



UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES  
AUTÓNOMA



**MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN  
MENCIÓN  
CURRÍCULUM BASADO EN COMPETENCIAS**

**“ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN  
DIAGNÓSTICA, PARA MEDIR LOS APRENDIZAJES DE LOS  
(LAS) ESTUDIANTES DEL NB2 Y NB6 DE ENSEÑANZA  
BÁSICA, EN LOS SECTORES DE MATEMÁTICA  
Y  
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN”**

**Diagnóstico Institucional  
Trabajo de Grado II**

**Integrante(s):**

- Lawrence Alex Retamales Sandoval

**Institución Educativa:**

- Liceo Técnico Profesional Granaderos de Putre  
Dirección Educación Municipal de Putre.

## **I.- INDICE**

	<b>Pagina</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>4</b>
<b>MARCO CONTEXTUAL</b>	<b>32</b>
<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS</b>	<b>40</b>
<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	<b>98</b>
<b>PROPUESTAS REMEDIALES</b>	<b>133</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>136</b>

## **I.- INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo denominado Trabajo de Grado 2, tiene por objetivo integrar los conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas en el marco de la implementación del Magister en Educación, para lo cual hemos desarrollado una serie de evaluaciones para la asignatura de Lenguaje y Matemática para Cuarto y Octavo Año básico, sus resultados y sus análisis dentro del contexto de competencias y su relevancia en la construcción de un aprendizaje superior en nuestros alumnos y alumnas.

## II.- MARCO TEÓRICO

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cotas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor.

Quizá uno de los factores más importantes que explican que la evaluación ocupe actualmente en educación un lugar tan destacado, es la comprensión por parte de los profesionales de la educación de que lo que en realidad prescribe y decide de facto el "qué, cómo, por qué y cuándo enseñar" es la evaluación. Es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar". En general, uno de los objetivos prioritarios de los alumnos es satisfacer las exigencias de los "exámenes". En palabras de A. de la Orden (1989): "la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida... lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación".

Todos estos factores han llevado a una "cultura de la evaluación" que no se limita a la escuela sino que se extiende al resto de las actividades sociales. Concretamente, en nuestro país, la ampliación del ámbito de la evaluación desde los resultados y procesos del aprendizaje de los alumnos hasta el propio currículo (en sus distintos niveles de concreción), la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto, etc, ha dibujado en los últimos años un nuevo escenario para las prácticas evaluativas, que se han desarrollado a todos los niveles de manera muy importante.

## 1.- CONCEPTOS BÁSICOS Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

### 1.1.- Clarificación de conceptos

Es importante, antes de abordar cualquier contenido de evaluación, distinguir algunos conceptos fundamentales, tales como evaluación calificación y medida.

El concepto de evaluación es el más amplio de los tres, aunque no se identifica con ellos. Se puede decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990).

El término *calificación* está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación.

Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989).

La *evaluación*, por tanto, se caracteriza como:

Un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones.

Finalmente, deben *diferenciarse los conceptos de investigación y evaluación*. Ambos procesos tienen muchos elementos comunes, aunque se diferencian en sus fines:

- La evaluación es un proceso que busca información para la valoración y la toma de decisiones inmediata. Se centra en un fenómeno particular. No pretende generalizar a otras

situaciones.

- La investigación es un procedimiento que busca conocimiento generalizable, conclusiones (principios, leyes y teorías), no tiene necesariamente una aplicación inmediata (De la Orden, 1989).

### 1.2.- Ámbitos de la evaluación

Tradicionalmente, la evaluación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza. A partir de los años sesenta, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

Esta extensión de la evaluación a otros ámbitos tuvo lugar en los Estados Unidos a finales de los años 50 debido a circunstancias tales como: la crítica a la eficacia de las escuelas públicas, la gran inversión dedicada a la educación que exigía una rendición de cuentas (Accountability), etc. Por tanto, el campo de aplicación de la evaluación se extiende a alumnos, profesores, directivos, instituciones, la administración, etc. Y va a ser, precisamente, a raíz de la extensión del ámbito evaluador cuando van a surgir una serie de modelos de evaluación de gran relevancia.

### 1.3.- Evaluación/promoción

La decisión de promoción es la que, con más frecuencia, debe enfrentar el profesor, desde las promociones formales (curso a curso) hasta las promociones diarias (de una tarea a otra, cuando se considera que se ha alcanzado un nivel de conocimientos suficiente).

Por tanto, la evaluación puede resultar un elemento estimulante para la educación en la medida en que pueda desembocar en decisiones de promoción positivas, y para ello es preciso que el sistema educativo sea público y coherente, ofreciendo la información precisa para ofrecer la dificultades que puedan surgir. Para ello, es necesario una definición clara de los objetivos previos y una recuperación inmediata en caso de fracaso. En caso de que el fracaso sea reiterado, se hace imprescindible la utilización de procesos diagnósticos y terapéuticos. Por tanto, lo deseable es la promoción tanto desde el punto de vista del aprendizaje como desde el punto de vista del desarrollo armónico de la persona.

## 2.- TIPOS DE EVALUACIÓN

Esta clasificación atiende a diferentes criterios. Por tanto, se emplean uno u otro en función del propósito de la evaluación, a los impulsores o ejecutores de la misma, a cada situación concreta, a los recursos con los que contamos, a los destinatarios del informe evaluador y a otros factores.

### 2.1.- Según su finalidad y función

a) *Función formativa*: la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.

b) *Función sumativa*: suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

### 2.2.- Según su extensión

a) *Evaluación global*: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumnos, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible. El modelo más conocido es el CIPP de Stufflebeam.

b) *Evaluación parcial*: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumnos, etc.

### 2.3.- Según los agentes evaluadores

a) *Evaluación interna*: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc.

A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

\* *Autoevaluación*: los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc). Los roles de evaluador y evaluado

coinciden en las mismas personas.

\* Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)

\* Coevaluación: es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

b) *Evaluación externa*: se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en la vida del centro.

2.4.- Según el momento de aplicación

a) *Evaluación inicial*: se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

b) *Evaluación procesual*: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

c) *Evaluación final*: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso



escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

## 2.5.- Según el criterio de comparación

Cualquier valoración se hace siempre comparando el objeto de evaluación con un patrón o criterio. En este sentido, se pueden distinguir dos situaciones distintas:

- a) En caso de que *la referencia sea el propio sujeto* (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en si mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), estaremos empleando la AUTOREFERENCIA como sistema
- b) En el caso de que *las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc.*, lo que se conoce como HETEROREFERENCIA, nos encontramos con dos posibilidades:

### b.1) Referencia o evaluación criterial:

Aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidos. Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado, y no con los resultados de otro programa.

### b.2) Referencia o evaluación normativa:

El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores).

Lo correcto es conjugar siempre ambos criterio para realizar una valoración adecuada, aunque en el caso de la evaluación de alumnos, nos parece siempre más apropiada la evaluación que emplea la autorreferencia o la evaluación criterial. El empleo de uno u otro tipo de evaluación dependerá siempre de los propósitos de la evaluación y de su adecuación al objeto de nuestra evaluación.

El estudio del aprendizaje humano se encuentra concentrado en la forma en que nosotros adquirimos y modificamos nuestros conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y comportamientos. Hay un cierto grado de consenso entre los profesionales al concordar en que el aprendizaje es un cambio permanente en la conducta o en la capacidad para conducirse de cierta forma, el cual es resultado de la práctica o de otras experiencias.

(Schunk, 1997). La revisión bibliográfica muestra que la observación cotidiana del aprendizaje que se alcanza tanto en los niveles escolares como universitarios muestra, en general, el aprendizaje que logran los estudiantes es superficial y no consigue desarrollar al máximo su potencial intelectual. Se menciona como causas de posibles de esta situación el hecho de que tanto las metodologías de la enseñanza utilizadas, como las formas de evaluación, están centradas sólo en la entrega y medición de conocimientos, los cuales generalmente son reproducidos memorísticamente por los alumnos sin que medie un proceso de elaboración y profundización de los mismos.

En relación a lo anterior, los investigadores creen necesario tener en cuenta la visión de la Educación en Chile, argumentando que puede ayudar a reflexionar si se está implementando o no, según lo estipulado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) donde se especifica como misión el fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles y promover el *“progreso integral de todas las personas a través de un sistema educativo que asegure igualdad de oportunidades y aprendizaje de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos durante su vida, con independencia de la edad y el sexo; otorgándoles una educación humanista, democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza, cautelando el buen uso de los recursos públicos y contribuyendo activamente a la garantía del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza”*<sup>1</sup>.

Jacqueline y Martin Brooks (1993) lamentan que hoy en día pocas escuelas enseñen a los estudiantes a pensar de manera crítica. Argumentando que las escuelas dedican mucho tiempo a hacer que los alumnos den una simple respuesta correcta en una forma imitativa, en lugar de motivarlos a expandir su pensamiento con nuevas ideas y repensar conclusiones previas. Ellos creen que muy a menudo los maestros piden a los estudiantes que reciten, definan, describan, enuncien y listen, en lugar de analizar, inferir, conectar, sintetizar, criticar, crear, evaluar, pensar y repensar.

Por otro lado, Brooks y Brooks señalan que muchos estudiantes exitosos completan sus tareas, tienen un buen desempeño en sus exámenes y obtienen buenas calificaciones, pero no han aprendido a pensar de manera crítica y profunda. Argumentan que, en general, las escuelas vuelven a los estudiantes pensadores superficiales, pues se quedan en la superficie

---

<sup>1</sup> Sitio Web: [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=1&id\\_seccion=204&id\\_contenido=90](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=204&id_contenido=90)

de los problemas y no expanden sus mentes ni se comprometen con el pensamiento significativo.

Los psicólogos no han logrado ponerse de acuerdo en las destrezas que constituyen el pensamiento crítico, sin embargo, la Tabla 1<sup>2</sup> que se muestra a continuación, presenta una lista representativa.

---

<sup>2</sup> Fuente: Tomado de P. Kneedler citado en Woolfolk Anita, E, pp. 319

<b>Tabla 1 Ejemplos de destrezas de pensamiento crítico</b>
---

---

**Definir y aclarar el problema**

1. Identificar los temas o problemas centrales.
2. Comparar las semejanzas y diferencias.
3. Determinar qué información es relevante.
4. Formular preguntas apropiadas.

**Juzgar la información relacionada con el problema**

---

5. Distinguir entre hecho, opinión y juicio razonado.
  6. verificar la congruencia.
  7. Identificar suposiciones no planteadas.
  8. Reconocer estereotipos y lugares comunes.
  9. Reconocer predisposiciones, factores emocionales, propaganda y sesgos semánticos.
  10. Reconocer diferentes sistemas de valores e ideologías.
-

---

## Solución de problemas/conclusiones

---

11. Reconocer lo adecuado de los datos.

12. Predecir consecuencias.

---

Daniel Perkins y Sarah Tishman (1997) trabajaron como maestros para incorporar el pensamiento crítico en los salones de clases. Las siguientes son algunas de las habilidades de pensamiento crítico que ellos recomiendan que los maestros traten de desarrollar en los estudiantes:

- **Apertura mental:** Hacer que los estudiantes eviten el pensamiento estrecho y que exploren opciones. Por ejemplo, cuando se enseña literatura, los maestros pueden pedir a los estudiantes que generen múltiples críticas del libro “Un mundo feliz” de Aldous Huxley.
- **Curiosidad intelectual:** Motivar a los estudiantes a preguntar, probar, cuestionar y consultar. Hacer que los estudiantes reconozcan los problemas y las inconsistencias también es un aspecto de la curiosidad intelectual. En la clase de historia, esto puede significar ir más allá de las visiones sesgadas de la historia nacional leyendo versiones de distintos protagonistas de un movimiento revolucionario, por ejemplo.
- **Planeación y elaboración de estrategias:** Trabajar con los alumnos para ayudarlos a desarrollar planes, establecer metas, encontrar dirección y buscar resultados. En educación física esto significa, entre otras cosas, determinar la mejor estrategia para ganar un juego de basquetbol o béisbol.
- **Esmero intelectual:** Motivar a los alumnos a corregir las inexactitudes y los errores, a ser precisos y organizados. Por ejemplo, cuando los estudiantes escriben un texto, aprenden a estructurar el contenido y a revisar los hechos o eventos que incluyeron.

Las personas que tienen un lenguaje rico para el pensamiento y que pueden pensar de manera crítica necesitan otra cualidad para poder servirse de sus habilidades, el **discernimiento**. “El discernimiento es un estado mental que resulta de hacer nuevas distinciones, examinar la información desde nuevos ángulos y ser sensible al contexto. Se trata de un estado abierto, creativo y probabilístico de la mente en el que el individuo llega a encontrar diferencias entre cosas que parecían similares y semejanzas entre lo que parecía distinto”<sup>3</sup>. La cultura del aula debería apoyar el desarrollo del discernimiento alentando a los estudiantes a correr riesgos intelectuales, explorar, inquirir, buscar retos e invertir esfuerzos. De otra forma, aprenderán quizás el lenguaje y las destrezas del pensamiento, pero rara vez las aplicarán fuera de los cursos escolares (Woolfolk, 1999).

**Solución de problemas:** Un problema “tiene una condición inicial –la situación actual-una meta –el resultado deseado-, y la ruta para alcanzarla, que incluye operaciones o actividades”<sup>4</sup> Quienes solucionan problemas deben establecer y cumplir submetas al avanzar hacia la solución. Por ejemplo, si usted tiene la meta de conducir hacia la playa, pero en la primera señal de alto su automóvil se desliza en la intersección, antes de continuar hacia la meta original tiene que alcanzar la submeta de reparar los frenos.

Se define **solución de problemas** como la formulación de nuevas respuestas que “rebasan la simple aplicación de reglas aprendidas para alcanzar una meta. La solución de problemas se requiere cuando no hay una solución evidente”<sup>5</sup>

John Bransford y Barry Stein (1993) se sirvieron del acrónimo IDEAR para identificar los cinco pasos involucrados en el proceso:

- I** Identificar problemas y oportunidades
- D** Definir las metas y representar el problema
- E** Explorar las estrategias posibles
- A** Anticipar los resultados y actuar

---

<sup>3</sup> Langer, 1993. Citado en Woolfolk Anita E. 1999, Cap. 8, pp. 318.

<sup>4</sup> Woolfolk, Anita E. (1999) PSICOLOGÍA EDUCATIVA. 7ª Edición. Ed. Prentice Hall. México. Cap. 8, pp. 294.

<sup>5</sup> Woolfolk, Anita E. (1999) PSICOLOGÍA EDUCATIVA. 7ª Edición. Ed. Prentice Hall. México. Cap. 8, pp. 295.

## R Retroceder y aprender

- **Identificar problemas y oportunidades:** El proceso se inicia al identificar que hay un problema y considerarlo como una oportunidad (lo cual no siempre es sencillo).

“Cuenta una anécdota que había un grupo de inquilinos molestos por la lentitud de los de los elevadores de su edificio. Los asesores contratados para ‘remediar el problema’ informaron que los ascensores no eran peores que el promedio y que las mejorías resultarían muy costosas. Luego, mientras veía a la gente que esperaba impaciente el elevador, el supervisor se percató de que el problema no era que los elevadores fueran lentos, sino que la gente estaba aburrída porque no tenía nada que hacer mientras esperaba. Cuando se identificó el problema del aburrimiento y se consideró como una oportunidad para mejorar la ‘experiencia de esperar’, la sencilla solución de instalar un espejo en cada piso eliminó las quejas”<sup>6</sup> La identificación de un problema y su transformación en una oportunidad están detrás de muchas invenciones exitosas.

- **Definición de las metas y representación del problema:** El proceso de solución de problemas seguirá rutas diferentes según la representación y meta elegidas.
  - ✓ Prestar atención: A menudo, la representación del problema requiere encontrar la información importante e ignorar los detalles irrelevantes. Por ejemplo, consideremos el siguiente problema:

Si en su gaveta tiene calcetines negros y blancos, mezclados a razón de cuatro a cinco, ¿cuántos calcetines debe sacar para asegurarse de que obtendrá un par del mismo color?

¿Qué información es relevante para la solución de este problema? ¿Se dio cuenta de que la información respecto a la razón de cuatro calcetines negros por cinco blancos es irrelevante? En tanto tenga en la gaveta únicamente

---

<sup>6</sup> Woolfolk, Anita E. (1999) PSICOLOGÍA EDUCATIVA. 7ª Edición. Ed. Prentice Hall. México. Cap. 8, pp. 295.

calcetines de dos colores diferentes, sólo necesita sacar tres para obtener dos del mismo color.

- ✓ Comprender los enunciados: La segunda tarea es la comprensión lingüística, el entender el significado de cada enunciado. Si entendemos mal el significado de los enunciados de un problema, sería muy difícil representarlo correctamente y establecer una meta.
  - ✓ Comprensión del problema como un todo: La tercera tarea en la representación de un problema es integrar la información y los enunciados relevantes en una comprensión o traducción precisa del problema en su totalidad. Es decir, a la interpretación que se hace del problema haciendo que se pueda entender.
- **Exploración de las estrategias de solución**: Para buscar una solución disponemos de dos clases generales de procedimiento: algoritmos y métodos heurísticos.

**Algoritmos**: Un algoritmo es un “procedimiento detallado para resolver un problema”<sup>7</sup> Un algoritmo está vinculado a un área temática en particular. Si al resolver un problema elegimos un algoritmo apropiado y lo ponemos en práctica de una forma adecuada, tendremos asegurada la respuesta correcta. Sin embargo, ocurre que los estudiantes suelen aplicar los algoritmos al azar, probando primero uno y luego otro, y aunque lleguen a la respuesta correcta, no entienden cómo la obtuvieron. En algunos casos, cuando se aplican azarosamente los algoritmos puede ser un indicador de que el individuo aún no alcanza el pensamiento de las operaciones formales y la habilidad de trabajar sistemáticamente un conjunto de posibilidades según la explicación de Piaget. Por ejemplo, cuando un estudiante resuelve un problema de multiplicación mediante un procedimiento establecido, está usando un algoritmo; cuando seguimos instrucciones para formar una oración, estamos utilizando algoritmos.

---

<sup>7</sup> Woolfolk, Anita E. (1999) PSICOLOGÍA EDUCATIVA. 7ª Edición. Ed. Prentice Hall. México. Cap. 8, pp. 300.



**Heurística:** Los métodos heurísticos son estrategias generales que nos pueden conducir a la respuesta correcta. El descubrimiento o desarrollo de métodos heurísticos es importante dado que muchos de los problemas de la vida son confusos, están mal definidos y no tienen algoritmos manifiestos. Examinemos algunos:

- ✓ En el **análisis de medios y fines** se divide el problema en una serie de metas intermedias o submetas y luego se buscan los medios para ir alcanzándolas. Consideremos una niña de 14 años que tiene que hacer un proyecto de ciencias (meta). Ella evalúa su situación actual, en donde está comenzando a pensar en el proyecto; luego hace un plan para reducir la diferencia entre su estado actual y la meta (final). Sus “medios” incluyen hablar con algunos científicos de la comunidad acerca de proyectos potenciales, ir a la biblioteca a estudiar acerca del tema escogido y explorar en Internet proyectos potenciales y maneras de llevarlos a cabo.
- ✓ Algunos problemas se prestan a la **estrategia de trabajo retroactivo**, en la que uno empieza por la meta y retrocede hacia el comienzo. “Veamos, si tengo que entregar este capítulo en tres semanas, entonces tendría que estar en el correo para el día 28, por lo que debería tener el primer borrador para el día 11”<sup>8</sup>
- ✓ Otro método heurístico útil es el **pensamiento analógico**, que limita la búsqueda de soluciones a las situaciones que tienen algo en común. Por ejemplo, el estudio del modo en que los murciélagos resuelven un problema análogo de navegación en la oscuridad llevó a la invención del sonar.
- ✓ Expresar de palabra el plan de solución y justificar su elección puede conducir a una solución exitosa del problema. Tal vez se podría llegar a descubrir la

---

<sup>8</sup> Woolfolk, Anita E. (1999) PSICOLOGÍA EDUCATIVA. 7ª Edición. Ed. Prentice Hall. México. Cap. 8, pp. 301.

conveniencia de la **verbalización** al encontrar una solución cuando se trata de explicar el problema a otra persona.

- **Anticipación, acción y retrospcción:** Después de la presentación del problema y la búsqueda de posibles soluciones, lo que sigue es elegir una solución y *anticipar las consecuencias*. Por ejemplo, si se toma tiempo para pasar en limpio las grabaciones de una clase para poder mejorar las respuestas de una prueba (y su calificación), ¿le quedará tiempo suficiente para estudiar para esa prueba?

Después de elegir y poner en práctica una estrategia de solución, debe evaluar los resultados, revisando las pruebas que la confirman o la refutan. Así, el estudiante que ha completado un proyecto de ciencias verá hacia atrás el proyecto y pensará acerca de las maneras en que se puede mejorar. El estudiante utilizará la retroalimentación de jueces u información de otras personas que han hablado con él acerca del proyecto, para corregirlo y afinarlo.

Sin embargo, en la resolución de problemas, nos podemos encontrar con algunos obstáculos comunes: fijación, confirmación del prejuicio, falta de motivación y falta de persistencia.

**Fijación.** Consiste en “utilizar una estrategia anterior y fracasar en ver el problema desde una perspectiva nueva y fresca. La **fijación funcional** es un tipo de fijación en donde un individuo fracasa en resolver un problema porque ve los elementos involucrados sólo en términos de sus funciones”<sup>9</sup>

Un **bloqueo mental** es un tipo de fijación donde un individuo trata de resolver un problema de una forma particular que ha funcionado en el pasado. Como el bloqueo mental para usar el computador en lugar de una máquina de escribir para redactar ensayos, o preferir ir a bibliotecas en busca de información en lugar de aprovechar sitios en Internet. La idea es monitorear si nuestros bloqueos mentales nos impiden usar nuevas tecnologías que propicien una atmósfera de aprendizaje más excitante en el aula.

**Confirmación del prejuicio.** Es la tendencia a buscar y usar información que apoye nuestras ideas en lugar de refutarlas. Tendemos a buscar y escuchar a la gente que confirme

---

<sup>9</sup> Santrock, Jhon W. (2002) PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. 1ª Edición. Ed. Mc Graw Hill. México. Cap. 8, pp. 327.

y tenga nuestro mismo punto de vista, más que a quienes no están de acuerdo. Es necesario hacerse consciente de lo fácil que es caer en la trampa de usar la confirmación de prejuicio para apoyar nuestras ideas y esfuerzos por resolver un problema.

**Falta de motivación y persistencia.** Aún cuando los alumnos tengan grandes habilidades para resolver problemas, eso poco importará si no están motivados para usarlas. Es de vital importancia para los estudiantes estar motivados internamente para resolver un problema y persistir en encontrar una solución. Una tarea importante para los profesores es guiar a los estudiantes hacia problemas significativos para ellos, así como animarlos y ayudarlos para encontrar soluciones. Los alumnos están más motivados para resolver problemas que tienen relación con su vida personal, que los del libro de texto que no tienen significados para ellos.

**Andre (1986)** ofrece una lista con varias sugerencias tomadas de la teoría y la investigación que son útiles para capacitar a los estudiantes en las habilidades de solución de problemas, especialmente en tanto representan producciones en la memoria<sup>10</sup>:

1. **Brindar a los estudiantes representaciones metafóricas.** Dar a los alumnos un fragmento analógico concreto antes del pasaje educativo facilita el aprendizaje de éste.
2. **Hacer que los estudiantes verbalicen durante la solución de los problemas.** La verbalización de los pensamientos facilita la solución de los problemas y el aprendizaje.
3. **Formular preguntas.** Conviene hacer a los alumnos preguntas que requieran que practiquen los conceptos aprendidos; quizá muchas de estas serán necesarias.
4. **Ofrecer ejemplos.** Dar a los estudiantes muchos ejemplos resueltos que muestren la aplicación de las estrategias de solución, pues tal vez tengan dificultades para ver por sí mismos cómo se aplican tales estrategias a las situaciones.
5. **Coordinar ideas.** Mostrar las relaciones entre las producciones y los conocimientos, y en qué secuencia será necesario aplicarlos.
6. **Ofrecer descripciones verbales.** Es útil brindar a los estudiantes una descripción verbal de la estrategia y sus reglas de aplicación.

---

<sup>10</sup> Schunk, Dale H. (1997) TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. 2ª Edición. Ed: Pearson Educación. México. Cap. 7, pp. 250.

7. **Enseñar estrategias de aprendizaje.** Es posible que los estudiantes necesiten ayuda para utilizar las estrategias de aprendizaje eficaces. Las estrategias favorecen el aprendizaje y la solución de problemas.
8. **Tener grupos pequeños.** Numerosos estudios han encontrado que aprender en grupos pequeños colabora en la adquisición de las habilidades de solución de problemas. Cada miembro debe ser responsable de su propio aprendizaje y todos han de compartir el trabajo.
9. **Mantener un clima psicológico positivo.** Los factores psicológicos son importantes para la solución eficaz de los problemas. Es prudente reducir al mínimo la ansiedad de los estudiantes y ayudarlos a lograr un sentimiento de autoeficacia que mejore sus habilidades.

**Metacognición:** Es la cognición acerca de la cognición, o el conocimiento acerca del conocimiento. Este conocimiento se utiliza para supervisar y regular los procesos cognoscitivos: el razonamiento, la solución de problemas, el aprendizaje, etc.

La metacognición comprende tres clases de conocimiento:

- Conocimiento declarativo: Se refiere a uno mismo como estudiante, los factores que influyen en su aprendizaje y memoria, así como las destrezas, estrategias y recursos necesarios para realizar una tarea, es decir, saber *qué* hacer.
- Conocimiento procedimental: Atañe a *cómo* usar las estrategias.
- Conocimiento condicional: Asegura que la tarea se complete y nos indica *cuando* y *por qué* debemos aplicar los procedimientos y las estrategias.

El conocimiento metacognoscitivo permite regular el pensamiento y el aprendizaje gracias a tres destrezas esenciales: planeación, supervisión y evaluación.

- La *planeación* implica la toma de decisiones sobre cuánto tiempo dedicar a una tarea, qué estrategias emplear, cómo comenzar, qué recursos obtener, qué orden seguir, qué podemos leer superficialmente, a qué debemos conceder mayor atención, etc.

- La *supervisión* es la conciencia de “cómo lo estoy haciendo”; esta destreza da lugar a preguntas como las siguientes: “¿Tiene sentido?, ¿estoy tratando de ir demasiado rápido?, ¿estudié lo suficiente?”<sup>11</sup>
- La *evaluación* requiere hacer juicios sobre los procesos y resultados del pensamiento y el aprendizaje. “¿Debería cambiar de estrategia?, ¿debo buscar ayuda o dejarlo por ahora?, ¿esta concluido este trabajo (pintura, modelo, poema, plan, etc.)”<sup>12</sup>

La metacognición o aprender a aprender, implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se está aprendiendo y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

Los alumnos que aprenden a aprender:

- Controlan sus procesos de aprendizaje, es decir, saben qué hacer para aprender y cómo aprenden diferentes contenidos.
- Se dan cuenta de lo que hacen.
- Captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente.
- Planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar aciertos y dificultades.
- Emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
- Valoran los logros y corrigen sus errores.

Variables que influyen en la metacognición: Una conciencia metacognitiva se encuentra influenciada por variables asociadas con los individuos, las tareas y las estrategias.

- **Variables del aprendiz.** Los cambios del desarrollo del aprendiz influyen en su metacognición: Los niños mayores entienden las capacidades y limitaciones de su memoria mejor que los más pequeños. “Flavell y sus colegas (1970) presentaron a un grupo de niños material de estudio y les pidieron que se aplicaran hasta que creyeran

<sup>11</sup> Woolfolk, Anita E. (1999) PSICOLOGÍA EDUCATIVA. 7ª Edición. Ed. Prentice Hall. México. Cap. 7, pp. 267.

<sup>12</sup> Woolfolk, Anita E. (1999) PSICOLOGÍA EDUCATIVA. 7ª Edición. Ed. Prentice Hall. México. Cap. 7, pp. 267.

que recordaban la información de manera adecuada. Los niños de siete a diez años juzgaron con más precisión cuándo estaban listos para recordar que los niños de cuatro a seis. Los mayores también estaban más concientes de que sus habilidades de memorización difieren con las situaciones. Los niños de la misma edad mostraron diferencias en la capacidad de memorizar”<sup>13</sup> Las habilidades de los aprendices para supervisar su rendimiento en una tarea de memorización también varía. Los niños mayores estiman mejor si pueden recordar la información y si han recordado todos los puntos que debían. Wellman (1977) mostró a un grupo de niños imágenes de objetos y les pidió que los nombraran; si ellos no podía hacerlo, les preguntaba si acaso reconocían el nombre. Comparados con los preescolares, los de tercer grado predijeron mejor qué nombres serían capaces de reconocer.

- **Variables de las tareas.** El conocimiento de la relativa dificultad de aprender y recuperar de la memoria diversas informaciones es parte de la conciencia metacognoscitiva. Según Duell (1986) los preescolares y los de primer grado creen que es más sencillo recordar los objetos familiares o que se nombran con facilidad, pero los niños mayores predicen que son los objetos categorizados los que más se prestan al recuerdo que los que no están relacionados. Por otro lado, Myers y Paris (1978) en relación con el aprendizaje de metas, los de sexto grado tienden más que los de segundo a saber que hay que emplear diferentes estrategias de lectura según si se quiere recordar un cuento literalmente o en las propias palabras.
- **Variables de las estrategias.** La metacognición depende de las estrategias que empleen los estudiantes. “Niños de incluso tres a cuatro años pueden utilizar estrategias de memorización para recordar información, pero su habilidad para utilizarlas mejora con el desarrollo. Los niños mayores son capaces de enunciar más cosas que pueden hacer para ayudarse a recordar”<sup>14</sup>

Aunque muchos estudiantes son capaces de servirse de estrategias metacognoscitivas, quizá no sepan cuáles favorecen el aprendizaje y la recuperación de la memoria a largo

---

<sup>13</sup> Schunk, Dale H. (1997) TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. 2ª Edición. Ed: Pearson Educación. México. Cap. 6, pp. 205.

<sup>14</sup> Schunk, Dale H. (1997) TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. 2ª Edición. Ed: Pearson Educación. México. Cap. 6, pp. 206.

plazo ni empleen las que resultan útiles. Habitualmente, las variables del individuo, las tareas y las estrategias interactúan cuando los alumnos realizan actividades metacognoscitivas. Los estudiantes consideran la clase y las dimensiones del material por aprender (tarea), los métodos posibles (estrategia) y su habilidad para usar las distintas estrategias (aprendiz). Si piensan que tomar notas y subrayar son buenas estrategias para identificar los puntos principales de un artículo técnico, y además creen que son buenos para subrayar pero malos para tomar notas, se decidirán por aquella actividad.

Poder entender qué habilidades y estrategias nos ayudan a aprender y recordar información es necesario, pero esto no basta para alcanzar mayores logros. Incluso los estudiantes que están al tanto de los que les facilita el aprendizaje no se entregan de continuo a las actividades metacognitivas; por varias razones. En algunos casos, la metacognición es innecesaria porque el material se aprende con facilidad o puede ser procesado en forma automática. Asimismo, quizá los estudiantes no están dispuestos a hacer el esfuerzo de emplear las actividades metacognoscitivas mejoren su rendimiento o, si así lo creen, piensan que hay otros elementos más importantes para el aprendizaje, como el tiempo de estudio o la dedicación.

**Aprendizaje significativo:** Para Ausubel (1978) el aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo. Parte de la premisa de que existe una estructura donde se integra y procesa la información. La estructura cognoscitiva es, pues, la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción.

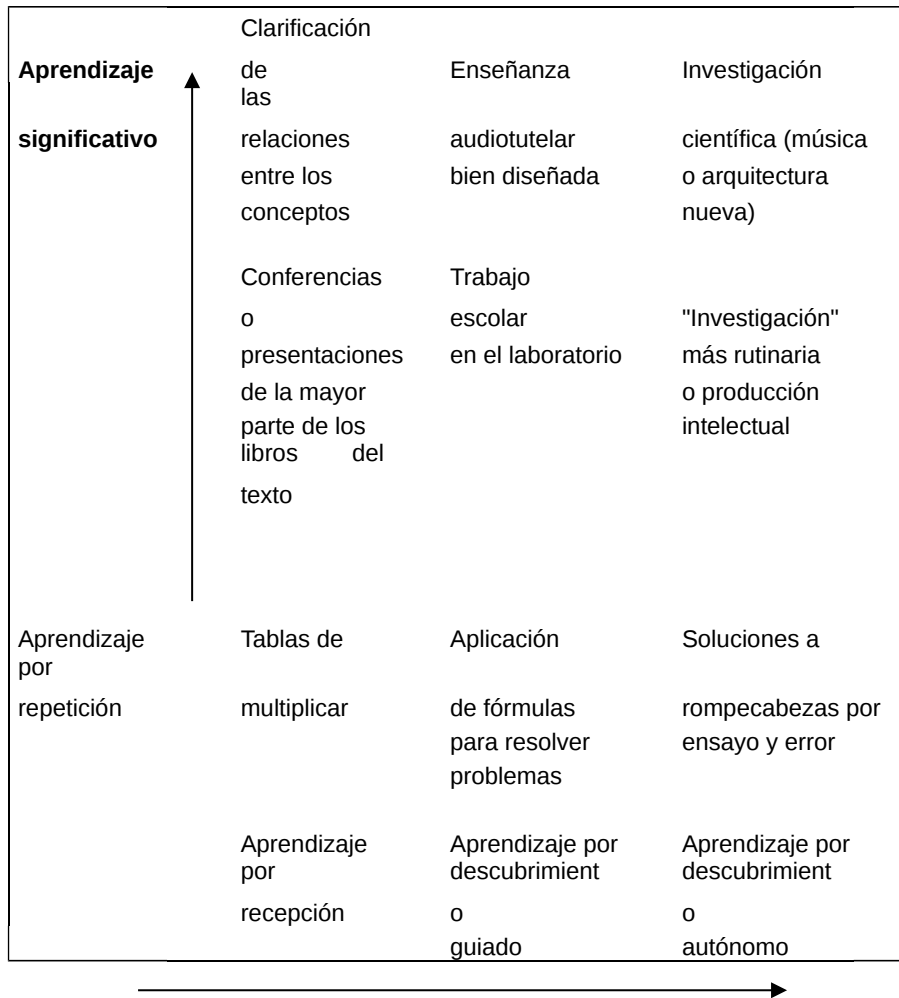
Ausubel centra su atención en el aprendizaje tal como ocurre en la sala de clase, día a día en la mayoría de las escuelas. Para él, la variable mas importante que influye en el aprendizaje es aquello que el alumno conoce (“...determínese lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia...”)<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Arancibia C., Violeta. (2000) MANUAL DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. 2ª Edición. Ed. Ediciones Universidad Católica de Chile. Cap. 3, pp. 85.

Ausubel considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dos dimensiones, que constituyen los ejes vertical y horizontal que se muestran en la Figura 1:

**Figura 1.** Clasificación de las situaciones de aprendizaje según Ausubel, Novak y Hanesian<sup>16</sup>



<sup>16</sup> Fuente: Tomado de Ausubel, Novak y Hanesian citado en Pozo, J.I. pp. 211



Cada uno de estos dos ejes corresponde a un continuo. El continuo vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante “los que codifica, transforma y retiene la información, e iría del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo. El continuo horizontal se refiere a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el profesor o instructor expone de modo explícito lo que el alumno debe aprender a la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno”<sup>17</sup>.

Si nos centramos en el eje vertical, Ausubel distingue entre aprendizaje memorístico y significativo. Según Ausubel, un **aprendizaje** es **significativo** cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”<sup>18</sup>. Dicho de otra forma, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. En cambio, el aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir, careciendo de todo significado para la persona que aprende. Además de diferenciarse cognitivamente, ambos extremos del continuo de aprendizaje se distinguen por el tipo de motivación que promueven y por las actitudes del alumno ante el aprendizaje. Estas diferencias se reflejan en el resumen de Novak y Gowin (1984) que se recoge en la Tabla 2:

---

<sup>17</sup> Pozo, J. I. (2002) TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE. 7ª Edición. Ed. Ediciones Morata, S.L. Madrid. Cap.7, pp. 211.

<sup>18</sup> Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, citado en Pozo, J. I., pp. 211.

**Tabla 2.** Diferencias fundamentales entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico, según Novak y Gowin (1984)<sup>19</sup>

---

<b>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.</li><li>• Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.</li><li>• Aprendizaje relacionado con experiencias, hechos u objetos.</li><li>• Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.</li></ul>
<b>APRENDIZAJE MEMORÍSTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.</li><li>• Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.</li><li>• Aprendizaje no relacionado con experiencias, con hechos u objetos.</li><li>• Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.</li></ul>

---

Según Ausubel, el aprendizaje significativo será generalmente más eficaz que el aprendizaje memorístico. Esa mayor eficacia se debería a las tres ventajas esenciales de la comprensión o asimilación sobre la repetición (Novak, 1977): “producir una retención más duradera de la información, facilitar nuevos aprendizajes relacionados y producir cambios profundos –o significativos- que persisten más allá del olvido de los detalles concretos. En cambio, el aprendizaje memorístico sólo será superior en el caso –extremadamente frecuente, por ciento- de que la evaluación del aprendizaje requiera un recuerdo literal del original”<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Fuente: Novak y Gowin, citado en Pozo J. I., pp. 212.

<sup>20</sup> Pozo, J. I. (2002) TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE. 7ª Edición. Ed. Ediciones Morata, S.L. Madrid. Cap.7, pp. 213.

Según Ausubel para que se produzca un aprendizaje significativo es preciso que tanto el material que debe aprenderse como el sujeto que debe aprenderlo cumplan ciertas condiciones:

- En cuanto al material, es preciso que no sea arbitrario, es decir, que posea significado en sí mismo, puesto que, es difícil que se puedan aprender significativamente aquellos materiales que no tienen significado. El material debe estar compuesto por elementos organizados en una estructura, de forma que las distintas partes de la estructura se relacionen entre sí de modo no arbitrario.
- Es necesaria una predisposición para el aprendizaje significativo. Dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, la persona debe tener algún motivo para esforzarse. Por más significativo que sea un material, si el alumno no está dispuesto a esforzarse por relacionar y se limita a repetir el material, no habrá aprendizaje significativo.
- Es necesario que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclusoras, esto es, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material.

Sin embargo, Ausubel señala dos situaciones frecuentes en la instrucción que “extinguen” la predisposición para el aprendizaje significativo en el alumno, induciendo un aprendizaje memorístico. “Una razón de que se desarrolle comúnmente en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo en relación con materiales potencialmente significativos consiste en que aprenden, por triste experiencia, que las respuestas sustancialmente correctas, que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado, no son válidas para algunos profesores. Otra razón consiste en que, por un nivel generalmente elevado de ansiedad o por experiencias de fracasos crónicos en un tema dado..., carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que el pánico”<sup>21</sup>

El modelo de Ausubel requiere mucho contacto entre maestros y alumnos. Los maestros presentan de forma verbal el material, pero de manera continua solicitan respuestas de los estudiantes. Las lecciones han de estar bien organizadas; los conceptos ejemplificados de

---

<sup>21</sup> Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, citado en Pozo, J. I., pp. 214.

varias formas y erigidos unos sobre otros de modo que los alumnos posean los conocimientos previos para beneficiarse de la enseñanza.

**Organizadores temáticos (o de avance)** Los *organizadores temáticos*, son los enunciados generales que se presentan al comienzo de las lecciones, dirigen la atención a los conceptos importantes por aprender, subrayan las relaciones entre las ideas presentadas y vinculan el material nuevo con lo que los estudiantes saben. Los organizadores pueden ser expositivos o comparativos:

- Los *organizadores expositivos* ofrecen a los estudiantes los nuevos conocimientos que necesitan para comprender la lección; incluyen definiciones de conceptos y generalizaciones.
  - ✓ Las *definiciones de conceptos* exponen el concepto, sus características y el que le sigue en orden superior. “Por ejemplo, al presentar el concepto ‘animales de sangre caliente’, el maestro lo define (digamos, los animales cuya temperatura corporal se mantiene relativamente constante), lo relaciona con los conceptos de orden superior (del reino animal) y de sus características (aves, mamíferos)”<sup>22</sup>
  - ✓ Las *generalizaciones* son afirmaciones amplias de los principios generales de los que se extraen las hipótesis o ideas particulares. “Una generalización apropiada para el estudio del suelo sería: ‘a mayores alturas crece menos vegetación’”<sup>23</sup> Los maestros pueden mostrar ejemplos de generalizaciones a los estudiantes y pedirles que piensen en otras.
  
- Los *organizadores comparativos* introducen el nuevo material estableciendo analogías con los temas familiares. Estos organizadores activan y vinculan redes en la memoria a largo plazo de los estudiantes. Para que los organizadores comparativos sean eficaces, los estudiantes deben tener un buen grado de comprensión del material en el que se basa la analogía, que, además, también deben percibir con facilidad. Si se

---

<sup>22</sup> Schunk, Dale H. (1997) TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. 2ª Edición. Ed: Pearson Educación. México. Cap. 6, pp. 197.

<sup>23</sup> Schunk, Dale H. (1997) TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. 2ª Edición. Ed: Pearson Educación. México. Cap. 6, pp. 197.

presenta una dificultad para entender las relaciones de analogía, ésta impide el aprendizaje.

Los organizadores temáticos parecen ser más efectivos en las lecciones que se encuentran destinadas a enseñar la forma en que se relacionan los conceptos. Si los profesores llevan la analogía demasiado lejos, puede ocurrir que los estudiantes no comprendan la relación. Por otro lado, los organizadores temáticos también son provechosos en las materias difíciles, cuando la analogía con temas familiares es apropiada.

Además, es necesario considerar el estadio de desarrollo de los estudiantes, en vista que los organizadores operan en niveles generales y abstractos, y requieren que los alumnos relacionen ideas mentalmente, esto está fuera de la capacidad de los pequeños. Este planteamiento de enseñanza deductiva funciona mejor con los mayores.

En este sentido, es importante articular que el aprendizaje significativo debe ser evaluado a través de un proceso de evaluación eficiente, por lo que los procedimientos de evaluación y calificación, debe ser considerada como un proceso multifuncional, cuyos objetivos deben ser valiosos para quién es evaluado, para el evaluador, el entorno social, familiar, el sistema o la institución educativa.

Deben ajustarse al nuevo marco curricular, el cual define tanto, el tipo de aprendizajes como la experiencia de aprendizaje que la Establecimiento Educacional debe favorecer.

Esta evaluación constituye la base para proponer una intervención pedagógica dirigida a solucionar algunos problemas de Aprendizaje.

La evaluación tiene por objetivo lograr que la evaluación sea vista como una cuestión ética y no solo técnica y que los evaluados no la consideren únicamente como un instrumento de control y selección, sino como un proceso formativo, de igual manera los docentes.

En Educación siempre se están valorando y evaluando todas las acciones que se relacionan con el proceso educativo, sean estas habituales, culturales, académicas o de comportamiento.

Por lo tanto, se hace imprescindible que el evaluado, **debe estar presente**, para cumplir el objetivo trazados inicialmente, con un instrumento o pauta evaluativa claramente definida y no calificar conductas como responsabilidades, con una calificación insuficiente, ella no demuestra dominios de contenidos, habilidades, destreza, que son algunos de los elementos a evaluar.

Debemos recordar, que durante el proceso de evaluación debe estar presente los siguientes criterios:

Los estudiantes poseen **diferentes estilos de aprendizaje**, por lo tanto las evaluaciones **no deben ser uniformes**, sino que deben considerar las distintas formas como el alumno aprende y los diferentes ritmos en que se produce este aprendizaje y debe considerar los distintos niveles, tienen diversos intereses, demuestran diferentes niveles de aprendizajes previos y de madurez emocional y social.

En este sentido, es importante que si el proceso de calificación indica, que la gran mayoría de estudiantes no lograron una calificación satisfactoria, debe monitorearse tanto el instrumento que se aplicó, como las habilidades y contenidos instalados, con el objetivo de asignar un tiempo de Re-aprendizaje y dejar instalados estas habilidades antes de comenzar el proceso de aprendizaje siguiente, ya que, si no se instalan de manera eficiente los aprendizajes previos, es imposible el aprendizaje de mayor profundidad.

Por lo tanto la evaluación debe ser concebida como proceso continuo, flexible y dinámico, que acompaña todo el proceso de enseñanza aprendizaje y tiene como propósito fundamental orientar la toma de decisiones educativas.

Desde una perspectiva cualitativa es posible abordar el análisis de una realidad en toda su riqueza y complejidad, aspecto especialmente importante en el contexto educativo dados los múltiples factores que inciden en el proceso educativo y sus resultados

### III- MARCO CONTEXTUAL

Actualmente el establecimiento educacional, no presenta una práctica establecida que permita al Equipo de Gestión, establecer un calendario anual de actividades o programación anual o mapa sinóptico, por curso y por sector de aprendizaje.

Lo que ha significado que no exista una planificación que permita articular actividades, programas y realidades de los estudiantes y del equipo de docentes. El establecimiento se encuentra en el sector rural de la comuna de Putre, que se entrega todos los niveles de enseñanza y en la enseñanza media existe la especialización técnico profesional.

Actualmente el calendario escolar asegura solo el cumplimiento de las horas establecidas para la enseñanza.

Es decir, el currículo se organiza en los distintos ciclos y niveles desde la práctica docente particular de cada subsector. No existen procedimientos y mecanismos de articulación y/o coordinación desde el EGE y UTP que establezcan lineamientos de organización del diseño e implementación de una propuesta curricular.

En ausencia de orientaciones, la calendarización anual, no es congruente con el PEI, y éste se convierte en una declaración de acciones y mención de algunos proyectos en desarrollo, desconectado de los objetivos del marco curricular, y que responde más a cumplir la formalidad que a considerar necesidades formativas y educativas de los estudiantes. La progresión y coherencia de los OF y CMO entre, ciclos y niveles se regula desde el trabajo particular del docente en cada subsector, no desde una calendarización anual de actividades

El Liceo Rural Granaderos de Putre, instaura un plan de estudio de acuerdo al marco curricular vigente, no obstante en la distribución de horas no existe una adecuación en función del cumplimiento de las metas de aprendizaje diseñadas por el establecimiento.

Los docentes de la escuela, organizan y diseñan el proceso enseñanza-aprendizaje en función de la normativa y no a través de las disposiciones de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a mi experiencia, no existe un trabajo planificado desde la UTP, en donde se oriente la aplicación y elaboración desde la institución de un diagnóstico de las habilidades y competencias que posee los alumnos y alumnas, lo que permitirá realizar una distribución de horas JEC. Este aspecto por lo tanto es uno de los aspectos a trabajar en el Plan de Asesoría.

El establecimiento educacional ha sufrido cambios en la organización de los integrantes del equipo de gestión, durante los últimos tres años, ha existido cambio en la Unidad Técnico Pedagógica y en la Dirección, lo que ha afectado el proceso de planificación anual y el horario escolar. Actualmente, no existen criterios pedagógicos (solo administrativos), en la realización de la planificación anual y el horario escolar. No hemos logrado establecer tiempos para la evaluación interna de los docentes y de los alumnos. No existe una práctica establecida en donde los docentes planifiquen mensualmente los contenidos a trabajar, actualmente como el establecimiento no posee un equipo de gestión establecido, no existen metas claras respecto a la mejora de los aprendizajes, lo que se ve reflejado en una inadecuada planificación por nivel y en un horario diario en donde lo administrativo es determinante antes que lo pedagógico.

El Liceo Rural Granaderos de Putre, a través de su Equipo de Gestión debe contribuir a mejorar el sistema de planificación de los docentes, con el objetivo de que se convierta en una guía de acción desde el docente y no solo una declaración de contenidos a tratar.

En el Liceo Rural Granaderos de Putre, el proceso de planificación de clase, no es una práctica institucional. Además y debido a la situación organizacional, no existen formatos acordados y consensuados de planificación. Y no existe un monitoreo del cumplimiento de la planificación anual, por parte de la Unidad Técnico Pedagógica.

En el Establecimiento, no existe momentos de reflexión pedagógica en reuniones técnicas ya que, son más reuniones administrativas y por lo tanto no existe un enriquecimiento de las planificaciones en aula, que permita una articulación entre los contenidos a lograr.



Existen diferencias en la forma de planificar las clases y la realización de éstas, ya que, en la práctica docente existen algunos que respetan las etapas de clases (inicio, desarrollo y cierre) y otros que no son capaces de planificar en forma efectiva los tiempos de esta, generando una falta de evaluación. No hay prácticas del equipo directivo para asegurar que las acciones implementadas favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales, por lo tanto no hay prácticas para asegurar que la delegación de funciones del equipo directivo favorece el logro de los objetivos y metas institucionales

Actualmente el Liceo Granaderos de Putre no existe un calendario anual de evaluaciones, no existe un análisis interno de los docentes en relación al pertinencia y eficacia de éste. Existe una mirada tradicional de elaborar y planificar las evaluaciones, generando un concepción de evaluación tradicional, donde lo importante es la calificación y no el monitoreo de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, en relación a la instalación de habilidades de los alumnos. En este sentido los docentes no incorporan estrategias diversas para monitorear los logros y retrocesos en los aprendizajes de sus alumnos/as.

El EGE debe instalar en el cuerpo docente la importancia de la evaluación, como una oportunidad en donde se analicen los datos y resultados del proceso de aprendizaje de los alumnos/as y se establezca un dialogo para el aprendizaje profesional. El objetivo es que la evaluación nos permita establecer un panorama, en donde sepamos cómo se está estableciendo en relación al aprendizaje de los alumnos, con el objetivo de entregar Apoyo individual a los alumnos y alumnas con retraso, basándose en las necesidades de éstos. Además para examinar sus estrategias de enseñanza y

Dentro del establecimiento existen algunos docentes que en la planificación de la enseñanza incluyen estrategias específicas de enseñanza que permite mejorar los procesos de ésta, no existe una práctica instituida desde el establecimiento como centro educativo, básicamente es una iniciativa de docentes en forma aislada.

El EGE, debe monitorear que los docentes en la planificación de la enseñanza, expliciten estrategias para mejorar la enseñanza, y que se pongan a disposición de la enseñanza todos los dispositivos pedagógicos, solicitando los recursos materiales y pedagógicos necesarios para implementación efectiva del curriculum

Este es uno de los aspectos más deficitarios, ya que, nos encontramos con un ambiente escolar desestructurado y que no aporta para que el Docente pueda realizar sus clases de manera eficiente.

En general los docentes no se hacen cargo de su curso en el horario correspondiente, por lo tanto no existe un aprovechamiento eficiente del Tiempo de Aprendizaje académico, disminuyendo las posibilidades de que los alumnos y alumnas puedan ejercitar y demostrar lo aprendido en clases.

Por lo tanto, el establecimiento educacional debe instalar en los docentes, la necesidad de que éstos tomen las clases en el horario establecido, propiciando la generación de mayor tiempo concentrado en áreas de contenido necesarias para que los estudiantes alcancen su mayor potencial

- Las altas expectativas requieren una adecuada utilización del tiempo.
- Ayuda que los alumnos sepan que son valorados.
- La optimización del uso del tiempo no implica aumentar la cantidad de tiempo, sino que apunta a la reorganización del tiempo que el alumno esta en la escuela para que dispongan de mayor tiempo de enseñanza.

La Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes es considerada desde mi punto de vista como deficitaria, ya que, no existe rigurosidad en los procesos de planificación. Los docentes no se hacen cargo de sus cursos en los tiempos destinados para ello lo que disminuye considerablemente los tiempos de aprendizaje y enseñanza. En este sentido el Equipo de gestión especialmente en la Unidad Técnico Pedagógica, debe instalar en los

docentes y los asistentes de la educación los siguientes aspectos:

- i. División de las tareas y responsabilidades, con el objetivo de que los docentes no utilicen tiempo ni recursos destinados para la enseñanza en tareas administrativas, para lo cual, este estamento debe ponerse a disposición del área docente y facilitar aspectos que interrumpe el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- ii. Los docentes deberán indicar los objetivos han alcanzar clase a clase, señalando el contenido esencial. El docente deberá escribir en la pizarra este objetivo a lograr y una vez realizado el cierre de la clase, verificar en conjunto con los alumnos/as y si fue alcanzado, dando los tiempos necesarios para que los alumnos expresen y demuestren la consecución de los objetivos.
- iii. Debe instalarse en los docentes, diferentes estrategias de retroalimentación que permita demostrar que el proceso de aprendizaje tiene efectos en el conocimiento, saber y procedimientos de los alumnos. Para lo cual, las reuniones técnicas y de paralelos, serán espacios privilegiados de compartir técnicas de evaluación de los alumnos. El Establecimiento contará con un manual de buenas prácticas en relación a la retroalimentación del proceso de aprendizaje.

La realidad del Establecimiento Educacional ha generado que el EGE destine una mayor cantidad de tiempo a tareas administrativas, más que a las Técnicas Pedagógicas. Esto ha generado que no tienen un conocimiento real de lo que se encuentra pasando en el aula. No se genera un acompañamiento al aula, ni espacios de reflexión adecuados en donde se trabaje en función de la mejora de la práctica docente.

Por lo tanto y de acuerdo a mi punto de veista, el Establecimiento Educacional, debe destinar tiempos de observación al aula, para lo cual debe generar una calendarización de visitas a los docentes, establecer una pauta que observación conocida y consensuada con los docentes, explicitar espacios de retroalimentación entre los observantes y el docente.

Establecer un calendario de visitas para analizar el proceso de cambio.

Las pautas de observación al aula a lo menos debe considerer los siguientes aspectos:

- I. Garantizar la fidelidad al Marco Curricular
- II. Ofrecer condiciones para el aprendizaje
- III. Optimizar el uso del tiempo para el aprendizaje

Monitoreo de los Logros de los aprendizajes de los alumnos y alumnas

Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:

Actualmente y por lo todo lo indicado con anterioridad En general no se observan procedimientos de evaluación de la implementación curricular, al finalizar el semestre se realiza un análisis de la cobertura curricular, sin embargo no existen procedimiento para evaluar el impacto de la acción docente en el aula.

El establecimiento debe generar un análisis de los resultados de los aprendizajes alcanzados por los alumnos/as, diseñar planes de novelación y reforzamiento, generar apoyos a los estudiantes con mayores dificultades y apoyos a docentes con mayores dificultades en los procesos de enseñanza. Además al realizar el análisis de los resultados alcanzados, debe triangularse las variables de alumnos prioritarios y con necesidades educativas especiales, a fin de evaluar los apoyos específicos que se relizan.

De acuerdo a nuestra opinión técnica, las causales de las deficiencias en el area de gestión curricular se encuentran sintetizadas en.

- Débiles competencias de UTP para liderar procesos de articulación de prácticas inclusivas de preparación de la enseñanza y acción docente en el aula.
- Diversificación del rol y el trabajo de la Unidad Técnico Pedagógica
- Toma de decisiones institucionales derivadas de instancias y prioridades no educativas, que afectan el ejercicio de liderazgo técnico de UTP
- Disociación entre intereses de los estudiantes y propuesta curricular de los docentes
- Debilidad en las competencias docentes del área diferenciada técnico-profesional para diseñar la acción pedagógica acorde con las exigencias de articulación del marco curricular y las necesidades formativas de los estudiantes.

En este sentido, se debe Apoyar al equipo de Gestión y a la Unidad técnico – pedagógica en la generación e implementación de espacios de trabajo técnico sistemático e interdisciplinario, orientados a fortalecer competencias docentes en el diseño curricular inclusivo y articulado con los objetivos de mejoramiento de aprendizajes del PEI, los intereses y necesidades formativas de los estudiantes y las demandas del marco curricular de la enseñanza media Técnico Profesional (s).

De acuerdo a lo que percibido en el area de Liderazgo, el estabecimiento presenta deficiencias en cuanto a definir las prioridades educativas. El EGE debe poner el acento en su gestión en el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual debe tener claro las metas y objetivos a solicitar a cada uno de los estamentos de la comunidad educativa. En este sentido cobra real importancia que dentro de los aspectos orientadores de la práctica profesional se encuentre el tema de la cultura de las altas expectitvas, la creencia de que los alumnos y alumnas pueden aprender, no limitando su potencial por la situación actual en la que se encuentran, en virtud de esta creencia, el equipo de gestión procederá a estimular el aprendizaje de los alumnos, estimulará mejores prácticas en los docentes, estimulará el cumplimiento de las planificaciones, y estimulará la participación de los padres y apoderados en los procesos educativos.

Esto lo logrará a través de talleres de trabajo, en donde abordará la temática de las creencias que se encuentran a la base en la práctica docente y cómo esta afecta las relaciones que establecemos en nuestra práctica docente. En este sentido lo que se debe mejorar es que el Establecimiento realice una práctica docente no planificada, un desarrollo de las clases deficitario, una falta de articulación entre los niveles y modalidad, etc, debido a que no se reconozca la potencialidad de los alumnos y sus familias en los procesos educativos.

El establecimiento educacional, debe generar una consistencia entre las metas propuestas y las acciones destinadas a la realización de las mismas. Aparte de la realización de un calendario de visitas que permita en monitoreo y acompañamiento al aula desde el Director del Establecimiento Educacional, es necesario que existan espacios de retroalimentación entre los docentes y este, en donde se procure un análisis técnicos de los nudos criterios de la práctica docente, las dificultades de los alumnos/as, tiempos de planificación, la inserción y participación de la familia, etc.

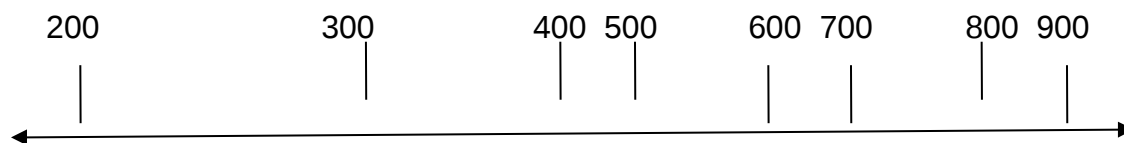
## IV.- DISEÑO Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

### Prueba de Diagnóstico Matemática

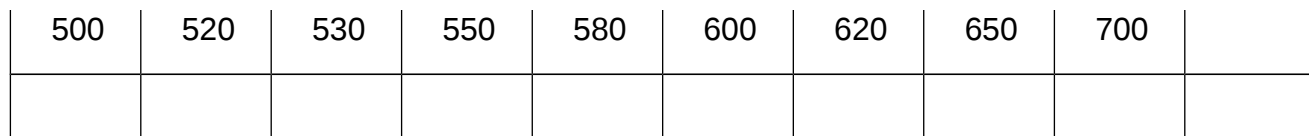
#### Cuarta Año Básico 2012

1. Observa las siguientes rectas numéricas.

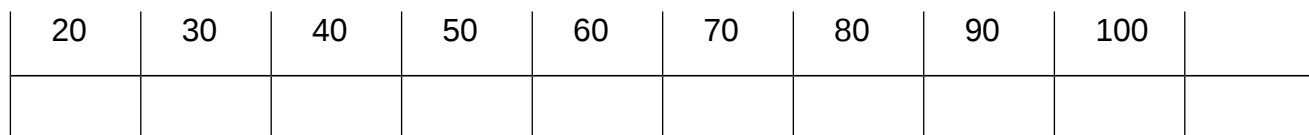
**Recta A**



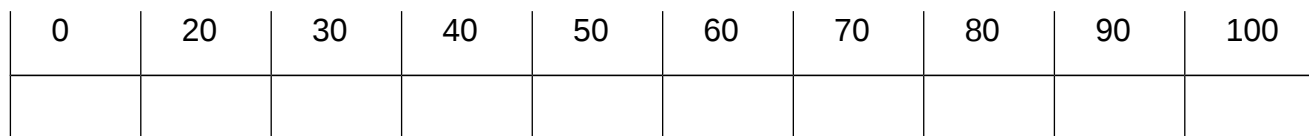
**Recta B**



**Recta C**



**Recta D**



**Marca la alternativa correspondiente a la recta que está bien confeccionada:**

- A. Recta A.
- B. Recta B.
- C. Recta C.
- D. Recta D.

Entre un número y el siguiente, se aplica la misma regla.

3.000	4.000		6.000		¿?	
-------	-------	--	-------	--	----	--

**2.- ¿Qué número va en la casilla de color gris?**

- A. 6.000
- B. 7.000
- C. 8.000
- D. 9.000

**3. Marca el número que corresponde a quinientos dos mil.**

- A. 52.000
- B. 502.000



C. 500.002

D. 5.002.000

4.- Observa la siguiente imagen.



¿Cuántos niños pueden entrar por el precio de la entrada de un adulto?

A. 1 niño.

B. 2 niños.

C. 10 niños.

D. 1.000 niños.

5. **Determina la cantidad exacta de billetes que se necesitan para pagar**

**\$151.000**

- A. 5 billetes de \$20.000, 5 billetes de \$10.000 y 1 billete de \$1.000
- B. 8 billetes de \$20.000
- C. 3 billetes de \$10.000, 4 billetes de \$20.000 y 1 billete \$1.000
- D. 6 billetes de \$20.000, 2 billetes de \$1.000 y 1 billete de \$10.000

6. **Determina la cantidad total de dinero que se obtiene al sumar los siguientes montos:**

<b>\$6.000</b>	<b>\$800.000</b>	<b>\$70.000</b>
----------------	------------------	-----------------

- A. \$ 687.000
- B. \$ 786.000
- C. \$ 867.000
- D. \$ 876.000

7. **Juan revisó su billetera y encontró cinco billetes de \$10.000, tres billetes de \$1.000 y una moneda de \$10. ¿Cuánto dinero tiene Juan en su billetera?**

- A. \$53.100
- B. \$53.010
- C. \$53.001
- D. \$531

**8. ¿Cuál alternativa es igual al número 270.000?**

A.  $2 \cdot 100 + 7 \cdot 1.000$

B.  $2 \cdot 1.000 + 7 \cdot 10.000$

C.  $7 \cdot 1.000 + 2 \cdot 100.000$

D.  $2 \cdot 100.000 + 7 \cdot 10.000$

**9. ¿Cuál alternativa es igual a 38.000?**

A. 38.100

B.  $38 \cdot 1.000$

C.  $38 \cdot 10.000$

D.  $3 \cdot 8.000$

**10. Pedro y Juanita jugaron en el computador. Juanita obtuvo en el juego 473.000 puntos y Pedro obtuvo 81.000 puntos.**

**Marca la afirmación correcta:**

A. Como 8 es mayor que 4, entonces Pedro tiene más puntos.

B. Como 3 es mayor que 1, entonces Juanita tiene más puntos.

C. Como  $4 + 7 + 3$  es mayor que  $8 + 1$ , Juanita tiene el mayor puntaje.

D. Juanita tiene más puntos, porque el número de su puntaje tiene más cifras que el de Pedro.

**11. La siguiente tabla muestra las distancias en metros entre diferentes ciudades de Chile.**

	<b>Talca</b>	<b>Chillan</b>	<b>Concepción</b>	<b>Los Ángeles</b>
<b>Talca</b>		150.000 m	262.000 m	260.000 m
<b>Chillán</b>	150.000 m		112.000 m	110.000 m
<b>Concepción</b>	262.000 m	112.000 m		127.000 m
<b>Los Ángeles</b>	260.000 m		127.000 m	

Fuente: Rutas de Chile.

¿Entre qué ciudades está la menor distancia?

- A. Entre Talca y Chillán.
- B. Entre Chillán y Concepción.
- C. Entre Concepción y Los Ángeles.
- D. Entre Los Ángeles y Chillán.

**12. Jorge y Amelia son dos hermanos que juntaron sus ahorros para comprar un regalo para el día de la madre. Jorge tenía \$1.500 y Amelia tenía \$2.300. Fueron al supermercado y compraron una caja de bombones que les costó \$3.000.**

¿Cuál es la operación que permite saber cuánto dinero les sobró?

- A.  $3.000 - 1.500 - 2.300$
- B.  $3.000 - 1.500 + 2.300$

C.  $2.300 + 1.500 - 3.000$

D.  $3.000 - 2.300 + 1.500$

**13. El resultado de  $43.000 - 3.000$  es:**

A. 13.000

B. 40.000

C. 46.000

D. 73.000

**14. Calcula el resultado de  $145.000 - 45.000 + 10.000$**

A. 110.000

B. 200.000

C. 101.000

D. 90.000

**15. La Sra. Alicia compró en la carnicería 227 gramos de lomo liso y 389 gramos de asiento. ¿Qué cantidad aproximada de carne compró la señora Alicia?**

A. 400 gramos.

B. 300 gramos

C. 600 gramos.

D. 500 gramos.

**16. A cada niño se le repartieron 5 lápices.**



¿Cuántos lápices se repartieron?

A. 5 lápices.

B. 8 lápices. C. 12 lápices.

D. 15 lápices.

**17. Seis niños se ganaron en una rifa una bolsa con 60 chocolates. Ellos se los repartirán de modo que cada uno reciba la misma cantidad.**

¿Cuál es la operación que permite saber cuántos chocolates recibirá cada niño?

A.  $60 : 6$

B.  $6 \cdot 10$

C.  $60 + 6$

D.  $60 - 6$

**18. Consuelo tiene 5 bolsas y en cada una envasará 10 manzanas.**

¿Cuál es la operación que permite determinar cuántas manzanas envasará Consuelo?

A.  $10 : 5$

B.  $10 \cdot 5$

C.  $10 + 5$

.

D.  $10 - 5$

19. La expresión equivalente a 3 12 es:

A.  $12 + 12$

B.  $12 + 12 + 12$

C.  $3 + 6$

D.  $3 + 12$

20. Se tiene que repartir equitativamente estas manzanas en dos platos.



¿Cuántas manzanas se deben poner en cada plato?

A. 2 manzanas.

B. 4 manzanas.

C. 9 manzanas.

D. 18 manzanas.



21. Determina el resultado de la multiplicación:

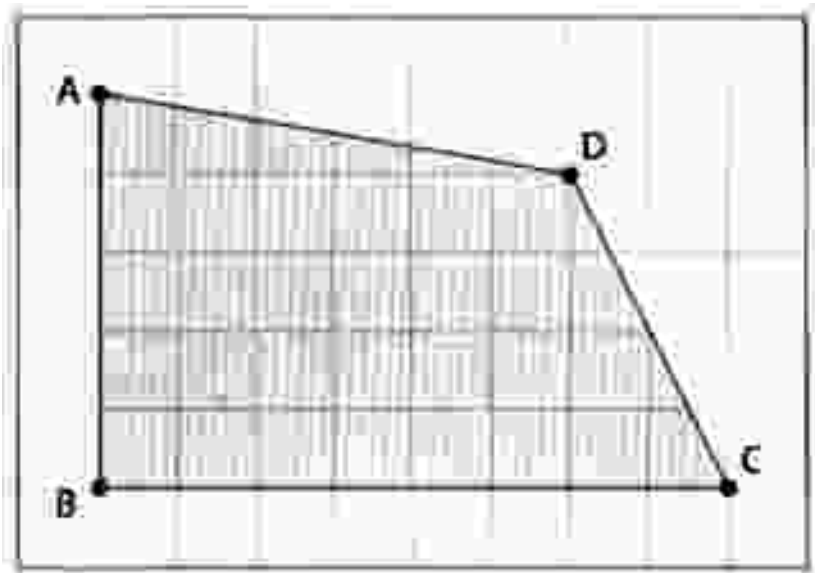
$$32 \cdot 1.000 =$$

- A. 320                      B. 3.200                      C. 32.000                      D. 321.000

22. Se sabe que  $40 : 5 = 8$ . Entonces:

- A.  $40 \cdot 5 = 8$   
B.  $40 \cdot 8 = 5$   
C.  $5 \cdot 40 = 8$   
D.  $8 \cdot 5 = 40$

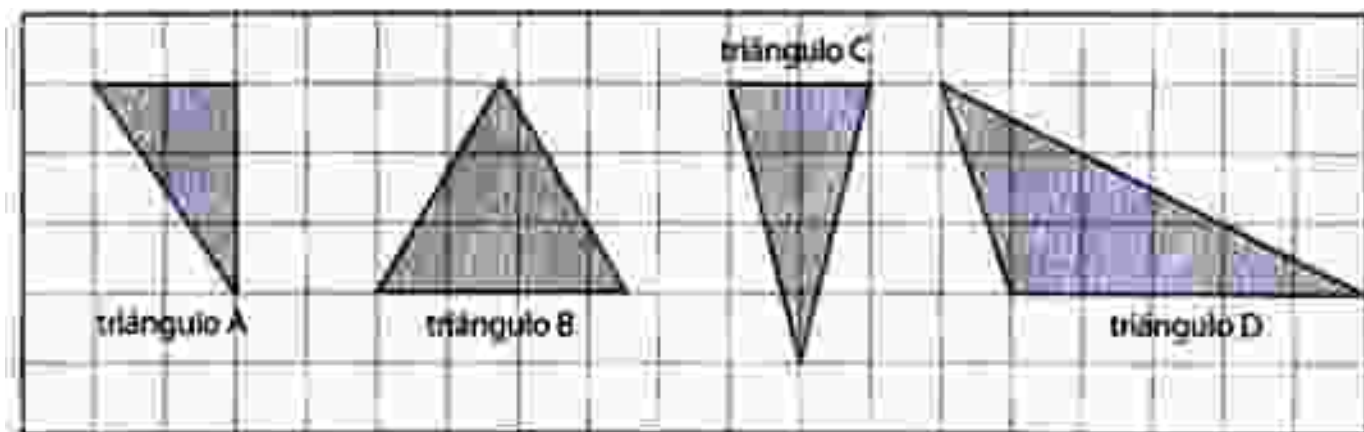
23. La siguiente figura posee 4 ángulos cuyos vértices son A, B, C y D.



¿Cuál es el vértice del ángulo obtuso?

- A. A
- B. B
- C. C
- D. D

Observa los siguientes triángulos para responder las preguntas 24 y 25.



24. ¿Cuál de los siguientes triángulos es isósceles?

- A. Triángulo A.
- B. Triángulo B.
- C. Triángulo C.
- D. Triángulo D.

25. ¿Cuál de los triángulos es obtusángulo?

A. Triángulo A.

B. Triángulo B.

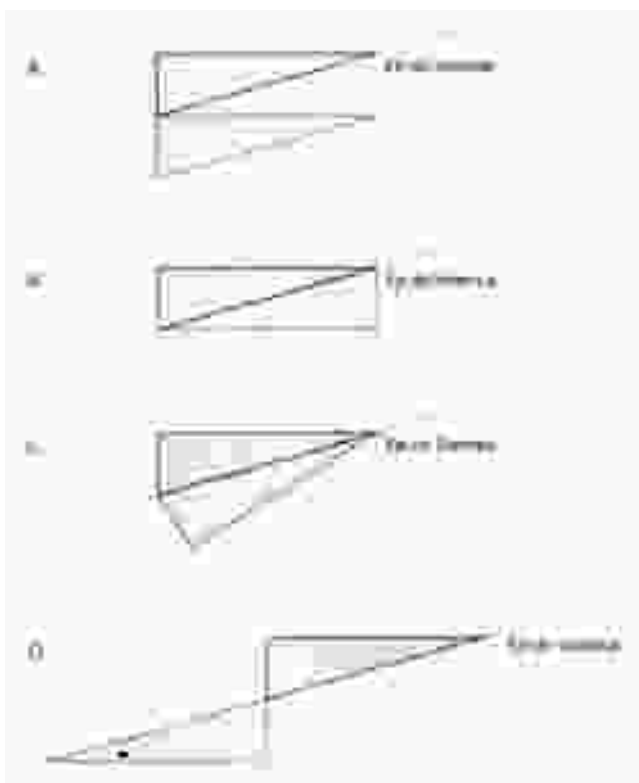
C. Triángulo C.

D. Triángulo D.

26. Observa el triángulo de la siguiente imagen:



El triángulo simétrico según el eje de simetría es:



27. Entre un número y el siguiente, se aplica la misma regla.

164.000	144.000		104.000		¿?	
---------	---------	--	---------	--	----	--

¿Qué número va en la casilla de color gris?

A. 60.400

B. 64.000

C. 80.400

D. 84.000

28. ¿Cuál de los siguientes números es el mayor?

A. 796.000

B. 798.000

C. 789.000

D. 797.000

29. Observa la siguiente imagen:



¿Qué cantidad de dinero se muestra en la imagen?

- A. 300.045      B. 304.500      C. 340.500      D. 345.000

**30. ¿Cuál es la descomposición del número 305.050?**

- A.  $305 \cdot 100 + 50 \cdot 1$
- B.  $3 \cdot 100 + 50 \cdot 10 + 50 \cdot 1$
- C.  $3 \cdot 100.000 + 5 \cdot 1.000 + 5 \cdot 10$
- D.  $3 \cdot 100.000 + 5 \cdot 1.000 + 50 \cdot 10$

**31. Ordena los siguientes números:**

<b>A) 110.100</b>	<b>B) 100.010</b>	<b>C) 110.000</b>	<b>D) 101.000</b>	<b>D) 101.000</b>
-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

¿Cuál es la secuencia ordenada de menor a mayor?

- A. C – A – B – E -- D
- B. B – E – D – C – A
- C. E – B – D – C - A
- D. B – E – C - D - A

**32. Marcela tenía ahorrados \$ 8.000. Su tía le regaló \$ 7.000 y su hermano le regaló otra cantidad de dinero. Si ahora tiene \$ 20.000, ¿cuánto dinero le regaló el hermano a Marcela?**

A. \$35.000

B. \$15.000

C. \$ 6.000

D. \$5.000

**33. Jugando a Metrópolis, Marco ganó en la primera ronda \$38.000, después perdió \$25.000 y finalmente ganó \$ 36.000. ¿Qué cantidad de dinero tiene Marco al finalizar el juego?**

A. \$ 99.000

B. \$49.000

C. \$ 39.000

D. \$33.000

**34. Calcula el resultado de  $700.000 - 250.000$ .**

A. 450.000

B. 500.000

C. 550.000

D. 950.000

**35. Calcula el resultado de la siguiente operación.**

$$\begin{array}{r} 280.578 \\ + 90.654 \\ \hline \end{array}$$

Marca la alternativa correcta:

- A. 270.232
- B. 370.232
- C. 371.222
- D. 371.232

**36. La mamá de Mario tiene que comprar cuadernos para el colegio. Cada cuaderno cuesta \$320. ¿Cuánto dinero necesita para comprar 8 cuadernos?**

- A. \$2.460
- B. \$2.560
- C. \$2.568
- D. \$24.160

**37. Al almacén han llegado 54 huevos. El dueño del almacén envasa todos los huevos en cajas de 6 huevos cada una.**

¿Cuál es la operación que permite determinar la cantidad de cajas?

- A.  $54 \cdot 6$
- B.  $54 + 6$
- C.  $54 - 6$
- D.  $54 : 6$

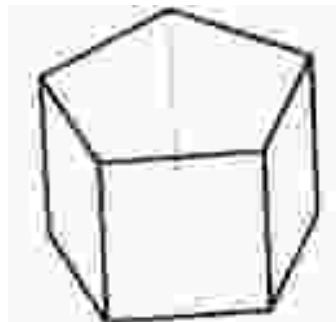


38. Calcula el resultado de la siguiente operación:

$$5 \cdot 7.000$$

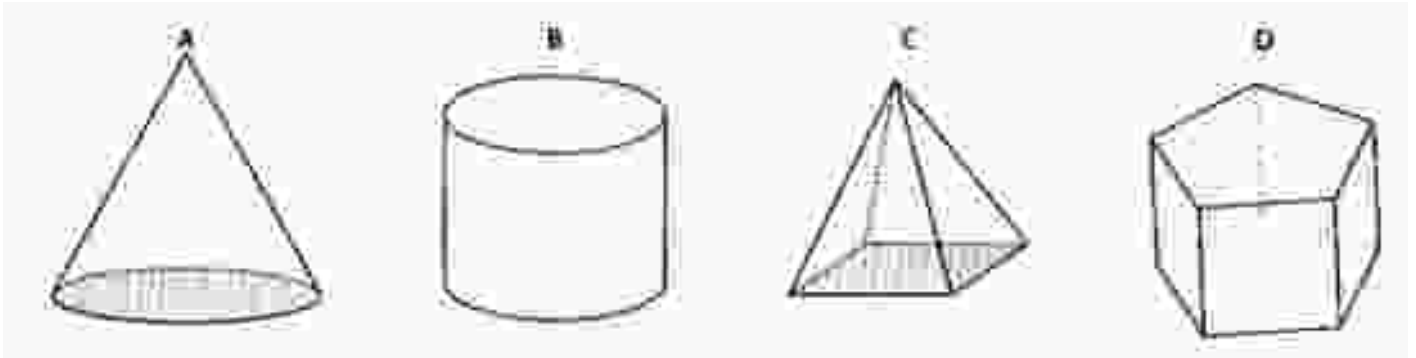
- A. 57.000
- B. 35.000
- C. 15.000
- D. 12.000

39. observa el dibujo del cuerpo geométrico.



¿Cuántas caras tiene el cuerpo?

- A. 7 caras.
- B. 6 caras.
- C. 5 caras.



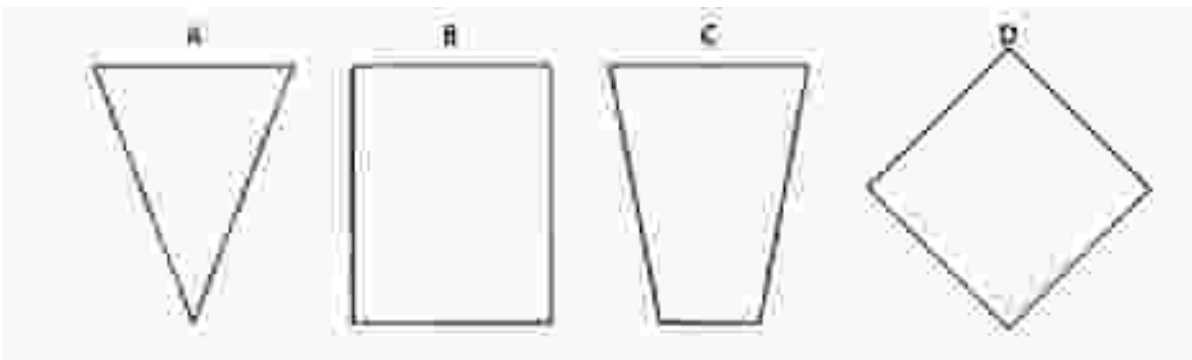
D. 4 caras.

40. Observa las siguientes representaciones de cuerpos geométricos.

¿Cuál representa una pirámide?

A. A      B. B      C. C      D. D

41. Observa las siguientes figuras.



Al desarmar una pirámide de base cuadrada, ¿qué figuras se pueden obtener?

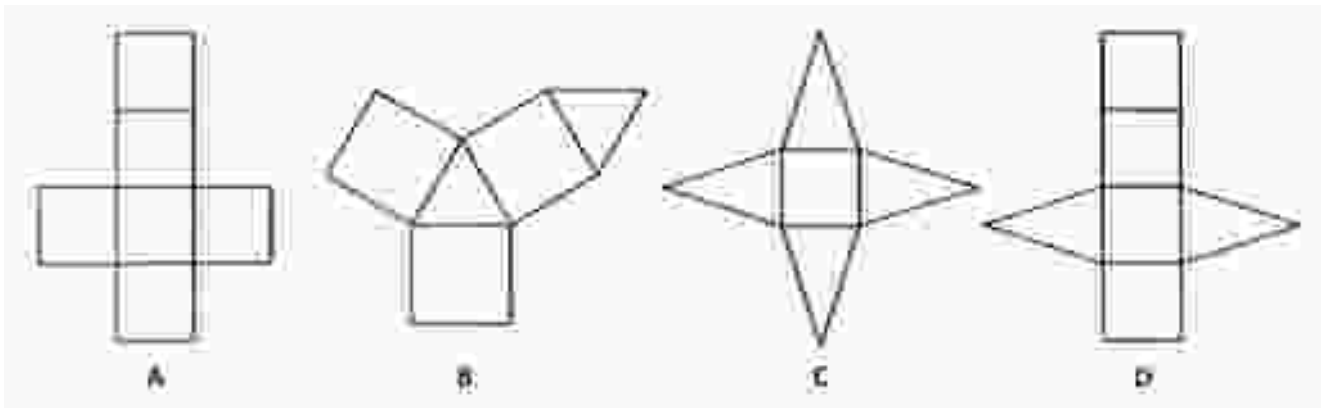
A. A y B.

B. C y D.

C. A y D.

D. B y D.

42. Observa las siguientes redes de cuerpos geométricos.



¿Cuál de las redes anteriores, permite formar un prisma triangular?

A. A

B. B

C. C

D. D

## PRUEBA DE LENGUAJE DE 4º AÑO

Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 1 a la 6.

### **La cabra**

La cabra suelta en el huerto  
Andaba comiendo albahaca.  
Toronjil comió después  
y después tallos de malva.

Era blanca como un queso  
como la Luna era blanca.  
Cansada de comer hierbas,  
se puso a comer retamas.

Nadie la vio sino Dios.  
Mi corazón la miraba.

Ella seguía comiendo flores y ramas de salvia.

Se puso a balar después, bajo la clara mañana.  
Su balido era en el aire un agua que no mojaba.

Se fue por el campo fresco, camino de la montaña.  
Se perfumaba de malvas el viento, cuando balaba.

Óscar Castro

**1. ¿Qué tipo de texto leíste?**

- A. Un cuento.
- B. Un poema.
- C. Una receta.
- D. Una fábula.

**2. De la cabra se dice que: “Era blanca como un queso/como la Luna era blanca”. ¿A qué se refiere?**

- A. A su suavidad.
- B. A su tamaño.
- C. A su color.
- D. A su olor.

**3. Lee el siguiente fragmento:**

Se perfumaba de malvas  
el viento, cuando **balaba**.

En el texto, la palabra **balaba** significa:

- A. comía.
- B. caminaba.
- C. emitía sonidos.
- D. estaba cansada

4. Según el texto, ¿qué olor perfumaba el aire cuando la cabra balaba?

- A. De albahaca.
- B. De retamas.
- C. De toronjil.
- D. De malvas.

5. Lee el siguiente fragmento:

**Cansada** de comer hierbas,  
se puso a comer retamas

En el texto, la palabra **cansada** significa:


- A. suelta.
- B. fresca.
- C. aburrida.
- D. satisfecha.

**6. En el texto, ¿con qué se compara el balido de la cabra?**

- A. Con la montaña.
- B. Con el campo.
- C. Con el agua.
- D. Con el aire.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 7 a la 15.

FICHA

Nombre Científico		
Nombre Común		
Características	<p>abierto de plumas. Tiene el cuello corto y su pico es largo y aplanado.</p> <p>Sus pies son palmeados, es decir, tiene dedos unidos por una membrana que les permite nadar. Por eso, el pato es un ave palmípeda.</p> <p>Mide aproximadamente 24 centímetros de largo y 15 centímetros de alto.</p> <p>Su cuerpo mantiene una temperatura constante y posee un aparato respiratorio que le permite adaptarse al vuelo.</p> <p>Su canto es muy característico. Emite un sonido nasal formado por varios gritos secos y de corta duración. El macho puede emitir un sonido a modo de silbido cuando quiere ahuyentar a los enemigos.</p>	
Hábitat	<p>Es un ave acuática, nada de forma muy elegante, pero por tierra firme es torpe y camina con cierta dificultad.</p> <p>Es posible encontrarlo en lagos, ríos o aguas costeras próximas a las orillas.</p>	
Beneficios para el ser humano	<p>Beneficios para el ser humano Los patos domésticos son criados en granjas, con fines alimenticios. También pueden ser buenas mascotas para niños y niñas.</p>	



**7. Según el texto, ¿qué significa la palabra *palmípeda*?**

A. Que tiene dedos cubiertos por una membrana.

B. Que tiene un aparato respiratorio adaptado.

C. Que tiene un cuerpo redondeado.

D. Que tiene un canto característico.

**8. ¿Qué hace el macho para ahuyentar a los enemigos?**

A. Mantiene la temperatura constante.

B. Adapta su aparato respiratorio.

C. Camina con dificultad.

D. Emite un silbido.

**9. Según el texto, ¿por qué los patos domésticos son criados en granjas?**

A. Porque no pueden caminar muy bien.

B. Porque ahuyentan a los enemigos.

C. Porque nadan de manera elegante.

D. Porque se utilizan como alimento.

**10. En el texto, ¿qué significa ánade?**

- A. Nombre común del pato.
- B. Nombre científico del pato.
- C. Nombre elegante del pato.
- D. Nombre característico del pato.

**11. ¿Cuál de estas características facilita el nado de los patos?**

- A. Sus pies palmeados.
- B. Su tamaño pequeño.
- C. Su aparato respiratorio.
- D. Sus plumas redondeadas.

**12. ¿Cuál de estas características, corresponde al pato?**

- A. Da largos saltos.
- B. Es un ave acuática.
- C. Nada elegantemente.
- D. Su cuerpo tiene plumas.

**13. Lee el fragmento:**

El pato **emite** un sonido nasal formado por varios gritos secos y de corta duración.

En el texto, la palabra emite significa:

- A. caracteriza.
- B. ahuyenta.
- C. mantiene.
- D. produce.

**14. En el texto, las palabras pato y ánade son:**

- A. verbos.
- B. adjetivos.
- C. sinónimos.
- D. antónimos.

**15. ¿Cuál es la finalidad de este texto?**

- A. Dar instrucciones para visitar sitios con ánades.
- B. Invitar a conocer el hábitat de los ánades.

C. Narrar historias de los ánaes.

D. Informar sobre los ánaes.

**16. Al inicio del cuento, ¿dónde vivía el trompo?**

A. En una bodega.

B. En un canal.

C. En una caja.

D. En un nido.

**17. Lee el siguiente fragmento:**

Se le ocurrió pintar el trompo de rojo y amarillo y clavar un clavo de latón en su centro. Gracias a **este**, el trompo resultaba verdaderamente espléndido cuando giraba.

En el texto la palabra **este** se refiere al:

A. trompo.

B. centro.

C. latón.

D. clavo.

**18. ¿Qué acción semejante realizaron el trompo y la pelota?**

- A. Se pintaron de dorado.
- B. Visitaron a la golondrina.
- C. Se escondieron en la bodega.
- D. Saltaron muy alto y se perdieron.

**19. En el texto, ¿quién dijo “—Que me azoten si miento”?**

- A. El trompo.
- B. La pelota.
- C. El alcalde.
- D. El niño.

**20. Lee el siguiente fragmento:**

¡Yo sé dónde está!- suspiró el trompo—.  
¡Está en el nido de la golondrina y se ha casado con  
**ella!**

En el fragmento, la palabra **ella** se refiere a:

- A. la caja.
- B. la pelota.
- C. la manzana.
- D. la golondrina.

**21. ¿Qué le propuso el trompo a la pelota?**

- A. Ser novios.
- B. Vivir juntos en un nido.
- C. Esconderse en la basura.
- D. Ser amigos de la golondrina.

**22. ¿De qué presumía la pelota?**

- A. De estar comprometida con una golondrina.
- B. De estar hecha de cuero y corcho español.
- C. De ser hija de padres españoles.
- D. De ser redonda.

**23. ¿Con quién tenía un compromiso la pelota?**

- A. Con un trompo.
- B. Con una golondrina.
- C. Con un antiguo amor.
- D. Con un juguete español.

**24. ¿Por qué el trompo giraba espléndidamente?**

- A. Porque le pusieron un clavo en su centro.
- B. Porque lo hicieron de madera de caoba.
- C. Porque lo pintaron de rojo y amarillo.
- D. Porque lo hicieron con un torno.

**25. ¿De qué estaba hecho el trompo?**

A. De oro.

B. De cuero.

C. De corcho español.

D. De madera de caoba.

**26. ¿Cómo se perdió la pelota?**

A. Saltando muy alto.

B. Buscando al trompo.

C. Siguiendo a los pájaros.

D. Jugando con los cachivaches.

**27. El texto se trata principalmente de:**

A. La vida de los juguetes.

B. El canto de la golondrina.

C. Un niño que pierde sus juguetes.

D. Un trompo enamorado de una pelota.



**28. Lee el siguiente fragmento:**

*Al día siguiente vino el niño **propietario** de los juguetes.*

La palabra propietario significa:

- A. cuidador.
- B. aseador.
- C. dueño.
- D. pintor.

**29. ¿Qué otro nombre le pondrías al texto?**

- A. El canal de corcho español.
- B. La golondrina de caoba.
- C. El trompo enamorado.
- D. La pelota saltarina.

**30. Al cuento “La pareja de enamorados” le faltó el final, imagínalo y escríbelo con letra clara en las siguientes 10 líneas. Recuerda que los personajes deben resolver un problema o conflicto.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Prueba de Diagnóstico Lenguaje**

### **Octavo Año Básico 2012**

- 1.- Esta prueba consta de 56 preguntas. Cada pregunta tiene 4 opciones, señaladas con las letras A, B, C y D, una sola de las cuales es la respuesta correcta.
- 2.- Dispone de 1 hora y 15 minutos para responderla.
- 3.- Las respuestas a las preguntas se marcan en la hoja de respuestas que se la ha entregado. Complete todos los datos pedidos, de acuerdo con las mismas instrucciones contenidas en esa hoja. Se le dará tiempo para ello antes de comenzar la prueba.
- 4.- Marque su respuesta en la fila de celdillas que corresponde al número de la pregunta que está contestando.  
Ennegrezca completamente la celdilla, tratando de no salirse de ella.
- 5.- Lea atentamente las instrucciones específicas de cada sección de la prueba, en donde se explica la forma de abordar las preguntas.
- 6.- Responde las preguntas sin tratar de adivinar.
- 7.- Cuide la hoja de respuestas. No la doble No la manipule innecesariamente. Escriba en ella solamente los datos pedidos y las respuestas.

**Texto 1. Lee con atención y responde las preguntas 1 a la 12.**

### **El Pillan**

Cuando aún no habían llegado hasta estas tierras los hombres blancos, vivían en la región del Lago Llanquihue varias tribus de indígenas que se dedicaban más a la embriaguez que al trabajo.

Un genio maléfico, el Pillán, había repartido sus secuaces entre esos indígenas para hacerles toda clase de males.

En las noches esas comarcas presentaban un aspecto pavoroso: grandes llamaradas que sallan de los cráteras 3 iluminaban el cielo con fulgores de fuego. Las montañas vecinas parecía que ardían y las inmensas quebradas que circundaban el Osorno y el Calbuco aparecían como bocas del mismo infierno.

Cuando los pobres indios, inspirados por los buenos genios se dedicaban al trabajo y labraban la tierra, el gran Pillan hacía estallar los volcanes y temblar la tierra. El Pillan odiaba el trabajo y la virtud y por esto se enfurecía cuando los indios abandonaban los vicios. Se decía que para vencer al Pillán había que arrojar al cráter del Osorno una hoja de canelo y que entonces 1 empezaría a caer del cielo tanta nieve que concluiría por cerrar el cráter, dejando prisionero al Pillán. Pero los indios no podían llegar al cráter, porque se lo impedían las inmensas quebradas que rodean los volcanes.

Un día en que los desesperados indios estaban celebrando un gran machitún, apareció entre ellos un indio viejo, que nadie supo quién era y que pidiendo permiso para hablar dijo: Para llegar al cráter es necesario que sacrificuéis a la virgen más hermosa de la tribu. Debéis arrancarle el corazón y colocarlo en la punta del Pichi Juan, tapado con una rama de canelo. Veréis entonces que vendrá un pájaro del cielo, se comerá el corazón y después llevará fa rama de canelo y elevando el vuelo la dejará caer en el cráter del Osorno.

Una asamblea compuesta de los indios más viejos de la tribu resolvió que la más virtuosa de las vírgenes era Licarayén, la hija menor del cacique, hermosa joven que unía a una belleza extraordinaria un alma más blanca que los pétalos de la flor de la quilineja. Temblando llevó el mismo cacique la noticia del próximo sacrificio a su hija. No llores -te respondió ella- muero contenta<sub>1</sub> sabiendo que mi muerte aliviará las amarguras y dolores de nuestra valerosa tribu.

Sólo pido un favor: que para matarme no usen vuestras hachas ni lanzas. Quiero que me maten con perfumes de las flores que han sido el único encanto de mi vida, y que sea el toqui Quiltrapique quien me arranque el corazón.

Y así se hizo. Al día siguiente, cuando el sol empezaba a aparecer, un gran cortejo acompañó a Licarayén al fondo de una quebrada, donde el toqui tenía preparado un lecho con las más perfumadas flores que había encontrado en los prados y bosques. Llegó Licarayén y sin queja ni protesta alguna se tendió sobre aquel lecho de olores que había de transportar su alma a la eternidad.

Cuando la tarde tendió su manto gris sobre la llanura y enmudeció el último pajarillo, la virgen exhaló el postrer suspiro. Se adelantó el toqui y más pálido que la misma muerte se arrodilló a su lado y con mano temblorosa rasgó el núbil pecho de la virgen, arrancó el corazón, y siempre silencioso, con paso vacilante, fue a depositario en manos de cacique. Volvió después el toqui adonde se encontraba la virgen y sin proferir una queja se atravesó el pecho con su lanza.

El más fornido de los mancebos fue encargado de llevar el corazón y la rama de canelo a la cima del cerro Pichi Juan, que eleva su cono agudo donde termina el llano. Y he aquí que apenas el mancebo había colocado el corazón y la rama de canelo en la roca más alta del Pichi Juan, apareció en el cielo un enorme cóndor, que bajando en raudo vuelo, de un bocado se engulló el corazón y arrancando la rama de canelo emprendió el vuelo hacia el cráter del Osorno, que en esos momentos arrojaba enormes haces de fuego. Dio el cóndor, en vuelo espiral, tres vueltas por la cumbre del volcán y después de una súbita bajada, dejó caer dentro del cráter la rama sagrada.

En el mismo momento aparecieron en el cielo negras nubes y empezó a caer sobre los volcanes una lluvia de plumillas de nieves que a los rojos fulgores de las llamas del cráter parecía lluvia de oro. Y llovió nieve; días, semanas, años enteros.

Así se formaron los lagos Llanquihue, Todos los Santos y Chapo. Por más esfuerzos que hizo el Pillan, no pudo librarse de quedar prisionero dentro del Osorno, de donde ahora no puede salir para volver a sus malandanzas; pero no por eso deja de estar trabajando por

recobrar su libertad, el día en que los habitantes del lago abandonen sus virtudes para entregarse a los vicios.

Ese día, la nieve que mantiene prisionero al Pillán se derretirá y temblará la tierra y el fuego y la ceniza destruirán todo el trabajo de los hombres.

**1.- El texto anterior corresponde a:**

- a. El hombre del volcán
- b. Un mito
- c. Una leyenda
- d. Una noticia

**2.- El Pillán era:**

- a. El hombre del volcán
- b. El nombre de los indígenas
- c. Un genio maléfico
- d. El nombre del toqui

**3.- El texto anterior corresponde al género:**

- a. Dramático
- b. Narrativo
- c. Lírico
- d. Ninguna de las anteriores

**4.- La solicitud que hizo Lícarayén fue:**

- a. Que su padre, el jefe de la tribu la sacrificara.
- b. Que el toqui Quiltrapique la sacrificara
- c. Que nadie viera su sacrificio
- d. Que la mataran con el perfume de las flores.

**5.- Cuando Licarayén supo que era la escogida:**

- a. Quiso escapar
- b. Lloró
- c. Aceptó resignada
- d. Le Suplicó a su padre que la librara

**6.- ¿Qué sugirió el indio viejo que apareció?:**

- a. Sacrificar a la más hermosa virgen de la tribu.
- b. Hacer un machitún para que cayera nieve y atrapara al Pillán.
- c. Subir al cráter y matar al Píllán.
- d. Nombrar a Quiltrapique para matar a Licarayen.

**7.- El toqui Quiltrapique después de entregar el corazón de Licarayén:**

- a. Lloró al lado de Licarayén
- b. Se atravesó el pecho con una lanza
- c. Subió el cerro Pichi Juan
- d. Acompañó al mancebo más joven al Pichi Juan

**8.- La furia del volcán terminó porque:**

- a. El cóndor dejó caer la rama sagrada de canelo
- b. Llovió nieve; días, meses y años enteros
- c. El cóndor voló en espiral sobre el volcán
- d. Cayó mucha nieve sobre el volcán

**9.- Según el texto para vencer al Pillán era necesario:**

- a. Matarlo
- b. Subir al volcán Osorno y atraparlo
- c. Arrojar al cráter una hoja de canelo
- d. Esperar que llegara el invierno para que la nieve lo dejara encerrado

**10.- El texto se narra en:**

- a. Primera persona gramatical
- b. Tercera persona gramatical
- c. Segunda persona gramatical
- d. Todas las anteriores

**11.- ¿Qué consecuencia trajo la muerte de la virgen?**

- a. Que el cóndor se comiera su corazón
- b. Que el toqui se quitará la vida
- c. Que el Pillán quedara prisionero
- d. Todas las anteriores

**12.- Según el texto quién escogió a Licarayén:**

- a. Su padre
- b. Su madre
- c. La asamblea de la tribu
- d. El cacique



**Texto 2. Lee concentradamente y responde las preguntas 13 a la 26.**

**Niña**

Niña de los ojos celestes  
tan celestes como el mar, niña de las trenzas de oro  
brillantes como el tragal

Tus ojos adormilados  
espejos del corazón,  
tus manos que danzan y danzan  
y juegetean con el amor.

A veces yo me pregunto,  
sí en mi pensarás,  
niña de los ojos celestes,  
tan celestes como el mar.

**13.- El texto anterior pertenece al género:**

- a. Dramático
- b. Narrativo
- c. Lírico
- d. Ninguna de las anteriores

**14.- El objeto lírico del poema es:**

- a. Los ojos celestes
- b. La niña
- c. El mar
- d. El amor

**15.- El texto tiene:**

- a. Tres estrofas y doce versos
- b. Tres estrofas y cuatro versos
- c. Doce versos y cuatro estrofas
- d. Ninguna de las anteriores

**16.- Según el texto cómo son los ojos de la niña:**

- a. Celestes y grandes
- b. Adormilados y chicos
- c. Celeste y adormilado
- d. Pequeños y bonitos

**17.- ¿Qué verso tiene una comparación?**

- a. Tus ojos adormilados
- b. Brillantes como el trigal
- c. Si en mi pensaras
- d. Niña de los ojos celestes

**18.- El primer verso del poema tiene:**

- a. 10 sílabas
- b. 11 sílabas
- c. 9 silabas
- d. 8 silabas

**19.- El hablante lírico de este texto es:**

- a. Alguien que Le desagrada la niña
- b. Una niña
- c. El autor del poema
- d. Ninguna de las anteriores

**20.- ¿Cuál es el temple de ánimo del hablante Lírico?**

- a. De alegría
- b. De felicidad y gozo
- c. De enojo y amargura
- d. Admiración y cariño

**21.- ¿Cuál es la actitud del hablante lírico en este poema?**

- a. Apelativa
- b. Enunciativa
- c. Carmínica
- d. Todas las anteriores

**22.- ¿Cuántas sinalefas tiene la tercera estrofa?**

- a. Dos sinalefas
- b. Tres sinalefas
- c. Cuatro sinalefas
- d. No tiene sinalefas

**23.- ¿Qué se debe hacer en el sexto verso?**

- a. Restar una sílaba
- b. Sumar una silaba
- c. Dejar igual
- d. Sumar dos sílabas

**24.- ¿Cuál es el objetivo principal de los textos poéticos?**

- a. Informar sobre un tema de interés
- b. Expresar sentimientos
- c. Expresar la historia de algunos personajes
- d. Ser representados por los actores

**25.- Cuando un verso termina en palabra esdrújula, se debe:**

- a. Restar una sílaba
- b. Restar dos sílabas
- c. Sumar dos sílabas
- d. Sumar una sílaba

**26.- Un sinónimo para la palabra “juguetear” podría ser debe:**

- a. Travesear
- b. Divertirse
- c. Jugar
- d. Todas las anteriores

**Texto 3. Lee con atención y responde las preguntas 27 a la 40.**

**Un creyente**

Al caer la tarde, dos desconocidos se encuentran en los oscuros corredores de una galería de cuadros.

Con un ligero escalofrío, uno de ellos dijo:

-Este lugar es siniestro. ¿Usted cree en fantasmas?

-Yo no —respondió el otro-, ¿Y usted?

-Yo si, dijo el primero y desapareció.

*George Lonng Frost en Antología de la literatura fantástica*

**27.- ¿Qué palabras son graves?**

- a. Tarde, desconocidos y galería
- b. Primero, desapareció y fantasmas
- c. Escalofrío, respondió y primero
- d. Ellos, siniestro y lugar

**28.- ¿Cuándo deben llevar tilde las palabras agudas?**

- a. Cuando no terminan en N, S y vocal
- b. Siempre
- c. Cuando terminan en N, S y vocal
- d. Ninguna de las anteriores

**29.- ¿Cuáles son las vocales fuertes?**

- a. A – I – U
- b. A – E – O – I
- c. A – E – O
- d. A – I – E

**30.- ¿Cuántas sílabas tiene la palabra “siniestro”?**

- a. Cuatro sílabas
- b. Tres sílabas
- c. Dos sílabas
- d. Cinco sílabas

**31.- ¿Cuántas sílabas tiene la palabra “escalofrió”?**

- a. Cuatro sílabas
- b. Cinco sílabas
- c. Seis sílabas
- d. Tres sílabas

**32.- La secuencia vocálica de la palabra “caer es:**

- a. VD+VF
- b. VF+VF
- c. VD+VD
- d. VF+VD

**33.- La palabra “lugar” según su acentuación corresponde a una palabra:**

- a. Aguda
- b. Grave
- c. Esdrújula
- d. Sobresdrújula

**34.- ¿Qué palabras son agudas?**

- A. Usted
- B. Desapareció
- C. Lugar
- D. Todas las anteriores

**35.- Las vocales fuertes son:**

- a. A – E - O
- b. A – I – U
- c. E- O
- d. A – E – I - O

**36.- La sílaba tónica de la palabra “creyente” es:**

- a. La antepenúltima sílaba
- b. La última sílaba
- c. La primera sílaba
- d. La penúltima sílaba

**37.- ¿A qué llamamos sílaba átona?**

- a. A la sílaba donde se carga la voz
- b. A la sílaba donde no se carga la voz
- c. A la sílaba que lleva tilde
- d. Ninguna de las anteriores

**38.- La sílaba tónica de la palabra “fantasmas” corresponde a:**

- a. La penúltima sílaba
- b. La última sílaba
- c. No tiene sílaba tónica
- d. La antepenúltima sílaba

**39.- ¿Qué palabra debe llevar tilde?**

- a. Fantasmagórico
- b. Ocasionar
- c. Siniestrar
- d. Asustar

**40.- La secuencia vocálica de la palabra “galería” es:**

- a. VO+VD
- b. VF+ VF
- c. VF+VD
- d. VD+VF

**Según tus conocimientos en Lenguaje y Comunicación responde las preguntas 41 a la 48.**

**41. Es una narración breve que se transmite de forma oral, cuyo propósito o intención es explicar los hechos, tradiciones y costumbres de un determinado pueblo de forma sobrenatural o fantástica” La definición corresponde a:**

- a. Cuento
- b. Mito
- c. Leyenda
- d. Micro cuento

**42.- Permite atribuir características, actitudes o acciones humanas a animales, objetos o elementos abstractos. Esta definición corresponde a:**

- a Personificación
- b. Hipérbole
- c. Comparación
- d. Onomatopeya

**43.- ¿Qué textos corresponden al género narrativo?**

- a. Leyendas, mitos y poemas
- b. Mitos, micro cuentos y obras dramáticas



- c. Canciones, mitos y cuentos
- d. Cuentos, leyendas y novelas

**44.-“Es la repetición de letras o de grupos de letras cuyos sonidos sugieren un significado”. Esta definición corresponde a:**

- a. Personificación
- b. Hipérbole
- c. Aliteración
- d. Onomatopeya

**45.- ¿Qué textos corresponden al género dramático?**

- a. Leyendas, mitos y tragedias
- b. Comedias, tragedias y mitos
- c. Canciones, mitos y cuentos
- d. Comedia, tragedia y drama

**46.- ¿Cuál es el objetivo principal de los textos narrativos?**

- a. informar sobre un tema de interés
- b. Expresar sentimientos
- c. Narrar la historia de algunos personajes
- d. Ser representados por los actores

**47.- ¿Cuál es el objetivo principal de los textos líricos?**

- a. Representar una obra ante un público
- b. Expresar sentimientos
- c. Contar una historia
- d. Contar una noticia

**48.- ¿Cuál es la diferencia entre autor y narrador?**

- a. El autor narra la historia y el narrador la crea
- b. El narrador no existe y el autor tampoco
- c. El narrador cuenta la historia y crea al autor del relato
- d. El autor crea la historia y al narrador que es quien la cuenta

#### **Texto 4. Lee atentamente, luego responde las preguntas 49 a la 56.**

**Mujer:** Como es bien sabido yo soy tu mujer y tú eres mi marido. Ambos somos dos personas iguales en edad, dignidad gobierno, pero no es justo que tú siempre a la hora de cenar te comas dos huevos y dos pedazos de carne, ¡pero esta vaina acabó! ¡Yo no aguanto más!

**Marido:** Y entonces, ¿qué te ocurre?

**Mujer:** Llevamos quince años de casados y al comer, la misma cosa. Siempre en la ley de la ventaja, pero al hacer los oficios la casa yo soy la que trabaja y tu roncando en la cama.

**Marido:** ¿Y eso qué? ¿Esa no es la costumbre?

**Mujer:** Pues era la costumbre, de ahora en adelante yo comeré dos huevos y dos pedazos de carne, y *tú* uno nada más. **Marido:** ¿Cómo? Eso no puede ser, me moriría de hambre.

**Mujer:** Pero si yo no me he muerto de hambre, ¡Claro, tú tampoco te morirás! ¿Y no dicen que los hombres son el sexo fuerte? ¡ja, ja, ja!

**Marido:** Claro, y por ser fuertes tenemos que comer más (bostezando). ¡Ahhh. Tengo hambre!

*Fragmento de “El uno y el dos” de Eladio Moreno.*

**49.- El conflicto que se presenta en el fragmento es:**

- a.- El maltrato que recibe el mando de parte de la mujer
- b.- El hambre del marido que lo pone violento en relación a la mujer
- c.- La desigualdad en la calidad de la cena que consume la mujer en relación al mando
- d.- El riesgo de que el mando muera de hambre pues la mujer no quiere darle más alimento.

**50.- Lee el siguiente parlamento del marido: Claro, y por ser fuertes tenemos que comer más (bostezando). ¡Ahh! ¡Tengo hambre! La palabra subrayada corresponde a:**

- a.- Una acotación del director de la obra de teatro
- b.- Una acotación que hace el dramaturgo
- c.- Un comentario que hace el mando
- d.- Una indicación que hace el lector

**51.- ¿A qué género literario pertenece el texto 3?:**

- a.- Género Lírico
- b.- Género Narrativo
- c.- Género Dramático
- d.- Género Teatral

**52.- Según lo leído en el texto se puede inferir que:**

- a.- El protagonista es el marido y la antagonista es la mujer
- b.- La protagonista es la mujer y el antagonista es el marido
- c.- Marido y mujer son protagonistas
- d.- La mujer es el único personaje

**53.- A la interacción de los personajes entre si la llamamos:**

- a.- Diálogo
- b.- Escenas
- c.- Actos
- d.- Monólogo

**54.- ¿A qué llamamos escena?**

- a.- A la máxima división de una obra dramática
- b.- A la unidad que marca un cambio de espacio ambientación en el escenario
- c.- Representación de una obra
- d.- A la que marca la entrada o salida de un personaje

**55.- Es una mezcla entre el estilo triste o trágico y el estilo alegre y festivo. Esta definición corresponde a:**

- a.- Comedia
- b.- Drama
- c.- Tragedia
- d.- Ninguna de las anteriores

**56.- ¿Cuál es la diferencia entre obra teatral y obra dramática?**

- a.- La obra teatral es el texto escrito por un dramaturgo y la obra dramática es el texto actuado por los actores
- b.- La obra dramática es el texto literario en si y la obra teatro es el texto actuado por los actores sobre el escenario
- c.- La obra teatral y obra dramática son exactamente lo mismo
- d.- La obra teatral es la representación en un escenario.

**CURSO: 8° AÑO BASICO**  
**MATEMÁTICA**

**Instrucciones:**

Lee atentamente el enunciado de cada ejercicio, piensa en la forma de resolverlo y responde marcando con una X sobre la alternativa que consideres como correcta. No se aceptan borrones ni dobles marcas sobre las alternativas, recuerda Sólo marca la que consideres como correcta.-

1.- En el siguiente cuadro se presenta el pronóstico de las temperaturas para la Base Bernardo O'Higgins de la Antártica:

JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
NEVADA/VIENTO	PARCIAL NUBLADO	PARCIALMENTE NIEVE OCASIONAL	
MÁXIMA -7 °C	MÁXIMA -10 °C	MÁXIMA -5 °C	MÁXIMA -6 °C
MÍNIMA -13°C	MÍNIMA -12°C	MÍNIMA -9°C	MÍNIMA -8°C

De acuerdo a la información entregada responde:

¿Qué día se registrará la temperatura más alta?

- a) Jueves                      b) Viernes                      c) Sábado                      d) Domingo

2.- Lee cuidadosamente cada una de las situaciones que están a continuación y marca, en cada caso, la alternativa que muestra la relación matemática entre los datos.

2.1. Una compañía ha decidido donar el doble de dinero que logren reunir sus empleados en una campaña solidaria.

E: dinero reunido por los empleados                      C: dinero que aporta la compañía

- a)  $C = E + 2$                       b)  $C = 2 \cdot E$                       c)  $E = 2 + C$                       d)  $E = C + C$

2.2.- Fernanda tenía 4 años cuando nació su hermana Antonia.

F: Edad de Fernanda

A: Edad de Antonia

a)  $A = F \cdot 4$

b)  $F = A - 4$

c)  $4 = A + F$

d)  $A = F - 4$

3.- Si M es el precio de morrones y P el precio de pepinos, la expresión algebraica que representa “el precio de 7 morrones y 2 pepinos” es:

a)  $7 + 2$

b)  $M + P$

c)  $7M + 2P$

d)  $7M - 2P$

4.- Resuelve la siguiente sustracción:  $842.003 - 305.849$

a) 537.224

b) 546.154

c) 536.154

d) 436.144

5.- El valor del múltiplo que falta en el casillero es:

$$4,857 \cdot / \text{_____} / = 485,7$$

a) 10

b) 100

c) 0,01

d) 0,1

6.- El resultado del siguiente ejercicio  $(14 + 6 + 8) - (-2)$  es:

a) 18

b) 20

c) 16

d) 14

7.- El valor de: 6 elevado a 4 es:

a) 24

b) 1.296

c) 216

d) 48

8.- El valor de 2 elevado a cero es:

a) Cero

b) uno

c) dos

d) cuatro

9.- Un prisma de base hexagonal tiene en total:

a) 6 caras y 12 vértices

b) 8 caras y 12 vértices

c) 12 caras y 8 vértices

d) 6 caras y 6 vértices

10.- La arista de un cubo mide 3 cm, entonces su volumen es:

- a) 9 cm                      b) 27 mm                      c) 27 c m                      d) 9 mm

11.- La expresión:  $2xy - 3y + 2x - y + 3xy + 4x + 5xy$  es:

- a)  $10xy + 4y - 6x$     b)  $-10xy + 4y + 6x$                       c)  $10xy - 4y - 6x$                       d)  $10xy - 4y + 6x$

12. Se define como frecuencia relativa:

- a) a la repetición reiterada de un suceso.  
b) el cuociente entre la frecuencia absoluta y el número total de datos.  
c) al número de veces que se repite cada valor de la variable.  
d) al conteo directo de datos.

**13.- Problema 1.**

Javier prepara una fiesta de cumpleaños para su hijo y ha calculado que si vienen 12 invitados y reparten todos los globos, cada uno recibirá 3. Finalmente a la fiesta vinieron sólo 9 invitados. ¿Cuántos globos recibió cada uno?

**14. Problema 2.**

Si para preparar dos queques se utilizan 7 tazas de harina.

¿Cuántas se ocuparán para hacer 11 queques?



## V.- ANALISIS DE LOS RESULTADOS

4ª año matemática

### RESULTADOS POR ALUMNO Y CURSO

La simbología a continuación señala el nivel de desarrollo para cada Habilidad/Eje:

- 1 Desarrollada
- 2 Parcialmente desarrollada
- 3 No desarrollada
- 4 Niño que no rindió la prueba

Porcentaje de alumnos en cada nivel de desarrollo

Nivel de Desarrollo	Formas y espacio	Números y Operaciones Aritméticas
1	12,5%	10,0%
2	40,0%	52,5%
3	47,5%	37,5%

### Estado de desarrollo por alumno

Nomina del Curso	Formas y espacio	Números y Operaciones Aritméticas
AGUILERA COZ, ESTEPHANIE ALEXANDRA	1	2
ALAVE CRUZ, BRAYAN MOISÉS ALBERTO	2	2
ARAYA GONZÁLEZ, EMANUEL BASILIO	3	3
ARAYA URIBE, HÉCTOR ANTONIO	2	3
ATIBICHE AIMA, JOSÉ ANDRÉS	1	1

BARRA COÑOLEF, DENNISSE ALEXANDRA	<b>3</b>	<b>2</b>
BARRAZA GILLIES, NAYARETH DEL ROSARIO	<b>3</b>	<b>3</b>
BLANCO COPA, MARCELO BRAYAN	<b>2</b>	<b>3</b>
CÁCERES COLMAN, ALEXANDRA TERESITA	<b>1</b>	<b>2</b>
CASTILLO DIAZ, VALENTINA PAZ	<b>1</b>	<b>1</b>
CAYO PLAZA, NICOLÁS ALFONSO	<b>2</b>	<b>2</b>
COLQUE COLQUE, MARIA JOSÉ	<b>3</b>	<b>2</b>
CONTRERAS CONTRERAS, ALANIS CAROLINA	<b>3</b>	<b>2</b>
DUBO MARÍN, SHANNO NANTHUANNET	<b>3</b>	<b>2</b>
ESCOBAR CANIFRÚ, LUIS ALBERTO	<b>2</b>	<b>2</b>
FAÚNDEZ GÓMEZ, MARILYN EVELYN	<b>3</b>	<b>2</b>
FLORES SILVESTRE, CLAUDIA MARISEL	<b>3</b>	<b>3</b>
FUENTES PIZARRO, ASHLY RACHEL REYCHEL	<b>3</b>	<b>3</b>
GARCIA ARANCIBLA, BRAYAN IGNACIO	<b>2</b>	<b>3</b>
GARCIAARANCIBLA, BRAYAN IGNACIO	<b>2</b>	<b>2</b>
GUTIÉRREZ LUQUE, KELLY MAYERLY	<b>3</b>	<b>2</b>
HUERTA PEREZ, ALEJANDRO ELÍAS	<b>1</b>	<b>2</b>
LOZANO MAMANI, ESTEBAN MRON	<b>1</b>	<b>1</b>
MARTÍNEZ VILLALOBOS, MATHIAS JOAQUÍN	<b>2</b>	<b>2</b>

MATAMALA VALDERRAMA, VALENTINA	<b>3</b>	<b>2</b>
MONTECINOS PEÑA, BRANDON IGNACIO	<b>2</b>	<b>2</b>
ORTIZ DEL SOLAR, CAMILO IGNACIO	<b>2</b>	<b>2</b>
OYANADEL ESPINOZA, ELIAS JOEL	<b>2</b>	<b>3</b>
PAIVA ZEPEDA, EYLIN ESTEFAN	<b>3</b>	<b>2</b>
PAZ LÓPEZ CRISTIAN ANDRÉS	<b>3</b>	<b>3</b>
PAZ LÓPEZ GUILLERMO ANTONIO	<b>3</b>	<b>3</b>
PLAZA RODRIGUEZ, MILLARAY PATRICIA	<b>3</b>	<b>2</b>
POO CHACON, LUCAS IGNACIO	<b>2</b>	<b>2</b>
QUIROGA GÓMEZ, CONSTANZA BELÉN	<b>2</b>	<b>2</b>
TAPIA CRUZ ROBER FORTUNATO	<b>3</b>	<b>2</b>
TOLEDO CARLEVARINO, NICOLÁS YERJAN	<b>3</b>	<b>3</b>
VEGA DEVIA BASTIAN IGNACIO	<b>3</b>	<b>1</b>
VEIRA MÁRQUEZ, YULIANA ZUNNY FERNANDA	<b>3</b>	<b>3</b>
VÉLIZ CORONA, SEBASTIÁN ALEJANDRO	<b>2</b>	<b>3</b>
VILLAGRA OLAVE, IAN ANDRÉS	<b>3</b>	<b>3</b>
ZEPEDA GAITÁN, JUAN JOSÉ ALEJANDRO	<b>2</b>	<b>2</b>
TOTAL CURSO	<b>3</b>	<b>2</b>

## **ANÁLISIS PREGUNTAS CERRADAS**

A continuación se detalla lo que evalúa cada una de las preguntas cerradas y el porcentaje de niños que respondió cada una de las alternativas presentes.

- Pregunta(s) con mayor porcentaje de respuestas correctas: 2.
- Pregunta(s) con menor porcentaje de respuestas correctas: 26.

Relación entre las preguntas cerradas y las opciones de respuesta.

Nº	Habilidad	Indicador	Opciones (%T de niños)				
			A	B	C	D	OMITIDAS
1	Numero y operaciones Aritméticas	Identifican cuándo una recta numérica está bien confeccionada, tomando en consideración la distancia entre las marcas, la relación entre los números representados y la escala elegida.	5%	12%	50%	32%	0%
2	Numero y operaciones Aritméticas	Completan tramos de una secuencia en forma ascendente de ml en ml	0%	8%	90%	2%	0%
3	Numero y operaciones Aritméticas	Leen y escriben números de la familia de los miles que terminan en tres cero	12%	82%	0%	2%	2%
4	Numero y operaciones Aritméticas	Describen el contenido de la información en la que se utilizan números de la familia de los miles	15%	80%	0%	5%	0%
5	Numero y operaciones Aritméticas	Dado un número de la familia de los miles que termina en tres ceros, lo representan empleando los billetes del	62%	8%	10%	20%	0%

		Sistema Monetario Nacional.					
<b>6</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Resuelven una adición en el contexto de una situación de dinero.	2%	8%	2%	85%	2%
<b>7</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Componen aditivamente un número empleando monedas y billetes del Sistema Monetario Nacional.	5%	88%	2%	2%	2%
<b>8</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Descomponen multiplicativamente un número como el producto de un número de dos cifras por una potencia de 10.	2%	5%	2%	85%	5%
<b>9</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Descomponen multiplicativamente un número como el producto de un número de dos cifras por una potencia de 10.	5%	28%	58%	5%	5%
<b>10</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Dado dos números cualesquiera de la familia de los miles que son múltiplos de mil, determinan cuál es mayor o cuál es menor.	10%	15%	25%	45%	5%
<b>11</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Comparan cantidades expresadas con números de la familia de los miles que son múltiplos de mil.	28%	15%	20%	32%	5%
<b>12</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Escriben adiciones, sustracciones o combinaciones de estas, que representan las relaciones entre los datos y la incógnita en un problema dado.	10%	15%	55%	10%	10%

<b>13</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Utilizan estrategias que corresponden a una extensión de las combinaciones aditivas básicas a los múltiplos de 1.000.	8%	75%	10%	2%	5%
<b>14</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Determinan el resultado de combinaciones de sumas y restas efectuando los cálculos de izquierda a derecha.	55%	25%	5%	10%	5%
<b>15</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Estiman un resultado a p:rtw del redondeo de los términos involucrados.	18%	15%	45%	18%	5%
<b>16</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Resuelven un problema multiplicativo de iteración de una medida.	60%	5%	0%	32%	2%
<b>17</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Determina la operación que resuelve un problema multiplicativo asociado a un reparto equitativo.	48%	38%	10%	2%	2%
<b>18</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Determina la operación que resuelve un problema multiplicativo asociado a un agrupamiento en base a una medida.	30%	42%	18%	5%	5%
<b>19</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Reconoce la multiplicación como una suma iterada.	5%	52%	15%	25%	2%
<b>20</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Encuentran el resultado de la división en que el divisor es un dígito y el resto es cero, con objetos disponibles	10%	2%	82%	2%	2%

		gráficamente.						
<b>21</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Utilizan las reglas relacionadas con el producto de un número del ámbito conocido por una potencia de 10.	8%	18%	65%	8%	2%	
<b>22</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Demuestran que comprenden la división como operación inversa a la multiplicación.	40%	5%	22%	28%	5%	
<b>23</b>	Formas y espacio	En formas geométricas diversas, identifican ángulos rectos, agudos y obtusos.	12%	12%	28%	40%	8%	
<b>24</b>	Formas y espacio	Dado un conjunto de triángulos de distintos tamaños y posiciones, los clasifican en equiláteros, isósceles y escalenos según si tienen tres, dos o ningún lado de igual medida.	28%	25%	18%	25%	5%	
<b>25</b>	Formas y espacio	Dado un conjunto de triángulos de distintos tamaños y posiciones, los clasifican en: rectángulos, acutángulos y obtusángulos.	10%	8%	8%	70%	5%	
<b>26</b>	Formas y espacio	Dadas determinadas figuras o formas geométricas simétricas, trazan el o los ejes de simetría.	40%	40%	5%	5%	10%	
<b>27</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Completan una secuencia de números, reconociendo la regla que la rige.	8%	55%	5%	28%	5%	

<b>28</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Comparan números de seis cifras.	5%	55%	15%	15%	10%
<b>29</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Dada una cantidad de dinero, escriben el número que representa dicha cantidad.	8%	5%	20%	60%	8%
<b>30</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Dado un número, lo escriben como la suma de un producto de un dígito por una potencia de 10.	2%	15%	60%	15%	8%
<b>31</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Dado un conjunto de números, los ordenan de menor a mayor y viceversa.	5%	50%	20%	18%	8%
<b>32</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Resuelven un problema aditivo combinado inverso, asociado a la acción agregar.	38%	20%	5%	30%	8%
<b>33</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Resuelven un problema aditivo combinado directo asociado a las acciones agregar y quitar.	38%	45%	5%	2%	10%
<b>34</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Resuelven una sustracción cuyo minuendo y sustraendo son números de seis cifras.	30%	15%	35%	10%	10%
<b>35</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Resuelven una adición con dos sumandos, uno de seis cifras y otro de cinco cifras.	8%	30%	15%	40%	8%
<b>36</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Resuelven un problema multiplicativo de iteración de una medida.	22%	25%	25%	22%	5%
<b>37</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Determina la operación que resuelve un problema multiplicativo asociado a un agrupamiento en base a una	25%	32%	8%	28%	8%



		medida.						
<b>38</b>	Numero y operaciones Aritméticas	Calculan el producto de un dígito por un múltiplo de 1000.	65%	18%	2%	8%	8%	
<b>39</b>	Formas y espacio	Señalan características de prismas rectos, en función del número de sus caras.	68%	10%	10%	0%	12%	
<b>40</b>	Formas y espacio	Identifican representaciones de pirámides.	8%	8%	72%	0%	12%	
<b>41</b>	Formas y espacio	Seleccionan las figuras planas necesarias para formar una red para armar una pirámide de base cuadrada.	18%	5%	42%	22%	12%	
<b>42</b>	Formas y espacio	Identifican la red que permite armar un prisma triangular.	8%	35%	22%	22%	12%	

## RESULTADOS POR ESTUDIANTES

A continuación se muestra el resultado global en la prueba para cada estudiante.

Nómina del Curso	% preg. correcta	% preg. incorrecta	% preg. omitidas
AGUILERA COZ, ESTEPHANIE	62%	6%	12%
ALAVE CRUZ, BRAYAN MOISÉS	67%	33%	0%
ARAYA GONZÁLEZ, EMANUEL BASILIO	29%	67%	4%
ARAYA URIBE, HÉCTOR ANTONIO	48%	52%	0%
ATIBICHE AIMA, JOSÉ ANDRÉS	86%	14%	0%
BARRA COÑOLEF, DENNISSE	45%	55%	0%

<b>BARRAZA GILLIES, NAYARETH DEL</b>	<b>43%</b>	<b>57%</b>	<b>0%</b>
<b>BLANCO COPA, MARCELO BRAYAN</b>	<b>45%</b>	<b>55%</b>	<b>0%</b>
<b>CÁCERES COLMAN, ALEXANDRA</b>	<b>64%</b>	<b>36%</b>	<b>0%</b>
<b>CASTILLO DIAZ, VALENTINA PAZ</b>	<b>81%</b>	<b>19%</b>	<b>0%</b>
<b>CAYO PLAZA, NICOLÁS ALFONSO</b>	<b>52%</b>	<b>48%</b>	<b>0%</b>
<b>COLQUE COLQUE, MARIA JOSÉ</b>	<b>38%</b>	<b>62%</b>	<b>0%</b>
<b>CONTRERAS CONTRERAS, ALANIS</b>	<b>55%</b>	<b>45%</b>	<b>0%</b>
<b>DUBO MARÍN, SHANNO NANTHUANNET</b>	<b>24%</b>	<b>21%</b>	<b>55%</b>
<b>ESCOBAR CANIFRÚ, LUIS ALBERTO</b>	<b>31%</b>	<b>36%</b>	<b>33%</b>
<b>FAÚNDEZ GÓMEZ, MARILYN EVELYN</b>	<b>33%</b>	<b>67%</b>	<b>0%</b>
<b>FLORES SILVESTRE, CLAUDIA MARISEL</b>	<b>62%</b>	<b>38%</b>	<b>0%</b>
<b>FUENTES PIZARRO, ASHLY RACHEL</b>	<b>60%</b>	<b>40%</b>	<b>0%</b>
<b>GARCIA ARANCIBLA, BRAYAN IGNACIO</b>	<b>52%</b>	<b>48%</b>	<b>0%</b>
<b>GUTIÉRREZ LUQUE, KELLY MAYERLY</b>	<b>93%</b>	<b>7%</b>	<b>0%</b>
<b>HUERTA PEREZ, ALEJANDRO ELÍAS</b>	<b>55%</b>	<b>45%</b>	<b>0%</b>
<b>LOZANO MAMANI, ESTEBAN MRON</b>	<b>52%</b>	<b>48%</b>	<b>0%</b>
<b>MARTÍNEZ VILLALOBOS, MATHIAS</b>	<b>52%</b>	<b>45%</b>	<b>0%</b>

<b>MATAMALA VALDERRAMA, VALENTINA</b>	<b>71%</b>	<b>29%</b>	<b>0%</b>
<b>MONTECINOS PEÑA, BRANDON</b>	<b>45%</b>	<b>55%</b>	<b>0%</b>
<b>ORTIZ DEL SOLAR, CAMILO IGNACIO</b>	<b>57%</b>	<b>40%</b>	<b>0%</b>
<b>OYANADEL ESPINOZA, ELIAS JOEL</b>	<b>29%</b>	<b>62%</b>	<b>3%</b>
<b>PAIVA ZEPEDA, EYLIN ESTEFAN</b>	<b>14%</b>	<b>2%</b>	<b>84%</b>
<b>PAZ LÓPEZ CRISTIAN ANDRÉS</b>	<b>48%</b>	<b>50%</b>	<b>2%</b>
<b>PAZ LÓPEZ GUILLERMO ANTONIO</b>	<b>64%</b>	<b>36%</b>	<b>0%</b>
<b>PLAZA RODRIGUEZ,MILLARAY</b>	<b>57%</b>	<b>43%</b>	<b>0%</b>
<b>POO CHACON, LUCAS IGNACIO</b>	<b>48%</b>	<b>52%</b>	<b>0%</b>
<b>QUIROGA GÓMEZ, CONSTANZA BELÉN</b>	<b>31%</b>	<b>45%</b>	<b>24%</b>
<b>TAPIA CRUZ ROBER FORTUNATO</b>	<b>71%</b>	<b>29%</b>	<b>0%</b>
<b>TOLEDO CARLEVARINO, NICOLÁS</b>	<b>43%</b>	<b>57%</b>	<b>0%</b>
<b>VEGA DEVIA BASTIAN IGNACIO</b>	<b>45%</b>	<b>52%</b>	<b>3%</b>
<b>VEIRA MÁRQUEZ,YULIANA ZUNNY</b>	<b>36%</b>	<b>64%</b>	<b>0%</b>
<b>VÉLIZ CORONA, SEBASTIÁN</b>	<b>52%</b>	<b>45%</b>	<b>3%</b>
<b>VILLAGRA OLAVE, IAN ANDRÉS</b>	<b>43%</b>	<b>57%</b>	<b>0%</b>
<b>ZEPEDA GAITÁN,JUAN JOSÉ</b>	<b>14%</b>	<b>2%</b>	<b>84%</b>

<b>Promedio</b>	15%	43%	6%
<b>Máximo</b>	93%	67%	84%
<b>Mínimo</b>	14%	2%	0

## Lenguaje 4<sup>a</sup> Básico

### RESULTADOS POR ALUMNO Y CURSO

La simbología a continuación señala el nivel de desarrollo para cada Habilidad/Eje:

- 1 Desarrollada
- 2 Parcialmente desarrollada
- 3 No desarrollada
- 4 Niño que no rindió la prueba

#### Porcentaje de alumnos en cada nivel de desarrollo

NIVEL DE DESARROLLO	EXTRACCIÓN DE INFORMACIÓN EXPLICITA	EXTRACCIÓN DE INFORMACIÓN IMPLICITA	PRODUCCIÓN DE TEXTOS	REFLEXIÓN SOBRE EL TEXTO
1	25,0%	10,0%	27,5%	75,0%
2	47,5%	57,5%	0,0%	20,0%
3	27,5%	32,5%	72,5%	5,0%

Estado de desarrollo por alumno

HABILIDAD/EJE NOMINA DEL CURSO	EXTRACCIÓN DE INFORMACIÓN EXPLICITA	EXTRACCIÓN DE INFORMACIÓN IMPLICITA	PRODUCCIÓN DE TEXTOS	REFLEXIÓN SOBRE EL TEXTO
AGUILERA COZ, ESTEPHANIE	2	2	1	2
ALAVE CRUZ,BRAYAN MOISÉS	1	2	1	1
ARAYA GONZÁLEZ, EMANUEL	3	3	1	1
ARAYA URIBE, HÉCTOR	2	3	3	1
ATIBICHE AIMA,JOSÉ ANDRÉS	2	2	1	1
BARRA COÑOLEF,DENNISSE	2	3	3	1
BARRAZA GILLIES, NAYARETH	2	2	3	1
BLANCO COPA, MARCELO	3	3	3	1
CÁCERES COLMAN, ALEXANDRA	1	1	3	1
CASTILLO DÍAZ, VALENTINA	1	2	1	1
CAYO PLAZA, NICOLÁS	1	2	1	1
COLQUE COLQUE MARIA	2	2	3	1

<b>CONTRERAS CONTRERAS, ALANIS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>DLJBO MARIN, SHANNON</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>ESCOBAR CANIFRÚ, LUIS</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>FAÜNDEZ GÓMEZ, MARILYN</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>FLORES SILVESTRE CLAUDIA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>FUENTES P[ZARRO, ASHLY</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>GARCÍA ARANCIBIA, BRAYAN</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>GUTIÉRREZ LUQUE, KELLY</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>HUERTA PEREZ, ALEJANDRO</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>LOZANO MAMANI, ESTEBAN</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>MARTÍNEZ VILLALOBOS, MATHIAS</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>MATAMALA VALDERRAMA, VALENTINA</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>MONTECINOS PEÑA, BRANDON</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>ORTIZ DEL SOLAR CAMILO</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

OYANADEL ESPINOZA, ELÍAS	3	3	3	1
PAIVA ZEPEDA, EYLIN	2	2	3	1
PAZ LÓPEZ, CRISTIAN	3	3	3	3
PAZ LÓPEZ, CRISTIAN	3	3	3	3
PAZ LÓPEZ, GUILLERMO	3	3	3	3
PLAZA RODRÍGUEZ, MILLARAY	2	2	1	1
POO HACÓN, LUCAS	3	2	3	1
QUIROGA GÓMEZ, CONSTANZA	2	2	1	1
TAPIA CRUZ, ROBERTO	2	2	1	1
TOLEDO CARLEVARINO, NICOLÁS	3	3	3	2
VEGA DEVIA, BASTIAN	1	1	3	1
VEIRA MARQUEZ, YULIANA	3	2	1	2
VÉLIZ CORONA, SEBASTIAN	2	2	3	1
VILLAGRA OLAVE, IAN	2	3	3	1



<b>ZEPEDA GAITÁN, JUAN</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL CURSO</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

## ANÁLISIS PREGUNTAS CERRADAS

A continuación se detalla lo que evalúa cada una de las preguntas cerradas y el porcentaje de niños que respondió una de las alternativas presentes.

- Pregunta(s) con mayor porcentaje de respuestas correctas: 29.
- Pregunta(s) con menor porcentaje de respuestas correctas: 17.

### Relación entre las preguntas cerradas y/las opciones de respuesta.

N° Item	Habilidad	INDICADOR	Opciones (% de niños)				
			A	B	C	D	Omitidas
1	Reflexión sobre el texto	Identifican tipo de texto (inferencial global).	5%	90%	0%	5%	0%
2	Extracción de información implícita	Reconocen características implícitas de personas o personaje (inferencial global).	2%	0%	92%	5%	0%
3	Extracción de información implícita	Reconocen significado de palabra en contexto (inferencial local).	15%	12%	68%	5%	0%
4	Extracción de información explícita	Reconocen información explícita distinguiéndola de otras próximas semejante (literal compleja)	8%	12%	12%	65%	2%
5	Extracción de información implícita	Reconocen significado de palabras en contexto (inferencial local)	10%	2%	35%	50%	2%
6	Extracción de información explícita	Reconocen información explícita distinguiéndola de otra próxima y semejante (literal compleja).	35%	15%	25%	22%	2%
7	Extracción de	Reconocen significado de	68%	18%	8%	8%	0%

	información implícita	palabra en contexto (inferencial local).					
<b>8</b>	Extracción de información explícita	Reconocen información explícita de finalidad (literal simple).	<b>8%</b>	<b>18%</b>	<b>10%</b>	<b>62%</b>	<b>2%</b>
<b>9</b>	Extracción de información implícita	Reconocen información implícita de consecuencia (inferencial local).	<b>15%</b>	<b>5%</b>	<b>20%</b>	<b>55%</b>	<b>5%</b>
<b>10</b>	Extracción de información explícita	Reconocen información explícita distinguiéndola de otras próximas y semejantes (literal compleja).	<b>12%</b>	<b>65%</b>	<b>0%</b>	<b>18%</b>	<b>5%</b>
<b>11</b>	Extracción de información explícita	Reconocen información explícita distinguiéndola de otras próximas y semejantes (literal compleja).	<b>78%</b>	<b>15%</b>	<b>2%</b>	<b>0%</b>	<b>5%</b>
<b>12</b>	información implícita	Reconocen características implícitas de personas o personajes (inferencial global).	<b>78%</b>	<b>5%</b>	<b>5%</b>	<b>8%</b>	<b>5%</b>
<b>13</b>	información implícita	Reconocen significado de palabra en contexto (inferencial local).	<b>18%</b>	<b>45%</b>	<b>2%</b>	<b>30%</b>	<b>5%</b>
<b>14</b>	información implícita	Reconoce relación de sinonimia de palabras del texto (inferencial local).	<b>20%</b>	<b>38%</b>	<b>20%</b>	<b>18%</b>	<b>5%</b>
<b>15</b>	Reflexión sobre el texto	Reconocen propósito del texto (inferencial global).	<b>8%</b>	<b>20%</b>	<b>18%</b>	<b>50%</b>	<b>5%</b>
<b>16</b>	Extracción de información explícita	Reconocen información explícita de lugar (literal simple).	<b>10%</b>	<b>5%</b>	<b>78%</b>	<b>2%</b>	<b>5%</b>
<b>17</b>	información implícita	Reconocen correferencia (inferencial local).	<b>60%</b>	<b>15%</b>	<b>5%</b>	<b>18%</b>	<b>2%</b>
<b>18</b>	información implícita	Comparan y reconocen acciones semejantes realizadas por los personajes (inferencial global).	<b>18%</b>	<b>25%</b>	<b>8%</b>	<b>45%</b>	<b>5%</b>
<b>19</b>	Extracción de información	Reconocen información explícita distinguiéndola de otra	<b>58%</b>	<b>18%</b>	<b>10%</b>	<b>10%</b>	<b>5%</b>

	explícita	próxima y semejante (literal compleja).					
<b>20</b>	información implícita	Reconocen correferencia (inferencial local).	<b>8%</b>	<b>50%</b>	<b>5%</b>	<b>32%</b>	<b>5%</b>
<b>21</b>	Extracción de información explícita	Reconocen acciones de personaje (literal simple).	<b>70%</b>	<b>12%</b>	<b>2%</b>	<b>10%</b>	<b>5%</b>
<b>22</b>	información implícita	Reconocen motivación de personaje (inferencial global).	<b>8%</b>	<b>72%</b>	<b>8%</b>	<b>8%</b>	<b>5%</b>
<b>23</b>	Extracción de información explícita	Reconocen información explícita distinguiéndola de otra próxima y semejante (literal compleja).	<b>45%</b>	<b>40%</b>	<b>8%</b>	<b>5%</b>	<b>2%</b>
<b>24</b>	Extracción de información explícita	Reconocen información explícita de causa — efecto (literal simple).	<b>60%</b>	<b>5%</b>	<b>18%</b>	<b>15%</b>	<b>2%</b>
<b>25</b>	Extracción de información explícita	Reconocen característica explícita de objeto (literal simple).	<b>2%</b>	<b>8%</b>	<b>20%</b>	<b>65%</b>	<b>5%</b>
<b>26</b>	información implícita	Reconocen información implícita de causa efecto (inferencial local).	<b>80%</b>	<b>12%</b>	<b>0%</b>	<b>2%</b>	<b>5%</b>
<b>27</b>	Reflexión sobre el texto	Reconocen tema del texto (inferencial global).	<b>20%</b>	<b>8%</b>	<b>10%</b>	<b>58%</b>	<b>5%</b>
<b>28</b>	información implícita	Reconocen significado de palabra en contexto.	<b>12%</b>	<b>8%</b>	<b>68%</b>	<b>8%</b>	<b>5%</b>
<b>29</b>	Reflexión sobre el texto	Reconocen tema del texto (inferencial global).	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>95%</b>	<b>0%</b>	<b>5%</b>
Nota: opción sombreada es la correcta.							

A continuación responda las siguientes preguntas, observando los porcentajes de las opciones marcadas por sus estudiantes. Para cada pregunta, mire detenidamente:

1. ¿Cuál de las opciones incorrectas tiene el mayor porcentaje de elección?
2. Revise la pregunta y la opción incorrecta de mayor elección. De esta manera podrá analizar el tipo de error más frecuente para revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## ANÁLISIS PREGUNTAS ABIERTAS

Nº	Nómina del curso	Nº Preguntas	30
1.	AGUILERA COZ, ESTEPHANIE ALEXANDRA		Correcta
2.	ALAVE CRUZ, BRAYAN MOISÉS ALBERTO		Correcta
3.	ARAYA GONZÁLEZ, EMANUEL BASILIO		Correcta
4.	ARAVA URIBE HECTOR ANTONIO		Omitida
5.	ATIBICHE AIMA, JOSÉ ANDRÉS		Omitida
6.	BARRA COÑOLEF, DENNISSE ALEXANDRA		Omitida
7.	BLANCO COPA, MARCELO BRAYAN		Incorrecta
8.	CÁCERES COLMAN, ALEXANDRA TERESITA		Correcta
9.	CASTILLO OJAZ, VALENTINA PAZ		Correcta
10.	CAYO PLAZA, NICOLÁS ALFONSO		Incorrecta
11.	COLQUE COLQUE, MARIA JOSÉ		Incorrecta
12.	CONTRERAS CONTRERAS, ALANIS CAROLINA		Omitida,
13.	DUBO MARÍN, SHANNON ANTHUANNET		Omitida
14.	ESCOBAR CANIFRÚ, LUIS ALBERTO		Omitida
15.	FAÚNDEZ GÓMEZ, MARILYN EVELYN		Incorrecta
16.	FLORES SILVESTRE, CLAUDL~ MARISEL		Incorrecta
17.	GARCIA ARANCIBLA, BRAYAN IGNACIO		Incorrecta
18.	GUTIÉRREZ LUQUE, KELLY MAYERLY		Incorrecta
19.	HUERTA PÉREZ, ALEJANDRO ELÍAS		Omitida

20.	LOZANO MAMANI, ESTEBAN AARON	Omitida
21.	MARTÍNEZ VILLALOBOS, MATHIAS JOAQUÍN	Omitida
22.	MATAMALA VALDERRAMA, VALENTINA NATACHA	Omitida
23.	MONTECINOS PEÑA, BRANDON IGNACIO	Omitida
24.	ORTIZ DEL SOLAR, CAMILO IGNACIO	Omitida
25.	OYANADEL ESPINOZA, ELÍAS JOEL	Omitida
26.	PAIVA ZEPEDA, EYLIN ESTEFAN	Omitida
27.	PAZ LÓPEZ, CRISTLAN ANDRÉS	Omitida
28.	PAZ LÓPEZ, GUILLERMO ANTONIO	Correcta
29.	PLAZA RODRÍGUEZ, MILLARAY PATRICIA	Omitida
30.	POO CHACÓN, LUCAS IGNACIO	Correcta
31.	QUIROGA GÓMEZ, CONSTANZA BELÉN	Correcta
32.	TAPLA, CRUZ ROBER FORTUNATO	Omitida
33.	TOLEDO CARLEVARINO, NICOLÁS YERJAN	Omitida
34.	VEGA DEVIA, BASTLAN IGNACIO	Correcta
35.	VEIRA MÁRQUEZ, YULIANA ZUNNY FERNANDA	Omitida
36.	VÉLIZ CORONA, SEBASTIÁN ALEJANDRO	Omitida
37.	VILLAGRA OLAVE, IAN ANDRÉS	Omitida
38.	ZEPEDA GARRAN, JUAN JOSÉ ALEJANDRO	Correcta

---

% niños responden correcto

28%

---

<b>% niños responden parcialmente correcto</b>	<b>0%</b>
<b>% niños responden incorrecto</b>	<b>20%</b>
<b>% niños omiten</b>	<b>52%</b>

## **RÚBRICA DE PREGUNTAS ABIERTAS**

**A continuación se detalla la rúbrica de la(s) pregunta(s) abierta(s):**

### **Respuesta completa**

El niño o niña escribe un desenlace para “La pareja de enamorados”, cumpliendo con los siguientes indicadores:

- El texto tiene un propósito narrativo, es decir, relata acciones realizadas por los personajes.
- El texto creado está en coherencia con la historia relatada, es decir, se refiere a los personajes principales, el trompo y la pelota.
- El texto refiere un desenlace, es decir, una resolución del conflicto de los personajes. Por ejemplo: Los personajes se encuentran y se casan.
- El texto está escrito con letra clara.
- Utiliza mayúsculas cuando corresponde.



## RESULTADOS POR ESTUDIANTE

A continuación se muestra el resultado global en la prueba para cada estudiante.

---

### RESULTADO DE PRUEBA

---

Nómina del Curso	% preg. Correctas	% preg, incorrectas	omitidas
AGUILERA COZ, ESTEPHANIE ALEXANDRA	60%	40%	0%
ALAVE CRUZ, BRAYAN MOISÉS ALBERTO	80%	20%	0%
ARAYAGONZÁLEZ, EMANUEL BASILIO	40%	60%	0%
ARAYAURIBE, HÉCTOR ANTONIO	53%	43%	4%
ATIBICHE AIMA, JOSÉ ANDRÉS	60%	40%	0%
BARRA COÑOLEF, DENNISSE	53%	47%	0%
BARRAZAGILLIES, NAYARETH DEL ROSARIO	57%	40%	3%
BLANCO COPAMARCELO BRAYAN	37%	60%	3%
CÁCERES COLMAN, ALEXANDRA TERESITA	90%	10%	0%
CASTILLO DIAZ, VALENTINA PAZ	83%	17%	0%

<b>CAYO PLAZA, NICOLÁS ALFONSO</b>	<b>70%</b>	<b>30%</b>	<b>0%</b>
<b>COLQUE COLQUE, MARÍA JOSÉ</b>	<b>63%</b>	<b>37%</b>	<b>0%</b>
<b>CONTRERAS CONTRERAS, ALANIS CAROLINA</b>	<b>67%</b>	<b>33%</b>	<b>0%</b>
<b>DUBO MARIN, SHANNON ANTHHUANTET</b>	<b>73%</b>	<b>23%</b>	<b>4%</b>
<b>ESCOBAR CANIFRÚ, LUIS ALBERTO</b>	<b>57%</b>	<b>40%</b>	<b>3%</b>
<b>FAÜNDEZ GÓMEZ, MARILYN EVELYN</b>	<b>63%</b>	<b>33%</b>	<b>4%</b>
<b>FLORES SILVESTRE, CLAUDIA MARISEL</b>	<b>67%</b>	<b>33%</b>	<b>0%</b>
<b>FUENTES PIZARRO, ASHLY RACHEL REYCHEL</b>	<b>37%</b>	<b>63%</b>	<b>0%</b>
<b>GARCIA ARANCIBIA, BRAYAN IGNACIO</b>	<b>87%</b>	<b>13%</b>	<b>0%</b>
<b>GUTIÉRREZ LUQUE KELLY MAYERLY</b>	<b>70%</b>	<b>30%</b>	<b>0%</b>
<b>HUERTA PÉREZ, ALEJANDRO</b>	<b>57%</b>	<b>43%</b>	<b>0%</b>
<b>LOZANO MAMAM ESTEBAN</b>	<b>90%</b>	<b>7%</b>	<b>3%</b>
<b>MARTÍNEZ VILLALOBOS, MATHIAS</b>	<b>40%</b>	<b>57%</b>	<b>3%</b>
<b>MATAMALA VALDERRAMA, VALENTINA</b>	<b>53%</b>	<b>43%</b>	<b>4%</b>

<b>MONTECINOS PEÑA BRANDON IGNACIO</b>	<b>50%</b>	<b>47%</b>	<b>3%</b>
<b>ORTIZ DEL SOLAR CAMILO IGNACIO</b>	<b>63%</b>	<b>33%</b>	<b>4%</b>
<b>OYANADEL ESPINOZA ELÍAS JOEL</b>	<b>43%</b>	<b>53%</b>	<b>4%</b>
<b>PAIVA ZEPEDA, EYLIN</b>	<b>63%</b>	<b>33%</b>	<b>4%</b>
<b>PAZ LÓPEZ, CRISTIAN ANDRÉS</b>	<b>17%</b>	<b>10%</b>	<b>73%</b>
<b>PAZ LÓPEZ, GUILLERMO ANTONIO</b>	<b>13%</b>	<b>10%</b>	<b>77%</b>
<b>PLAZA RODRÍGUEZ, MILLARAY</b>	<b>60%</b>	<b>40%</b>	<b>0%</b>
<b>POO CHACÓN LUCAS IGNACIO</b>	<b>57%</b>	<b>40%</b>	<b>3%</b>
<b>QUIROGA GÓMEZ, CONSTANZA</b>	<b>67%</b>	<b>33%</b>	<b>0%</b>
<b>TAPIA CRUZ, ROBER</b>	<b>73%</b>	<b>27%</b>	<b>0%</b>
<b>TOLEDO CARLEVARINO, NICOLÁS</b>	<b>40%</b>	<b>57%</b>	<b>3%</b>
<b>VEGA DEVIA, BASTIÁN</b>	<b>80%</b>	<b>17%</b>	<b>3%</b>
<b>VEIRA MÁRQUEZ, YULIANA</b>	<b>53%</b>	<b>47%</b>	<b>0%</b>
<b>VÉLIZ CORONA, SEBASTIÁN</b>	<b>70%</b>	<b>27%</b>	<b>3%</b>

VILLAGRA OLAVE, IAN	53%	43%	4%
ZEPEDA GAITÁN JUAN JOSÉ	17%	80%	3%

---

<b>PROMEDIO</b>	<b>58%</b>	<b>36%</b>	<b>5%</b>
<b>MAXIMO</b>	<b>90%</b>	<b>80%</b>	<b>77%</b>
<b>MINIMO</b>	<b>13%</b>	<b>7%</b>	<b>0%</b>

---

## ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE 8ª LENGUAJE

### TABLA DE RESULTADOS POR ALUMNO Y POR CURSO

EVALUACIONES PERÍODO LECTIVO 2012

COMPETENCIA ASOCIADA (Programa y Mapa de Progreso)	LEER Y COMPRENDER INFORMACIÓN EXPLÍCITA DE UN TEXTO.			
INSTRUMENTO	PRUEBA	TIPO EVALUACIÓN	DIAGNÓSTICA	
NOMBRE ALUMNO(A)	% LOGRO			
	% D. COG.	% D. PROC.	% D. ACT.	X % LOGRO
<b>ALUMNOS X NIVEL AVANZADO</b>				
<b>ALUMNOS X NIVEL INTERMEDIO</b>				
Barrios Alzamora Kevin Jesús	70%	70%	60%	67%
Barrios Alzamora Saúl Matías	75%	75%	60%	70%
Ocares Ajata Melannye Isabel	70%	70%	60%	67%
<b>ALUMNOS X NIVEL INICIAL</b>				
Alday Santibáñez Javiera	35 %	35 %	60%	43%
Avalos Choque Rosamel	25%	30%	60%	38%
Baltazar Poblete Karina	35%	35%	60%	43%
Barraza Barraza Sebastián	45%	45%	60%	50%
Barraza Michea Diego Antonio	40%	40%	60%	47%

Chambilla Villalobos Antony	45%	45%	60%	50%
Contreras Alfaro Conie	35%	35%	60%	43%
Figueroa Chila Prince Scarlet	35%	35%	60%	43%
Flores Flores Jorge Eduardo	35%	35%	60%	43%
Gacitúa Muñoz Felipe	45%	45%	60%	50%
Gallegos Quenta Kamila	35%	35%	60%	43%
García Rojas Daniel Nicolás	30%	30%	60%	40%
Gómez León Nicolás Camilo	40%	40%	60%	47%
González Lemus Felipe	50%	50%	60%	53%
González Taucare Lesly	45%	45%	60%	50%
Huerta Jiménez Christofer	40%	40%	60%	47%
Jofré Aburto José Enrique	45%	45%	60%	50%
Maldonado Mamani Corali	48%	48%	60%	52%
Mamani Flores Jhoselyn	55%	55%	60%	57%
Mamani Tancara Franco	25%	25%	60%	37%
Moran Rodríguez Karla Aylin	30%	30%	60%	40%
Muñoz Cortes Paolo José	45%	45%	60%	50%
Muñoz Ruiz Valentina Francia	55%	55%	60%	57%
Naranjo Villacura Luisa	45%	45%	60%	50%
Pérez Ticona Arceli Carolina	55%	55%	60%	57%

Pizarro Urra Jemyma Esther	45%	45%	60%	50%
Polanco Robles Camilo	35%	35%	60%	43%
Rivera Villazón Ana	35%	35%	60%	43%
Rosales Acosta Iván Andrés	35%	35%	60%	43%
Soto Rojas Francisca Ignacia	45%	45%	60%	50%
Soza Navarro Ailyn Alexandra	25%	25%	60%	37%

**GRÁFICO GENERAL:**

- **Nivel de Logro General.** **INICIAL**
- **Nivel de Logro por Dimensión.** **INICIAL**
- **Nivel de Logro por Indicador.** **INICIAL**
- **% alumnos bajo el 60%.** **91 %**
- **Nómina alumnos bajo 60%.**

**ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE 8ª MATEMATICA**  
**TABLA DE RESULTADOS POR ALUMNO Y POR CURSO**  
**EVALUACIONES PERÍODO LECTIVO 2012**

COMPETENCIA ASOCIADA (Programa y Mapa) de Progreso		ORGANIZAN E INTERPRETAN INFORMACIÓN			
INSTRUMENTO	PRUEBA	TIPO EVALUACIÓN		DIAGNÓSTICA	
NOMBRE ALUMNO(A)	% LOGRO				
	D. COG.	D. PROC.	D. ACT.	X % LOGRO	OBSERVACIONES
Alday Santibañez Javiera Fernanda	35 %	35 %	60%	43%	
Avalos Choque Rosamel Alberto	25%	30%	60%	38%	
Baltazar Poblete Karina Esmeralda	35%	35%	60%	43%	
Barraza Barraza Sebastian Andres	45%	45%	60%	50%	
Barraza Michea Diego Antonio	40%	40%	60%	47%	
Barrios Alzamora Kevin Jesus	70%	70%	60%	67%	
Barrios Alzamora Saul Matias	75%	75%	60%	70%	
Chambilla Villalobos Antony Bastian	45%	45%	60%	50%	
Contreras Alfaro Conie Andrea	35%	35%	60%	43%	
Díaz Saldaña Sebastian Ignacio					
Figueroa Chila Prince Scarlet	35%	35%	60%	43%	
Flores Flores Jorge Eduardo	35%	35%	60%	43%	
Gacitúa Muñoz Felipe Guillermo	45%	45%	60%	50%	
Gallegos Quenta Kamila Cristina	35%	35%	60%	43%	



Garcia Rojas Daniel Nicolas	<b>30%</b>	<b>30%</b>	<b>60%</b>	<b>40%</b>	
Gomez Leon Nicolas Camilo Andres	<b>40%</b>	<b>40%</b>	<b>60%</b>	<b>47%</b>	
Gonzalez Lemus Felipe Antonio	<b>50%</b>	<b>50%</b>	<b>60%</b>	<b>53%</b>	
Gonzalez Taucare Lesly Andrea	<b>45%</b>	<b>45%</b>	<b>60%</b>	<b>50%</b>	
Huerta Jiménez Christofer Andrés	<b>40%</b>	<b>40%</b>	<b>60%</b>	<b>47%</b>	
Jofré Aburto Jose Enrique	<b>45%</b>	<b>45%</b>	<b>60%</b>	<b>50%</b>	
Maldonado Mamani Corali Elma Esmeralda	<b>48%</b>	<b>48%</b>	<b>60%</b>	<b>52%</b>	
Mamani Flores Jhoselyn Stefanny	<b>55%</b>	<b>55%</b>	<b>60%</b>	<b>57%</b>	
Mamani Tancara Franco Nicolas	<b>25%</b>	<b>25%</b>	<b>60%</b>	<b>37%</b>	
Moran Rodriguez Karla Aylin	<b>30%</b>	<b>30%</b>	<b>60%</b>	<b>40%</b>	
Muñoz Cortes Paolo José André	<b>45%</b>	<b>45%</b>	<b>60%</b>	<b>50%</b>	
Muñoz Ruiz Valentina Francia	<b>55%</b>	<b>55%</b>	<b>60%</b>	<b>57%</b>	
Naranjo Villacura Luisa Angelica	<b>45%</b>	<b>45%</b>	<b>60%</b>	<b>50%</b>	
Navarro Portilla Yanara Yesenia					
Nina Flores Sebastian Leonardo					
Ocares Ajata Melannye Isabel	<b>70%</b>	<b>70%</b>	<b>60%</b>	<b>67%</b>	
Pérez Ticona Arceli Carolina	<b>55%</b>	<b>55%</b>	<b>60%</b>	<b>57%</b>	
Pizarro Urra Jemyma Esther	<b>45%</b>	<b>45%</b>	<b>60%</b>	<b>50%</b>	
Polanco Robles Camilo Alejandro	<b>35%</b>	<b>35%</b>	<b>60%</b>	<b>43%</b>	
Prati Espinoza Giovanni Alessandro					
Quelca Blas Alvaro Eusebio					
Ramírez Segovia Markos Ignacio					
Rivera Villazón Ana Francesca Soraya	<b>35%</b>	<b>35%</b>	<b>60%</b>	<b>43%</b>	
Rosales Acosta Iván Andres	<b>35%</b>	<b>35%</b>	<b>60%</b>	<b>43%</b>	

Sánchez Baltazar Vanessa Graciela					
Soto Rojas Francisca Ignacia	<b>45%</b>	<b>45%</b>	<b>60%</b>	<b>50%</b>	
Soza Navarro Ailyn Alexandra	<b>25%</b>	<b>25%</b>	<b>60%</b>	<b>37%</b>	
Tapia Flores Shirley Sthefanie					
Valdes Alvarado Grace Genesis					
Vargas Yucra Mabel Carolina					
Villalobos Chamorro Solange Noemi					

## VI.- PROPUESTAS REMEDIALES

En términos generales, es importante verificar la existencia de brechas significativas que exijan introducir ajustes en los instrumentos y procedimientos de evaluación en función de las posibilidades reales de los estudiantes. Las siguientes remediales se enfocan en el contexto de la gestión institucional y su articulación con los docentes de aula.

Dentro de las propuestas remediales que se proyectan:

- ✓ Seguimiento de los resultados de aprendizaje de aquellos estudiantes que mantienen bajos y altos niveles de logro, con el objetivo de determinar evaluaciones en mayor profundidad o la definición de recursos de apoyo de tipo individualizado.
- ✓ Al obtener los resultados de los alumnos en las evaluaciones diagnósticas en las asignaturas de Lenguaje y Matemática se detectaron las debilidades en lectura y bajo nivel de comprensión que es la base del desempeño de los alumnos en todas las asignaturas. Los resultados obtenidos nos informan que el 50% de nuestros alumnos estaban en nivel inicial en lectura y comprensión lectora.
- ✓ Participación de toda la comunidad Educativa en la actualización PEI, Reglamento de Convivencia, PME, etc.
- ✓ Planificación anual, planificación clase a clase (utilización de un cuaderno planificador donde se plasma el inicio, desarrollo y cierre de la clase).
- ✓ Una reunión técnica al mes donde el docente preparara sus clases planificadas e intencionales de acuerdo a los niveles de logro.
- ✓ Semanalmente reunión técnica, el docente más los especialistas de integración y grupo diferencial, realizarán adecuaciones curriculares que favorezcan el aprendizaje de los alumnos iniciales y de la diversidad.
- ✓ Reuniones técnicas semanal o quincenal de acuerdo a lo emergente que se presente. (Grupo Diferencial, Proyecto de Integración, docente aula contratado por la SEP, docente aula, equipo ELE (Equipo liderazgo gestión), dupla sicosocial, Dirección y Jefa de UTP para analizar los reportes y visualizar si hubo movilidad en los grupos de niveles de logro.

- ✓ Trabajo de reforzamiento que ofrece el MINEDUC en lenguaje y matemática. (agosto septiembre y octubre), para apoyar en forma sistemática a los alumnos iniciales, en cuarto y octavo año básico.
- ✓ Se analizarán los resultados de las evaluaciones de los periodos de Lenguaje y Matemática desde NT1 a 8º año básico, por alumnos y por grupo curso.
- ✓ Se analizarán algunos casos de alumnos/as que no avanzan, por las siguientes razones:
- ✓ Por reiterada inasistencia a clases, se conversa con la dupla sicosocial para entrevistar a los apoderados y visita a domicilio, deben entregar su reporte al equipo. El equipo decide en conjunto una solución en algunos casos por salud se conseguirá hora con el policlínico más cercano se hace el enlace con la Asistente Social de dicho establecimiento (alumno que asiste aprende).
- ✓ En algunos casos de alumnos/as que se han utilizado diferentes estrategias para que logren avanzar y no se obtiene resultados se derivará al proyecto de integración para ser evaluados con especialistas como sicopedagoga y psicólogo. La cual deben informar al UTP, de los resultados obtenidos y establecen las remediales. Algunos son derivados al grupo diferencial y otros son atendidos por especialistas de integración.
- ✓ Se analizarán con el docente los ítems insatisfactorio de las evaluaciones de los diversos periodos, se sugieren estrategias a mejorar, se llega a un consenso de qué actividades a realizar para mejorar; se da un plazo y se vuelve a evaluar esos ítems.
- ✓ Intercambio de experiencias con profesores para reforzar métodos que ayuden a apoyar a los alumnos/as y atender la diversidad.
- ✓ Se buscará nuevas estrategias para enfrentar problemas detectados
- ✓ Planificando acciones dirigidas a los alumnos iniciales.
- ✓ El equipo técnico constantemente deberá aportar con evaluaciones tipo SIMCE y lecturas comprensivas diarias y el uso de lecturas niveladas en apoyo al docente y alumnos, la cual utiliza la misma estrategia de análisis individual y grupal.
- ✓ Apoyo de Enlaces en comprensión lectora y matemática con actividades interactivas de acuerdo al nivel Inicial, Intermedio y Avanzado.
- ✓ Los especialistas de integración trabajarán con las evaluaciones para adecuarlas a los niños que requieren atención.

- ✓ Se analizarán los reportes en reunión con padres y apoderados.
- ✓ Apoyo a los alumnos/as con problema de aprendizaje por docente aula contratado por la SEP.
- ✓ Docente que apoya fuera de horario de clases- con la finalidad de retroalimentar procesos- a los alumnos/as con problemas de aprendizajes.
- ✓ Monitoreo y acompañamiento al aula por directora, Jefa de UTP, Equipo ELE, (visitas diarias y observación al aula).

## VII.- BIBLOGRAFIA

- Sitio Web: [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=1&id\\_seccion=204&id\\_contenido=90](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=204&id_contenido=90)
  - Woolfolk, Anita E. (1999) PSICOLOGÍA EDUCATIVA. 7ª Edición. Ed. Prentice Hall. México. Cap. 8, pp. 267, 294, 295, 300, 301, 318.
  - Santrock, Jhon W. (2002) PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. 1ª Edición. Ed. Mc Graw Hill. México. Cap. 8, pp. 327, 335.
  - Schunk, Dale H. (1997) TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. 2ª Edición. Ed: Pearson Educación. México. Cap. 6, pp. 197, 205, 206; Cap. 7, pp. 250.
  - Arancibia C., Violeta. (2000) MANUAL DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. 2ª Edición. Ed. Ediciones Universidad Católica de Chile. Cap. 3, pp. 85.
  - Pozo, J. I. (2002) TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE. 7ª Edición. Ed. Ediciones Morata, S.L. Madrid. Cap.7, pp. 211, 213.
- Sitio Web:

[http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=1&id\\_seccion=204&id\\_contenido=90](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=204&id_contenido=90)

- Woolfolk, Anita E. (1999) PSICOLOGÍA EDUCATIVA. 7ª Edición. Ed. Prentice Hall. México. Cap. 8, pp. 267, 294, 295, 300, 301, 318.
- Santrock, Jhon W. (2002) PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. 1ª Edición. Ed. Mc Graw Hill. México. Cap. 8, pp. 327, 335.
- Schunk, Dale H. (1997) TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. 2ª Edición. Ed: Pearson Educación. México. Cap. 6, pp. 197, 205, 206; Cap. 7, pp. 250.
- Arancibia C., Violeta. (2000) MANUAL DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. 2ª Edición. Ed. Ediciones Universidad Católica de Chile. Cap. 3, pp. 85.
- Pozo, J. I. (2002) TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE. 7ª Edición. Ed. Ediciones Morata, S.L. Madrid. Cap.7, pp. 211, 213.