

**MAGISTER EN EDUCACIÓN**  
**MENCION CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADO EN**  
**COMPETENCIAS**

**TRABAJO DE GRADO II**

ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN  
DIAGNÓSTICA, PARA MEDIR LOS APRENDIZAJES DE LAS  
ESTUDIANTES DEL 1º Y 2º DE ENSEÑANZA MEDIA TECNICO  
PROFESIONAL DEL LICEO EMILIA TORO DE BALAMACEDA,  
EN LOS SECTORES DE MATEMÁTICA

Y

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

ESTUDIANTE: Jose Nataniel Venegas Silva

SANTIAGO, NOVIEMBRE DE 2013

# INDICE

Titulo	Pag
Índice	1
Introducción	2
Marco Teórico	3
Marco contextual	6
Análisis de resultados	23
Remediales	29
Bibliografía	34
Anexos	36
	37

## **CAPITULO I**

### **INTRODUCCION**

¿Cómo mejorar el rendimiento en Lenguaje y Comunicación y Matemática de los estudiantes de nivel NM1 y NM2 en su paso por un sitio estrecho, *excolāre*?

El liceo Técnico Profesional de niñas donde se realizó la presente investigación, fue creado el año 1907 y está ubicado en la comuna de Santiago. En dicho establecimiento el investigador trabaja actualmente como docente de la especialidad de Servicios de Alimentación Colectiva.

En este liceo, cuyo nombre es Emilia Toro de Balmaceda, se imparte enseñanza media desde primer año medio hasta cuarto año medio y cuenta con una matrícula anual de 1.054 alumnas, con ocho cursos por nivel. El personal que trabaja en ella está constituido por una directora, una jefe de Unidad Técnica Pedagógica, una psicóloga, un trabajador social, , una encargada del Centro de Recursos para el Aprendizaje, una secretaria, una inspectora general, seis inspectores de patio, cinco auxiliares y un sereno. Con relación a la planta docente, ésta se constituye de cuatro profesores por asignatura del plan general para cada nivel desde primero a cuarto medio y cuatro profesores para cada especialidad y un profesor

de artes musicales para primero y segundo medio. Hay ocho cursos por cada nivel de enseñanza media con una matrícula promedio de cuarenta alumnas por cursos. Con relación a los padres y apoderados, sólo un 5% aproximadamente cuenta con estudios universitarios, el 95% restante educación media y básica completa e incompleta. La fuerza laboral de los padres se centra en el trabajo en empresas pequeñas y medianas del sector primario, secundario y terciario. De este modo, el liceo atiende a adolescentes mujeres de nivel socio-económico medio bajo y bajo. Respecto del grado de compromiso que tienen los padres y apoderados con la educación de sus hijas, es común observar que en el primero y segundo año medio es bastante alto traducido en el interés de los padres en las actividades escolares de sus alumnas; así, en forma permanente están en la escuela y no solo se acercan al profesor jefe de curso, sino también a los profesores de asignaturas. Sin embargo, en tercero y cuarto medio se va perdiendo este interés de parte de los padres y apoderados y el indicador principal de esta situación es la ausencia radical a las reuniones mensuales con el profesor jefe.

Por otra parte, la jefe de la Unidad Técnica Pedagógica -UTP- trabaja en forma permanente con todos los docentes a través de las reuniones de Grupos Profesional de Trabajo, GPT, velando por la entrega oportuna de las planificaciones y evaluando sistemáticamente al profesorado con visitas al aula después de lo cual, los profesores evaluados reciben el resultado y la respectiva retroalimentación.

El régimen de media jornada, se inicia desde las 08.00 horas hasta las 14.00 horas en la mañana atendiendo los cursos primero medio y cuarto medio, y desde las 14.15 horas hasta las 19.50 horas en la tarde.

A través de la Junta Nacional Escolar y Becas, JUNAEB, se entrega alimentación y el 75% de las alumnas almuerzan en el establecimiento.

Su directora, de profesión docente y con treinta años de experiencia en la misma escuela, primero como profesora y luego como directora desde hace cinco años, ejerce un liderazgo basado en el hombre-organización demostrando tanto preocupación por los directivos, docentes, administrativos, asistentes de la educación, alumnos y apoderados, como en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

El equipo directivo apoyó al investigador de este estudio porque consideró que este estudio es relevante para la unidad educativa pues le proporciona información valiosa en términos de diagnóstico en cuanto a conocer los niveles de comprensión lectora, para mejorar no sólo los resultados Simce sino además, los distintos subsectores. De igual modo, mejorar las prácticas docentes en Lenguaje y Comunicación y Matemática tanto en primero como en segundo año medio potenciando el proceso de enseñanza involucrando a los demás docentes y a los padres y apoderados, en el proceso de lectura compartida entregándoles estrategias adecuadas, y así contribuir con un aprendizaje eficaz para que las alumnas tengan la posibilidad de tener una educación de calidad que les permita continuar y tener éxito en el campo laboral, y de este modo, puedan tener mejores posibilidades de desarrollo humano en sus vidas.

Lo que se investigó, dice relación con las calificaciones del subsector Lenguaje y Comunicación y Matemática, en alumnas de los niveles NM1 y NM2 en cuatro cursos por cada uno de estos niveles. La formulación del problema, sus objetivos y la naturaleza del estudio, se detallan en los capítulos siguientes.

El método seguido en la elaboración de este trabajo, fue el de estudio de caso donde se analizó una muestra probabilística al azar, de la población de los niveles primero y segundo año de enseñanza media, dentro de un diseño de investigación cuantitativa experimental.

La manera en que está organizado el texto que se expone a continuación, es en base a capítulos; el primero de ellos, relata el planteamiento del problema y la pregunta de investigación, el objetivo general junto a los objetivos específicos, la justificación, la viabilidad y las consecuencias del estudio.

El segundo capítulo, relata los conceptos teóricos asociados al problema que se investigó; el capítulo tercero, trata sobre el marco contextual; el capítulo cuarto, el diseño y aplicación de los instrumentos o pruebas; el capítulo quinto, relata el análisis de los resultados y las conclusiones y el capítulo VI, las propuestas remediales. Se adjunta además la Bibliografía y los anexos.

## **CAPITULO II**

### **2. MARCO TEORICO**

La revisión de la literatura sistematizada en este trabajo obedece a los temas que en él se abordan. De este modo, es necesario fundamentar en primer término lo que dice relación con la medición de los aprendizajes en general para luego pasar a los aprendizajes en Matemática y Lenguaje y Comunicación de los Niveles NM1 y NM2, en particular.

#### **2.1. Concepto de Competencia.**

Se entienden las competencias como sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales.<sup>1</sup>

#### **2.2. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.**

Como lo señala el Marco Curricular del Mineduc, actualizado al año 2009, los **Objetivos Fundamentales** (OF) son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo. El marco curricular distingue entre dos clases de Objetivos Fundamentales:

---

1. Por ser una definición que representa un consenso amplio, se utiliza como referencia para el concepto de competencias el marco del proyecto DESECO elaborado por la OECD. 2002.

**a. Objetivos Fundamentales Verticales:** son los aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares, o a las especialidades de la formación diferenciada en la Educación Media. En relación a los Objetivos Fundamentales Verticales es preciso distinguir en ellos entre *Objetivos Fundamentales por nivel* y *Objetivos Fundamentales Terminales*. En el primer caso, se trata de los objetivos que alumnas y alumnos deben lograr en cada uno de los doce años de la Educación Básica y Media. En el segundo caso, se trata de los objetivos que los alumnos y las alumnas deben lograr al término de la Educación Media, para el caso de la Formación Diferenciada técnico-profesional y artística.

**b. Objetivos Fundamentales Transversales:** son aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector o especialidad. Los aprendizajes definidos en los Objetivos Fundamentales se refieren a: conocimientos, habilidades y actitudes. Los **conocimientos** incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones.<sup>2</sup>

### **2.3. El Lenguaje y su adquisición:<sup>3</sup>**

El lenguaje es una capacidad propia de los seres humanos, nos permite expresar, comunicar nuestras ideas, comprender el mundo que nos rodea e interactuar y entender el pensamiento de otras personas. Del mismo modo, necesita de reglas,

ya sea para su representación a través de símbolos y sonidos con significado, tratándose de un código socialmente consensuado, de tal complejidad que requiere de una evolución progresiva. Existen diversas propuestas formuladas por investigadores Psico y Sociolingüísticos, que pretenden otorgar comprensión de cómo nace y cómo se estructura el lenguaje. La primera, corresponde al “estudio de la forma en que las personas adquieren y procesan su propia lengua.”<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Biblioteca Digital, Blog del área de formación inicial docente. Extraído del modulo Evaluación de los aprendizajes.

<sup>3</sup> Owen, R., (2003) El desarrollo del lenguaje, pp. 1-2)

La segunda, consiste en el “estudio del lenguaje en relación con las influencias culturales y contextuales que recibe.” (Íbid).

Respecto a lo anterior surgen dos grandes perspectivas compilada por Helen Contreras<sup>4</sup> la teoría Innatista y el enfoque Empirista. Para la primera de éstas, existen universales lingüísticos inherentes y estructuras básicas que aparecen de golpe. Para la segunda, se afirma que la adquisición de la lengua es en gran parte asunto de maduración, guiado por factores internos, por una forma de lenguaje que alcanza una realización específica a través de la experiencia.

Por otra parte, el enfoque Empirista determina que el desarrollo del mismo depende de los estímulos externos, es decir, el contexto social y comunicativo resulta imprescindible para conseguir competencias Lingüísticas.

Sintetizando lo anterior y enfocándolo en el desarrollo del lenguaje infantil, ambas perspectivas cumplen un rol esencial. Si bien es cierto, las estructuras cognitivas básicas son predeterminantes para este proceso, es necesario complementarlo con el enriquecimiento y el carácter reforzador que confieren los factores ambientales.

Exponen Condemarín y Larraín (5) que “al momento de hacer distinción entre el lenguaje como una facultad y lenguaje como un sistema u objeto de estudio, la asignatura de castellano se centro tradicionalmente en esta última.”

La consideración del lenguaje como una facultad significa examinarlo desde el punto de vista de las funciones que cumple, de las posibilidades que entrega a sus usuarios para referirse al mundo, actuar, expresarse, comunicarse consigo mismo y con los otros.

---

<sup>4</sup> Contreras, H., (1971). *Antología sobre El lenguaje y la mente. Los fundamentos de la gramática transformacional.*

<sup>5</sup> Condemarin y Larraín (2005), *Madurez Escolar*, p. 20.

## **2.4. Diferencia entre evaluación y calificación.**

Cuando se confunde la noción de evaluación con la de calificación, los estudiantes tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Además, se sienten permanentemente inquietos o juzgados y tienden a adoptar conductas de ocultamiento o de evitación ante ese control, para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o errores. Por ejemplo, se ausentan o “se enferman” el día de la prueba, copian al compañero del lado, escriben textos lo más cortos posible, etc. Cuando se concibe la evaluación como la certificación reflejada en una nota, aunque ésta sea necesaria desde el punto de vista de la presión social, otorga una información restringida de algunos aspectos del aprendizaje, y no contribuye a mejorar la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes ni la calidad de las prácticas de los profesores. Una evaluación que sólo utiliza pruebas elaboradas, administradas y cuantificadas por el educador, constituye generalmente un “momento terminal” de carácter puramente certificativo, en el cual los estudiantes no tienen claro con qué criterios fueron corregidas o qué se esperaba que ellos fueran capaces de hacer. El producto de la evaluación consiste en una nota emitida por otro y no en un análisis de los problemas que los mismos estudiantes fueron encontrando en su proceso de aprendizaje.

## **2.5. La evaluación auténtica. (6)**

Condemarín y Medina, consideran que la evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las

---

6. Condemarin y Medina, (2000), *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias Lingüísticas y Comunicativas.*

actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. También parte de la base que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio estudiante y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado.

De acuerdo a esto, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los estudiantes.

La evaluación auténtica constituye un interesante aporte al cambio de la cultura evaluativa. El nuevo enfoque curricular tiene por centro la actividad de los estudiantes, sus características y conocimientos previos y los contextos donde esta actividad ocurre. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un alumnado heterogéneo. También implica reorientar el trabajo pedagógico desde su forma actual, predominantemente discursiva y basada en destrezas, a una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción y comunicación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, tanto individual como colaborativo.

Saber algo no significa recibir pasivamente y memorizar nueva información; significa ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla a la luz de los conocimientos y experiencias previas, la propia identidad y las necesidades personales; significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo.

La **evaluación auténtica** responde a este cambio de paradigma dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal.

La Evaluación alternativa y auténtica se sustenta teóricamente en los principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza.

Wiggins, 1989 (citado por Castro y otros, 2004), ha caracterizado las tareas de evaluación auténtica de la siguiente manera:

- 1) Ofrecen preguntas conocidas.
- 2) Requieren de algún tipo de colaboración.
- 3) Son recurrentes, valen la pena de practicar y retomar.
- 4) Son esenciales, miden cosas importantes y no buscan sorprender al estudiante.
- 5) Son contextualizadas, complejas, intelectualmente desafiantes. No miden conocimientos aislados.
- 6) Representan desafíos para que el estudiante profundice su comprensión.
- 7) Generan preguntas que los estudiantes contestan a través de la investigación.
- 8) Promueven el interés y persistencia de los estudiantes.
- 9) Incentivan el uso del pensamiento divergente y los riesgos (intelectuales).
- 10) Son factibles y seguras.
- 11) Son equitativas. No utilizan comparaciones injustas o que bajan la moral de los estudiantes.
- 12) Pueden ser realizadas por todos los estudiantes; algunos pueden requerir más andamiaje que otros.
- 13) Entregan suficiente estructura y definición. Las instrucciones son claras.
- 14) Entregan al estudiante retroalimentación y la permiten revisar su trabajo.
- 15) Otorgan al estudiante algún grado de elección sobre el producto final de su trabajo y el proceso.
- 16) No se pide que se realicen en un tiempo poco realista o artificial
- 17) Los criterios con que se evaluará la calidad del proceso y el producto están claramente definidos y son conocidos por los estudiantes antes de comenzar la tarea. Idealmente, ésta ha sido elaborada con algún grado de participación de los estudiantes.
- 18) Involucran algún elemento de auto- evaluación.

19) La pauta de puntuación es multifacética y fácil de aplicar.

## **2.6. Características o principios de la evaluación auténtica.**

Condemarín y Medina, (7) plantean los siguientes principios de la evaluación auténtica:

### **2.6.1. La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.**

Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, la evaluación auténtica constituye una actividad formadora (Nunziatti, G. 1990; citado por Condemarín y Medina, 2004) que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

La evaluación auténtica se centra en las competencias que se busca desarrollar a través de la acción pedagógica; es decir, se piensa el problema de la evaluación al interior del problema de la acción pedagógica, comprometiendo al estudiante en ella, con el fin último de transformar la evaluación en una actividad “formadora” al servicio del mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes.

La evaluación debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza y aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un estudiante toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada. Básicamente, se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al educador como al estudiante, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar la competencias comunicativas y creativas, definidas previamente por ambos.

### **2.6.1.2. La evaluación autentica, evalúa competencias dentro de contextos significativos.**

Dentro del concepto de evaluación auténtica una competencia se define como la

---

7 Op. Cit. pp-17-20.

capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1999). Por ejemplo, un abogado competente para resolver una situación jurídica, además de dominar los conocimientos básicos del derecho, requiere establecer relaciones entre ellos, conocer la experiencia jurídica al respecto, manejar los procedimientos legales y formarse una representación personal del problema, utilizando su intuición y su propia forma de razonamiento. Del mismo modo, para que un estudiante sea competente en el área de biología no basta que memorice elementos de anatomía y de fisiología del corazón y pulmones, sino que debe utilizar estos conocimientos para explicarse fenómenos como el aumento del ritmo cardíaco y respiratorio durante una actividad deportiva. Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, éstos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones. Este planteamiento aclara el malentendido frecuente que consiste en creer que desarrollando competencias se renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más complejas y abstractas sean estas acciones, más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables.

#### **2.6.1.3. La evaluación auténtica, se realiza a partir de situaciones problemáticas.**

De acuerdo al concepto de evaluación auténtica, la evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas portadoras de sentido y portadoras de obstáculos cognitivos (Wegmüller, E., en Perrenoud, 1999). Una situación problema es aquella que se organiza alrededor de un obstáculo que los estudiantes deben superar y que el profesor ha identificado previamente (Astolfi, 1997; citado por Condemarín y Medina, 2000). Esta situación debe ofrecer suficiente resistencia como para permitir que los estudiantes pongan en juego sus conocimientos y se esfuercen en resolver el problema. En este caso, el profesor no puede ofrecer un procedimiento estándar para resolver dicha situación, sino estimularlos a descubrir un procedimiento original.

**2.6.1.4. La evaluación auténtica, se centra en las fortalezas de los estudiantes.** Consistente con los planteamientos de Vigotsky, la evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes; es decir, los ayuda a identificar lo que saben o dominan (su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de personas con mayor competencia (su zona de desarrollo próximo). El hecho de que la evaluación auténtica se base fundamentalmente en los desempeños de los estudiantes y no solamente en habilidades abstractas y descontextualizadas, como es el caso de las pruebas de lápiz y papel, ofrece un amplio margen para relevar las competencias de los estudiantes, ya sean espaciales, corporales, interpersonales, lingüísticas, matemáticas, artísticas, etc. (Gardner, 1995). Los productos elaborados por los estudiantes dentro de contextos que les otorgan sentido, la observación de la forma en que ellos resuelven las situaciones problemáticas que enfrentan, las interacciones que ocurren durante las actividades, la observación de sus aportes creativos y diversos, aumentan la probabilidad de evidentes sus fortalezas con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de su autoestima.

**2.6.1.5. La evaluación auténtica, constituye un proceso colaborativo.**

La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los estudiantes participan en ella y se responsabilizan de sus resultados, en cuanto usuarios primarios del producto de la información obtenida. Históricamente, la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo, unidireccional, a cargo del profesor, destinado a calificar a los estudiantes y no como una instancia que debe ser realizada por y para ambos.

**2.6.1.6. La evaluación auténtica, constituye un proceso multidimensional.**

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

implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc. y múltiples criterios de corrección. También la pluralidad de la evaluación da lugar a variadas informaciones sobre las competencias de los estudiantes, permitiendo que se expresen las distintas inteligencias y estilos cognitivos. Al mismo tiempo, ofrece múltiples oportunidades para que los estudiantes manifiesten su nivel de construcción y aplicación de conocimientos complejos.

#### **2.6.1.7. La evaluación auténtica utiliza el error como una ocasión de aprendizaje.**

Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos (Astolfi, 1997; citado por Condemarín y Medina, 2000). De este modo, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el estudiante debe enfrentar para aprender; son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes, de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales éste constituye una señal.

Según Astolfi, 1997 (citado por Condemarín y Medina, 2000), los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico al que se enfrenta el individuo. Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos. Por otra parte, los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito de lo cognitivo; ellos provienen también del ámbito afectivo y emotivo y oponen resistencia al aprendizaje, revelando la lentitud y las regresiones que caracterizan la construcción del pensamiento. Así, muchas respuestas que nos parecen expresiones de falta de capacidad de los estudiantes, son de hecho, producciones intelectuales que dan testimonio de estrategias cognitivas provisorias que ellos utilizan como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes.

Por el contrario, cuando se parte de la base de que las respuestas inadecuadas de un estudiante se explican por su distracción o su ignorancia, el profesor se resta a

la posibilidad de acceder al sentido de ese error. Muchos errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los estudiantes, como progresos en la construcción de algún concepto.

**2.6.2. Bases teóricas que fundamentan la evaluación auténtica.** Según Condemarín y Medina (2000), (8) la perspectiva de la evaluación auténtica se fundamenta en los siguientes puntos de vista y teorías:

### **2.6.2.1. Evaluación formativa.**

La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967, por oposición al de evaluación sumativa. La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los estudiantes en el marco de una pedagogía diferenciada: propiciar que todos dominen ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

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

Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante. Así, este puede,

---

8 Op. Cit. p. 28.

junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. La evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el estudiante respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1999). Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del estudiante de su propio proceso de aprendizaje.

### **2.6.2.2. Integración de los modelos holístico y de destrezas.**

Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza y aprendizaje, habían estado preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio, consistente en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo. Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y a evaluar el aprendizaje como un conjunto de mecanismos ordenados de lo más simple a lo más complejo, que deben ser aprendidos de manera secuenciada, en vez de concebirllos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos.

#### **2.6.2.3. Teoría del esquema.**

Esta teoría plantea que los conocimientos están organizados en esquemas cognitivos y que un aprendizaje ocurre cuando la nueva información es asimilada dentro de un esquema cognitivo previo. Desde este punto de vista, mientras más experiencias tienen los estudiantes con un tema particular, les es más fácil establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo que están aprendiendo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el significado de los temas. Dentro de esta perspectiva, los profesores apoyan a los estudiantes a construir una base experiencial de conocimientos y a establecer relaciones entre sus conocimientos previos y lo que está siendo aprendido.

#### **2.6.2.4. Perspectiva ecológica o sociocognitiva.**

Otro sustento teórico que apoya el movimiento de la evaluación auténtica está dado por la perspectiva llamada “ecológica” o “sociocognitiva” (Chauveau, 1992; citado por Condemarín y Medina, 2000). Plantea que la concepción tradicional de la evaluación, generalmente, no toma en cuenta el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende medir y postula que es necesario establecer relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estarían planteando dos problemas: uno referido a los aspectos cognitivos que se ponen en juego frente a la tarea y otro referido al espacio o contexto donde ocurre el

aprendizaje. Vista así, la evaluación debería detectar las prácticas culturales y recursos provenientes del medio extraescolar que el estudiante posee, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje y evaluación que se apoyen en ellos.

Esta perspectiva se complementa con el planteamiento del “enfoque etnográfico”, que parte de la premisa de que existen ciertos fenómenos del comportamiento humano que no pueden ser conocidos sólo a través de métodos cuantitativos, sino que es necesario observar la interacción social entre los actores del proceso, ocurrida en situaciones naturales (Rockwell, 1980; citado por Condemarín y Medina, 2000). Esta observación permite comprender el problema del estudiante en una globalidad que le da sentido. Por el contrario, cuando esta globalidad es dividida en partes, se pierde la posibilidad de percibirla en su complejidad.

#### **2.6.2.5. Constructivismo.** (9)

Desde este punto de vista, “el aprendizaje es un proceso constructivo” en el cual el estudiante está elaborando una representación interna del conocimiento, al incorporarlo a sus conocimientos previos.

Esta perspectiva plantea que los estudiantes dan sentido a su mundo, cuando conectan lo que ellos saben y han experimentado, con lo que están aprendiendo. Ellos construyen significados a través de estas relaciones, cuando los profesores

---

9 Op. Cit. 29.

plantean problemas significativos, los estimulan a indagar, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Brooks y Brooks, 1993; citados por Condemarín y Medina, 2000).

#### **2.6.2.6. Práctica pedagógica reflexiva.** (10)

Los profesores aprenden a enseñar y a mejorar su enseñanza cuando realizan permanentemente “un diálogo inteligente con la práctica”; es decir, cuando son capaces de tomar distancia de ella y reflexionar para comprenderla y mejorarla (Schön, 1998; citado por Condemarín y Medina, 2000).

La evaluación auténtica incorpora estos puntos de vista y teorías, en cuanto ella requiere que los estudiantes demuestren la construcción del significado a través

de desempeños; es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros; porque visualiza a los estudiantes como aprendices activos; porque demuestra su progreso a lo largo del tiempo, valorando el incremento del conocimiento y su aplicación. Finalmente, la evaluación auténtica revela esta incorporación, porque requiere que los estudiantes se autoevalúen, promoviendo su reflexión en relación a su propia práctica.

### **2.6.3. Tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica. (11)**

#### **2.6.3.1. Evaluación de desempeño.**

La denominación “evaluación de desempeño” comenzó como un procedimiento utilizado especialmente en el área de la ciencia, evaluando a los estudiantes a través de la resolución de problemas, la construcción de un artefacto o la realización de un experimento. En el hecho, esta modalidad de evaluación ha sido siempre aplicada en la educación física y en las artes, en las cuales el estudiante

---

(10) Op. Cit. 29.

(11) Op. Cit. pp. 30-31

tiene que demostrar, en forma concreta, su habilidad para pintar un cuadro o para realizar una prueba deportiva.

En esta última década, la evaluación de desempeño se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito (Guthrie et al. 1999; citado por Condemarín y Medina, 2000), constituyendo un importante aporte al concepto de evaluación auténtica, al plantear que los estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

Según esta perspectiva, el proceso evaluativo ocurre mientras los estudiantes interactúan y realizan actividades como parte de un proyecto en marcha; por ejemplo, actividades tales como escribir un reporte, informar sobre una actividad de campo, comentar artículos sobre temas de interés, etc.

También ocurre mientras los estudiantes expresan de distintas maneras la comprensión de un tema, ya sea a través de una dramatización, de la elaboración

de organizadores gráficos, resúmenes, etc. En este tipo de evaluación se requiere incluir rúbricas descriptoras de la calidad del desempeño del estudiante.

### **2.6.3.2. Evaluación situada o contextualizada.**

Esta tendencia hace un aporte significativo a la evaluación auténtica, en cuanto propone reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre la experiencia de aprendizaje (Anthony, R. et al., 1991, citado por Condemarín y Medina, 2000).

Dentro de esta perspectiva, el término contexto involucra el propósito y la modalidad de la enseñanza y el lugar donde ocurre. Ejemplos de este tipo de evaluación incluyen inventarios de actitudes e intereses, pruebas o tests elaborados por el profesor, proyectos y actividades que involucran la investigación y la producción de informes.

### **2.6.3.3. Evaluación del desarrollo. (11)**

La evaluación del desarrollo (Masters, G. & Forster, M., 1996; Avalos, 1997; citados por Condemarín y Medina, 2000) se define como el proceso de monitorear el progreso del estudiante en un área de estudio, con el fin de tomar decisiones que faciliten su futuro aprendizaje. Esta tendencia propone centrar la evaluación en el proceso de crecimiento personal y no en el “éxito” o “fracaso” del estudiante, enfatizando el desarrollo de un abanico de competencias, conocimientos y significados por parte de cada uno, en vez de poner el acento en la comparación de un individuo con otro.

Por otra parte, utiliza los mapas de progreso para describir la naturaleza del desarrollo del estudiante dentro de un área de aprendizaje y para poseer un marco de referencia que permita monitorear su progreso individual a lo largo del ciclo de estudios. El mapa de progreso grafica y describe el avance del aprendizaje de un estudiante en relación a indicadores o descriptores de destrezas, competencias, significados o conocimientos.

Los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar e individualizar la enseñanza, apoyando a los estudiantes para que comprendan y corrijan sus errores; los progresos individuales se comparan con sus logros anteriores y se da una información general acerca de su ubicación en su respectivo mapa de progreso.

La evaluación de desarrollo utiliza la observación directa, registros anecdóticos, notas tomadas durante una entrevista, bitácoras de los estudiantes, textos producidos por ellos y otros métodos para observar, registrar y coleccionar evidencias, las cuales son archivadas en portafolios. El análisis de estas evidencias permite a los profesores extraer conclusiones acerca del nivel de rendimiento de cada estudiante.

---

11. Op. Cit. 29-30.

#### **2.6.3.4. Evaluación dinámica.** (12)

Condemarín y Medina (2000) refieren que el procedimiento definido como “evaluación dinámica” por Feuerstein (1980), Campione y Brown (1985), se basa en la noción de Vigotsky (1978) respecto a la “zona de desarrollo próximo”. Este concepto pone en evidencia las funciones cognitivas que están en proceso de maduración y permite anticipar hasta dónde el estudiante puede progresar en la solución de problemas más complejos, si se le apoya a través de una mediación eficiente.

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

dinámica y cambia constantemente en la medida de que el estudiante adquiere nuevas destrezas y conocimientos.

De acuerdo a esta tendencia, la evaluación no se traduce en un puntaje aislado, sino que es un índice del tipo y cantidad de apoyo que el estudiante requiere para progresar en el aprendizaje. La evaluación dinámica se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando personas con experiencia les proporcionan “andamiajes” para construir y producir significados y cuando la interacción social que se produce entre ellos estimula estos procesos. En tal sentido, recomienda crear situaciones educativas en las cuales los profesores interactúen con sus estudiantes realizando una mediación eficiente; es decir, proporcionando modelos, haciendo sugerencias, formulando preguntas, estimulando la realización cooperativa de tareas y otros medios que les permitan avanzar hacia un siguiente nivel de aprendizaje. De acuerdo a Vigotsky, el profesor es más efectivo cuando dirige su enseñanza hacia la zona de desarrollo próximo de cada estudiante y

---

12. Op. Cit. p. 32.

planea actividades que incorporan múltiples oportunidades para que éstos interactúen socialmente con otros. El presenta el aprendizaje como un continuo, a lo largo del cual el estudiante se mueve integrando nuevos conocimientos, destrezas y competencias.

Otro aporte teórico de Reuven Feuerstein (Prieto, D., 1986; citado por Condemarín y Medina, 2000) que enriquece el proceso de evaluación, se refiere a la caracterización del acto mental como un proceso que consta de tres fases: input, elaboración y output. De acuerdo a esta concepción, cuando un estudiante manifiesta dificultades, interesa detectar si éstas se localizan en la fase de percepción o recepción de la información (input), en la de elaboración o en la de respuesta (output). En esta perspectiva, la evaluación constituye un proceso rico en información, que considera no sólo los productos o respuestas a determinadas instrucciones, sino la forma en que el estudiante está aprendiendo y los obstáculos que encuentra en su proceso de aprendizaje.

La evaluación planteada por Condemarin y Medina, es parte integrante de una enseñanza y aprendizaje interactivo y como una fuerza que produce movimiento. En tal sentido, la evaluación debe ser esencialmente múltiple con el objeto de

“responder a la complejidad del proceso de desarrollo del lenguaje escrito y a la heterogeneidad de los alumnos. Esto implica la necesidad de ampliar el repertorio de procedimientos, técnicas e instrumentos tradicionalmente utilizados, logrando visualizar no sólo las distintas facetas de este proceso complejo, sino también la diversidad de estilos cognitivos y demarcas culturales, psicológicas o afectivas de los alumnos.” (13)

---

13. Condemarin, M., Medina, A., (2000), *Evaluación de los aprendizaje. Un medio para mejorar las competencias Lingüísticas y Comunicativas*, p. 35.)

## CAPITULO III

### 3. MARCO CONTEXTUAL

Con el objeto de realizar la evaluación educativa para así poder diagnosticar, valorar y mejorar los datos que se extraen, es necesario conocer el entorno físico y de situación. Para ello, entregamos a continuación en forma resumida las principales características de dicho entorno en el cual se circunscribe este estudio.

#### 3.6. Liceo A-28 Emilia Toro de Balmaceda.



Fig. N° 1.- Fachada Liceo A-28 Emilia Toro de Balmaceda.

### **3.6.3. Breve historia.** (14)

“El 7 de julio de 1906 se fijó la fecha de fundación de la Escuela Profesional de Niñas, en la calle Compañía de Jesús, 2951. Se podían optar a las siguientes especialidades: modas, lencerías, sombrerería, bordado, contabilidad, tejidos, guantes, corsetería, camisería, flores de género. En enero de 1912 se traslada el inmueble a Matucana 403 que había sido anteriormente la Escuela de Minería de Santiago fundada en 1889 bajo el gobierno de José Manuel Balmaceda. Estos terrenos habían pertenecido en tiempos de la Colonia al padre del ministro Diego

---

14. Extracto *La Historia del Liceo Polivalente A-28, Emilia Toro de Balmaceda*, Autor: Juvencio Concha Gálvez, extraído en <http://a28historia.blogspot.com/2011/03/historia-del-liceo.html>, el 15.10.13.-

Portales Palazuelos. La fundación de este colegio se inscribe en el convencimiento, estimulado por el ex presidente Balmaceda de que la educación, como él dijo, "es necesaria desarrollarla en todos los órdenes del saber". Para el aniversario N°20 de la Técnica N°2, el 7 de julio de 1926, con la presencia del Ministerio de Educación, y los hijos de Emilia Toro de Balmaceda y del ex Presidente Balmaceda, se procede a bautizar al Colegio como Escuela Profesional de Niñas Emilia Toro de Balmaceda. En el acta, que se firma en un pergamino hoy desaparecido, se deja constancia que la enseñanza profesional debe su impulso a la "infatigable labor del Excmo. Sr. Don José Manuel Balmaceda". El 23 de septiembre de 1978, el Colegio pasa a llamarse Liceo Técnico A-N°28. Emilia Toro de Balmaceda. El 1 de marzo de 1997, asume la administración del Liceo la Universidad Tecnológica Metropolitana.”

### **3.6.4. Proyecto Educativo Institucional.** (15)

#### **3.6.4.1. Misión.**

Somos un liceo técnico profesional con tradición, centrado en las personas, que fortalece y garantiza la transversalidad del tema medioambiental al interior de la institución, proyectando las competencias laborales y el desarrollo ético-valórico que permite a las alumnas incorporarse exitosamente en la sociedad.

#### **3.6.4.2. Visión.**

Ser uno de los **25** mejores liceos **TP** del **SAD**, reconocido por su liderazgo, competitividad y preocupación por el medio ambiente, con tecnología de vanguardia y un recurso humano de excelencia, que forma profesionales técnicos de nivel medio competentes y emprendedoras, capaces de incorporarse exitosamente al mundo laboral con un sólido proyecto de vida .

---

(15) PEI Liceo A-28 Emilia Toro de Balmaceda declarado en <http://polivalente-pei.blogspot.com/> extraído el 16.10.13.-



**Fig. N° 2.- Insignia del establecimiento.**

### **3.6.5. Sobre las modalidades de enseñanza.**

El liceo de niñas A-28 Emilia Toro de Balmaceda, ubicado en calle Matucana N° 403 en la comuna de Santiago, donde se realiza el estudio y se imparte la modalidad técnico-profesional, cuenta con las siguientes especialidades:

- Administración.
- Atención Adulto Mayor.
- Alimentación.
- Atención de Párvulos.

Todas las especialidades se rigen bajo el sistema tradicional, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje sucede en el mismo establecimiento y se agregan a este sistema, las especialidades de Alimentación y Atención de Párvulos, las cuales además se rigen por el sistema Dual, es decir, las alumnas permanecen una semana en el liceo y otra semana en una empresa.

### **3.6.6. Sobre la matrícula de las alumnas.**

El establecimiento cuenta con una matrícula de 1.054 alumnas, donde el 42% se encuentra distribuido en las distintas especialidades en los niveles NM3 y NM4. Un 58% corresponde a los niveles NM1 y NM2 y conforman el plan general científico-humanista. Por tanto, hay ocho cursos en primero medio y otro tanto en segundo medio. La mayoría de las alumnas que ingresan a las especialidades, provienen del mismo establecimiento.

### **3.6.7. Características socio-económicas de las alumnas.**

Un 95% del alumnado, corresponde a adolescentes que provienen de estratos socioeconómicos medio-bajo y bajo.

### **3.6.8. Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) <sup>(16)</sup> de las alumnas del Liceo A-28.**

La concepción de Vulnerabilidad asumida por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), tiene su manifestación explícita en el cálculo del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). El IVE genera año tras año insumos para la planificación de los programas ofrecidos y permite distribuir los recursos destinados a su población objetivo.

Sin embargo, el IVE no tiene la capacidad de explicar y dar cuenta de la multidimensionalidad del concepto de Vulnerabilidad. Esto se debe, principalmente, a que este instrumento es construido con variables muy asociadas a la condición socioeconómica de los niños, que ingresan al sistema escolar financiado por el Estado y sus familias, siendo un indicador de pobreza más que de Vulnerabilidad. O visto de otro modo, este índice está dando cuenta, en la mayor parte de las variables seleccionadas para su cálculo, de una de las dimensiones que contiene el concepto vulnerabilidad, no considerando otras que pueden ser tanto o más importantes para poder explicar situaciones que se manifiestan en momentos y espacios de la realidad. Este juicio se fundamenta en el supuesto de que la Vulnerabilidad tiene su expresión bajo diversas formas en sujetos y colectivos, entre las que se pueden mencionar la fragilidad e indefensión, el desamparo, la debilidad interna y la inseguridad. Estas diferentes formas de expresión de la Vulnerabilidad, en sus distintas combinaciones, si no encuentran

respuestas oportunas, pueden deteriorar el Bienestar de individuos, de las familias y comunidades (Busso, G., 2001:8). Ahora bien, es posible afirmar que, dichas expresiones de la Vulnerabilidad no siempre están relacionadas con la condición socioeconómica y más bien, es posible encontrarlas directamente relacionadas

---

(16) SINAIE: SISTEMA NACIONAL DE ASIGNACIÓN CON EQUIDAD PARA BECAS JUNAEB, 2005, p.71)

con situaciones de carácter cultural, psicosocial, demográficas, jurídicas, políticas, etc. Entonces, para dar cuenta de la Vulnerabilidad en las actuales condiciones en que se encuentra nuestra sociedad, se hace necesario innovar en su medición, de tal forma que sea posible dar cuenta, de la forma más integral posible, de la condición en que se encuentran amplios sectores sociales de nuestro país, en riesgo de deterioro de su Bienestar. Así, sería posible responder de forma más pertinente al desarrollo de políticas públicas, destinadas al desarrollo social y la superación de la pobreza.

La vulnerabilidad ha sido definida por el PNUD como “el resultado de la acumulación de desventajas y una mayor posibilidad de presentar un daño, derivado de un conjunto de causas sociales y de algunas características personales y/o culturales”. Grupos vulnerables incluyen personas en situación de calle, migrantes, personas con discapacidad, adultos mayores, población indígena, que más allá de su pobreza viven en situaciones de riesgo. (17)

La pobreza atrapa. Una **familia pobre tiende a mostrar menores niveles de educación**, el jefe de hogar tiende a estar en un trabajo poco calificado y a estar más expuesto cuando ocurren las crisis económicas. Por ello, es importante que nuestras alumnas puedan salir de este círculo vicioso de cuyas familias provienen terminando sus estudios técnico-profesionales.

Con todo y para simplificar este trabajo, asociamos la vulnerabilidad con los niveles socio-económicos de nuestras alumnas en donde los ingresos de sus familias son bajos y sus integrantes poseen poca educación y por tanto se encuentran potencialmente enfrentadas a una deserción escolar.

---

(17) Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación (FAO). Directrices relativas a los sistemas nacionales de información y cartografía sobre la inseguridad alimentaria y vulnerabilidad (siciav): antecedentes y principios.1998.

## **CAPITULO IV**

### **DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS**

El diseño de los instrumentos de Lenguaje y Comunicación, se indican en los anexos 1 y 2. El primer anexo corresponde a una prueba para el nivel primero medio la cual se aplicó sobre los cursos 1-A, 1-B, 1-C y 1-D y el segundo anexo es una prueba para el nivel segundo medio aplicada sobre los cursos 2-A, 2-B, 2-C y 2-D del Liceo A-28 Emilia Toro de Balmaceda en distintas fechas del mes octubre de 2013.

Del mismo modo en los anexos 3 y 4 se acompañan las pruebas de Matemática para los niveles NM1 y NM2, respectivamente aplicadas sobre los mismos cursos precedentemente señalados.

Los cuatro instrumentos, se diseñaron de conformidad al currículum Mineduc y corresponden a la medición de las habilidades del segundo semestre del presente año. Para ello, se contó con la asesoría de la Unidad Técnico Pedagógica del Liceo Emilia Toro de Balmaceda.

El enfoque metodológico de esta investigación es de carácter cuantitativo, específico y acotado a una muestra definida pues se orienta hacia la descripción y explicación y dirigido a datos medibles y observables a través de instrumentos predeterminados para luego realizar su análisis estadístico.

Así el proceso de este estudio es predecible y estructurado para lo cual se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo a una colectividad mayor. Por ello, este estudio utiliza la lógica o razonamiento deductivo.

**CAPITULO V**  
**ANALISIS DE LOS RESULTADOS**

**PRUEBA DE LENGUAJE 1ER AÑO MEDIO**

TOTAL DE ALUMNAS DE LOS CUATRO CURSOS: 160

Respuestas correctas.

N° de preguntas	CURSOS ( de 40 alumnas)				
	A	B	C	D	Total
1	38	33	30	28	129
2	32	30	28	39	129
3	30	36	29	25	120
4	39	36	38	33	146
5	32	29	39	29	129
6	33	28	26	18	105
7	38	38	36	38	150
8	37	39	37	32	145
9	8	7	3	4	22
10	29	20	25	18	92
11	30	28	26	26	110
12	38	30	32	34	134
13	39	30	31	29	129
14	12	8	6	7	33
15	36	29	28	29	122
16	38	30	17	26	111
17	39	30	25	28	122

18	18	12	14	12	56
19	28	26	23	18	95
20	27	26	26	29	108

La pregunta N° 7 de la prueba de lenguaje del nivel NM1, a saber:

“Lee el siguiente fragmento: *Se imaginaba la garganta hecha un nudo de tanto gritar “gol”*”.

7. ¿Qué afirmación indica el sentido de la expresión “hecha un nudo” en el texto leído?

fue la pregunta que obtuvo mayor cantidad de respuesta acertada, específicamente 150 alumnas de 160 la respondieron bien; o sea, un 93,75%. Ver grafico N° 1.



**Grafico N° 1.- Mejor pregunta contestada por curso del nivel NM1.**

En contraposición, la pregunta N° 9, a saber: “9. ¿Qué tipo de mundo es representado en el texto?”

Solamente fue respondida acertadamente por 22 alumnas de un total de 160 que corresponden a los cuatro cursos con un porcentaje de acierto de 13,75%. Ver grafico N° 2.

### PRUEBA DE LENGUAJE 2DO MEDIO

TOTAL DE ALUMNAS DE LOS CUATRO CURSOS: 160

Respuestas correctas.

N° de preguntas	CURSOS ( de 40 alumnas)				
	A	b	C	D	TOTAL
1	37	32	28	25	122
2	30	18	28	20	96
3	29	35	31	21	116
4	29	39	18	20	106
5	19	31	29	27	106
6	29	25	19	16	89
7	36	30	38	38	142
8	38	38	35	23	134
9	36	28	27	19	110
10	32	21	27	27	107
11	36	30	32	36	134
12	29	31	27	19	106
13	8	7	4	2	21
14	12	15	10	11	48
15	6	5	8	3	22
16	8	3	10	7	28
17	37	32	34	37	140
18	39	32	24	35	130
19	35	30	30	32	127
20	38	32	29	30	129

## PRUEBA DE MATEMATICA 1ER AÑO MEDIO

TOTAL DE ALUMNAS EN LOS CUATRO CURSOS: 160

Respuestas correctas.

N° de preguntas	CURSOS ( de 40 alumnas)				
	A	b	C	D	total
1	38	38	13	18	107
2	12	22	15	20	69
3	22	25	30	28	105
4	19	15	20	16	70
5	12	17	30	13	72
6	39	35	37	25	136
7	18	32	24	15	89
8	29	36	18	13	96
9	15	12	19	15	61
10	19	22	8	10	59
11	15	19	15	16	65
12	18	30	12	38	98
13	22	8	5	4	39
14	19	8	12	9	48
15	11	13	18	29	71
16	20	14	13	21	68
17	28	23	18	8	77
18	4	6	3	4	17
19	5	9	5	2	21
20	19	26	27	26	98

## PRUEBA DE MATEMATICA 2DO AÑO MEDIO

TOTAL DE ALUMNAS EN LOS CUATRO CURSOS: 160

Respuestas correctas.

Nº de preguntas	CURSOS ( de 40 alumnas)				
	A	B	C	D	total
1	18	13	15	11	57
2	19	22	21	13	75
3	13	16	17	4	50
4	13	10	8	9	40
5	9	4	3	8	24
6	8	10	9	7	34
7	30	22	18	20	90
8	25	27	22	8	82
9	17	23	13	8	61
10	23	18	19	12	72
11	5	3	8	4	20
12	7	5	2	4	18
13	12	8	6	9	35
14	19	9	15	5	48
15	38	30	26	18	112
16	22	28	18	22	90
17	28	12	9	8	57
18	19	26	15	10	70
19	16	16	20	8	60

## **CAPITULO VI**

### **PROPUESTAS REMEDIALES**

A la luz de los resultados obtenidos a través de los instrumentos de evaluación aplicados, las experiencias recogidas a lo largo de estos dos años de lecturas de trabajos exitosos, y la experiencia ganada en estos estudios de post- grado, propongo las siguientes Remediales:

Creo que en los subsectores, Matemáticas y Lenguaje y comunicación, se debe:

1. Cambiar el curriculum a enfoque de competencias, teniendo en cuenta la realidad social de nuestras estudiantes.
2. Trabajarlo en Forma Modular.
3. Desarrollar un programa de aplicación de pruebas de ensayo con formato tipo Simce en forma permanente (una vez al mes), con sistematización de resultados y reforzamiento a las estudiantes con aprendizajes deficientes.
4. Fortalecer el equipo de trabajo compuesto por profesores(as) encargados de confeccionar ,analizar y sugerir estrategias a la luz de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas, independientemente de la intencionalidad y refuerzo de habilidades que realicen dentro del normal desarrollo de las clases.
5. Informar a los padres y apoderados de los resultados obtenidos por los estudiantes como una forma de retroalimentar y apoyar el trabajo con los estudiantes que presenten mayores dificultades.
6. Facilitar en las estudiantes el conocimiento de los contenidos y temas propios de su nivel. los libros del estudiante que elijan los profesores, aseguren tanto los contenidos como las habilidades necesarias.

7. Como una forma de mejorar la Comprensión Lectora de las estudiantes de Primer Ciclo se apliquen mediciones estandarizadas de Calidad, fluidez, Velocidad y comprensión Lectora, informando los resultados obtenidos a los apoderados, junto con proponer estrategias de superación.
8. Continuar con los talleres de reforzamiento, en Matemática y lenguaje y comunicación, que hoy se realizan y que pretendes deponer por problemas de presupuesto.
9. Enfatizar en el trabajo de Orientación Hábitos y Técnicas de Estudio desde el primer año medio.

En Relación con los Padres:

1. Incorporar a los padres y apoderados en forma más directa con el Liceo.
2. Escuchar sus historias de vida, experiencias y conocimiento empírico.
3. Generar estrategias que involucren a los padres: informándoles el nivel al que pertenece su hija, y responsabilizarse de lo que se puede lograr con ellas.
4. Incentivar la realización de acciones en familia como pequeñas lecturas, salidas a lugares con significado cultural, entre otras.

Finalmente quisiera agregar que:

1. como Liceo Técnico Profesional, se nos mida en forma diferente a los Científico – humanista, puesto que somos un Liceo destinado a formar profesionales de mando medio.
2. No tener mas de 35 estudiantes por sala. (Hoy tenemos un promedio de 43).

### **Bibliografía.**

- Owens, R., (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Contreras, H., (1971). *Antología sobre El lenguaje y la mente. Los fundamentos de la gramática transformacional*. México: Siglo XXI.
- Condemarin y Medina, (2000), *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias Lingüísticas y Comunicativas*. Programa P-900 Division de Educacion General Mineduc, Edit. Carlos Alvare, 1ª Edicion Junio 2000.
- Mineduc, Ajuste Curricular, 2009, [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- JUNAEB (2005), SINAЕ, Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas Junaeb, Santiago, Chile.

# ANEXOS

## ANEXO N° 1

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA  
LICEO POLIVALENTE A – 28 “EMILIA TORO DE BALMACEDA”  
UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA  
**PRUEBA DE LENGUAJE 1° AÑO MEDIO**

FECHA DE APLICACION			
------------------------	--	--	--

IDENTIFICACION DE LA  
ESTUDIANTE

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

APELLIDO PATERNO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

APELLIDO  
MATERNO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

NOMBRE

CURSO:

EXAMINADOR

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

RESPUESTAS

	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					

12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

**OBJETIVO DE LA PRUEBA:** Evaluar las habilidades adquiridas durante el semestre en el sector de lenguaje y comunicación.

**INSTRUCCIONES:**

1. Esta Prueba consta de 20 preguntas, cada una tiene cuatro opciones de respuestas señaladas con las letras a, b, c y d. de las cuales solo una es la correcta. Lea atentamente,
2. Esta prueba consta de 20 puntos. Con un porcentaje de 60% de exigencia, con 12 puntos se obtiene un 4.0.
3. Puede marcar sus respuestas en este cuadernillo, pero no olvide traspasarlas a la hoja de respuestas, marcando solo la alternativa correcta con un “X” en la celdilla que usted considera correcta.
4. Utilice solo lápiz de pasta ,azul o negro, en ningún caso debe usar lápiz grafito
5. Se sugiere marcar las ideas principales para su mejor comprensión.
6. USTED CUENTA CON 90 MINUTOS PARA RESPONDER ESTA PRUEBA.
7. EJE TEMATICO: Contenidos mínimos obligatorios para segundo año de enseñanza media.

## DESARROLLO Y COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.

Lea atenta y comprensivamente el siguiente texto y responda.

### ILUSIONES DE SIEMPRE

#### Jorge Arturo Flores.

Soñaba obsesivamente con ser pájaro, como tantos hombres que desdeñan la rutina de la tierra y sólo quieren evadirse, ir lejos, no trabajar, vivir en permanente jolgorio, sin obligaciones ni deberes. Era un joven desgarbado, de ojos, cabello y tez oscura. En las noches, cuando el cansancio del día lo vence, el inconsciente abre los diques del absurdo. Y sueña, sueña con aves del cielo, de distintos colores y tamaños, emerge su quimera personificada en avecilla. Los sueños, hay que decirlo, contenían un brillo notable, con imágenes volátiles, en medio de flores bellísimas, cuyo néctar le sabía a manjar y lo energizaba para continuar volando por el cielo de sus ensoñaciones. No sabía cómo, pero se entendía perfectamente con las otras aves. Volaba por amplias extensiones de terreno, sobre los árboles, sobre alfombrados potreros, sobre lagos, ríos y océanos. No, sobre océanos no, era mucho espacio sin tierra y eso lo cansaba ostensiblemente. Y él soñaba con ser pájaro, justamente, porque nunca había contemplado a uno cansado. Siempre veloces, siempre con ganas, siempre piando. Lo que más agradábale era la facilidad con que se despegaba del suelo, como subía con cierta rapidez, cómo su casa se empequeñecía al igual que las figuras de sus padres, del perro, las gallinas, los animales. Su cuerpo desgarbado, sin ninguna gracia, la misma que anhelaba para conquistar a sus compañeras de curso, quienes poco interés en él prestaban, lo sentía liviano, etéreo, grácil, presto a cuanta pirueta aérea se le ocurría y entonces sonreía socarronamente, pensando que las compañeras de curso se perdían un gran espectáculo al no mirarlo, prefiriendo al imbécil de Andrés, rubio, con padres adinerados, auto en la puerta y mucho dinero en el bolsillo. Pensaba en que el maldito no podía realizar ese zigzagueo que realizaba a través de los árboles. Acá su maldito auto, su maldito dinero, su maldita figura, no le servían de nada. Un día despertó convertido en picaflor, tratando de romper los vidrios de su ventana. Al ruido de los picotazos, apareció su madre quien, siempre solícita, abrió de par en par la ventana, dejando al pajarillo perderse en la arboleda del frente...

<http://www.escritores.cl/varios/relatos/flores.htm>

<b>1.¿Por qué el protagonista soñaba con ser pájaro?</b>  <b>a.</b> Se sentía cansado vencido. <b>b.</b> Admiraba la velocidad y las ganas de las aves.	<b>2.¿Como se comportaban las compañeras del protagonista con el?</b>  <b>a.</b> Lo consideraban un maldito. <b>b.</b> Le sonreían	<b>3.¿Que sentimientos despierta la figura de Andrés en el protagonista?</b>  <b>a.</b> Envidia <b>b.</b> Temor.
--	---	---

<p>c. Quería volar entre flores bellísimas. d. Anhelaba poder conquistar a sus compañeras decurso.</p>	<p>socarronamente. c. Le prestaban poco interés. d. Lo preferían en lugar de Andrés.</p>	<p>c. admiración. d. Interés.</p>
--	--	---------------------------------------

## EL GOL

El sueño de Luis era ser comentarista deportivo. Se imaginaba la garganta hecha un nudo de tanto gritar “gol”. Un día acompañaría a la selección chilena, ganarían el Mundial y Luis celebraría con ellos. Lo dejarían levantar la copa y se sentiría el hombre más afortunado. Nunca le confesó su sueño a nadie. Hoy se luce anunciando las combinaciones de la línea 1, y a veces se da el gusto de confundirse y cambiar el nombre de la estación “El Golf” por “El Gooooool”. Nada lo hace más feliz.

Cecilia Gómez, En: Santiago en 100 palabras. Los 100 mejores cuentos.

4. ¿Cuál era el sueño del protagonista?

- a. Ganar el Mundial.
- b. Ser comentarista deportivo.
- c. Celebrar con las Selección chilena.
- d. Anunciar las estaciones de metro diciendo Gol.

5. ¿Qué lo habría hecho sentir el hombre más afortunado?

- a. Gritar gol.
- b. Levantar la copa.
- c. Anunciar las combinaciones del metro.
- d. Cambiar el nombre de El Golf, por goool.

6. Considerando el texto, es posible decir que en el presente, Luis es un hombre:

- a. Afortunado.
- b. Resignado.
- c. Frustrado.
- d. Infeliz.

Lee el siguiente fragmento: *Se imaginaba la garganta hecha un nudo de tanto gritar “gol”.*

7. ¿Qué afirmación indica el sentido de la expresión “hecha un nudo” en el texto leído?

- a. Tensa.
- b. Apretada.
- c. Adolorida.
- d. Enredada.

8. ¿Qué tipo de narrador se aprecia en el relato?

- a. Testigo.
- b. Omnisciente.
- c. Protagonista.
- d. De conocimiento relativo.

9. ¿Qué tipo de mundo es representado en el texto?

- a. Onírico
- b. Realista
- c. Fantástico
- d. Mítico

Lee el siguiente fragmento:

“su cuerpo desgarrado, sin ninguna gracia, la misma que anhelaba para conquistar a sus compañeras de curso, quienes poco interés en él prestaban, lo sentía liviano, etéreo, grácil...”

10. ¿Cuál de los siguientes términos reemplazaría en el texto a la palabra “desgarrado”?

- a) Raro
- b) Flojo
- c) Pálido
- d) Escualido

11. ¿Qué tipo de narrador se aprecia en el dialogo?

- a) Omnisciente
- b) Testigo
- c) Protagonista
- d) De conocimiento relativo

**Lea el siguiente texto y responde las preguntas planteadas.**

Sonja tiene 41 años y dirige su propia asesoría fiscal. Vive en una casa propia, mientras que su compañero vive en otro piso en la misma ciudad. Nos hablo de un hombre al que conoció mientras su compañero se encontraba por razones profesionales, en el extranjero. Coincidieron en una ocasión por un asunto de trabajo, que discutieron tomando café. A menudo se quedaban hablando en el umbral de “mil pequeñas cosas: Finalmente, decidieron, después de una comida de negocios, dar un paseo junto al mar.

Evidentemente su conversación se volvió más y más personal. Compartían el mismo sentido del humor y quedaron varias veces en privado. Ella noto que disfrutaba cada vez más con estas citas y se planteo en serio si no se había enamorado de él. No habían llevado nunca una relación al plano físico, pero tenía la clara conciencia de haber sido infiel emocionalmente.

**¿Por qué somos infieles las mujeres?** Gisela Runte: Editorial

Gedisa S.A.

<p>12. El texto expone que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sonja vivía con su pareja.</li> <li>b) Se sintió emocionalmente infiel.</li> <li>c) Ella conoció a alguien en el extranjero.</li> <li>d) Se arrepintió de haber tenido sexo.</li> </ul> <p>13. El texto señala que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Creyó enamorarse de otro hombre.</li> <li>b) Ella era ingeniero.</li> <li>c) Ella tenía muchas parejas ocultas.</li> <li>d) Siempre paseaba junto al mar.</li> </ul> <p>14. Llevar la relación al plano físico constituye un ejemplo de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Paralenguaje</li> <li>b) Lenguaje icónico</li> <li>c) Kinèsica</li> <li>d) proxèmica</li> </ul>	<p>15. La infidelidad de Sonja fue:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Solo de tipo emocional</li> <li>b) Por no vivir con su pareja</li> <li>c) Imaginaria</li> <li>d) Solo de tipo físico</li> </ul> <p>16. El paseo junto al mar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Favoreció el romanticismo</li> <li>b) Fue luego de una comida</li> <li>c) Le agradó mucho a ella</li> <li>d) Todas las anteriores</li> </ul> <p>17. El texto anterior se clasifica como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Expositivo</li> <li>b) Narrativo</li> <li>c) Descriptivo</li> <li>d) Argumentativo.</li> </ul> <p>18. La expresión “mil pequeñas cosas” en la situación del texto, corresponde a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Mensaje</li> <li>b) Emisor</li> <li>c) Receptor</li> <li>d) Contexto situacional</li> </ul>
---	--

19. Si ella expresa a su amigo lo agradable que son esas citas, predomina la función:

- a) Poética
- b) Conativa
- c) Referencial
- d) Emotiva

20. Una idea puede inferirse del texto es la siguiente:

- a) La infidelidad también puede ser emocional.
- b) Las mujeres son emocionalmente inestable.
- c) La infidelidad esta a la vuelta de la esquina.
- d) Las mujeres mayores de 40 años no tienen sexo.

**ANEXO N° 2**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA  
LICEO POLIVALENTE A – 28 “EMILIA TORO DE BALMACEDA”  
UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA  
PRUEBA DE LENGUAJE 2° AÑO MEDIO**

FORMA A

FECHA DE APLICACION			
---------------------	--	--	--

IDENTIFICACION DE LA ESTUDIANTE

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

APELLIDO PATERNO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

APELLIDO MATERNO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

NOMBRE

CURSO:

EXAMINADOR

--

RESPUESTAS

	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

17					
18					
19					
20					

## INSTRUCCIONES:

8. Esta Prueba consta de 20 preguntas, cada una tiene cuatro opciones de respuestas señaladas con las letras a, b, c, y d. de las cuales solo una es la correcta. Lea atentamente.
9. Esta prueba consta de 20 puntos. Con un porcentaje de 60% de exigencia, Con 12 puntos se obtiene un 4.0.
10. Puede marcar sus respuestas en este cuadernillo, pero no olvide traspasarlas a la hoja de respuestas, marcando solo la alternativa correcta con un "X" en la celdilla que usted considera correcta.
11. Utilice solo lápiz de pasta ,azul o negro, en ningún caso debe usar lápiz grafito
12. Se sugiere marcar las ideas principales para su mejor comprensión.
13. USTED CUENTA CON 90 MINUTOS PARA RESPONDER ESTA PRUEBA.
14. EJE TEMATICO: Contenidos mínimos obligatorios para segundo año de enseñanza media.

**ÍTEM DE DESARROLLO DE LA LECTURA, ÉSTE CONSTA DE 9  
PREGUNTAS.**

Lea Atenta y comprensivamente el texto siguiente y responda.

**La catedral del Mar** (Idelfonso Falcone)

“El barrio de la rívera de mar de Barcelona, donde se estaba construyendo la Iglesia en honor a la Virgen María, había crecido como un **suburbio**<sup>1</sup> de la Barcelona carolingia, cerrada y fortificada por las antiguas murallas romanas. En sus inicios fue simple barrio de pescadores, descargadores de barcos y todo tipo de gente humilde. Ya entonces existía allí una pequeña Iglesia, llamada Santa María de las Arenas **emplazada**<sup>2</sup> en un lugar donde supuestamente había sido martirizada Santa Eulalia en el año 303. La pequeña Iglesia de Santa María de las arenas recibió ese nombre por hallarse edificada precisamente en las arenas de la playa de Barcelona, pero la misma sedimentación que había hecho impracticables los puertos de los que había gozado la ciudad, alejaron la iglesia de los arenales que configuraban la línea costera hasta hacerle perder su denominación original. Paso a llamarse Santa María del Mar, porque si bien la costa se alejó de ella, no ocurrió lo mismo con la veneración de todos los hombres que vivían del mar.

El transcurso del tiempo, que ya había logrado despejar de arenales la pequeña Iglesia, obligo también a la ciudad a buscar nuevos terrenos extramuros en los que dar cabida a la **incipiente**<sup>3</sup> burguesía de Barcelona que ya no podía establecerse en el recinto romano. Y de los tres **lindes**<sup>4</sup> de Barcelona, la burguesía pudo por el oriental, aquel por el que transcurría el tráfico del puerto hasta la ciudad. Allí, en la misma calle del mar, se instalaron los plateros; las demás calles recibieron su nombre de los cambistas, aldoneros, carniceros, vinateros y queseros, sombreros, espaderos y multitud de otros artesanos. También se instaló allí una **alhondiga**<sup>5</sup> donde se alojaban los mercaderes extranjeros de visita en la ciudad, y se construyó la plaza de Born, a espaldas de Santa María, donde se celebraban justas y torneos. Pero no solo los ricos artesanos se sentían atraídos por el nuevo barrio de la Rivera; también muchos nobles se trasladaron allí.

1 **Suburbio**: periferia, ensanche

2 **emplazadas**: situada, ubicada.

3 **incipiente**: embrionario, principiante, naciente.

4 **lindes**: confines, límites.

5 **alhóndigas**: mercado, feria.

**1. ¿a qué tipo de mundo corresponde el fragmento leído?**

- a) Realista
- b) Onírico
- c) Marginal
- d) Fantástico

**2. ¿Qué organización predomina en la primera parte del fragmento?**

- a) Descriptiva
- b) Comparación
- c) Secuencia temporal
- d) Problema-solución.

**3. “Allí” (destacado con negrilla al final del fragmento) es un mecanismo de cohesión que sustituye a:**

- a) El mercado
- b) Santa María de las Arenas
- c) La calle del Mar
- d) El barrio de la rivera del mar.

**4. ¿Conque finalidad se menciona a Santa Eulalia en el fragmento?**

- a) Permite determinar la época en la que se desarrolla la historia.
- b) Facilita la comprensión de lo que motivo el nombre de la Iglesia
- c) Explica porque Santa María de las arenas fue construida en la playa.
- d) Ayuda a configurar el carácter religioso del relato.

Lea Atenta y comprensivamente el texto siguiente y responda.

Juventud, divino tesoro, ¡ya te vas para no volver! Cuando quiero llorar, no lloro... y a veces lloro sin querer...	y de nuestra carne ligera imaginar siempre un Edén, sin pensar que la Primavera y la carne acaban también...
Plural ha sido la celeste historia de mi corazón. Era una dulce niña, en este mundo de duelo y de aflicción.	Juventud, divino tesoro, ¡ya te vas para no volver! Cuando quiero llorar, no lloro... y a veces lloro sin querer.

<p>Miraba como el alba pura; sonreía como una flor. Era su cabellera oscura hecha de noche y de dolor.</p> <p>Yo era tímido como un niño. Ella, naturalmente, fue, para mi amor hecho de armiño, Herodías y Salomé...</p> <p>Juventud, divino tesoro, ¡ya te vas para no volver! Cuando quiero llorar, no lloro... y a veces lloro sin querer...</p>	<p>¡Y las demás! En tantos climas, en tantas tierras siempre son, si no pretextos de mis rimas fantasmas de mi corazón.</p> <p>En vano busqué a la princesa que estaba triste de esperar. La vida es dura. Amarga y pesa. ¡Ya no hay princesa que cantar!</p> <p>Mas a pesar del tiempo terco, mi sed de amor no tiene fin; con el cabello gris, me acerco a los rosales del jardín...</p> <p>Juventud, divino tesoro, ¡ya te vas para no volver! Cuando quiero llorar, no lloro... y a veces lloro sin querer... ¡Mas es mía el Alba de oro!</p>
--	---

<p><b>5. Que tema desarrolla el poema leído?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El otoño y la primavera</li> <li>El divino tesoro</li> <li>La búsqueda de la felicidad</li> <li>La juventud.</li> </ol> <p><b>6. ¿Quién es el hablante lírico?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Un anciano</li> <li>Una niña</li> <li>Un adulto</li> <li>Un niño</li> </ol> <p><b>7. Predominantemente, ¿Qué temple de ánimo manifiesta el hablante lírico a través del poema?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Amor</li> <li>Nostalgia</li> <li>Timidez</li> <li>Alegría</li> </ol> <p><b>8. ¿Qué se compara con una flor en la estrofa tres?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El alba</li> <li>La infancia</li> <li>La juventud</li> </ol>	<p>10 La estrofa seis quiere expresar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>La carne enferma fácilmente en cualquier momento.</li> <li>La primavera como el edén termina tarde o temprano.</li> <li>La vida es corta y la juventud se acaba rápidamente.</li> <li>La primavera es una época de felicidad, como el Edén o paraíso.</li> </ol> <p>11. ¿Cómo considera el hablante lírico a la vida?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Alegre y corta</li> <li>Amarga y dura</li> <li>Un Edén</li> <li>Un tesoro invaluable.</li> </ol> <p>12. ¿Cómo se interpretan las palabras del hablante lírico en la penúltima estrofa?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Las canas del hablante lírico le hacen desear la primavera o la juventud.</li> <li>El tiempo es terco y no le permite al hablante enamorarse.</li> <li>Las rosas del jardín alegran la vejez del hablante lírico.</li> </ol>
--	---

<p>d) La noche</p> <p><b>9. Pretextos.</b></p> <p>a) Explicaciones</p> <p>b) Dadivas</p> <p>c) Novedades</p> <p>d) Excusas</p>	<p>d) Aunque ya es viejo, aun cree que puede encontrar el amor.</p> <p>13. La actitud lirica que predomina en el texto es:</p> <p>a) Apostrofica, porque le habla a la juventud.</p> <p>b) Carmínica o de la canción, porque manifiesta su emotividad acerca de la juventud.</p> <p>c) Enunciativa porque, porque describe a la juventud.</p> <p>d) Poética, porque pertenece al género lirico.</p>
--	---

14. Una de las características del indicio es:

- a) la entrega de un mensaje inequívoco
- b) el relativo interés en la observación
- c) la realización a través de gestos y ademanes
- d) que se ignora su autor o emisor
- e) que tiene intención comunicativa

15. “Sólo tú puedes hacerlo”, es un enunciado en que predomina la función:

- a) Emotiva
- b) Poética
- c) Metalingüística`
- d) Apelativa
- e) Fática

16. “Alo, alo, me escuchas”, es un enunciado en que predomina la función:

- a) Fática
- b) Emotiva
- c) Referencial
- d) Poética
- e) Metalingüístico

17. Un diálogo entre dos o más personas es:

- a) Una conversación
- b) La explicación de algo
- c) Interpretar mensajes de la naturaleza

- d) Conocer e interpretar los diversos mensajes
- e) Hablar sobre un tema de actualidad.

### USO DE CONECTORES:

Elija la alternativa que presente los conectores más adecuados para mantener la cohesión del texto propuesto.

18. El Acuerdo se tomó.....varios países .....hubiera nadie en contra.

- a) de                                    para que
- b) entre                                sin que
- c) para                                 porque
- d) Desde                                puesto que

19. Se analizarán todas las propuestas.....dar .....conocer el resultado.

- a) y así                                    a
- b) para                                    que
- c) Porque                                sin
- d) para luego                            a

### Un animal irritable

La expresión: “Se fue hecho un quiique” se usa para indicar que una persona se alejó muy enojada de un lugar o reunión.

Esta expresión se relaciona con un pequeño animal de nuestra fauna que se caracteriza por la

furia con que se defiende de sus enemigos, especialmente del hombre y de los perros cuando quieren cazarlo.

El quiique es de color amarillo-gris mezclado con negro, su cuerpo es alargado y su cola es corta.

El quiique habita en Paraguay, Brasil, Uruguay, Bolivia, Perú, Argentina. En Chile, está presente

en Arica (I Región) y luego desde Coquimbo (IV Región) a Magallanes (XII Región). Su hábitat

comprende desde el nivel del mar hasta 3.800 m. de altitud, en zonas de llanuras, zonas semipantanosas y quebradas alrededor de corrientes de agua.

Los quiiques son grandes cazadores y de una extraordinaria fiereza. Para alimentarse, atacan a

ratones, sapos, perdices, codornices, ranas e incluso a culebras.

Los campesinos suelen **atacar** al quique con palos y armas de fuego. Dichos ataques, en verdad, no se justifican, ya que se trata de un animal que ayuda a mantener el equilibrio ecológico y a controlar las plagas de ratones.

En las pregunta 20 el término que mejor reemplaza a la palabra subrayada, sin cambiar el sentido del texto, es:

**20. ATACAR**

- a) eliminar
- b) golpear
- c) embestir
- d) matar

**ANEXO N° 3**

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA  
**LICEO POLIVALENTE A – 28 “EMILIA TORO DE  
 BALMACEDA”**  
 UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA

PRUEBA DE MATEMATICAS 1° AÑO MEDIO

FECHA DE APLICACION			
---------------------	--	--	--

IDENTIFICACION DE LA ESTUDIANTE

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

APELLIDO PATERNO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

APELLIDO MATERNO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

NOMBRE

CURSO:

--

EXAMINADOR

--

RESPUESTAS

	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					

6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

**OBJETIVO DE LA PRUEBA:** Evaluar las habilidades adquiridas durante el 2º semestre en el subsector.

**INSTRUCCIONES:**

- Complete todos los datos solicitados, use solo lápiz pasta, azul o negro.
- La prueba consta de 20 preguntas con alternativas, donde solo una es verdadera.
- Marque la alternativa que usted considere correcta en la tabla de respuesta, ubicada en la portada.
- Es necesario realizar el desarrollo de las preguntas relacionadas con calcular, de no hacerlo se descontara puntaje.
- Usted tiene 60 minutos para realizar la prueba.

<p><b>1. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es falsa?</b></p> <p>a) Los números decimales finitos no tienen periodo</p> <p>b) Los números decimales semi-periodicos no tienen periodo</p> <p>c) Los números decimales periódicos tienen infinitas cifras decimales</p> <p>d) Los decimales finitos, periódicos y semi periódicos se pueden convertir en fracción.</p>	<p><b>2. ¿Cuál de los siguientes números corresponde a un decimal semi-periodico?.</b></p> <p>a) <math>4,\overline{86}</math></p> <p>b) 3,54</p> <p>c) 0,007</p> <p>d) <math>13,\overline{542}</math></p>
---	---

<p><b>3. ¿Cuál de los siguientes números decimales es equivalente con <math>\frac{21}{90}</math>?</b></p> <p>a) <math>2,\bar{3}</math>  b) 21,90  c) 0,23  d) <math>0,\overline{23}</math></p>	<p><b>4. ¿Cuál de las siguientes factorizaciones es equivalente con el número decimal <math>0,\overline{14}</math>?</b></p> <p>a) <math>\frac{14}{100}</math>  b) <math>\frac{14}{10}</math>  c) <math>\frac{13}{90}</math>  d) <math>\frac{13}{99}</math></p>
<p><b>5. Para Transformar una fracción a número decimal es necesario...</b></p> <p>a) Dividir el numerador por el denominador  b) Dividir el denominador por el numerador  c) Multiplicar el numerador por el denominador  d) Ninguna de las anteriores.</p>	<p><b>6. La factorización equivalente al número decimal <math>2,\overline{713}</math> es:</b></p> <p>a) <math>\frac{2711}{999}</math>  b) <math>\frac{2713}{10}</math>  c) <math>\frac{2713}{1000}</math>  d) <math>\frac{2711}{9990}</math></p>
<p><b>7. Si se convierte la fracción <math>\frac{2}{3}</math> a un número decimal, ¿Qué tipo de decimal es?</b></p> <p>a) Finito  b) Periodico  c) Semi-periodico  d) Irracional</p>	<p><b>8. ¿Cuál de las fracciones se convierte a un número decimal finito?</b></p> <p>a) <math>\frac{2}{9}</math>  b) <math>\frac{7}{5}</math>  c) <math>\frac{9}{7}</math>  d) <math>\frac{81}{90}</math></p>

**9. El cuociente entre  $24,56 : 0,004$  es igual**

**a:**

- a) 0,614  
b) 61,4  
c) 614  
d) 6.140

e) 61.140

10. ¿Cuál es el resultado de  $\frac{0,\overline{37} - 0,\overline{54} + 3,\overline{4}}{\frac{2}{3}}$

a)  $\frac{54}{11}$

b)  $\frac{24}{11}$

c)  $\frac{51}{20}$

d)  $\frac{119}{22}$

e)  $\frac{969}{200}$

11. El sucesor del antecesor del antecesor de 3 es...

a) 2

b) -2

c) 4

d) -3

e) -4

12. ¿Qué número es equivalente a la expresión:  $3 \cdot 10^2 + 5 \cdot 10^1 + 4 \cdot 10^{-1}$ ?

a) 35,04

b) 35,4

c) 354,1

d) 350,4

e) 3.504

13. ¿Cuál es el resultado de  $\frac{3}{5} - \left(\frac{1}{6} + \frac{1}{5}\right) \cdot \frac{1}{3}$

a)  $\frac{-1}{14}$

b)  $\frac{7}{90}$

- c)  $\frac{7}{10}$
- d)  $\frac{43}{90}$
- e)  $\frac{7}{90}$

**14. La descomposición prima de 144 es:**

- a)  $4^2 \cdot 14^2$
- b)  $2^2 \cdot 3^2$
- c)  $2^3 \cdot 3^4$
- d)  $2^4 \cdot 3^2$
- e)  $2^5 \cdot 3$

**15. Un tipo de bacteria se duplica cada 5 minutos. ¿Cuántas habrá luego de  $\frac{3}{4}$  de hora si en un comienzo había 2?**

- a) 256
- b) 512
- c) 1.024
- d) 2.048
- e) 4.096

**16. Jorge y Mario inventaron un juego en el que cada jugador parte con 1 punto y cada vez**

**que gana, su puntaje se duplica. Jorge ganó 6 veces y Mario 5 veces. ¿Cuántos puntos de**

**ventaja obtuvo Jorge sobre Mario?**

- a) 1
- b) 2
- c) 16
- d) 32
- e) 64

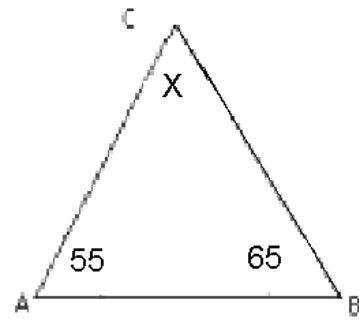
17. De un estanque lleno con 40 litros de petróleo se consumió una cantidad equivalente a  $\frac{7}{8}$  de su capacidad, reponiendo dos litros ¿Cuál es la cantidad de litros de petróleo que se

Necesita para volver a llenar el estanque

- a) 3 litros
- b) 33 litros
- c) 16 litros
- d) 37 litros
- e) 56 litros

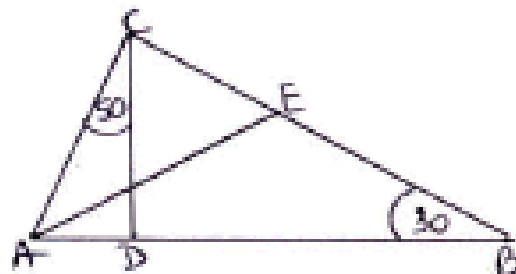
18. En el triángulo ABC, el ángulo interior que falta (X) mide:

- a)  $120^\circ$
- b)  $55^\circ$
- c)  $65^\circ$
- d)  $60^\circ$
- e) Ninguna de las anteriores



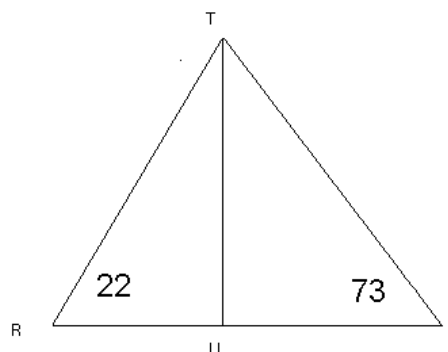
19. En el triángulo ABC, CD altura; AE bisectriz del  $\angle CAB$ ;  $\angle AEB =$

- a)  $10^\circ$
- b)  $20^\circ$
- c)  $30^\circ$
- d)  $40^\circ$
- e) Ninguna de las anteriores



20. En el triángulo RST, TU bisectriz del  $\angle RTS$ . Entonces  $\angle RTU =$

- a)  $95^\circ$
- b)  $47,5^\circ$
- c)  $42,5^\circ$



d)  $85^\circ$

e) Ninguna de las anteriores.

### ANEXO N° 4

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA  
**LICEO POLIVALENTE A – 28 “EMILIA TORO DE BALMACEDA”**  
UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA

## PRUEBA DE MATEMATICAS 2° AÑO MEDIO

FORMA A

FECHA DE APLICACION			
---------------------	--	--	--

IDENTIFICACION DE LA ESTUDIANTE

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

APELLIDO PATERNO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

APELLIDO MATERNO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

NOMBRE

CURSO:

EXAMINADOR

--

RESPUESTAS

	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

17					
18					
19					
20					

OBJETIVO DE LA PRUEBA: Evaluar las habilidades adquiridas durante el 2° semestre

INSTRUCCIONES.

- Complete todos los datos solicitados, use solo lápiz pasta, azul o negro.
- La prueba consta de 20 preguntas con alternativas, donde solo una es verdadera.
- Marque la alternativa que usted considere correcta en la tabla de respuesta, ubicada en la portada.
- Es necesario realizar el desarrollo de las preguntas relacionadas con calcular, de no hacerlo se descontara puntaje.
- Usted tiene 60 minutos para realizar la prueba

1.- La expresión es equivalente a:

- a) 4
- b)  $2\alpha$
- c)  $4\alpha$
- d)  $4\alpha^2$
- e)  $4\alpha^4$

2.- La expresión:  $\sqrt{2} \cdot \sqrt{32}$  es equivalente a

- a)  $\sqrt{34}$
- b) 4
- c) 8
- d) 32
- e) 34

3.- La expresión  $5\sqrt{7} - 3\sqrt{3} + 8\sqrt{3} - \sqrt{7}$  es equivalente a:

- a)  $4\sqrt{4} + 5\sqrt{3}$
- b)  $9\sqrt{10}$
- c)  $9\sqrt{21}$
- d) 43
- e) 0

4.- La expresión  $(2+\sqrt{5})(2-\sqrt{5})$  es equivalente a:

- a) -21
- b) -14
- c) -1
- d) 4
- e)  $2\sqrt{5}$

5.- El número real equivalente a  $\sqrt[4]{-81}$  es:

- a) 3
- b) -3
- c) 9
- d) -9
- e) La raíz no está definida en los reales

6.- La expresión equivalente a  $4^{-3}$

- a) -64
- b) 64
- c)  $\frac{1}{64}$
- d)  $\frac{-1}{64}$
- e) La expresión no esta definida en los reales

7.- Al calcular la potencia  $\left(\frac{1}{5}\right)^0$  se obtiene

- a) 0
- b)  $\frac{1}{5}$
- c) 1
- d) 2
- e) 5

8.- Al calcular la potencia  $\left(\frac{1}{5}\right)^0$  se obtiene:

- a) 0
- b)  $\frac{1}{5}$
- c) 1
- d) 2
- e) 5

9.- Al calcular la potencia  $\left(\frac{-5}{7}\right)^2$  Se obtiene:

- a)  $\frac{-10}{7}$
- b)  $\frac{-25}{7}$

- c)  $\frac{25}{7}$
- d)  $\frac{25}{49}$
- e)  $\frac{-25}{49}$

10.- Al calcular la expresión  $2^0 + 3 - 2^2 + (-3)^3$  se obtiene

- a)  $\frac{27}{8}$
- b)  $\frac{-27}{8}$
- c)  $\frac{-8}{27}$
- d)  $\frac{8}{27}$
- e)  $\frac{-2}{3}$

11.- La expresión  $\log_2 32$  es equivalente a:

- a) 4
- b) 5
- c) 16
- d) 30
- e) 32

12.- Al resolver la expresión  $\log_4 8$  es equivalente a:

- a)  $\frac{2}{3}$
- b) 4
- c) 8
- d)  $\frac{3}{2}$
- e) 4096

13.- La expresión  $\log_3 18 - \log_3 2$  es equivalente a:

- a) 6
- b) 3
- c) 2
- d)  $\log_3 36$
- e)  $\log_3 16$

14.- Determina la pendiente de la recta

- a) que pasa por los puntos A(-1,4) y B(5,-2)

- b) de ecuación  $2y = 1 - 3x$
- c) de ecuación  $-3x + 2y - 5 = 0$
- d) de ecuación  $+3x + 2y - 5 = 1$
- e) de ecuación  $-3y - 2y - 3 = -1$

15.- Con respecto a la pendiente de una recta es verdadero que:

- i. Cambia según el segmento de recta donde se aplique
- ii. Está relacionada con el ángulo de inclinación de la recta
- iii. Se suele designar con la letra "M"

- a) Sólo i
- b) Sólo ii
- c) Sólo iii
- d) Sólo i y ii
- e) Sólo ii y iii

16.- ¿Cuál es el área formada por los puntos  $A(0,0)$ ,  $B(12,0)$  y  $C(5,4)$  en un plano cartesiano?

- a) 22
- b) 24
- c) 50
- d) 60
- e) 64

17.-¿Cuál es el área formada por los puntos  $A(0,0)$ ,  $B(12,0)$  y  $C(5,4)$  en un plano cartesiano?

- f) 22
- g) 24
- h) 50
- i) 60
- j) 64

18.- De las siguientes rectas cuales son perpendiculares a la recta de ecuación  $3x - 2y + 7 = 0$

- i.  $2x + 3y - 5 = 0$

$$\text{ii. } y = \frac{3}{2}x + 1$$

$$\text{iii. } y = \frac{-3}{2}x$$

- a) Sólo i
- b) Sólo ii
- c) Sólo i y ii
- d) Sólo i y iii
- e) Sólo ii y iii

19.- Marca la alternativa que es la solución al sistema correspondiente

$$1) x - 3y = -15$$

$$x + 2y = 0$$

- a) (-1,2)
- b) (-6,3)
- c) (5,0)
- d) (3,2)
- e) (2-3)

20.- Un motorista sale de su casa para acudir a una cita. Se da cuenta de que si viaja a 60 km/h llegará un cuarto de hora tarde, pero si lo hace a 100 km/h

Llegará un cuarto de hora antes. ¿A qué distancia está su destino?

- a) 50 kilómetros
- b) 75 kilómetros
- c) 65 Kilómetros
- d) 90 Kilómetros
- e) 80 kilómetros