como al proceso de aprendizaje, estimar el nivel de competencia de un alumno en un ámbito específico, verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un producto en función de criterios determinados, apreciar la forma de comunicar hallazgos, etc.

En tal sentido, la evaluación es por esencial plural y no debería considerarse como una simple actividad, sino más bien como un procedimiento que se desarrolla en diferentes planos y en distintas instancias (Hadji, 1990).

Esta pluralidad de la evaluación implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc., y múltiples criterios de corrección. También la pluralidad de la evaluación da lugar a variadas informaciones sobre la competencia de los alumnos, permitiendo que se expresen las distintas inteligencias y estilos cognitivos.

Al mismo tiempo, ofrece múltiples oportunidades para que los alumnos manifiesten su nivel de construcción y aplicación de conocimientos complejos. Por ejemplo, para evaluar si un alumno ha desarrollado competencias de expresión oral, es necesario abrir espacios para que tome la palabra para informar sobre el resultado de una investigación, para contar una experiencia, comentar un libro, etc.,

Asimismo, cuando un alumno comenta un libro con entusiasmo o escribe una reseña para el diario mural, esas acciones aportan más información sobre su construcción personal del significado, que un conjunto de preguntas de

selección múltiple o preguntas estereotipadas tales como: ¿Cuál es la idea principal? o ¿En qué secuencia ocurrieron los eventos?.

A diferencia de las pruebas de lápiz y papel, que caracterizan a la evaluación tradicional, la evaluación auténtica permite evaluar el lenguaje como una facultad; es decir como una herramienta para responder a variadas necesidades y propósitos surgidos de distintas situaciones comunicativas, más que evaluar destrezas y conocimientos aislados. Evalúa la integración y aplicación de competencias en contextos reales y significativos y evita el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas, que no reflejan la lectura y la escritura auténtica.

Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje. Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos (Astolfi, 1997). De este modo, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender; son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes, de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales este constituye una señal.

Según Astolfi (1997), los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico al que se enfrenta el individuo. Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos.

Por otra parte, los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito de lo cognitivo; ellos provienen también del ámbito afectivo y

emotivo y oponen resistencia al aprendizaje, revelando la lentitud y las regresiones que caracterizan la construcción del pensamiento. Así, muchas respuestas que nos parecen expresiones de falta de capacidad de los alumnos, son de hecho, producciones intelectuales que dan testimonio de estrategias cognitivas provisorias que ellos utilizan como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes.

Por el contrario, cuando se parte de la base de que las respuestas inadecuadas de un alumno se explican por su distracción o su ignorancia, el profesor se resta a la posibilidad de acceder al sentido de ese error. Muchos errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos, como progresos en la construcción de algún concepto.

Tradicionalmente se piensa que si el profesor, si cuida el ritmo, si escoge buenos ejemplos y si los alumnos están atentos y motivados, no debería normalmente ocurrir ningún error de parte de ellos. Se supone que cuando se ha seguido una progresión de actividades adecuada a los niveles de los estudiantes, esa misma progresión de contenidos debería haber sido adquirida por ellos sin problemas. Esta actitud proviene de una cierta representación sobre el acto de aprender, percibido, en general, como un proceso de adquisición de conocimientos que se van integrando directamente en la memoria, sin sufrir un pensamiento personal, ni retrocesos, ni desvíos.

La perspectiva de la evaluación auténtica se fundamenta en los siguientes puntos de vistas y teorías.

Evaluación formativa. La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1975, por oposición al de evaluación sumativa. Este autor se basó en los aportes de Bloom (1975), quien en los años 60 introdujo la idea de que la mayor parte de los alumnos podía aprender la mayor parte de los contenidos entregados por la escuela, siempre que ella considerara sus ritmos y modalidades específicos de aprendizajes (Perrenoud, 1998). La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada: llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

La perspectiva de evaluación auténtica propuesta, amplía el concepto de evaluación formativa porque lo libera de su dimensión temporal; es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderosos medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente.

Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del niño. Así, este puede, junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. La evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el alumno respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1999). Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa constituye un importante aporte a la propuesta de evaluación auténtica, dado que transforma la relación que tiene el alumno con el

saber y con su propia forma de aprender, en la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y en la coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes.

Integración de los modelos holísticos y de destrezas. Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza/aprendizaje en los programas de lectura y escritura, habían estado preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio (“mastery learning”), introducida al comienzo de los años 60 y que se traduce en un modelo de destrezas. La meta de este modelo consiste en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo. Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y a evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un conjunto de mecanismos ordenados de lo más simple a lo más complejo, que deben ser aprendidos de forma secuenciada, en vez de concebirllos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contexto significativos.

Por el contrario, el modelo holístico (Smith, F., Goodman, 1986) plantea que la mejor evaluación de la lectura, como asimismo de los procesos de escritura, ocurre cuando los maestros observan e interactúan con los estudiantes, mientras ellos leen y producen textos auténticos con propósitos definidos tales como contestar una carta, escribir una felicitación elaborar un afiche o planear un proyecto de curso. Este planeamiento refleja la actual comprensión de la lectura y la escritura como proceso interactivos que involucran simultáneamente al lector/escritor, al texto, al contexto y al mediador potencial, todos los cuales al interactuar, influyen la lectura o la producción de textos, impactando en la construcción y comunicación del significado.

Teoría del esquema. Esta teoría plantea que los conocimientos están organizados en esquemas cognitivos y que un aprendizaje ocurre cuando la nueva información es asimilada dentro de un esquema cognitivo previo. Los impulsores de esta teoría (Ausubel, 1968; Rumelhart, 1980) han revivido el término esquema utilizado en el pasado por Dewey, (1953), Bartlett (1932) y Piaget, para aplicarlo al proceso de organización estructurante que ejerce el lector sobre el texto mientras interactúa con él.

Desde este punto de vista, mientras más experiencias tienen los estudiantes con un tema particular, les es más fácil establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo que están aprendiendo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el significado de los textos. Dentro de esta perspectiva, los educadores apoyan a los estudiantes a construir una base experiencial de conocimientos y a establecer entre sus conocimientos previos y lo que está siendo aprendido.

Perspectiva ecológica o sociocognitiva. Otro sustento teórico que apoya el movimiento de la evaluación auténtica está dado por la perspectiva llamada “ecológica” o “sociocognitiva” (Chauveau, 1992). Plantea que la concepción tradicional de la evaluación, generalmente, no toma en cuenta el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende medir y postula que es necesario establecer relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estarían planeando dos problemas: uno referidos a los aspectos cognitivos que se ponen en juego frente a la tarea y otro referido al espacio o contexto donde ocurre el aprendizaje. Vista así, la evaluación debería detectar las prácticas culturales y recursos provenientes del medio extraescolar que el alumno posee, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje y evaluación que se apoyen en ellos.

Esta perspectiva se complementa con el planteamiento del “enfoque etnográfico”, que parte de la premisa de que existen ciertos fenómenos del comportamiento humano que no pueden ser conocidos sólo a través de métodos cuantitativos,

sino que es necesario observar la interacción social entre los actores del proceso, ocurrida en situaciones naturales (Rockwell, 1980). Esta observación permite comprender el problema del niño en una globalidad que le da sentido. Por el contrario, cuando esta globalidad es dividida en partes, se pierde la posibilidad de percibirla en su complejidad.

Constructivismo. Desde este punto de vista, “el aprendizaje es un proceso constructivo” en el cual el estudiante está elaborando una representación interna del conocimiento, al incorporarlo a sus conocimientos previos. Esta representación está constantemente abierta al cambio, en cuanto se construye a partir de la experiencias (Bednar, Cunnigham, Duffy y Perry, 1993).

Esta perspectiva planea que los estudiantes dan sentido a su modo, cuando conectan lo que ellos saben y han experimentad, con lo que están aprendiendo. Ellos construyen significados a través de estas relaciones, cuando, los educadores plantean problemas significativos, los estimulan a indagar, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Brooks y Brooks, 1993).

Práctica pedagógica reflexiva. Los maestros aprenden a enseñar y a mejorar su enseñanza cuando realizan permanentemente “ un diálogo inteligente con la práctica”; es decir, cuando son capaces de tomar distancias de ellas para comprenderla y mejorarla (Schon, 1998).

La evaluación auténtica incorpora estos puntos de vista y teorías, en cuanto ella requiere que los alumnos demuestren la construcción del significado a través de desempeños; es decir, a través de acciones las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros; porque visualiza a los alumnos como lectores y escritores activos con fines comunicativos;

porque demuestra el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo, valorando el incremento del conocimiento y su aplicación. Finalmente, la evaluación auténtica revela esta incorporación, porque requiere que los alumnos se autoevalúen, promoviendo su reflexión en relación a su propia práctica.

TENDENCIAS EVALUATIVAS INTEGRADAS A LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA.

Evaluación de desempeño. La denominación “evaluación de desempeño” comenzó como un procedimiento utilizado especialmente en el área de la ciencia, evaluando a los estudiantes a través de resolver un problema, construir un artefacto o efectuar un experimento. En el hecho, esta modalidad de evaluación ha sido siempre aplicada en la educación física y en las artes, en las cuales el alumno tiene que demostrar, en forma concreta, su habilidad para pintar un cuadro o para realizar una prueba deportiva.

En esta última década, la evaluación de desempeño se ha generalizado a la evaluación auténtica, al planear que los estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

Según esta perspectiva, el proceso evaluativo ocurre mientras interactúan y escriben variados textos dentro de una unidad temática o de un proyecto en marcha; por ejemplo, actividades tales como escribir en un periódico, informar sobre un paseo al campo, leer a otros los contenidos de los diarios, comentar artículos sobre temas de interés, etc. También ocurre mientras los alumnos expresan de distintas maneras la comprensión de un texto, ya sea a través de una dramatización, de la elaboración de organizadores gráficos, resúmenes, etc. En este tipo de evaluación se requiere incluir rúbricas descriptoras de la calidad del desempeño del estudiante.

Evaluación situada o contextualizada. Esta tendencia hace un aporte auténtica, cuando propone reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre la experiencia de aprendizaje (Anthony, R. et al., 1991). Dentro de esta perspectiva, el término contexto involucra el propósito y la modalidad de la enseñanza y el lugar donde ocurre. Ejemplo de este tipo de evaluación incluye inventarios de actitudes e intereses, pruebas o test elaborados por el maestro, proyectos y actividades que involucran la lectura y producción de textos.

Evaluación del desarrollo. La evaluación del desarrollo (Masters,G. Foster, M., 1996; Avalos, 1997) se define como proceso de monitorear el progreso del estudiante en un área de estudio, con el fin de tomar decisiones que faciliten su futuro aprendizaje.

Esta tendencia propone centrar la evaluación en el proceso de crecimiento y no en el proceso de crecimiento personal y no en el “éxito” o “fracaso del alumno, enfatizando el desarrollo de un abanico de competencias, conocimientos y significados por parte de cada alumno, en vez de poner el acento en la comparación de un individuo con otro.

Por otra parte, utiliza los mapas de progreso para describir la naturaleza del desarrollo del alumno dentro de un área de aprendizaje y para poseer un marco de referencia que permita monitorear su progreso individual a lo largo del año escolar.

El mapa de progreso grafica y describe el avance del aprendizaje de un alumno en relación a indicadores o descriptores de destrezas, competencias, significados o conocimientos. Para ilustrar este mapa de progreso puede establece una analogía con las marcas en la pared que alguna vez registraron nuestro crecimiento en altura. De manera similar, el progreso de un estudiante en un área del aprendizaje puede visualizarse a lo largo de un continuo que va desde conocimientos muy rudimentarios, hasta logros de alto nivel.

La evaluación del desarrollo se caracteriza porque no utiliza calificaciones e informa a los padres del progreso de los niños a través de comentarios narrativos, los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar e individualizar la enseñanza, apoyando a los niños para que comprendan y corrijan sus errores; los progresos individuales se comparan con sus logros anteriores y se da una información general acerca de la ubicación del niño en su respectivo mapa de progreso. De acuerdo a esta perspectiva, los alumnos no repiten año ni son promovidos a un curso superior; cada uno “pasa por el curriculum” secuencial con diferentes ritmos, permitiendo que ellos progresen en las distintas áreas de estudio en la medida que adquieran competencias.

Evaluación dinámica. El procedimiento definido como “evaluación dinámica” por Feuerstein (1980), Campione y Brown (1985), se basa en la noción de Vygotsky (1978) respecto a la “zona de desarrollo próximo”. Este concepto pone en evidencia las funciones cognitivas que están en proceso de maduración y permite anticipar hasta dónde puede progresar en la solución de problemas más complejos, si se le apoya a través de una mediación eficiente.

La evaluación dinámica de las funciones cognitivas no establece diferencia entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación; implica mirar el proceso de evaluación no sólo centrándose en los aprendizajes de una persona en un momento dado, sino considerando también su potencial de aprendizaje, el cual representa la diferencia entre lo que los estudiantes son capaces de hacer solos (zona de desarrollo real) y lo que ellos pueden realizar cuando cuentan con el apoyo de otros (zona de desarrollo próximo). La zona de desarrollo próximo es dinámica y cambia constantemente en la medida que el niño adquiere nuevas destrezas y conocimientos.

De acuerdo a esta tendencia, la evaluación no se traduce en un puntaje aislado, sino que es un índice del tipo cantidad de apoyo que el alumno requiere para progresar en el aprendizaje.

La evaluación dinámica se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando personas con experiencia les proporcionan “andamiajes” para construir y producir significados y cuando la interacción social que se produce entre ellos estimula estos procesos. En tal sentido, recomienda crear situaciones educativas en las cuales los profesores interactúen con sus alumnos realizando una mediación eficiente; es decir, proporcionando modelos, haciendo sugerencias, formulando preguntas, estimulando la realización cooperativa de tareas y otros medios que le permitan avanzar hacia un siguiente nivel de aprendizaje.

De acuerdo a Vygotsky, el maestro es más efectivo cuando dirige su enseñanza hacia la zona de desarrollo próximo de cada alumno y planea actividades que incorporan múltiples oportunidades para que los estudiantes interactúen socialmente con otros. El presenta el aprendizaje como un continuo, a lo largo del cual se mueve integrando nuevos conocimientos, destrezas y competencias.

Otro aporte teórico de Reuven Feuerstein (Prieto, D.,1986) que enriquece el proceso de evaluación, se refiere a la caracterización del acto mental como un proceso que consta de tres fases: input, elaboración y output. De acuerdo a esta concepción cuando un alumno manifiesta dificultades, interesa detectar si estas se localizan en la fase de percepción o recepción de la información (input), en la de elaboración o en la respuesta (output). En esta perspectiva, la evaluación constituye un proceso rico en información, que considera no solo los productos o respuestas a determinadas instrucciones, sino la forma en que el niño está aprendiendo y los obstáculos que encuentra en su proceso de aprendizaje.

MARCO CONTEXTUAL

Las características referenciales corresponde a alumnos de enseñanza básica de la escuela autónoma (SEP) Municipal José Francisco Pino Medina Comuna Coelemu octava región.

Los alumnos que fueron evaluados para medir la calidad de sus aprendizajes fueron del primer ciclo el curso que corresponde al cuarto año A en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas tienen como profesora generalista la profesora Raquel Ormeño maestra desde el primer año. Estos alumnos tienen la particularidad de ser solidarios, reflejan un gran sentido de pertenencia participando en casi todas las actividades escolares como en obras de teatro, deportes, música y otros. En lo académico reflejan casi una homogeneidad , solo tres alumnos pertenecen a Grupo Diferencial , coincide que ellos fueron ingresando al curso después de repetir algún año escolar, fue fácil para ellos adaptarse al curso por las características positivas de estos alumnos.

Los alumnos de segundo ciclo pertenecen a octavo año A, un curso de treinta alumnos, los profesores son por asignatura , la docente de Lenguaje y comunicación Rosa Cáceres y la docente de la asignatura de Matemáticas Irene Muñoz. Este curso no refleja ganas de aprender, están condicionados por la calificación, se sienten desmotivado aunque la escuela entregue diversas estrategias para su aprendizaje, como aula Tic, sala de informática, CRA , viajes educativos a los mejores alumnos, parece ser una eterna búsqueda para lograr en ellos el interés por aprender,, en las reuniones de reflexión pedagógicas este curso siempre está presente para dar soluciones ha dicho problema que refleja en sus resultados de evaluaciones.

INSTRUMENTOS DE

EVALUACIÓN

NB2 CUARTO AÑO BÁSICO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
Y MATEMÁTICAS.

NB6 OCTAVO AÑO BÁSICO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y
MATEMÁTICAS.

EVALUACIÓN MATEMÁTICAS

NOMBRE:	CURSO: 4ºA	FECHA: 02-08-2012
PJE TOTAL: 28	PJE OBTENIDO	
OBJETIVOS: UTILIZAR LAS FRACCIONES PARA DESCRIBIR Y COMPRENDER SITUACIONES COTIDIANAS.		

1.- Une cada situación con la fracción que representa:

a) Fernando comió solo la tercera parte del dulce

$1/10$

b) En el mercado venden paquetes de un cuarto de

kilogramo de queso.

$2/10$

c) La mamá acompañó a María sólo una de las diez

cuadras que hay de la casa al colegio

$1/100$

d) El jugo de manzanas estaba en 2 de los 10 vasos

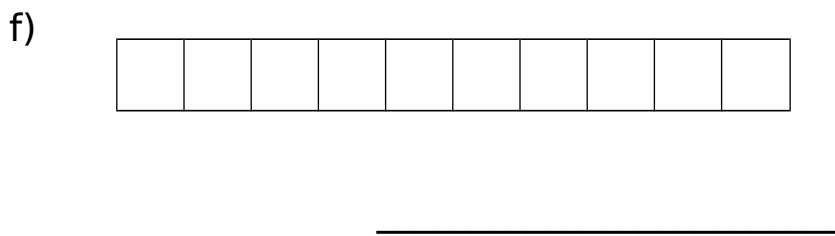
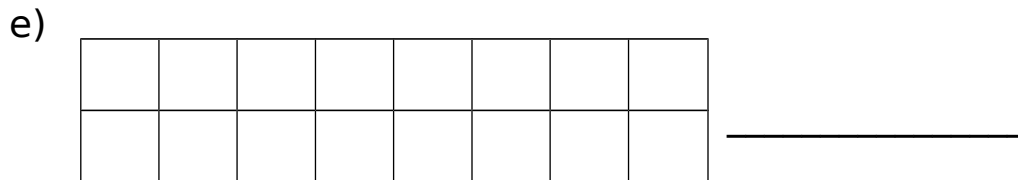
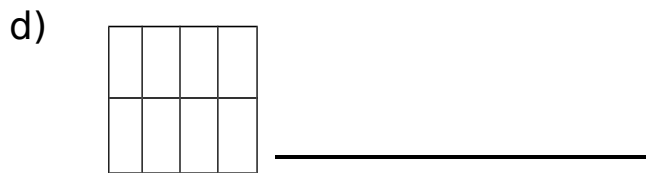
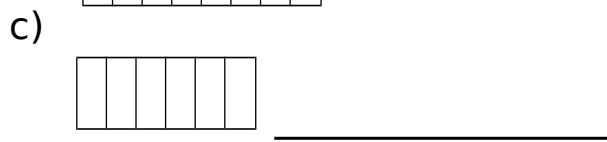
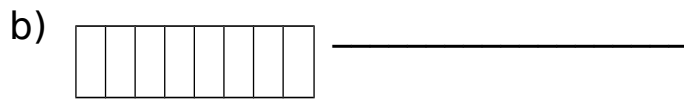
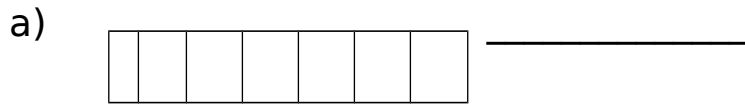
$1/4$

e) El atleta ganó la competencia por una diferencia

de una centésima de segundo

$1/3$

2.- Indica la fracción correspondiente a cada gráfico:



3.- Compara las siguientes fracciones colocando el signo mayor que, menor que o igual según corresponda.

a) $\frac{4}{6}$ ____ $\frac{3}{5}$ c) $\frac{4}{7}$ ____ $\frac{1}{3}$

b) $\frac{3}{8}$ ____ $\frac{8}{9}$ d) $\frac{6}{8}$ ____ $\frac{3}{4}$

4.- Ordena las siguientes fracciones de :

mayor a menor

a) $\frac{4}{5}$, $\frac{2}{5}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{5}{5}$, $\frac{3}{5}$ ____, ____, ____, ____, ____

menor a mayor

b) $\frac{9}{10}$, $\frac{6}{10}$, $\frac{4}{10}$, $\frac{5}{10}$, $\frac{10}{10}$ ____, ____, ____, ____, ____

5.- Calcula la fracción que se solicita de cada número:

a) $\frac{3}{4}$ de 60 ____ b) $\frac{1}{3}$ de 96 ____ c) $\frac{1}{8}$ de 88 ____

d) $\frac{1}{10}$ de 200 ____ e) $\frac{1}{100}$ de 5000 ____ f) $\frac{1}{4}$ de 84 ____

6.- Resuelve el siguiente problema

Rodrigo y Gonzalo compraron una bolsa de caramelos cada uno. La bolsa de Rodrigo tenía 50 caramelos y la de Gonzalo 100. Si cada uno se comió 2 caramelos de su respetiva bolsa, ¿qué fracción representa en cada caso? ¿Cuál de los comió una fracción mayor de su bolsa?

Lenguaje y Comunicación

NOMBRE:		CURSO: 4ºA	FECHA: 06-08-2012
PJE TOTAL: 15	PJE OBTENIDO:		
OBJETIVOS: Leer fluida y comprensivamente textos informativos.			

Lee el siguiente texto extraído de :

LA TORTUGA

MÁS GRANDE DEL MUNDO EN PELIGRO

La tortuga laúd o de “caparazón de cuero”, como también se la conoce, alcanza un tamaño de hasta 2,7 metros y llega a pesar hasta 900 kilos.

PLAPLAYA, Honduras- En las playas de Honduras se intenta salvar de la extinción a la tortuga laúd, considerada la especie más grande del mundo. ¿De qué manera?. Un grupo de personas preocupadas por la situación de estos animales, recolecta los huevos de los nidos para protegerlos de los depredadores y de la mano del hombre.

Luego, los huevos son transportados en bolsas a un vivero artificial, en donde se espera entre 60 y 90 días para el nacimiento de las crías. Una vez que nacen, las pequeñas tortugas son regresadas al mar y son cuidadas hasta que son adultas.

La tortuga laúd vive más de 50 años y se la puede encontrar a lo largo de la costa del Pacífico de Canadá hasta la isla de Chiloé en Chile. También se encuentra en el Atlántico y otros mares del mundo.

Sus principales sitios de anidamiento se sitúan en América Central, en las costas del Pacífico de Nueva Guinea y México, y las Guayanas en el Atlántico.

33

Responde las siguientes preguntas

1.- ¿ El texto que leíste sirve para construir un objeto, para informar, para imaginar o para jugar?

2.- ¿Quién está tratando de salvar a las tortugas?

3.-¿Cuánto tiempo alcanza a vivir la tortuga laúd?

4.- ¿ Qué significa la palabra “protegerlos” que aparece en el texto?

5.- ¿ Cuáles principales sitios de anidamiento de la tortuga laúd ?

6.- ¿ Qué significa la palabra “anidamiento” según el texto?

7.- ¿ Qué opinas sobre el texto que leíste?

34

EVALUACIÓN SUMATIVA MATEMÁTICA

OCTAVO AÑO B

UNIDAD: GEOMETRÍA

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: 14/08/2012

Puntaje Ideal: 60 puntos Puntaje Real: _____ Nota: _____

Exigencia 60%

Objetivos:

- ✓ Reconocer, graficar y representar los elementos de la circunferencia.
- ✓ Reconocen círculo y circunferencia como lugares geométricos que cumplen condiciones dadas.

- ✓ Calcular longitud, radio y diámetro de la circunferencia.

I) ITEM DICOTÓMICO

1. Marca con una V si la afirmación es verdadera o con una F si es falsa (Respuesta 2 puntos c/u / Justificación 1 punto c/u):

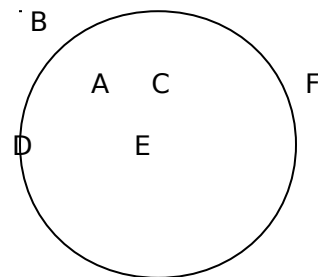
- a) ____ El radio mide la mitad del diámetro.
- b) ____ La secante intersecta a la circunferencia en un solo punto.
- c) ____ El diámetro es una cuerda que pasa por el centro de la circunferencia.
- d) ____ Toda recta secante a una circunferencia determina dos arcos.
- e) ____ El arco es una parte de la circunferencia comprendida entre dos puntos de ella.
- f) ____ La tangente es un segmento.
- g) ____ El radio es un segmento que une el centro con cualquier punto de la circunferencia.

35

II) ITEM DE COMPLETACIÓN

1. Observando la figura adjunta completa las expresiones con las palabras PERTENECE o NO PERTENECE, según corresponda (2 puntos c/u):

- a) A _____ al círculo.
- b) B _____ a la circunferencia.
- c) C _____ a la circunferencia.
- d) D _____ a la circunferencia.
- e) E _____ a la circunferencia.
- f) F _____ a la circunferencia.



2. Considerando la circunferencia adjunta de centro O, completa la siguiente tabla identificando los elementos de la circunferencia con la simbología correspondiente (2 puntos c/celda):

Cuerda(s)		
Diám		

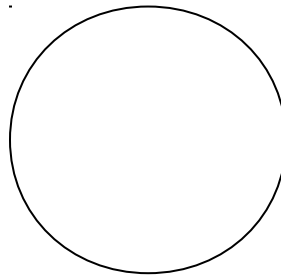
Arco(s)		
Radio(s)		
Secante(s)		
Tangente(s)		

36

III) ITEM DE DESARROLLO

1. Dibuja en la circunferencia adjunta lo señalado a continuación (2 puntos c/u):

- a) Centro O
- b) Radio OA
- c) Cuerda AC
- d) Tangente en C
- e) Secante CD
- f) Diámetro DE



2. Aplicando lo aprendido en relación a la longitud de la circunferencia, considerando $\pi = 3,14$, responde las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es el radio de una circunferencia de diámetro 46 cm? (2 puntos)

EVALUACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓNOCTAVO AÑO A

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: 14/08/2012

Puntaje Ideal: 26 puntos Puntaje Real: _____ Nota: _____**Exigencia 60%**Objetivo: Leer comprensivamente el texto : “El Halcón común o Peregrino”**.EL HALCÓN COMÚN O PEREGRINO**

En el mes de febrero los halcones peregrinos presienten la primavera. Macho y hembra se persiguen en raudos y acrobáticos vuelos, imitando fogosas persecuciones de caza. Los científicos llaman paradas nupciales a estos juegos amorosos. Quien no haya contemplado a los halcones peregrinos ascendiendo en círculos perfectos, picando en caídas verticales y cambiando de manos, en pleno cielo, una presa recién capturada, no sabe lo que es la perfección, la velocidad y la agilidad en el vuelo. Durante toda la época de paradas nupciales, el halcón macho vigila constantemente para expulsar de su territorio a cualquier congénere que pretenda invadirlo. Los territorios de los halcones suelen tener de dos a cinco kilómetros de radio y sus propietarios no permiten a otros peregrinos cazar en el interior de sus fronteras. Con ello, los halcones delimitan la densidad de sus poblaciones, de manera que nunca resultan demasiado numerosos ni perjudiciales para las aves que constituyen su alimento. A principios de marzo, el halcón hembra -bastante más grande que el macho- deposita de dos a cuatro huevos en lugar natural e inaccesible del roquedo o en un viejo nido de cuervo. La incubación dura treinta y cinco días. Los polluelos aparecen cubiertos de blanco plumón durante las dos primeras semanas. La madre vigila afanosamente el nido, expulsando a cualquier presunto enemigo, aunque sea del tamaño de un zorro o

de un lobo, como he podido observar en algunas ocasiones. El macho caza para toda la familia. Transporta las presas en las garras hasta las inmediaciones del nido, donde se las entrega a la hembra. Ésta se encarga de desplumar y despedazar las aves para alimentar a sus polluelos.

38

Durante sus dos segundas semanas, los halcones se van cubriendo de plumas. Al mes y medio, totalmente vestidos, están en condiciones de emprender el vuelo. Como puede observarse en las fotografías, los halcones jóvenes o inmaduros son de color pardo rojizo. Hasta después de la primera muda no adquieren los tonos grises y azulados de los ejemplares adultos. Un mes entero permanecen los jóvenes halcones viviendo en la roca paterna, después de haber abandonado el nido. Durante todo este tiempo son instruidos en la caza por los adultos. Para ello, el halcón macho suele transportar presas que deja caer en el aire, para que sus hijos las capturen en pleno vuelo. Paulatinamente, a medida que sus músculos y sus alas se fortalecen, los jóvenes halcones acompañan a sus padres en las cacerías.

Rodea con un círculo la opción que consideres correcta después de leer el texto.

1. Los halcones presienten la primavera en el mes de:

- a) Febrero.
- b) Marzo.
- c) Abril.

2. Los vuelos acrobáticos de los halcones se llaman:

- a) Preparación de la caza.
- b) Paradas nupciales.
- c) Perfección del vuelo.

3. Durante las paradas nupciales, el macho:

- a) Vigila el territorio.
- b) Realiza la caza.
- c) Observa las presas.

4. Los feudos de los halcones suelen tener:

- a) De 2 a 5 kilómetros de diámetro.
- b) De 2 a 5 kilómetros de radio.
- c) De 2 a 5 kilómetros cuadrados.

5. No dejan cazar a otros peregrinos para:

- a) Mantener su territorio.
- b) Demostrar su fortaleza.
- c) Limitar la densidad de sus poblaciones.

6. ¿En qué mes pone la hembra los huevos?

- a) En marzo.
- b) En abril.
- c) En mayo.

7. ¿Cuántos huevos pone la hembra?

- a) De tres a cinco.
- b) De dos a cuatro.
- c) De uno a tres.

8. ¿Cuánto tiempo dura la incubación?

- a) Veinticinco días.
- b) Treinta días.
- c) Treinta y cinco días.

9. ¿Quién suele cazar?

- a) El macho.

- b) La hembra.
- c) Los machos jóvenes.

10. Los halcones jóvenes son de color:

- a) Gris.
- b) Azulado.
- c) Pardo rojizo.

Responde estas preguntas

11.- ¿ Qué piensas sobre la madre, con respecto al cuidado de sus crías?

12.-Según el texto, ¿ por qué el halcón delimita la densidad de su población?

13.- Según el informe a que se refiere la frase “ parada nupciales”-----

ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Respuestas de los instrumentos de Evaluación

Evaluación del cuarto año asignatura Matemáticas

1.- Fernando comió solo la tercera parte del dulce, $\frac{1}{3}$; En el mercado venden paquetes de un cuarto de kilogramo de queso, $\frac{1}{4}$; La mamá acompañó a María solo una de las diez cuerdas que hay de la casa al colegio, $\frac{1}{10}$; El jugo de manzanas estaba en 2 de los 10 vasos, $\frac{2}{10}$; El atleta ganó la competencia por una diferencia de una centésima de segundo $\frac{1}{100}$

2.- a) $\frac{2}{6}$, b) $\frac{4}{8}$, c) $\frac{4}{6}$, d) $\frac{2}{8}$, e) $\frac{12}{16}$, f) $\frac{2}{10}$.

3.- mayor, que, menor que, mayor que, igual que.

4.a) $\frac{5}{5}$, $\frac{4}{5}$, $\frac{3}{5}$, $\frac{2}{5}$, $\frac{1}{5}$.

b) $\frac{4}{10}$, $\frac{5}{10}$, $\frac{6}{10}$, $\frac{9}{10}$, $\frac{10}{10}$.

5.- a) 45, b) 32 c) 11 d) 20 e) 50 f) 21.

6.- Rodrigo $\frac{2}{50}$, Gonzalo $\frac{2}{100}$. Rodrigo comió una fracción mayor de su bolsa, ya que $\frac{2}{50}$ es mayor que $\frac{2}{100}$.

El 97% de los alumnos lograron el 100% de exigencia, ubicándolos en nivel avanzado y el 3% en nivel intermedio, no hubo nivel inicial lo que indica que los desempeños a lograr fueron alcanzados.

En matemáticas se espera que los alumnos resuelvan problemas, ejecuten tareas, obtengan y comuniquen información ,

que identifiquen y empleen las fracciones más habituales para describir las partes de un todo, y la utilización de estas en la vida cotidiana.

No es necesaria una propuesta remedial considero que la profesora especialista demostró gran dominio de contenidos y aplico estrategias didácticas que motivaron a los alumnos hubo coherencia en el proceso de evaluación, contenido y metodología.

En la asignatura de Lenguaje y Comunicación de cuarto año

La respuesta son las siguientes.

- a) Para informar
- b) Un grupo de personas preocupadas por los animales
- c) Más de 50 años
- d) Cuidarlos, protegerlos.
- e) Libre expresión.

El 85 % de los alumnos logran el nivel avanzado, 6% nivel intermedio y 9% nivel inicial. Después de leer el texto, el niño o la niña debe demostrar que es capaz de

Reconocer el propósito del texto.

Identificar información explícita.

Reconocer el significado de palabras de uso frecuente.

Opinar sobre lo leído, a partir de información dada por el propio texto o por su experiencia personal.

Los alumnos demuestran que son capaces de reconocer el propósito del texto que han leído (informar) y de identificar información explícita. Pero su mayor dificultad es que no reconocen palabras de uso frecuente, proponiendo sinónimos posibles frente al término sobre el cual se le han preguntado, es decir la Habilidad de comprensión lectora “Encontrar el significado dentro de un contexto” parece ser la mayor dificultad para ellos.

Por último, se observa que les cuesta opinar sobre el texto, o formular juicios de valor.

Como propuestas remedial, con respecto a los últimos indicadores.

Entregar estos conceptos en la forma más concreta y conocida por los alumnos de tal manera que la habilidad a tratar como “encontrar el significado de una palabra dentro de un contexto”, u opinar sobre el texto sea en forma gradual, permitiéndole al alumno tener respuestas asertivas para generar seguridad, los textos conocidos ayudan alcanzar los niveles de comprensión con mayor seguridad. Para los alumnos más pequeños como los de primer ciclo es difícil entregar una opinión por su bajo campo semántico, lo que considero que esta habilidad debería enseñarse realizando pequeñas entrevistas desde los primeros años de estudio a familiares o compañeros, esto permitirá que al finalizar el primer ciclo ya tengan la experiencia tanto de preguntar como de opinar y escribir sobre determinados hechos.

Resultados de Evaluación de octavo año asignatura Matemáticas.

ITEM DICOTÓMICO

1.- a) V b) F c) V d) V e) V f) F g) V

ITEM DE COMPLETACIÓN

- a) Pertenece c) pertenece e) no pertenece
 b) No pertenece d) pertenece f) pertenece

2.-

Cuerda(s)	ED, AB,	
Diám.		
Arc	FE,	
Rad		
Secante(s)	FG	
Tangente(s)	EN PUNTO A	

ITEM DE DESARROLLO

1.- Dibujan en la circunferencia: a) centro O b) radio OA c) cuerda AC
d) tangente en C e) secante CD f) diámetro DE.

2.- a) 23 b) 62,80 c) 6,28 d) 4,004

El CMO de esta unidad es “ Reconocimiento de la circunferencia y el círculo de identificación de sus elementos (centro, radio, diámetro, arco, diámetro, secante, tangente).

Sólo 40% de los alumnos alcanzaron una calificación superior a 6.0 no hubo calificaciones 7.0, el resto 25% intermedio y 35% inferior, aquí no hablo de niveles de logro ya que este instrumento de evaluación esta focalizada solo a conceptos y no existe evidencia de evaluar otras habilidades de desempeño de logro.

Como propuesta remedial el instrumento de evaluación debería incluir propuestas que evidencien qué habilidades desarrolla el alumno para lograr sus avances, en este caso el instrumento aunque fue elaborado por mi, la guía docente es quien enseña en sus clases es evidente que aquí sólo se evaluó el concepto no existe aplicación del contenido en ejercicios de tipo rutinario y no rutinario. ¿Cómo saber si están avanzando de nivel de logro si no hay habilidades que demostrar?.

Respuestas

1) a 2) b 3) a 4) a 5) c 6) a 7) b 8) c 9) a

10) C

11.- Respuesta abierta

12.- Para que nunca resulte demasiado numerosa ni perjudicial para las aves que constituye su alimento.

13.- Juegos amorosos, que realizan el macho y la hembra en aire previos a su apareamiento.

El 95% de los alumnos alcanzaron un nivel avanzado y un 5% nivel intermedio, no hubo nivel inicial indicando que los alumnos ;
Leen comprensivamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones del mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos.

La docente argumenta que los resultados fueron el producto de la intervención de un ATE, que realizó un monitoreo permanente, para que los alumnos alcanzaran los niveles de lectura.

Aunque este curso siempre parece ser distante con el aprendizaje en otras asignatura, la docente ha logrado y demostrado que con esfuerzo y empatía se logran metas muy altas.

En el Trabajo de Grado I en Área Gestión Curricular

Planificación de la enseñanza; una de nuestras categorías más bajas estaba en la Planificación de las Evaluaciones.

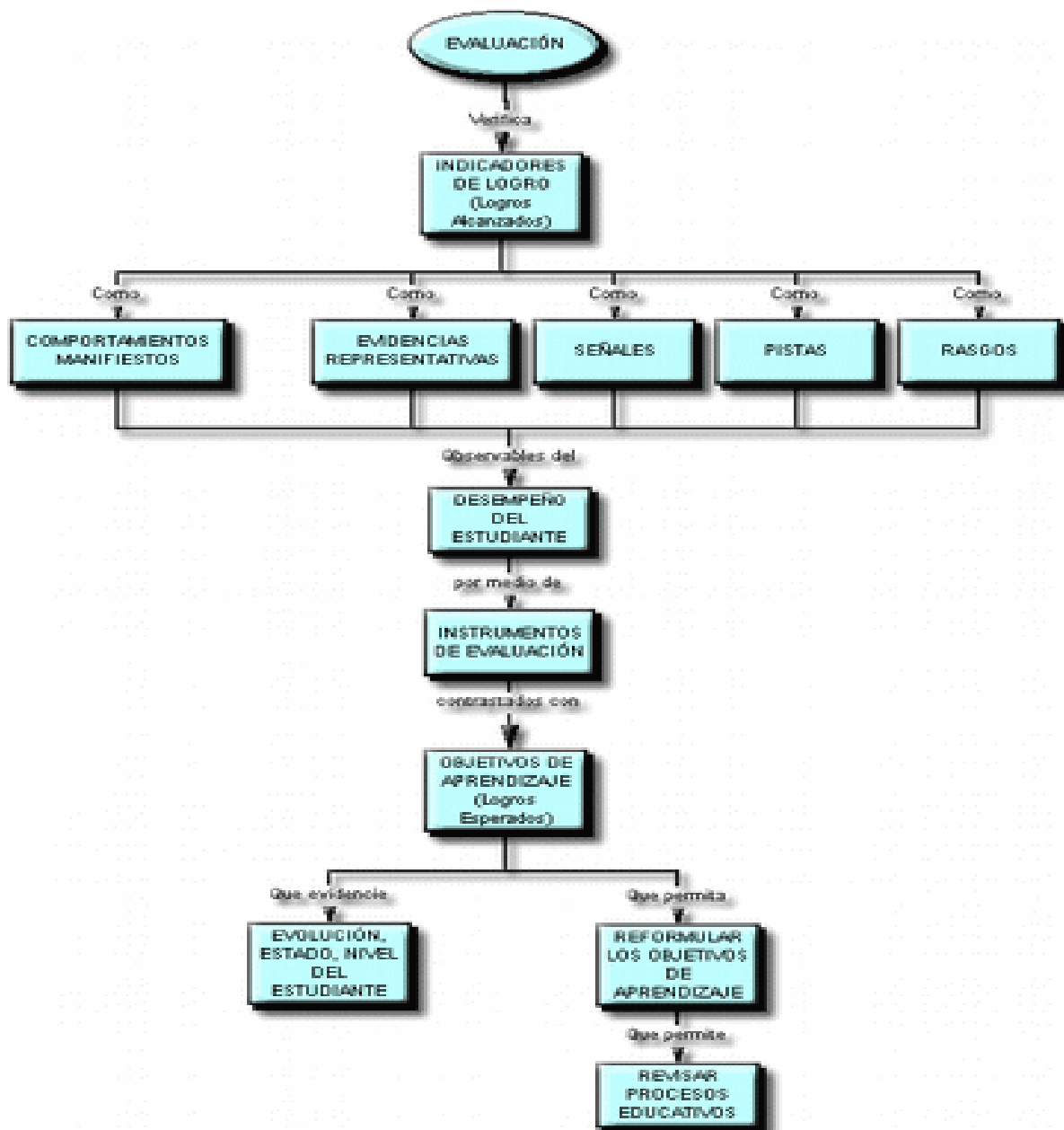
Describí que el aspecto que se debía mejorar en mi establecimiento en forma unánime es “La evaluación y la elaboración de instrumentos evaluativos”, con este análisis de los instrumentos aplicados observé que nos falta mucho para lograr una evaluación auténtica, el total de ellas fueron evaluaciones tradicionales, que no incluían adaptaciones para alumnos con NEE, o con ritmos de aprendizaje más lentos.

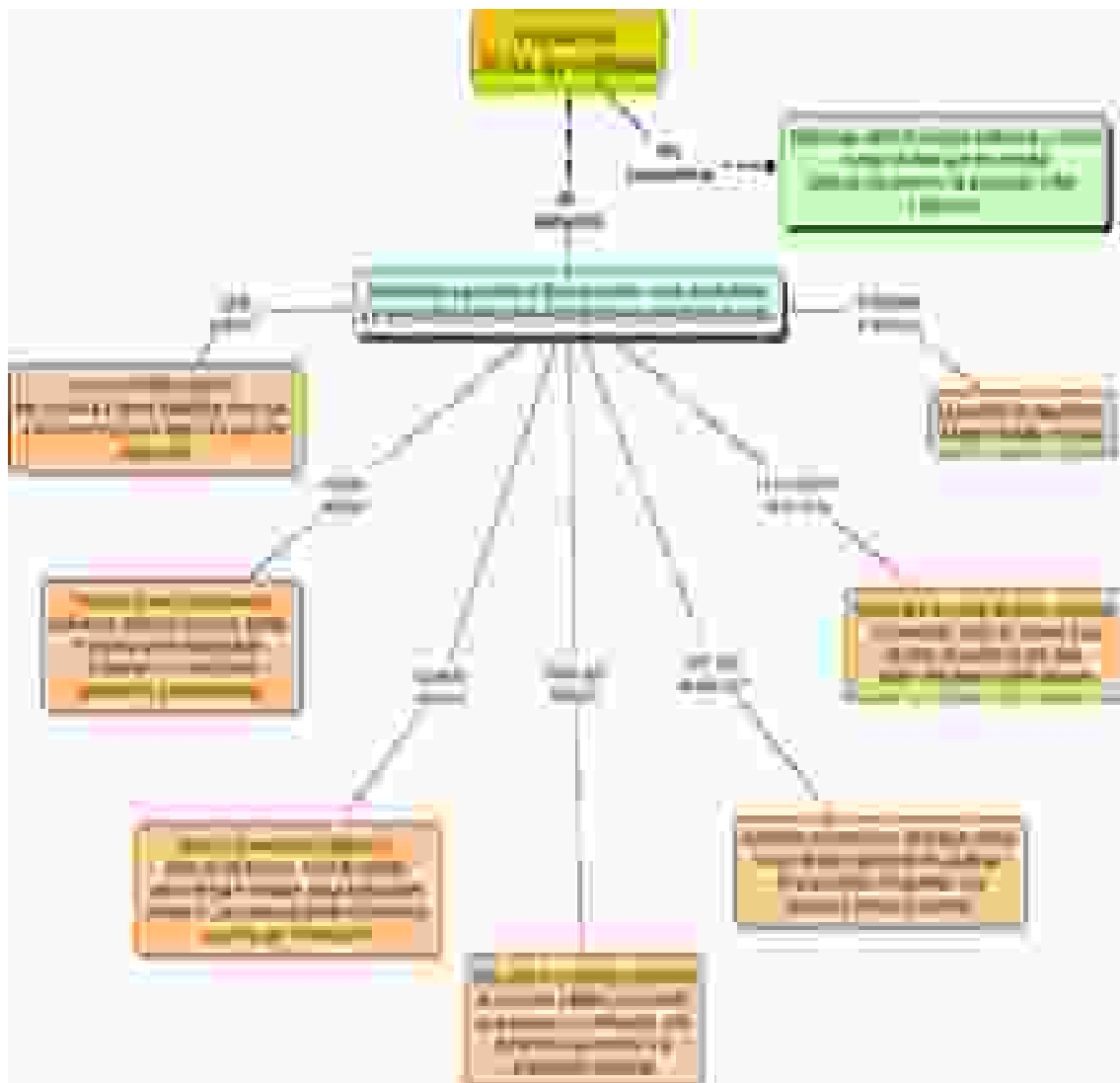
La investigación me proporcionó abrir ventanas que servirán para orientar y apoyar a mis colegas a través de diferentes instancias.

A N E X O S









BIBLIOGRAFÍA

-Programa Matemática y Lenguaje y Comunicación

(LEM) MINEDUC.

-Evaluación de los aprendizajes

Mabel Condemarín / Alejandra Medina.

-[www. Educarchile.cl](http://www.Educarchile.cl)

-Entrevista a Mabel Condemarín

“Pasos para una Evaluación Auténtica”.

-Teorías del Aprendizaje

Piaget. www.analyrics.com.