

SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

SIMCE

INFORME DE RESULTADOS

2003



EDUCACION
**Nuestra
Riqueza**



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

EL SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

¿Qué es el SIMCE?	2
Nuevos desarrollos	4

ANTECEDENTES DE LA PRUEBA SIMCE 2003, PARA 2º MEDIO

Currículo evaluado	8
Metodología de medición	8
Comparabilidad con los resultados de 2001	10
Clasificación según grupo socioeconómico	10

RESULTADOS

Resultados nacionales	14
Resultados por establecimiento	20

LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

Dimensiones evaluadas	24
Comentarios a los resultados nacionales	25
Ejemplos de preguntas	26

MATEMÁTICA

Dimensiones evaluadas	44
Comentarios a los resultados nacionales	46
Ejemplos de preguntas	48

ANEXO: ORIENTACIONES PARA LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Guía de trabajo para directivos	67
Guía de trabajo para profesores	68





EL SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN



DEFINICIÓN Y OBJETIVOS

¿QUÉ ES EL SIMCE?

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es una de las principales herramientas de información del sistema educativo de nuestro país.

El SIMCE funciona en base a una prueba que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a todos los alumnos y alumnas del país que cursan un cierto nivel, el cual va alternándose entre 4º Básico, 8º Básico y 2º Medio. Las preguntas de la prueba evalúan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular. La prueba aplicada es la misma para todos los establecimientos educacionales del país.

Los resultados obtenidos en el SIMCE permiten evaluar el desempeño, en diferentes subsectores de aprendizaje, del conjunto de alumnos:

- del sistema escolar,
- de cada establecimiento educacional, en comparación con años anteriores y con otros establecimientos,
- de cada curso, dentro de un mismo establecimiento.

Actualmente, el diseño y la administración del Sistema dependen de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

¿PARA QUÉ SIRVE EL SIMCE?

La información entregada por el SIMCE permite evaluar y tomar decisiones en distintos niveles del sistema educacional:

- A los profesores, les permite contrastar los resultados que observan en el aula con los resultados nacionales y comparar los resultados de su grupo de alumnos con los de otros grupos y con los resultados de años anteriores, todo lo cual les sirve para orientar sus prácticas pedagógicas.
- A los directivos y sostenedores de establecimientos, les facilita la evaluación de sus iniciativas de mejoramiento, les permite focalizar recursos y orientar incentivos.
- A los padres y apoderados, les permite complementar su percepción sobre la labor de la escuela y les facilita el diálogo con docentes y directivos sobre los aprendizajes de los alumnos.
- Al Ministerio de Educación, le ayuda a orientar las decisiones de política educativa, permitiendo monitorear la evolución de los aprendizajes, focalizar recursos, diseñar y evaluar estrategias de mejoramiento y establecer metas para el sistema educativo, entre otros.
- A los investigadores, les proporciona información para estudiar el extenso número de factores relacionados con la calidad de la educación.

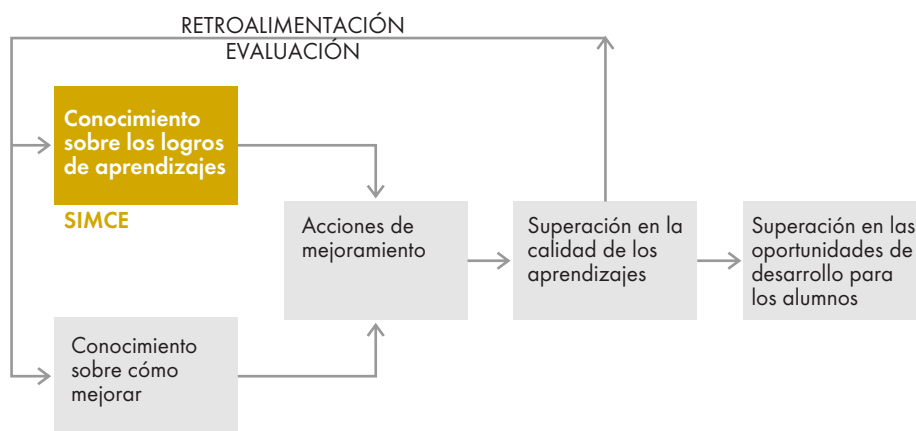
En general, proporciona información confiable y pública sobre los resultados de aprendizaje en cada establecimiento, lo que promueve el compromiso responsable por parte de docentes, directivos y sostenedores.

Aunque la recolección y entrega de información por parte del SIMCE es una herramienta necesaria, no es suficiente para mejorar los aprendizajes de los alumnos y sus oportunidades de desarrollo. Para alcanzar estos objetivos, la

comunidad escolar (profesores, directivos y apoderados) debe transformar su análisis de los resultados del SIMCE en planes y acciones efectivos.

De hecho, se ha observado que aquellas escuelas que trabajan seriamente con la información entregada por el SIMCE obtienen mejores resultados¹.

El SIMCE, al aportar conocimiento sobre los logros de aprendizaje, facilita el mejoramiento en la calidad de la educación, como se sugiere en el siguiente esquema:



El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación también se ocupa de hacer participar a Chile en evaluaciones internacionales de educación, las que miden los rendimientos de nuestros alumnos en comparación con otros países y permiten complementar la información obtenida en las pruebas nacionales.

Estas pruebas son elaboradas por instituciones de reconocido prestigio a nivel mundial y adaptadas para su aplicación a los alumnos de cada país, entre los cuales se encuentra Chile.

Las pruebas internacionales aplicadas en Chile, hasta ahora, son:

- PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes): se aplica a alumnos de 15 años y evalúa capacidades básicas para desempeñarse efectivamente en la sociedad en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias. Es dirigida por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

(1) Por ejemplo, en la prueba SIMCE 2001 de 2º Medio, los establecimientos que manifestaron un Muy Alto uso de los resultados del SIMCE obtuvieron un promedio de 257 puntos en Matemática, superando a aquellos que manifestaron un uso Alto (244) o Medio (246) y más aún a quienes manifestaron un uso Bajo (235) o Muy Bajo (229) de los resultados. Algo similar se observó en el caso de Lenguaje y Comunicación.

- CÍVICA (Estudio Internacional de Educación Cívica): evalúa cómo los jóvenes de 8º Básico y 4º Medio se preparan para asumir sus roles ciudadanos en democracia, buscando establecer la influencia de los sistemas escolares, las familias y otros factores. Es dirigida por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos).
- TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias): evalúa logros de aprendizaje de los estudiantes de 4º y 8º grado en Matemáticas y Ciencias. Es dirigida por la IEA. Hasta ahora, Chile ha participado en las pruebas de 8º Básico, en 1998 y en 2002.
- LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación): evalúa resultados de aprendizaje en los países latinoamericanos en Matemáticas y Lenguaje, en 3º y 4º Básico, para generar una visión común sobre la calidad de la educación en Latinoamérica. Es dirigida por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Tanto los resultados obtenidos, como también algunos ejemplos de preguntas pueden consultarse en el sitio www.simce.cl.

NUEVOS DESARROLLOS

COMISIÓN PARA EL DESARROLLO Y USO DEL SIMCE



Durante el año 2003, una comisión de alto nivel técnico y amplia representatividad de visiones sobre educación fue convocada por el Ministro de Educación. Su principal objetivo fue elaborar un diagnóstico del SIMCE y una lista de recomendaciones para incrementar el impacto de esta medición en los mejoramientos de aprendizaje.

El diagnóstico estableció que este sistema goza de legitimidad y credibilidad, tanto para la opinión pública como para los docentes del país, y que sus instrumentos son metodológicamente sólidos. Además, se constató que los resultados de la prueba son ampliamente utilizados en el diseño de políticas educativas y, en menor medida, en el mejoramiento de prácticas pedagógicas por parte de los profesores.

La Comisión también llamó la atención sobre el escaso uso de la información del SIMCE por parte de padres y apoderados y sobre la falta de análisis complementarios que contextualicen la situación de la educación nacional, lo que facilita las distorsiones y malas interpretaciones de los resultados, a nivel de opinión pública.

Por último, se constató la necesidad de evitar algunas consecuencias no deseadas o incentivos distorsionadores, vinculados a los resultados SIMCE. Como ejemplo, se citaron las prácticas de selección y exclusión de alumnos con bajos rendimientos y la concentración de los esfuerzos de algunos establecimientos en las generaciones que darán el SIMCE.

La Comisión elaboró diversas recomendaciones.

Como prioridad, se propuso desarrollar estándares de desempeño, que permitan establecer metas nacionales respecto de lo que deben saber y ser capaces de hacer los alumnos de un determinado nivel.

En segundo lugar, se sugirió aumentar la efectividad de las comunicaciones del SIMCE hacia padres y profesores, lo que debiera incluir el desarrollo de pruebas para ser aplicadas por los mismos docentes, con el objeto de diagnosticar a sus alumnos en relación con los contenidos y destrezas involucrados en las pruebas SIMCE. También se propuso aumentar la periodicidad de las pruebas e incluir otras áreas de aprendizaje, tales como Inglés. Por último, se sugirió perfeccionar la información contenida en los resultados, para permitir el desarrollo de incentivos apropiados y evitar consecuencias no deseadas para los establecimientos.

De esta serie de recomendaciones, el Ministerio de Educación ya puso en marcha:

- La elaboración de estándares de aprendizaje y de pruebas referidas a ellos.
- El desarrollo de pruebas para diagnosticar los logros de aprendizaje que evalúa el SIMCE, para ser aplicadas por los mismos profesores, en 8º Básico.
- La elaboración de un plan para evaluar más de un nivel por año.
- La entrega de informes de resultados especialmente elaborados para padres y apoderados, lo que ya se implementó para la entrega de resultados del SIMCE 2003.

Por primera vez, en el SIMCE 2003, se elaboró especialmente un Informe de Resultados, dirigido a los padres y apoderados.

Esta publicación, que se distribuye a través de cada liceo o colegio, tiene como objetivo estimular las conversaciones y acciones coordinadas entre apoderados, profesores y directivos. Sus contenidos incluyen:

- Resultados del establecimiento en el que estudia el hijo o pupilo, tanto en el SIMCE 2003 como en el 2001.
- Comparaciones con los promedios nacionales.
- Comparaciones con los promedios de los establecimientos del mismo grupo socioeconómico.

Para informar sobre las diferencias o variaciones de resultados (págs. 20 y 21 del presente documento), el Informe de Apoderados incluye esquemas como el siguiente:

	SE MANTUVO				EL RESULTADO DE SU ESTABLECIMIENTO EN 2003:
	BAJÓ MUCHO	BAJÓ	MEJORÓ	MEJORÓ MUCHO	
LENGUA CASTELLANA				X	Mejóro mucho, en comparación con el de 2001
MATEMÁTICA			X		Se mantuvo equivalente con el de 2001

Mejorar la calidad de la educación chilena requiere el involucramiento de padres y apoderados. Este nuevo Informe cumplirá su objetivo solo si los profesores logran generar espacios de discusión con los padres y apoderados y diseñar acciones conjuntas de mejoramiento.

INFORME PARA PADRES Y APODERADOS





ANTECEDENTES DE LA PRUEBA SIMCE 2003, 2º MEDIO

COBERTURA DE LA MEDICIÓN

243.151 alumnos de 259.719 matriculados en 2º Medio

2.117 establecimientos medidos de 2.217 con Educación Media

ASISTENCIA

Promedio año 2003: 92,9 %*

Prueba SIMCE: 94,9 %

FECHA DE APLICACIÓN

12 de noviembre de 2003

* Fuente: Acto de Calificaciones y Rendimiento Escolar 2003.



CURRÍCULO EVALUADO

En el 2003, el SIMCE evaluó por segunda vez los contenidos del currículo "reformado", es decir, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular de 2° Medio, según establece el decreto 220 de 1998.

Al igual que en las mediciones anteriores realizadas a este nivel, la prueba midió logros de aprendizaje en el sector de Matemática y en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación, a través de preguntas de selección múltiple y de respuesta abierta.

	BÁSICO								MEDIO			
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1°	2°	3°	4°
1997								•				
1998									•			
1999				•								
2000								•				
2001										•		
2002				•								
2003										•		
2004								•				

■ Indica que el currículo con el que se estudia corresponde al "reformado".

- Indica el nivel evaluado por la prueba SIMCE.



ESCALA DE PUNTAJES

METODOLOGÍA DE MEDICIÓN

Desde hace seis años la prueba SIMCE utiliza la metodología de medición conocida como Teoría de Respuesta al Ítem (IRT).

Los puntajes obtenidos mediante este método reflejan los logros de aprendizaje de los alumnos con mayor precisión que otros modelos. Corresponde a la metodología utilizada en la mayoría de las mediciones internacionales de rendimiento académico (TIMSS, PISA, etc.) y, en el SIMCE, reemplazó al modelo clásico.

En el modelo IRT no existen valores mínimos o máximos establecidos de antemano, ya que el cálculo se inicia asignando un puntaje al resultado promedio de todos los alumnos del país que dieron la prueba. En el caso de 2° medio se asignó el valor 250 al resultado promedio obtenido en 1998, que fue el año en que se usó la escala por primera vez.

Tanto en el año 2001 como en 2003 se utilizó la misma escala de puntajes que en 1998. De este modo, puede considerarse que cualquier aumento significativo de puntaje entre 2001 y 2003, indica que los alumnos de 2003 alcanzan mayores logros de aprendizaje que los de 2001. A la inversa, cualquier puntaje de 2003 significativamente inferior al de 2001, indica lo contrario.

La prueba SIMCE entrega resultados por curso y por establecimiento, los que se calculan promediando directamente los puntajes obtenidos por los alumnos.

Para cada uno de los subsectores de aprendizaje evaluados se diseñaron dos cuadernillos diferentes, con distintas selecciones de preguntas. Dado que estos cuadernillos son complementarios entre sí, el promedio de los resultados individuales entrega una medida de lo aprendido por el grupo en su conjunto. Así, el puntaje promedio de un establecimiento es indicador de lo que saben o pueden hacer el conjunto de los alumnos del nivel evaluado. Cabe señalar que, por tratarse de un promedio, este resultado agrupa el rendimiento de estudiantes que pueden tener resultados muy dispares.

Todos los alumnos que cursan el nivel evaluado deben rendir la prueba. Sin embargo, las respuestas de quienes presentan problemas severos, tales como Síndrome de Down u otras discapacidades, son excluidas del cálculo de puntajes, para no perjudicar injustamente el resultado de estos establecimientos.

Tampoco se consideran las respuestas de quienes hayan presentado irregularidades durante la rendición de la prueba, como copiar o abandonar la sala por motivos de salud.

Los resultados de las diferentes categorías de análisis (región, país, grupo socioeconómico, etc.) se calculan promediando los puntajes de los alumnos clasificados en cada categoría.

En general, los resultados de cualquier medición educacional conllevan algún nivel de imprecisión. Esto determina que, al comparar dos puntajes cualesquiera, la diferencia entre estos deba ser mayor a un cierto valor mínimo (llamado variación o diferencia significativa) para que pueda considerarse que realmente refleja una variación en los logros de aprendizaje.

En las páginas que siguen, se utiliza el símbolo ▲ para indicar que un puntaje es significativamente mayor que otro con el que se le compara. Para mostrar que es significativamente menor, se utiliza el símbolo ▼, mientras que el símbolo ● señala que no existe una variación o diferencia significativa.

Para establecer si una diferencia entre puntajes promedio es o no significativa, deben considerarse varios factores estadísticos. La tabla adjunta puede usarse como un criterio aproximado para comparar puntajes promedio entre cursos o establecimientos. En ella se detallan los valores mínimos para considerar relevante una diferencia o variación entre dos resultados.

Puede observarse que el valor requerido para que una diferencia de puntajes sea considerada significativa es menor cuando se comparan puntajes dentro de 2003 que cuando se comparan resultados del 2003 con los del 2001. También se observa que mientras mayor es la cantidad de alumnos incluidos en un puntaje promedio, menor es la diferencia de puntaje que puede considerarse significativa. Al comparar dos puntajes promedio cualesquiera, debe utilizarse como diferencia significativa la que corresponde al grupo con menor cantidad de alumnos.

CÁLCULO DE PUNTAJES

PRECISIÓN Y VARIACIONES SIGNIFICATIVAS

CANTIDAD DE ALUMNOS	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	
	2003 - 2003 (puntos)	2003 - 2001 (puntos)
10 - 25	20	30
26 - 50	13	18
51 - 100	9	14
101 - 200	7	12
201 - 1000	6	8

2003-2003: diferencias significativas entre puntajes promedio en la prueba 2003 de dos grupos cualesquiera de alumnos (curso, establecimiento, etc.).

2003-2001: variaciones significativas entre un puntaje promedio de la prueba 2003 y otro de la prueba 2001.



COMPARABILIDAD CON LOS RESULTADOS 2001

Entre las pruebas SIMCE 2003 y 2001, las comparaciones se realizan entre alumnos que estudiaron con el mismo currículo los dos primeros años de Enseñanza Media. Sin embargo, es necesario tener cautela al comparar puntajes obtenidos en diferentes años, ya que los grupos a comparar pueden no haber mantenido ciertas características: por ejemplo, un mismo establecimiento puede haber cambiado de dueños o dependencia administrativa, o puede haber cambiado la composición de su alumnado.

Cabe recordar que los puntajes de las pruebas SIMCE 2001 y 1998 se calcularon en la misma escala, aunque la comparación se realizaba entre alumnos que habían estudiado según diferentes currículos.



CLASIFICACIÓN SEGÚN GRUPO SOCIOECONÓMICO

Los resultados educativos están influenciados por múltiples factores, los cuales pueden ser agrupados en variables internas y externas a los establecimientos. La calidad del desempeño del profesor, un buen equipamiento o una gestión adecuada son variables que, de alguna forma, resultan controlables por la escuela. Lo que el establecimiento no puede modificar son factores como la condición socioeconómica de los alumnos o el nivel educacional de los padres.

Para establecer que una comunidad educativa se desempeña mejor que otra y afirmar que, con alta probabilidad, las diferencias de sus resultados en el SIMCE se producen por lo que sucede “dentro del establecimiento” y no “fuera del establecimiento”, es útil comparar escuelas que atiendan alumnos de similares características socioeconómicas.

Con este objetivo, el Ministerio de Educación clasifica a los establecimientos que rindieron la prueba SIMCE 2003 de acuerdo a las características socioeconómicas predominantes de sus alumnos, definidas a partir de los años de estudio promedio del padre y de la madre, el ingreso familiar mensual y el índice de vulnerabilidad escolar de establecimiento².

La información para las tres primeras variables se recoge en los días de la prueba, mediante cuestionarios aplicados por el SIMCE, que responden los apoderados. La última variable corresponde a un índice calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y su valor refleja el porcentaje de los alumnos de un establecimiento que se encuentran en situación de vulnerabilidad escolar.

(2) En aquellos casos en que no ha sido posible recoger toda la información mencionada, se han considerado variables tales como la ubicación geográfica, la dependencia administrativa de los establecimientos u otras.

GRUPO SOCIOECONÓMICO 2003	ESCOLARIDAD (AÑOS)		INGRESOS DEL HOGAR (2003)	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR (IVE)
	MADRE	PADRE		
A (BAJO)	7	7	\$ 119.000	54 %
B (MEDIO BAJO)	9	10	\$ 180.000	33 %
C (MEDIO)	12	12	\$ 331.000	15 %
D (MEDIO ALTO)	14	15	\$ 738.000	1 %
E (ALTO)	16	17	\$ 1.526.000	0 %

VARIABLES DE CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA

Esta clasificación en grupos socioeconómicos depende de variables medidas en el año de aplicación de la prueba y, por lo tanto, no es necesariamente estable en el tiempo.

Los establecimientos educacionales pueden variar su clasificación de un año a otro por varios motivos: cambios en la composición socioeconómica del alumnado, cambios en la dependencia administrativa, o cambios de la situación relativa de un colegio o liceo en relación a otros establecimientos educacionales, a raíz de una modificación nacional de la situación económica. Incluso algunos cambios pueden provenir de variaciones en las características generales de la población.

En la tabla siguiente se detalla el número de alumnos y establecimientos clasificados en cada grupo socioeconómico, para la prueba 2003.

GRUPO SOCIOECONÓMICO	ALUMNOS					ESTABLECIMIENTOS	
	TOTALES		DEPENDENCIA				
	N°	%	% MUN	% PSUB	% PPAG	N°	%
A (BAJO)	45.648	19 %	14 %	5 %	0 %	409	19 %
B (MEDIO BAJO)	109.061	45 %	24 %	21 %	0 %	594	28 %
C (MEDIO)	55.988	23 %	8 %	15 %	0 %	508	24 %
D (MEDIO ALTO)	19.740	8 %	1 %	5 %	3 %	353	17 %
E (ALTO)	12.714	5 %	0 %	0 %	5 %	253	12 %
TOTALES NACIONALES	243.151		46 %	46 %	8 %	2.117	

NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS Y ALUMNOS EVALUADOS, SEGÚN GRUPO SOCIOECONÓMICO

MUN : Establecimientos municipales.

PSUB : Establecimientos particulares subvencionados.

PPAG : Establecimientos particulares pagados.

NOTA : Todos los porcentajes están referidos a los totales de alumnos o de establecimientos. Dado que contienen aproximaciones pueden no sumar exactamente 100%.





RESULTADOS



PROMEDIOS NACIONALES, EN RELACIÓN A AÑOS ANTERIORES

RESULTADOS NACIONALES

Al comparar los promedios nacionales con aquellos obtenidos en la prueba anterior realizada a 2º Medio, en 2001, no se observan cambios significativos. Tanto en Lengua Castellana y Comunicación (+1 punto), como en Matemática (-2 puntos), las diferencias registradas no alcanzan a tener el valor mínimo como para considerar que reflejan variaciones relevantes en los logros de aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que, en esta oportunidad, solo transcurrieron dos años entre una prueba y otra, a diferencia de los tres años transcurridos entre las pruebas de 2º Medio aplicadas en 1998 y 2001.

Cabe recordar que en el año 2001, las variaciones registradas en relación a 1998 tampoco alcanzaron el valor mínimo como para ser consideradas significativas: +2 en Lengua Castellana y Comunicación y -2 en Matemática. En esa oportunidad, sin embargo, la comparación era algo menos pertinente, pues se realizó entre alumnos que estudiaron según diferentes currículos. Por esta razón, no deben hacerse comparaciones directas entre puntajes de 2003 y 1998.

INCIDENCIA DE FACTORES SOCIOECONÓMICOS

El análisis de los puntajes por grupo socioeconómico revela que los resultados promedio son mejores mientras más alto sea el grupo socioeconómico de los alumnos del establecimiento. Estas variaciones son similares para Lengua Castellana y Matemática.

Cabe señalar que los promedios de cada grupo resumen los puntajes de un gran número de alumnos, los que pueden haber obtenido resultados muy diferentes unos de otros. Como muestra de lo anterior, pueden observarse los puntajes máximos y mínimos obtenidos por algún establecimiento, en cada grupo, los cuales varían de manera muy diferente a los promedios.

PUNTAJES PROMEDIO Y VARIACIONES, SEGÚN GRUPO SOCIOECONÓMICO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LENGUA CASTELLANA				MATEMÁTICA			
	PROM	VAR	MIN	MÁX	PROM	VAR	MIN	MÁX
A (BAJO)	227	● -1	182	278	216	● -4	152	320
B (MEDIO BAJO)	241	● 0	187	301	228	● -5	176	335
C (MEDIO)	271	● -2	194	322	267	● -2	173	339
D (MEDIO ALTO)	292	● 0	184	330	300	● +1	182	370
E (ALTO)	306	● +3	190	351	325	● +5	145	401
TOTALES NACIONALES	253	● +1	182	351	246	● -2	145	401

PROM : Promedio de los resultados de los establecimientos.

VAR : Variación del promedio 2003, en relación a 2001.

MIN : Mínimo puntaje promedio obtenido por algún establecimiento.

MAX : Máximo puntaje promedio obtenido por algún establecimiento.

▲ : Indica un aumento significativo de puntaje.

▼ : Indica una disminución significativa de puntaje.

● : Indica que no hubo variación significativa de puntaje.

NOTA : La escala de puntajes utilizada tiene como base el valor de 250 puntos, asignado al resultado promedio obtenido en 1998.

En los dos sectores de aprendizaje evaluados, el mayor puntaje promedio lo obtuvo la XI Región de Aysén, seguido por la Región Metropolitana. En Lengua Castellana y Comunicación, les siguen las regiones XII y V, mientras que en Matemática, lo hacen las regiones XII, V y II.

La IX Región fue la que obtuvo el más bajo puntaje promedio, en ambos sectores de aprendizaje evaluados. Cabe recordar que esta región, que concentra el 6% de los alumnos, es la que tiene mayores índices de ruralidad y de pobreza en el país.

La diferencia entre las regiones que obtuvieron mayor y menor puntaje fue de 21 puntos en Matemática y de 16 en Lengua Castellana y Comunicación. Ninguna región registró variaciones significativas en relación a la prueba 2001 en Lengua Castellana y Comunicación. En Matemática, la única región que registró una variación significativa en relación a 2001 fue la XII, que disminuyó 8 puntos.

Cabe recordar que, para la prueba 2001, se registraron cuatro aumentos significativos y una disminución significativa, en relación a 1998. Como ya se dijo, esa comparación resulta algo menos pertinente, pues se realizó entre alumnos que estudiaron según diferentes currículos. Por lo mismo, no deben calcularse directamente las variaciones entre 1998 y 2003.

REGIÓN	ALUMNOS		LENGUA CASTELLANA		MATEMÁTICA	
	Nº	%	PROM	VAR	PROM	VAR
I TARAPACÁ	6.939	3 %	248	● +3	238	● -2
II ANTOFAGASTA	8.239	3 %	250	● 0	245	● -2
III ATACAMA	4.453	2 %	250	● +2	242	● -2
IV COQUIMBO	10.447	4 %	249	● 0	241	● -1
V VALPARAÍSO	25.184	10 %	254	● 0	245	● -4
VI LIBERTADOR	13.013	5 %	249	● -3	242	● -4
VII MAULE	14.756	6 %	249	● +1	242	● -1
VIII BÍO-BÍO	30.549	13 %	250	● +3	243	● 0
IX ARAUCANÍA	14.756	6 %	245	● +2	235	● 0
X LOS LAGOS	16.243	7 %	250	● +1	242	● 0
XI AYSÉN	1.294	0 %	261	● 0	256	● +2
XII MAGALLANES	2.363	1 %	256	● -4	246	▼ -8
RM METROPOLITANA	94.915	39 %	258	● +1	252	● -2
TOTALES NACIONALES	243.151		253	● +1	246	● -2

PROM : Promedio de los resultados de los establecimientos.

VAR : Variación del puntaje promedio de 2003, en relación a 2001.

▲ : Indica un aumento significativo de puntaje.

▼ : Indica una disminución significativa de puntaje.

● : Indica que no hubo variación significativa de puntaje.

NOTA : La escala de puntajes utilizada tiene como base el valor de 250 puntos, asignado al resultado promedio obtenido en 1998.

REGIONES

PUNTAJES PROMEDIO Y VARIACIONES, SEGÚN REGIÓN

En relación a los resultados promedio según dependencia, no se produjeron variaciones significativas en relación a 2001, en ninguno de los subsectores evaluados.

Puede observarse que la incidencia del grupo socioeconómico en los resultados es mucho mayor a la que tiene el tipo de dependencia.

Si consideramos el conjunto de los grupos socioeconómicos Bajo, Medio Bajo y Medio (que representan a 87% de los alumnos del país y que son atendidos exclusivamente por los sectores municipal y particular subvencionado), puede notarse que:

- Las diferencias de resultados entre los grupos socioeconómicos Medio y Bajo, para un mismo tipo de dependencia, varían entre 41 y 55 puntos, según si se considera Lengua Castellana o Matemática. Lo anterior es claramente superior a las diferencias de puntaje registradas, para un mismo grupo socioeconómico, entre establecimientos municipales y particulares subvencionados, las que varían entre 3 y 12 puntos, dependiendo de si se considera Lengua Castellana o Matemática.
- Las diferencias de resultados entre establecimientos municipales y particulares subvencionados varían según el grupo socioeconómico que se considere. En el grupo Bajo (que representa el 19% de los alumnos del país), el puntaje promedio de los establecimientos particulares subvencionados supera a los municipales en 3 y 5 puntos, según si se considera Lengua Castellana o Matemáticas, respectivamente. En el grupo Medio Bajo (45% de los estudiantes del país) esta superioridad se mantiene, con diferencias entre 7 y 12 puntos. En cambio, en el grupo Medio, los establecimientos municipales superan a los particulares subvencionados por entre 3 y 5 puntos.

Al analizar las variaciones según tipo de dependencia y grupo socioeconómico, la única variación significativa se registró en el grupo Medio Bajo, donde los establecimientos municipales bajaron 6 puntos en Matemáticas.

TIPO DE DEPENDENCIA	LENGUA CASTELLANA		MATEMÁTICA	
	PROM	VAR	PROM	VAR
MUNICIPALES	241	● +1	230	● -3
PARTICULAR SUBVENCIONADO	257	● +2	250	● +1
PARTICULAR PAGADO	301	● +3	317	● +5
TOTALES NACIONALES	253	● +1	246	● -2

PUNTAJES PROMEDIO Y VARIACIONES, SEGÚN TIPO DE DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LENGUA CASTELLANA			MATEMÁTICA		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
A (BAJO)	226	229	—	215	220	—
B (MEDIO BAJO)	238	245	—	223	235	—
C (MEDIO)	273	270	—	270	265	—
D (MEDIO ALTO)	317*	289	292	347*	294	301
E (ALTO)	—	—	306	—	—	325

PUNTAJES PROMEDIO SEGÚN TIPO DE DEPENDENCIA Y GRUPO SOCIOECONÓMICO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LENGUA CASTELLANA			MATEMÁTICA		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
A (BAJO)	● -2	● +1	—	● -5	● 0	—
B (MEDIO BAJO)	● +1	● 0	—	▼ -6	● -3	—
C (MEDIO)	● -1	● -2	—	● -2	● -2	—
D (MEDIO ALTO)	● -3*	● -2	● -1	● +6	● -3*	● 0
E (ALTO)	—	—	● +3	—	—	● +4

VARIACIONES SEGÚN TIPO DE DEPENDENCIA Y GRUPO SOCIOECONÓMICO

PROM : Promedio de los resultados de los establecimientos.

VAR : Variación del promedio en relación a 2001.

MUN : Establecimientos municipales.

PSUB : Establecimientos particulares subvencionados.

PPAG : Establecimientos particulares pagados.

▲ : Indica un aumento significativo de puntaje.

▼ : Indica una disminución significativa de puntaje.

● : Indica que no hubo variación significativa de puntaje.

NOTA (*): Los establecimientos municipales del grupo socioeconómico Medio Alto agruparon a 1% del total de alumnos en 2003. Para el año 2001, en cambio, no se informó de puntajes para esta categoría de establecimientos, porque agrupaban un número muy bajo de alumnos. Por esta razón, las variaciones de los establecimientos Municipales-Medio Alto se calcularon considerando las variaciones de aquellos establecimientos clasificados en esta categoría para la prueba 2003.

ESTABLECIMIENTOS QUE MEJORAN O EMPEORAN

El porcentaje de establecimientos que no mostró variaciones significativas de puntaje, en relación a 2001, fue de 73% en Lengua Castellana y de 56% en Matemática.

En relación a Lengua Castellana y Comunicación, el porcentaje de establecimientos que mejoraron sus resultados (16%) fue mayor que el de los que empeoraron (10%). Algo similar ocurrió en Matemática donde el porcentaje de establecimientos que mejoraron (23%) también superó al de los que empeoraron (21%). En ambos sectores de aprendizaje, los mayores porcentajes de establecimientos que mejoraron se produjeron en el grupo Medio, seguido del grupo Alto.

PORCENTAJES DE ESTABLECIMIENTOS QUE AUMENTARON O DISMINUYERON SIGNIFICATIVAMENTE SU PUNTAJE, EN RELACIÓN A 2001

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LENGUA CASTELLANA			MATEMÁTICA		
	▲	●	▼	▲	●	▼
A (BAJO)	9 %	80 %	10 %	10 %	70 %	20 %
B (MEDIO BAJO)	17 %	72 %	11 %	17 %	53 %	30 %
C (MEDIO)	22 %	68 %	10 %	34 %	49 %	17 %
D (MEDIO ALTO)	13 %	76 %	10 %	29 %	54 %	18 %
E (ALTO)	18 %	72 %	10 %	30 %	56 %	14 %
TOTALES NACIONALES	16 %	73 %	10 %	23 %	56 %	21 %

- ▲ : Establecimientos que aumentaron significativamente su puntaje.
- : Establecimientos que mantuvieron su puntaje.
- ▼ : Establecimientos que disminuyeron significativamente su puntaje.

El grupo Medio es el que concentra al mayor número de alumnos con más de 300 puntos, tanto en Lengua Castellana como en Matemática, seguido por los grupos Medio Bajo y Medio Alto.

Cabe destacar la existencia de alumnos con altos puntajes en cada uno de los grupos socioeconómicos. Lo anterior demuestra que las condiciones socioeconómicas no son la única variable que influye en los logros de aprendizaje y que estas pueden ser compensadas por el esfuerzo de la comunidad educativa, la implementación de prácticas pedagógicas apropiadas, y el talento y esfuerzo de los alumnos.

Los porcentajes de alumnos con puntajes superiores a 300 aumentaron en relación a 2001. En Lengua Castellana y Comunicación se pasó de 18 % a 19 %, mientras que en Matemática aumentó de 17 % a 20 %.

GRUPO SOCIOECONÓMICO	TOTAL ALUMNOS	LENGUA CASTELLANA		MATEMÁTICA	
		Nº	%	Nº	%
A (BAJO)	45.648	2.528	6 %	2.039	4 %
B (MEDIO BAJO)	109.061	11.128	10 %	10.163	9 %
C (MEDIO)	55.988	15.375	27 %	16.109	29 %
D (MEDIO ALTO)	19.740	8.827	45 %	10.180	52 %
E (ALTO)	12.714	7.336	58 %	9.094	72 %
TOTALES NACIONALES	243.151	45.194	19 %	47.585	20 %

MEJORES PUNTAJES

ALUMNOS CON PUNTAJES SUPERIORES A 300



PUNTAJES PROMEDIO, VARIACIONES, MÍNIMOS Y MÁXIMOS DE LOS ESTABLECIMIENTOS

NOTA: Al comparar los resultados de los cursos, la diferencia entre ellos será significativa sólo si es mayor a 13 puntos (si ambos cursos tienen más de 25 alumnos) o a 20 puntos (si ambos cursos tienen entre 10 y 25 alumnos). Para cursos con menos de 10 alumnos, no puede establecerse la significancia sin un análisis estadístico más detallado.

RESULTADOS DEL ESTABLECIMIENTO

DEFINICIONES Y SIMBOLOGÍA

ALUMNOS EVALUADOS : Número de alumnos que rindieron la prueba.

GRUPO SOCIOECONÓMICO DEL ESTABLECIMIENTO :
 A : BAJO
 B : MEDIO BAJO
 C : MEDIO
 D : MEDIO ALTO
 E : ALTO

Dado que la clasificación de cada establecimiento presentada en este informe se realiza a partir de información sobre el conjunto de sus alumnos que rindieron la prueba SIMCE 2003, puede ocurrir que la clasificación de algunos establecimientos sea diferente a la informada para el proceso SIMCE 2001.

PUNTAJE PROMEDIO : Promedio de los puntajes obtenidos por todos los alumnos del curso o del establecimiento. Constituye un indicador general de lo que saben o pueden hacer ese grupo de alumnos, en el sector o subsector de aprendizaje evaluado. Cabe recordar que, por tratarse de un promedio, agrupa rendimientos de estudiantes que pueden tener desempeños muy dispares.

VARIACIÓN EN RELACIÓN A 2001 : Diferencia entre los puntajes promedios obtenidos por los alumnos del establecimiento, en las pruebas SIMCE 2003 y 2001.

DIFERENCIA CON OTROS PROMEDIOS : Diferencia entre el promedio del establecimiento y el promedio de algún grupo de referencia (grupo socioeconómico, comuna, región o país). Un valor positivo indica que el promedio del establecimiento fue mayor que el del grupo con que se le compara, mientras que uno negativo indica que fue menor.

SIGNIFICANCIA : Indica el significado asociado a una variación o diferencia de puntaje. Los íconos utilizados señalan que el puntaje obtenido por el establecimiento es:

- ▲▲ : mucho mayor que el promedio con que se le compara.
- ▲ : mayor que el promedio con que se le compara
- : equivalente al promedio con que se le compara.
- ▼ : menor que el promedio con que se le compara.
- ▼▼ : mucho menor que el promedio con que se le compara.

PUNTAJE MÁXIMO : Máximo puntaje promedio alcanzado por algún establecimiento en la prueba 2003. Constituye una referencia del más alto nivel de logro alcanzado.

PUNTAJE MÍNIMO : Mínimo puntaje promedio alcanzado por algún establecimiento.

NOTA: La escala de puntajes utilizada tiene como base el valor de 250 puntos, asignado al resultado promedio obtenido en 1998.





LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN



DIMENSIONES EVALUADAS

La prueba de Lengua Castellana y Comunicación evaluó comprensión de lectura y producción de textos. Estas dimensiones deben ser adquiridas y promovidas durante toda la enseñanza escolar, según se establece en los marcos curriculares de Educación Básica y Media.

Las preguntas de la prueba se refirieron a los conocimientos y habilidades descritos en los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Marco Curricular del primer ciclo de Educación Media, con especial énfasis en 2º Medio y solo en aquellos aspectos posibles de ser evaluados mediante una prueba escrita de carácter censal.

COMPRENSIÓN DE LECTURA

En comprensión de lectura, se evaluó la capacidad de los alumnos, tanto para comprender significados globales y parciales, como para aplicar conocimientos de Lengua Castellana y Comunicación que influyen en la profundidad con que se comprende un texto. Para lo anterior, se enfrentó a los alumnos a la lectura de tres tipos de textos:

- Literarios, entendidos como aquellos que presentan una situación de enunciación ficticia, principalmente mediante el uso de un lenguaje connotativo.
- Informativos, correspondientes a aquellos cuyo principal objetivo es exponer hechos desde una perspectiva objetiva, principalmente mediante el uso de un lenguaje denotativo.
- Persuasivos, entendidos como aquellos cuyo objetivo principal es exponer ideas desde un punto de vista determinado, con predominio de opiniones por sobre la exposición de hechos.

A partir de la lectura de estos textos, los alumnos realizaron dos tipos de tareas: unas relativas a la comprensión del contenido del texto y otras relativas a la aplicación de contenidos curriculares.

La comprensión del contenido del texto, se refiere a la habilidad de los alumnos para comprender la información entregada por el texto y para ubicar y recuperar información en función de una tarea solicitada. Las preguntas referidas a este tipo de tarea, se orientan a determinar si los alumnos entienden lo que leen, para lo cual se les solicita, por ejemplo, identificar información explícita, establecer relaciones entre fragmentos del texto o entre dos textos referidos a un tema común, inferir significados parciales y globales y determinar cambios de significado producidos por sustitución de palabras en un fragmento.

La aplicación de contenidos curriculares, se refiere a la capacidad de los alumnos de actualizar mediante la lectura, sus conocimientos de Lengua Castellana y Comunicación, o de aplicarlos para lograr una mejor comprensión de lo leído. En el ámbito de la lectura de textos literarios, se incluyeron contenidos propios de los géneros literarios y de sus elementos constitutivos (estructura narrativa, hablante, narrador, tipos de mundo, etc.), así como también los referidos al lenguaje literario, los géneros históricos, los efectos, etc. En el ámbito de la lectura de textos informativos y persuasivos, se incluyeron contenidos propios de la situación comunicativa (como recursos y finalidades del discurso) y de la organización textual (estructura de textos, formas discursivas y significado y uso de conectores), entre otros.

Para ambos tipos de tareas descritos, se plantearon dos niveles de evaluación: “local-oracional”, referido a unidades de sentido inferiores al texto y los párrafos (palabras, frases y oraciones), y “global-textual”, referido a unidades superiores a la oración (periodos oracionales, párrafos y textos).

Para evaluar la producción de textos, se entregó a los alumnos instrucciones precisas que describían el tipo de texto que se debía producir. Estas instrucciones contenían alusiones explícitas a los criterios con que se evaluarían los textos producidos, por ejemplo, “escribe con lenguaje formal y cuida tu ortografía”. Los textos que debieron producir los alumnos, se circunscribieron a tres finalidades preestablecidas:

- Expresar el mundo personal: propia de los textos orientados a mostrar sentimientos y experiencias, desde un punto de vista subjetivo.
- Informar: referida a la entrega de información en forma objetiva, mediante el uso de lenguaje fundamentalmente denotativo.
- Mostrar puntos de vista: correspondiente a textos cuyo principal objetivo es dar a conocer una opinión personal sobre fenómenos, objetos, ideas o situaciones.

A partir de las respuestas de los alumnos, se evaluó la capacidad para producir textos circunscritos a un tema dado, adecuados a una situación comunicativa predefinida y en los cuales se observara una correcta aplicación de las normas de ortografía acentual y literal.

COMENTARIOS A LOS RESULTADOS NACIONALES

A partir del análisis del total de respuestas a las preguntas de Lengua Castellana y Comunicación, es posible realizar ciertos comentarios acerca de lo que sabe o puede hacer el conjunto de alumnos del país, en relación con este subsector de aprendizaje.

Con respecto a la comprensión de lectura de textos literarios, los alumnos lograron resolver algunas de las tareas asociadas a la comprensión del contenido del texto, como inferir significados a partir de información explícita y localizada. Sin embargo, presentaron mayor dificultad en tareas tales como inferir significados globales, especialmente cuando la información que sirve de base para realizar la inferencia, se presenta en lenguaje connotativo. Cabe destacar que esta última tarea constituye un requisito fundamental para la lectura de textos literarios.

En cuanto a los textos persuasivos, los alumnos lograron comprender el contenido de textos publicitarios, especialmente aquellos con imágenes que refuerzan la información verbal. No obstante, en los textos persuasivos, en general, se observaron mayores dificultades en tareas como inferir el tema, identificar significado léxico contextual e inferir convergencia y divergencia.

En otro sentido, se pudo observar que los alumnos tienen dificultad para aplicar contenidos curriculares en la lectura de diversos tipos de textos. Al leer textos literarios, se destaca la dificultad para identificar tipos de mundo y para determinar el género histórico al que pertenecen las obras. En la lectura de textos informativos y persuasivos, se destacan problemas para identificar formas discursivas y para inferir el significado contextual de conectores discursivos.

En relación con la producción de textos, los alumnos demostraron mayor habilidad para estructurar textos narrativos que para producir textos descriptivos. En cuanto a la aplicación de normas ortográficas, los alumnos, en general, aplicaron correctamente las normas de ortografía literal, pero mostraron bastante dificultad en la aplicación de normas de ortografía acentual.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS

COMPRENSIÓN DE LECTURA

PRODUCCIÓN DE TEXTOS



EJEMPLOS DE PREGUNTAS

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1 a 3.

SE DEBE DEJAR DESCANSAR AL MAR

Gracias a la pesca industrial, aquella que procesa grandes volúmenes de una sola vez, se ha alcanzado el límite máximo de peces que se puede extraer del mar; diversos indicadores muestran que este recurso comienza a declinar. La industria pesquera internacional, sin embargo, critica las limitaciones impuestas y afirma que no tienen ninguna utilidad. Una reciente e inesperada experiencia demuestra lo contrario.

Hace ya cuarenta años, en 1962, y por razones de seguridad para los lanzamientos espaciales, se prohibió la pesca en el océano alrededor del Cabo Cañaveral. Hoy en día, en esa zona crecen y se desarrollan los peces más allá de lo imaginado, demostrando la enorme capacidad de reposición que posee la naturaleza. Con dicha prohibición no solo se benefició la vida natural, sino también la industria pesquera que rodeaba la zona.

En efecto, los pescadores vecinos ahora están capturando doce veces más peces que antes y de un tamaño mayor. Quedó demostrado el enorme beneficio que reporta la existencia de esta clase de reservas, las que actúan como “incubadoras de peces” para el océano que las rodea. “La evidencia es clara”, dice Callum Roberts, un pescador de Florida. “Se está pescando más, y cada año que pasa desde la prohibición, los peces que se capturan en el océano son de mayor tamaño”. Recientemente se observó un resultado similar en un estudio realizado en la reserva de la isla Santa Lucía, en el Caribe. Ya en el primer año la captura se había incrementado en un 90%.

Es necesario que los industriales pesqueros comprendan que mantener las reservas marinas es como tener dinero en el banco: en la medida en que las cuidemos, nos aportarán beneficios a todos.

www.creces.cl
(adaptación)

¿Qué sentido tendría el segundo párrafo si en vez de decir “... se prohibió la pesca...” la oración dijera “... se restringió la pesca...”?

- A. Que las limitaciones de pesca son siempre beneficiosas.
- B. Que las limitaciones para pescar serían parciales.
- C. Que las limitaciones para pescar son ilegales.
- D. Que las limitaciones para pescar fueron drásticas.

¿Qué actitud muestra el emisor acerca de la pesca en el tercer párrafo?

- A. Optimismo por el resultado favorable de las restricciones a la pesca.
- B. Sorpresa por la exagerada capacidad de reposición de la naturaleza.
- C. Desconcierto, pues no entiende que se capturen peces más grandes.
- D. Interés, porque espera obtener sus propios beneficios en la pesca.

¿Qué estrategia usa el emisor, con el fin de demostrar que las prohibiciones de pesca son útiles para la conservación de los recursos marinos?

- A. Cita la opinión de expertos en el tema que están de acuerdo con él.
- B. Mide el tamaño de los peces que se extraen en Florida.
- C. Narra casos reales de conservación a modo de ejemplo.
- D. Denuncia las falsedades que declara la industria pesquera.

NOTA: el ancho de columna de este texto no es el original de la prueba. En esta página, se ha modificado para facilitar la diagramación. Su versión original se presenta en páginas posteriores.

En el esquema de la página anterior, se presentan tres preguntas incluidas en la prueba de Lengua Castellana y Comunicación, para ilustrar algunas de las tareas de comprensión de lectura que son capaces de realizar los alumnos, según el puntaje que obtuvieron en este subsector de aprendizaje.

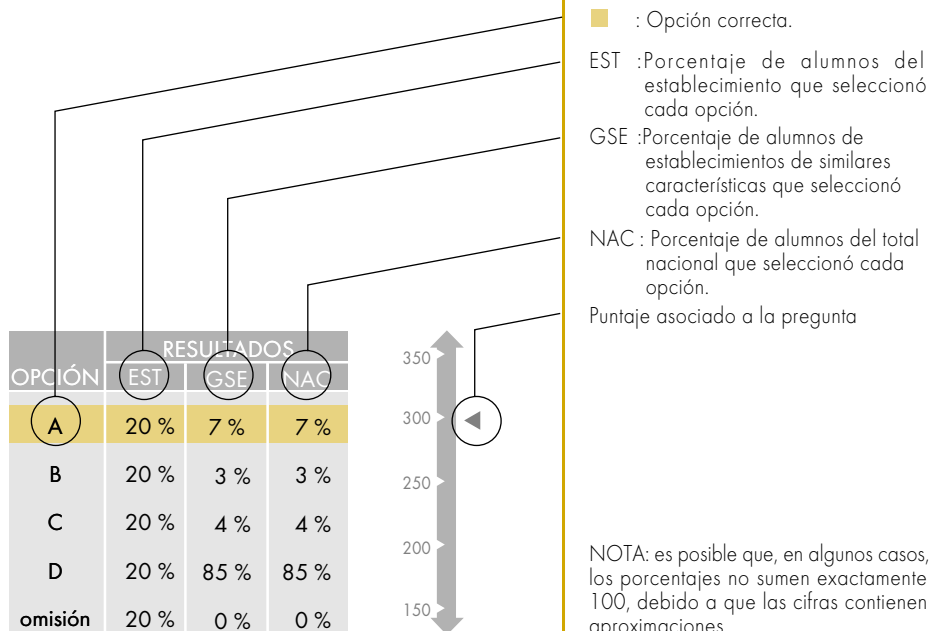
Los tres ejemplos, referidos a un mismo texto, se presentan ordenados según dificultad creciente.

En general, se pudo observar que los alumnos que obtuvieron 232 puntos o más, lograron responder correctamente preguntas como la 1, en las que se evalúa la capacidad para identificar estrategias discursivas.

Los alumnos que obtuvieron un puntaje igual o superior a 261 puntos, en general, respondieron correctamente preguntas como la 1 y también otras más complejas como la 2, en las que se evalúa la capacidad de inferir la actitud del emisor frente al hecho que informa.

Los alumnos que obtuvieron 296 puntos o más, en general, respondieron correctamente preguntas como la 1 y la 2, y también otras como la 3, en las que se debe determinar el cambio de sentido que provoca el uso de diferentes palabras o expresiones en un texto.

En las páginas siguientes, se comentan con más detalle estas y otras preguntas de la prueba de Lengua Castellana y Comunicación. Para cada ejemplo, se muestra el puntaje a partir del cual, en general, los alumnos responden correctamente. Para esto se utiliza un esquema similar al de la página anterior. Además, en cada ejemplo se presenta un recuadro en el que se indica el porcentaje de alumnos que eligió cada opción, tanto a nivel nacional, como del establecimiento y de otros establecimientos de similares características.



Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1 a 3.

SE DEBE DEJAR DESCANSAR AL MAR

Gracias a la pesca industrial, aquella que procesa grandes volúmenes de una sola vez, se ha alcanzado el límite máximo de peces que se puede extraer del mar; diversos indicadores muestran que este recurso comienza a declinar. La industria pesquera internacional, sin embargo, critica las limitaciones impuestas y afirma que no tienen ninguna utilidad. Una reciente e inesperada experiencia demuestra lo contrario.

Hace ya cuarenta años, en 1962, y por razones de seguridad para los lanzamientos espaciales, se prohibió la pesca en el océano alrededor del Cabo Cañaveral. Hoy en día, en esa zona crecen y se desarrollan los peces más allá de lo imaginado, demostrando la enorme capacidad de reposición que posee la naturaleza. Con dicha prohibición no solo se benefició la vida natural, sino también la industria pesquera que rodeaba la zona.

En efecto, los pescadores vecinos ahora están capturando doce veces más peces que antes y de un tamaño mayor. Quedó demostrado el enorme beneficio que reporta la existencia de esta clase de reservas, las que actúan como “incubadoras de peces” para el océano que las rodea. “La evidencia es clara”, dice Callum Roberts, un pescador de Florida. “Se está pescando más, y cada año que pasa desde la prohibición, los peces que se capturan en el océano son de mayor tamaño”. Recientemente se observó un resultado similar en un estudio realizado en la reserva de la isla Santa Lucía, en el Caribe. Ya en el primer año la captura se había incrementado en un 90%.

Es necesario que los industriales pesqueros comprendan que mantener las reservas marinas es como tener dinero en el banco: en la medida en que las cuidemos, nos aportarán beneficios a todos.

www.creces.cl
(adaptación)

PREGUNTA 1

OPCIÓN	RESULTADOS		NAC
A			20 %
B			16 %
C			54 %
D			10 %
omisión			1 %

¿Qué estrategia usa el emisor, con el fin de demostrar que las prohibiciones de pesca son útiles para la conservación de los recursos marinos?

- A. Cita la opinión de expertos en el tema que están de acuerdo con él.
- B. Mide el tamaño de los peces que se extraen en Florida.
- C. Narra casos reales de conservación a modo de ejemplo.
- D. Denuncia las falsedades que declara la industria pesquera.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Comprender los procesos de comunicación centrados en la exposición de ideas, hechos, temas y situaciones” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

Esta pregunta permite evaluar la capacidad de los alumnos para determinar de qué forma el emisor del texto entrega la información a sus destinatarios. Esto implica que entre varias posibilidades (narrar, citar, denunciar), el emisor ha escogido una modalidad que sirve para su intención comunicativa de sustentar una opinión. Para responder, es necesario conocer las formas discursivas y estrategias posibles para informar un tema.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción C), pudieron determinar la forma en que el emisor demuestra la utilidad de las prohibiciones de pesca: narra lo acontecido en Cabo Cañaveral y Santa Lucía, lugares en los que se produjo un aumento en la población de peces.

Aquellos que escogieron la opción A, probablemente relacionaron el estudio realizado en la Isla Santa Lucía con la cita de una opinión de un pescador, al cual le atribuyen la condición de experto.

Los alumnos que respondieron *B*, probablemente interpretaron que el emisor es parte de la investigación científica, dado el conocimiento y cercanía con que entrega los datos y, por lo tanto, que estos provienen de su experiencia directa.

Quienes respondieron *D*, probablemente entendieron que el emisor considera falsas las opiniones de las pesqueras, tomando como referencia la última oración del primer párrafo. Piensan, por lo tanto, que su estrategia es denunciar ese hecho para fomentar la protección de los peces.

¿Qué actitud muestra el emisor acerca de la pesca en el tercer párrafo?

- A. Optimismo por el resultado favorable de las restricciones a la pesca.
- B. Sorpresa por la exagerada capacidad de reposición de la naturaleza.
- C. Desconcierto, pues no entiende que se capturen peces más grandes.
- D. Interés, porque espera obtener sus propios beneficios en la pesca.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Comprender los procesos de comunicación centrados en la exposición de ideas, hechos, temas y situaciones” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

Esta pregunta permite evaluar la capacidad de los alumnos para identificar la posición o grado de cercanía con que el emisor informa sobre un tema, basándose en determinadas marcas textuales que permiten determinar su subjetividad. En este caso, se solicita a los alumnos determinar la actitud del emisor en un fragmento del texto.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción *A*), interpretaron la disposición anímica que tiene el emisor frente a lo que informa, basándose en las afirmaciones que este realiza y las evidencias que presenta, para demostrar el beneficio de las restricciones a la pesca.

Aquellos que escogieron la opción *B*, posiblemente consideraron la información de un párrafo distinto al que se le pedía para responder: tomaron aspectos del segundo párrafo, cuando se les pedía datos del tercero.

Los alumnos que respondieron *C*, probablemente interpretaron que la actitud del emisor era semejante a la que se infiere del testimonio del pescador, en la cual sí es posible notar desconcierto o sorpresa.

Quienes respondieron *D*, consideraron que la mención a los beneficios de restringir la pesca respondía a un interés particular del emisor, porque posiblemente confundieron el interés que este muestra por informar, con un supuesto interés por obtener beneficios producto de la pesca.

PREGUNTA 2

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			55 %
B			21 %
C			11 %
D			12 %
omisión			1 %



PREGUNTA 3

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			17 %
B			44 %
C			17 %
D			21 %
omisión			0 %



¿Qué sentido tendría el segundo párrafo si en vez de decir “... se prohibió la pesca...” la oración dijera “... se restringió la pesca...”?

- A. Que las limitaciones de pesca son siempre beneficiosas.
- B. Que las limitaciones para pescar serían parciales.
- C. Que las limitaciones para pescar son ilegales.
- D. Que las limitaciones para pescar fueron drásticas.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Incrementar el dominio del léxico [...], fomentando de este modo la reflexión sobre el lenguaje” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

Esta pregunta permite evaluar el conocimiento de los alumnos sobre el uso de las palabras en un contexto determinado. La pregunta demanda que asocien palabras relacionadas por una idea común, y que a la vez sepan diferenciar el cambio de sentido que cada una de ellas aporta dentro de la oración.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción B), comprendieron que, en el contexto dado, la palabra “restringir” supone una prohibición parcial, determinando así, el cambio de sentido que provocaría esta sustitución.

Aquellos que escogieron la opción A, probablemente se centraron en la información relativa a las consecuencias de la limitación de la pesca, sin advertir que la pregunta se orientaba al cambio de sentido de un fragmento del texto, generado por la sustitución de una palabra.

Los alumnos que respondieron C, es posible que desconocieran el significado de la palabra “restringir”, e infirieran que todo lo que se restringe es ilegal.

Quienes respondieron D, es probable que entendieran de modo inverso el sentido que entrega la palabra de reemplazo.

Lee los siguientes textos y responde las preguntas 4 a 6.

Amélie

ESPECTÁCULOS



La vida no es una película

La película *Amélie* está construida expresamente para complacer a la mayor cantidad de gente posible, pero las críticas especializadas la rechazan porque contrabandea una ideología conservadora disfrazada de humanismo, cuyo mensaje final, por detrás del más digerible y claro “se puede hacer feliz a otros con poco”, es el de un mundo que rechaza la diversidad en todas sus formas y se niega a enfrentar a sus personajes a emociones y sentimientos verdaderos.

Para decirlo claramente, *Amélie* es un film engañoso y empalagoso que arrastra al espectador por un camino de deseos concedidos, alegrías y tristezas programadas. Muchos hablan de “cuento de hadas”, pero allí donde los cuentos de hadas funcionan como alegorías de la vida, llena de dificultades, e intentan exorcizar miedos y ayudar a encontrar el propio camino, este film presenta la ilusión de un camino libre de obstáculos. En los cuentos de hadas hay brujas malas, dragones, ogros y reinas malvadas y es necesario superar el miedo, el hambre y el frío para comer perdicés.

En resumidas cuentas, por favor, dejen de decir que *Amélie* nos va a cambiar la vida. Cambiar el mundo desde la pantalla es un objetivo respetable, pero debe encararse con responsabilidad y sobre todo con honestidad. Ahora y siempre, frente al avance de la deshumanización y el egoísmo, la ironía —y no la negación— es la mejor defensa.

CINE ARTE

AMÉLIE

Una historia curativa

La trama de esta película parece concebida en un salón de belleza sin que eso le baje puntos, al contrario, le imprime la frescura del tema intrascendente bien contado y adornado, hasta el punto de volverla completamente creíble. Porque es gracias al guion y al tratamiento estético de su autor y director, Jean Pierre Jeunet, que el público se involucra fácilmente con la vida de una mesera, que de buenas a primeras, se propone ser la heroína

que le compone los entuertos a los demás.

Amélie nos enseña cómo lo importante de la vida son sus propias tonterías, las fotos guardadas en la cajita de colores, la colección de fotografías recogidas en la calle, la carta vieja del amante muerto, la conversación con el vecino y los juegos ingenuos en busca del amor.

Esta película francesa tiene toda la ligereza para ser un fiasco y sin

embargo no lo es, gracias a la magia que genera el contacto entre sus personajes. Una mesera, un pintor enfermo, una casera frustrada, un padre extraviado, un joven excéntrico y un papá solitario.

Hay películas medicinales y *Amélie* es una de ellas, su dosis de hora y media resulta perfecta para salir del teatro curado, mirando el mundo de una manera más optimista.

PREGUNTA 4

OPCIÓN	RESULTADOS	
		NAC
A		13 %
B		49 %
C		11 %
D		27 %
omisión		1 %



¿A qué se refiere el texto de *Espectáculos*?

- A. A una vida sin obstáculos.
- B. A una película llamada *Amélie*.
- C. A la interesante vida de Amélie.
- D. A las películas diferentes a la vida.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Analizar las imágenes de mundo que entregan los medios masivos de comunicación, y formarse una opinión meditada acerca de ellos” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

Esta pregunta permite evaluar la capacidad de los alumnos para identificar el objeto sobre el cual se expresan opiniones en un texto de medios masivos. Este es un aspecto básico de la habilidad de leer comprensivamente, ya que mediante la determinación correcta del objeto en cuestión, es posible elaborar opiniones personales.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción B), identificaron a qué refieren las opiniones emitidas en el texto, a partir del título y del comienzo del primer párrafo, que enuncia el tema que se desarrollará posteriormente: un comentario referido a la película *Amélie*.

Aquellos que escogieron las opciones A o C, confundieron el referente del texto, con juicios sobre la película. Para el caso de A, puede haber ocurrido que los alumnos recogieran información textual del segundo párrafo (“la ilusión de un camino libre de obstáculos”) y en el caso de C, probablemente interpretaron algunas marcas textuales (comparación de *Amélie* con un cuento de hadas), concluyendo que esas apreciaciones sobre la vida del personaje son el referente del texto.

Los alumnos que respondieron D, es posible que estimaran que el emisor expresa una opinión sobre todas las películas de temas y personajes extraños, entre las que se contaría *Amélie*, basándose en lo expresado en el segundo párrafo.

¿Qué idea se desarrolla en el último párrafo del texto de *Espectáculos*?

- A. Que la propuesta de cambiar la vida y el mundo desde el cine debe ser honesta y responsable.
- B. Que cambiar el mundo es un efecto imposible de lograr a través de una película.
- C. Que la responsabilidad y la honestidad son indispensables en una película que impacte.
- D. Que la deshumanización y el egoísmo son cada vez mayores en nuestro mundo actual.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Analizar las imágenes de mundo que entregan los medios masivos de comunicación, y formarse una opinión meditada acerca de ellos” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

Esta pregunta permite evaluar la capacidad de los alumnos para determinar la idea principal de un párrafo.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción A), identificaron la idea principal del párrafo, a partir de la comprensión de información explícita.

Aquellos que escogieron la opción B, es probable que consideraran el juicio negativo de la primera línea del texto sobre las pretensiones que tiene *Amélie* de cambiar la vida, haciéndolo extensivo a todas las películas. Sin embargo, el mismo párrafo incluye un consejo para quienes quieran provocar este cambio con otras películas, por lo que posiblemente los alumnos no leyeron el párrafo completo.

Los alumnos que respondieron C, probablemente interpretaron una proposición del emisor (encarar con honestidad y responsabilidad el objetivo de cambiar el mundo desde el cine), como una condición para cualquier película que quiera tener éxito en el público.

Quienes respondieron D, es posible que pensaran que la idea del párrafo es hablar sobre la vida y no sobre el cine, tomando como referencia un fragmento de la oración con la que se concluye el texto (“frente al avance de la deshumanización y el egoísmo”).

PREGUNTA 5

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			38 %
B			31 %
C			16 %
D			14 %
omisión			1 %



PREGUNTA 6

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			12 %
B			42 %
C			34 %
D			10 %
omisión			2 %



¿Qué aspecto genera opiniones diferentes en los textos anteriores?

- A. La incapacidad de Jean Pierre Jeunet para agrandar a un público masivo.
- B. El grado de cercanía que *Amélie* tiene con los conflictos de la realidad.
- C. La responsabilidad que debe tenerse para proponer un mundo mejor.
- D. El consejo que entrega Amélie para guardar objetos personales.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Comparación de informaciones y versiones de un mismo hecho entregadas por diferentes medios, estableciendo similitudes y diferencias”. (Contenido Mínimo Obligatorio, decreto 220, 1998).

Esta pregunta permite evaluar la capacidad de los alumnos para establecer las diferencias de opinión que dos emisores manifiestan respecto de un objeto determinado, sobre el cual se expresan opiniones. En este caso, los alumnos deben, previamente, identificar el objeto común al que ambos textos refieren, e interpretar la posición que asume cada emisor respecto del mismo. Mediante la comparación de los puntos de vista de cada uno, los alumnos pueden establecer el o los aspectos en los que ambos textos difieren. Esto posibilita la formación de un juicio propio respecto de los temas que aparecen diariamente en los medios de comunicación.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción B), identificaron a qué se referían los juicios de valor de cada emisor: uno de ellos señala que la aproximación a la realidad está lograda, mientras que el otro afirma que es solo una pretensión engañosa.

Aquellos que escogieron la opción A, posiblemente desplazaron el objeto de la divergencia –la película *Amélie*– hacia el director, cuyo nombre aparece en el segundo texto. Al reconocer que los textos proponen valoraciones distintas sobre la película, infirieron que la discrepancia entre estos, radica en el juicio sobre el trabajo del director y no sobre la película.

Los alumnos que respondieron C, es probable que generalizaran la propuesta del texto *Espectáculos*, cambiando la discusión desde el plano artístico al plano moral.

Quienes respondieron D, probablemente creyeron que la divergencia de opiniones se centraba en el personaje, y no en el modo de aproximarse a la realidad que tiene la película. Para esto, consideraron la información de *Cine Arte*, que detalla aspectos característicos de la protagonista.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 7 y 8.

LAS LANGOSTAS

Los cohetes incendiaron las rocosas praderas, transformaron la piedra en lava, la pradera en carbón, el agua en vapor, la arena y la sílice en un vidrio verde que reflejaba y multiplicaba la invasión como un espejo roto. Los cohetes vinieron redoblando como tambores en la noche. Los cohetes vinieron como langostas y se posaron como enjambres envueltos en rosadas flores de humo.

Y de los cohetes salieron de prisa los hombres armados de martillos, con las bocas orladas de clavos como animales feroces con dientes de acero, dispuestos a dar a aquel mundo extraño una forma familiar. Dispuestos a derribar todo lo insólito, levantaron a martillazos las casas de madera, clavaron rápidamente los techos que suprimirían el imponente cielo estrellado y colocaron unas persianas verdes que ocultarían la noche. Cuando los carpinteros terminaron su trabajo, llegaron las mujeres con tiestos de flores y caracolas, y el ruido de las vajillas cubrió el silencio de Marte que esperaba detrás de puertas y ventanas.

En seis meses surgieron doce pueblos en el planeta desierto con una luminosa algarabía de tubos de neón y amarillas lámparas eléctricas. En total, unas noventa mil personas llegaron a Marte, y otras más preparaban en la Tierra su partida.

Ray Bradbury
(adaptación)

¿Cuál de las siguientes opciones sintetiza el texto anterior?

- A. La partida.
- B. La destrucción.
- C. La construcción.
- D. La colonización.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Interpretar el mundo creado en las obras, apreciando la diversidad de mundos y de interpretaciones posibles que ofrece la literatura” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

Esta pregunta permite evaluar la capacidad de los alumnos para identificar la idea que sintetiza el contenido del texto, habilidad básica para la comprensión global del mismo.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

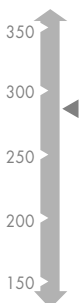
Los alumnos que respondieron correctamente (opción D), identificaron las marcas textuales que permiten inferir que toda la narración gira en torno a la colonización del planeta Marte.

Aquellos que escogieron la opción A, posiblemente consideraron las referencias a la partida desde la Tierra (tercer párrafo), y no repararon en la mayor relevancia que tiene el poblamiento de Marte, por sobre el abandono de la Tierra.

Los alumnos que respondieron B o C, probablemente consideraron relevantes los procesos de destrucción y construcción, sin reparar en que estos constituyen síntesis parciales del texto.

PREGUNTA 7

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			14 %
B			20 %
C			23 %
D			43 %
omisión			1 %



PREGUNTA 8

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			15 %
B			28 %
C			34 %
D			21 %
omisión			1 %



Según el texto, ¿cómo sería una eventual llegada de terrícolas a Marte?

- A. Fácil, porque los carpinteros estarían acompañados por sus mujeres.
- B. Beneficiosa, pues los viajeros utilizarían las ventajas del nuevo planeta.
- C. Violenta, pues los hombres reproducirían ahí su conducta de la Tierra.
- D. Difícil, porque los trabajadores tardarían demasiado para construir en Marte.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Interpretar el mundo creado en las obras, apreciando la diversidad de mundo y de interpretaciones posibles que ofrece la literatura” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

Esta pregunta permite evaluar la capacidad de los alumnos para formular hipótesis, a partir de la comprensión global de un texto. También, los conocimientos que poseen sobre el género histórico al que pertenece el relato, que, en este caso, supone una particular visión de la realidad.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción C), infirieron a partir de marcas textuales, uno de los rasgos fundamentales del género de ciencia ficción: cuestionar los adelantos de la civilización, proporcionando una reflexión crítica sobre el Hombre y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, con sus posibles efectos destructores o negativos. También es posible que los alumnos hayan inferido que la colonización fue violenta, a partir de marcas textuales como “armados de martillos” y “como animales feroces”.

Aquellos que escogieron la opción A, posiblemente utilizaron la información del segundo párrafo (“llegaron las mujeres con tiestos de flores y caracolas”) para proyectar que, en una hipotética llegada a Marte, habría efectivamente carpinteros y mujeres, lo que facilitaría la vida familiar y cotidiana.

Los alumnos que respondieron B, probablemente supusieron la idea de provecho o beneficio a partir de la rápida y expansiva colonización de Marte, que se muestra como un lugar deshabitado y disponible para la vida. Sin embargo, en el texto no se determina que este planeta aporte ventajas o beneficios concretos a los colonos.

Quienes respondieron D, posiblemente realizaron un juicio valorativo de la marca textual de tiempo del tercer párrafo (“seis meses”), y lo proyectaron a la posibilidad de edificar el planeta Marte completo, concluyendo que tal empresa tomaría mucho tiempo.

El Servicio Nacional de Turismo crear una nueva guía llamada "Nuestro Chile". Esta guía recopilará descripciones de los lugares más atractivos de Chile y será difundida a todo el mundo, con el fin de aumentar la actividad turística de nuestro país.

Fuiste elegido para colaborar en la elaboración de esta guía, por lo que debes describir, en 12 líneas o más, el lugar donde vives. Escribe con lenguaje formal y cuida tu ortografía.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

"Utilizar adecuadamente los principales elementos responsables de la eficacia comunicativa del discurso expositivo" (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

Esta pregunta permite evaluar la capacidad del alumno de producir un texto de finalidad informativa, ortográficamente correcto, y adecuado a una situación comunicativa dada, lo que supone la aplicación de una forma discursiva y la adaptación del texto al propósito del emisor.

A partir de los textos producidos por los alumnos, se evaluaron los siguientes contenidos curriculares: aplicación de formas discursivas adecuadas al asunto que se expone (forma discursiva "descripción"); adecuación del texto al propósito del emisor, y aplicación de normas ortográficas.

ASPECTOS CONSIDERADOS EN LA CORRECCIÓN

Para evaluar la adecuación a la situación comunicativa, se consideraron dos aspectos:

- La aplicación de la forma discursiva dada ("descripción"), mediante la mención del lugar descrito y de sus características y elementos constitutivos.
- La adecuación a los propósitos del emisor, mediante la apelación al lector, elemento necesario en un texto que, como se señala en el enunciado, será publicado en una guía turística.

Para evaluar la aplicación de normas ortográficas, se consideró el empleo de todas las reglas de ortografía acentual y literal.

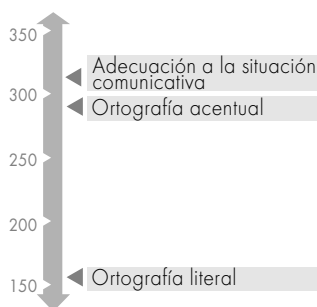
Los dos aspectos mencionados (adecuación a la situación comunicativa y ortografía) se evaluaron en forma separada en cada respuesta. De este modo, por ejemplo, un mismo texto pudo resultar correcto según el primer aspecto e incorrecto desde el punto de vista ortográfico.

Si bien se asume que los aspectos evaluados no son suficientes para determinar la calidad global de un texto escrito, recogen algunos de los elementos esenciales que son posibles de ser evaluados en una prueba escrita de carácter censal. En la sala de clases, sin embargo, deben considerarse otros aspectos importantes en la producción de textos, como la coherencia en la exposición de las ideas, la calidad de las ideas en sí mismas, la creatividad, etc.

ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA			
RESPUESTAS	EST	GSE	NAC
correctas			29 %
parcialmente correctas			11 %
incorrectas			50 %
no se aplica la pauta			0 %
omitidas			11 %

ORTOGRAFÍA LITERAL			
RESPUESTAS	EST	GSE	NAC
correctas			46 %
parcialmente correctas			26 %
incorrectas			10 %
no se aplica la pauta			8 %
omitidas			11 %

ORTOGRAFÍA ACENTUAL			
RESPUESTAS	EST	GSE	NAC
correctas			23 %
parcialmente correctas			29 %
incorrectas			29 %
no se aplica la pauta			7 %
omitidas			11 %



NOTA: en la categoría "no se aplica la pauta" se incluyeron, entre otras, las respuestas ilegibles.

a. Adecuación a la situación comunicativa

En las respuestas consideradas correctas según este aspecto, el alumno nombra el lugar a describir, señala una o más características generales del mismo, y menciona y caracteriza uno o más elementos que forman parte de él (personas, lugares específicos, cosas, etc.). Adicionalmente, se dirige al lector, invitándolo a visitar el lugar.

En las respuestas consideradas parcialmente correctas, el alumno nombra el lugar a describir y, en ocasiones, menciona algunos de sus elementos constitutivos; sin embargo, no señala características generales del lugar ni caracteriza sus elementos constitutivos. En cuanto a la apelación al lector, de existir, normalmente se realiza de un modo indirecto.

Las respuestas consideradas incorrectas, no se ajustan a la forma discursiva "descripción", observándose una tendencia a redactar textos narrativos o bien, a no comprender el tema y/o la finalidad del texto que se solicita producir.

b. Aplicación de normas de ortografía

b.1. Ortografía literal

Se evaluó la capacidad de los alumnos de aplicar todas las normas relativas al uso de las letras. Se consideró como error toda adición, omisión y permutación de letras.

b.2. Ortografía acentual

Se evaluó la capacidad de los alumnos para aplicar todas las normas de acentuación. Se consideró como error la omisión de acento gráfico en palabras que lo exigen, el uso del acento gráfico en palabras que no lo requieren, y la ubicación incorrecta del acento gráfico en palabras acentuadas.

A continuación, se muestran ejemplos de cada uno de los tipos de respuesta (correcta, parcialmente correcta e incorrecta), evaluados en una misma categoría, de acuerdo a los tres aspectos mencionados anteriormente.

Valparaíso, puerto principal, hermosa ciudad
con grandes oportunidades para disfrutar.

Acá puedes encontrar gente agradable
y cordial, que podrá ayudarte en lo que necesi-
tes.

Hermosas playas que bañan nuestras costas;
plazas en las que siempre encontrarás algo
entretenido; Centros comerciales donde hay
todo lo necesario; Cerros con grandes histo-
rias que contarte a través de sus calles, a
los que podrás llegar cómodamente en ascensores.

Ven a conocer esta linda ciudad, te pro-
meto que no te arrepentirás

La respuesta del ejemplo se adecua a la situación comunicativa, pues en ella se menciona el lugar a describir (Valparaíso), se nombran varios de sus atributos ("puerto principal", "hermosa ciudad", "con grandes oportunidades para disfrutar"), además de algunos elementos que lo conforman y sus características ("hermosas playas", "centros comerciales donde hay todo lo necesario", "cerros con grandes historias que contarte a través de sus calles"). Adicionalmente, el texto apela al lector directamente, invitándolo a conocer el lugar descrito ("Ven a conocer esta linda ciudad, te prometo que no te arrepentirás").

En cuanto a la aplicación de las normas de ortografía acentual y literal, el texto no contiene errores.

RESPUESTA
PARCIALMENTE CORRECTA

"NO PUEDE PERDERSELO"

les presento mi comuna llamada COLINA. se encuentra a 23 kilometros de Santiago.

Esta comuna presenta varios atractivos turísticos. Al asistir podrán optar por pasar por el zoológico, luego y antes del mediodía un paseo por las principales arquitecturas y después de haber disfrutado un exquisito almuerzo en nuestra sede "el Refugio turístico", gozar de una tarde en las termas de Colina.

La respuesta del ejemplo se adecua parcialmente a la situación comunicativa, pues si bien se nombra el lugar a describir (la comuna de Colina) y se menciona un único atributo genérico ("se encuentra a 23 kilómetros de Santiago"), solo se indican, sin caracterizarlos, algunos elementos constitutivos ("zoológico", "principales arquitecturas", "refugio turístico" y "termas"). Adicionalmente, la apelación al lector es indirecta.

En cuanto a la aplicación de las normas de ortografía acentual y literal, el texto presenta un error de ortografía literal ("exquisito"), y tres errores de ortografía acentual, todos de omisión ("perderselo", "kilometros", "turísticos").

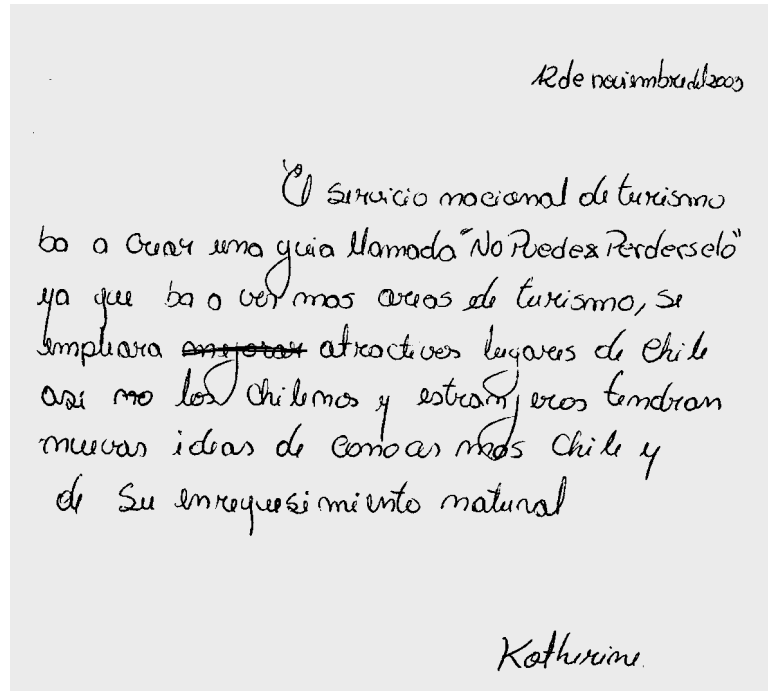
RESPUESTAS INCORRECTAS

Por las mañanas me levanto de mi cómoda cama luego de consiliar un sueño fantástico, abro mi ventana y veo que todo está rodeado de árboles, flores y pajarillos que cantan alegres por un nuevo día lleno de oportunidades, luego cuando me dirigo a mi ocupación habitual veo gente agradable y jovial que me saludan cuando paso junto a ellos; veo hacia el Este y puedo observar las grandes montañas blancas y los vellos lugares que los rodean y por fin puedo decir: ¡Que lindo lugar es donde vivo!

La respuesta del ejemplo no se adecua a la situación comunicativa. Por una parte, no satisface la finalidad principal, al no mencionar el lugar al que se hace referencia. Por otra, aunque posee fragmentos que podrían considerarse descriptivos ("veo que todo está rodeado de árboles, flores y pajarillos que cantan alegres"),

predomina la sucesión de hechos, lo que es característico de textos narrativos (levantarse de la cama, abrir la ventana, ver el paisaje, etc.).

En cuanto a la aplicación de las normas de ortografía acentual y literal, el texto presenta cuatro errores de ortografía literal ("consiliar", "habro", "ha", "vellos") y seis errores de ortografía acentual ("comoda", "fantastico", "esta", "arboles", "ocupacion", "que").



Este segundo ejemplo de respuesta incorrecta tampoco se adecua a la situación comunicativa, aunque en este caso se trata de una reformulación de la información proporcionada en el enunciado de la pregunta.

En cuanto a la aplicación de las normas de ortografía acentual y literal, el texto presenta cuatro errores de ortografía literal, apareciendo uno de ellos en dos oportunidades ("ba", "extranjeros", "enriquesimiento"), y ocho errores de ortografía acentual, apareciendo uno de ellos en dos oportunidades ("guia", "perderselo", "areas", "empleara", "asi", "tendran", "mas").





MATEMÁTICA

DIMENSIONES EVALUADAS

La prueba de Matemática evaluó el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Marco Curricular del primer ciclo de Educación Media, con especial énfasis en 2º Medio, y solo en aquellos aspectos posibles de ser evaluados en una prueba escrita de carácter censal. No obstante, en la prueba también se evaluaron algunos objetivos y contenidos que corresponden a niveles anteriores, con el fin de obtener información general acerca de lo que saben o pueden hacer los alumnos de 2º Medio.

Con el objeto de recoger las orientaciones generales del Marco Curricular, las preguntas de la prueba evaluaron habilidades cognitivas e incluyeron problemas contextualizados, para que los alumnos los resolvieran recurriendo a sus conocimientos y habilidades matemáticas.

EJES TEMÁTICOS

En la prueba se evaluaron conocimientos correspondientes a cinco ejes temáticos:

- Números, que incluyó uso y comprensión del significado de las operaciones; interpretación de información numérica y cálculo de resultados y revisión de los mismos, para determinar su pertinencia según el contexto.
- Álgebra, que incluyó comprensión del sentido de las letras en el lenguaje algebraico y de las relaciones matemáticas que se pueden expresar a través de este lenguaje; desarrollo de operaciones con expresiones algebraicas, fraccionarias y no fraccionarias; búsqueda de patrones; interpretación y análisis de fórmulas; resolución de problemas que involucran el uso de ecuaciones y sistemas de ecuaciones, e interpretación de las soluciones obtenidas y evaluación de su pertinencia.
- Funciones, que incluyó comprensión de una variedad de formas para representar relaciones funcionales (como el uso de símbolos, expresiones algebraicas, tablas y gráficos), y comprensión de descripciones y modelamiento de procesos de cambio, utilizando funciones matemáticas.
- Geometría, que incluyó el análisis de invariantes en la transformación de figuras y relaciones proporcionales entre trazos, en triángulos y cuadriláteros, y ángulos internos de la circunferencia.
- Probabilidades, que incluyó modelación matemática del concepto de azar; nociones básicas de probabilidades (sucesos, casos favorables y casos posibles); análisis de datos; independencia de sucesos; experimentos con resultados equiprobables, y distinción entre fenómenos aleatorios y determinísticos.

En cuanto a las competencias evaluadas, se consideraron las correspondientes a tres ejes de habilidades:

- Aplicación de procedimientos estandarizables, que incluyó uso de métodos para realizar cálculos y estimaciones; aplicación de fórmulas y algoritmos, y uso de estrategias simples para resolver situaciones contextualizadas, donde la traducción de la situación a una expresión matemática es directa y su resolución solo requiere de procedimientos rutinarios.
- Resolución de problemas, que incluyó identificación de variables; análisis de datos; selección y justificación de estrategias de solución, y aplicación de modelos. En síntesis, problemas que requieren activar y usar conocimientos matemáticos.
- Estructuración y generalización de conceptos matemáticos, que incluyó, por una parte, traducción e interpretación de situaciones matemáticas; y, por otra, búsqueda y desarrollo de expresiones, patrones y regularidades; encadenamiento lógico de razonamientos; generalización y particularización. Esto último, implica descifrar e interpretar lenguaje simbólico, comprendiendo su relación con el lenguaje natural; trabajar con expresiones que contienen símbolos y fórmulas, y usar y establecer relaciones entre variables.



COMENTARIOS A LOS RESULTADOS NACIONALES

A partir del análisis del total de respuestas a las preguntas de Matemática, es posible realizar algunos comentarios acerca de lo que sabe o puede hacer el conjunto de alumnos del país, en relación con este sector de aprendizaje.

EJES TEMÁTICOS

En Números, los alumnos, en general, respondieron correctamente las preguntas que requerían utilizar operaciones con números naturales, en ejercicios o situaciones sencillas, tales como calcular el porcentaje de un número natural. Asimismo, no se observaron mayores dificultades para resolver problemas de proporciones, en los que la relación entre las variables era directa y referida a una unidad de medida. En general, los alumnos también lograron responder correctamente las preguntas que requerían asociar una representación gráfica a la fracción correspondiente. Sin embargo, en este mismo eje temático, los alumnos tuvieron bastante dificultad para trabajar con situaciones en las cuales las relaciones entre variables no estaban explícitas. En este mismo sentido, se observó dificultad para determinar una distribución proporcional, aunque las mayores dificultades se presentaron en aquellos problemas que incluían fracciones o decimales, particularmente en la representación de estos en la recta numérica y en las operaciones con fracciones (por ejemplo, multiplicar un entero por una fracción o multiplicar dos fracciones).

En Álgebra, la mayor parte de los alumnos tuvo dificultades para responder correctamente las preguntas. Pese a ello, los mayores logros se observaron en las preguntas que requerían traducir a lenguaje algebraico alguna relación entre números o una operación expresada verbalmente. Las mayores dificultades se observaron en la resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones de primer grado que estaban dados, incluso con números enteros, así como también en la resolución de problemas en los que solo era necesario plantear la ecuación o el sistema, o plantearlos y resolverlos, tanto en contextos numéricos como geométricos. Otra importante dificultad se observó en las preguntas que incluían operaciones con fracciones algebraicas y en aquellas que requerían encontrar un patrón y expresarlo en forma general.

En cuanto a Funciones, los alumnos, en general, respondieron correctamente las preguntas que requerían asociar un gráfico de una función lineal dado, con su tabla de datos, así como también, aquellas que suponían lectura directa de datos en el gráfico de una recta, o lectura directa de datos de dos rectas, estableciendo la relación entre los datos, para obtener una conclusión. Sin embargo, resultó particularmente complejo reconocer el gráfico de una recta asociada a una situación descrita verbalmente, así como también, encontrar el gráfico correspondiente a una tabla de datos dada. También se observaron dificultades para responder correctamente las preguntas referidas a situaciones en las que había que interpretar una función y encontrar los valores para los cuáles esta tuviera sentido.

En Geometría, en general, las preguntas que requerían aplicar procedimientos, conceptos y teoremas frente a figuras geométricas (triángulos y cuadriláteros) presentaron menor dificultad para los alumnos, que aquellas que exigían aplicar el mismo tipo de conceptos y teoremas, pero en situaciones que requerían, por ejemplo, ampliar y reducir figuras, encontrar una distancia desconocida, etc. También se observaron dificultades en las preguntas referidas a ángulos inscritos en una circunferencia.

En cuanto a Probabilidades, en general, los alumnos enfrentaron con éxito las preguntas que requerían comparar probabilidades y que tenían apoyo gráfico, pero se observaron dificultades en la resolución de problemas que requerían seleccionar información con el objeto de determinar casos favorables y casos posibles. Asimismo, en general, los alumnos tuvieron dificultades para aplicar los conceptos de resultados equiprobables e independencia de sucesos y para encontrar los casos posibles en una situación en que se conocía el espacio muestral y la probabilidad de ocurrencia de un suceso.

En relación con las habilidades evaluadas, en general, los mayores logros se observaron en la resolución de problemas sencillos, en los cuales se operaba directamente a partir de los datos explícitos en el enunciado. En cambio, en las preguntas en que era necesario seleccionar, interpretar y ordenar información, los alumnos encontraron mayores dificultades.

Respecto de la aplicación de procedimientos estandarizables, la mayor dificultad y también el mayor logro se ven asociados directamente a los contenidos. Así, por ejemplo, el cálculo directo de porcentajes resultó de menor dificultad que la resolución de ecuaciones o sistemas de ecuaciones de primer grado. Se observó bastante dificultad en la resolución de problemas, en los que se requería establecer un procedimiento adecuado para encontrar la solución.

Finalmente, cabe señalar que las preguntas que requerían establecer generalizaciones, resultaron de gran complejidad para los alumnos.

EJES DE HABILIDADES



EJEMPLOS DE PREGUNTAS



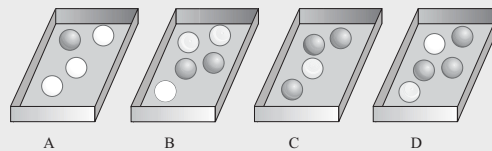
Daniela tiró 8 veces un dado no cargado y en todos los tiros obtuvo un 5.
¿Cuál es la probabilidad de que en el próximo lanzamiento obtenga un 5?

- A. $\frac{1}{8}$
- B. $\frac{5}{8}$
- C. $\frac{1}{6}$
- D. $\frac{5}{9}$

Entre los alumnos de 2° medio se sorteará un libro de poemas. Si en el curso hay 18 hombres y 20 mujeres, ¿cuál es la probabilidad de que el ganador del libro sea hombre?

- A. $\frac{1}{18}$
- B. $\frac{1}{38}$
- C. $\frac{18}{38}$
- D. $\frac{18}{20}$

¿En cuál de estas cajas hay más probabilidad de sacar, sin mirar, una bolita negra?



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

En el esquema de la página anterior, se presentan tres preguntas incluidas en la prueba de Matemática, para ilustrar alguna de las tareas que son capaces de realizar los alumnos, según el puntaje que obtuvieron en este sector de aprendizaje.

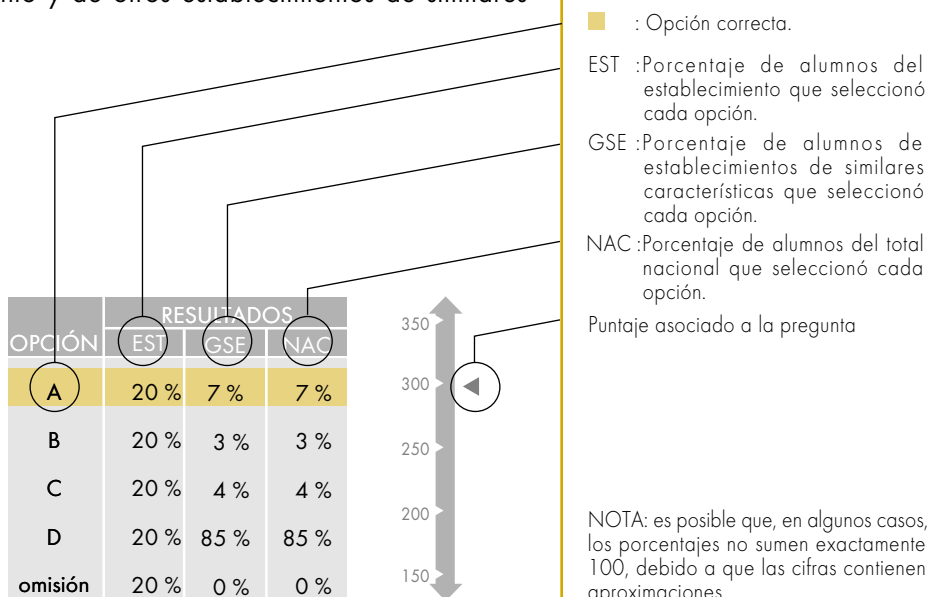
Los tres ejemplos, referidos a probabilidades, difieren en los conocimientos y habilidades requeridos, particularmente por la situación en la cual deben ser aplicados.

En general, se pudo observar que los alumnos que obtuvieron 176 puntos o más, respondieron correctamente preguntas como la 1, en las que se exige el cálculo de probabilidades muy simples y la comparación entre ellas para determinar la mayor, con el apoyo de una representación gráfica de la situación. Este tipo de razonamiento es cercano al sentido común y se utiliza habitualmente en la vida cotidiana (en noticias y deportes, por ejemplo), por lo cual es posible enfrentar esta clase de preguntas apoyándose en la intuición y la experiencia.

Los alumnos que obtuvieron un puntaje igual o superior a 285 puntos, en general, respondieron correctamente preguntas como la 1 y también como la 2, en las que requiere un mayor nivel de abstracción y un manejo más amplio de procedimientos matemáticos adecuados a los contenidos y al contexto.

Quienes obtuvieron 339 puntos o más, en general, fueron capaces de responder todas las preguntas que aparecen en el esquema, incluyendo la 3, que requiere una profunda comprensión del significado de la probabilidad y la independencia de sucesos, en eventos con resultados equiprobables, aunque no requiere de procedimientos de cálculo de probabilidades.

En las páginas siguientes, se comentan con más detalle estas y otras preguntas de la prueba de Matemática. Para cada ejemplo se muestra el puntaje a partir del cual los alumnos, en general, responden correctamente. Para esto se utiliza un esquema similar al de la página anterior. Además, en cada ejemplo se presenta un recuadro en el que se indica el porcentaje de alumnos que eligió cada opción, tanto a nivel nacional, como del establecimiento y de otros establecimientos de similares características.

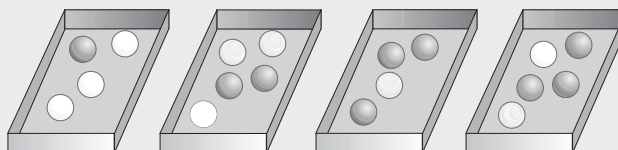


PREGUNTA 1

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			9 %
B			3 %
C			77 %
D			10 %
omisión			0 %



¿En cuál de estas cajas hay más probabilidad de sacar, sin mirar, una bolita negra?



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

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Analizar experimentos aleatorios e investigar sobre las probabilidades en juegos de azar sencillos, estableciendo las diferencias entre los fenómenos aleatorios y los deterministas” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

“Juegos de azar sencillos; representación y análisis de los resultados” (Contenido Mínimo Obligatorio, decreto 220, 1998).

Esta tarea requiere comprender que, a pesar de que se pueden ver las bolitas negras y blancas en cada caja, es una situación que involucra azar, tal como se expresa en el enunciado (“sacar, sin mirar”).

Se puede abordar esta tarea calculando la probabilidad de sacar una bolita negra de cada caja, como la razón entre casos favorables y casos posibles, en una situación planteada con apoyo gráfico (dibujos). Es importante considerar que estas razones varían según la caja porque no todas tienen igual cantidad de casos posibles.

También es factible comparar la cantidad de bolitas de cada color que hay en cada caja, y seguir un razonamiento del tipo “hay más probabilidad en donde hay mayor cantidad de negras y menor cantidad de blancas, en relación con las negras”.

La situación presentada en la pregunta, corresponde a una de la vida cotidiana, habitualmente expresada en lenguaje corriente (“tantas de tantas”) por lo que puede ser abordada desde el sentido común. Es probable que por eso, la pregunta resulte fácil.

Aún así, cabe destacar que, a nivel nacional, una cantidad importante de alumnos no logró responderla correctamente, lo que podría obstaculizar la aplicación de contenidos de probabilidades, en situaciones más complejas.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción C), posiblemente recurrieron a algunas de las estrategias descritas anteriormente, por ejemplo, compararon $\frac{1}{4}$, $\frac{2}{5}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{3}{5}$.

Aquellos que escogieron la opción A, es posible que hayan asociado la mención de “una bolita negra” en el enunciado, con la idea de que la mayor probabilidad se obtiene en la caja en la que solo hay una bolita negra. También pueden haber considerado sólo las bolitas negras, pensando que es muy probable sacar “una bolita negra de una”, lo que equivale a considerar como casos favorables, una bolita negra, y como casos posibles, la cantidad de bolitas negras de cada caja.

Los alumnos que respondieron B o D, probablemente confundieron “mayor probabilidad” con “mayor cantidad” de bolitas en la caja. Los que escogieron D, se centraron en el mayor número de bolitas negras que tiene la caja. Los que respondieron B, en cambio, probablemente invirtieron la pregunta y respondieron sobre la probabilidad de sacar una bolita blanca, o bien, les resultó familiar la probabilidad “1 de 2 negras”.

PREGUNTA 2

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			17 %
B			19 %
C			45 %
D			18 %
omisión			2 %



Entre los alumnos de 2° medio se sorteará un libro de poemas. Si en el curso hay 18 hombres y 20 mujeres, ¿cuál es la probabilidad de que el ganador del libro sea hombre?

A. $\frac{1}{18}$

B. $\frac{1}{38}$

C. $\frac{18}{38}$

D. $\frac{18}{20}$

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Conocer y utilizar conceptos matemáticos asociados al estudio de [...] nociones de probabilidad; iniciándose en el reconocimiento y aplicación de modelos matemáticos” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

“La probabilidad [...] en el caso de experimentos con resultados equiprobables” (Contenido Mínimo Obligatorio, decreto 220, 1998).

Esta tarea requiere aplicar un procedimiento rutinario que permita, luego de seleccionar adecuadamente los datos, establecer la razón entre casos posibles y casos favorables. La mayor dificultad de esta tarea, podría radicar en determinar correctamente los casos posibles.

Aunque se trata de una pregunta similar a la anterior, resulta más difícil para los alumnos, probablemente porque no tiene apoyo gráfico, lo que hace necesario imaginar y calcular el total de casos posibles.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción C), seleccionaron los datos que requerían para determinar la cantidad de casos posibles (38) y reconocieron la cantidad de casos favorables, estableciendo la razón entre ellos ($\frac{18}{38}$), que corresponde a la probabilidad de que un hombre resulte ganador.

Aquellos que escogieron la opción A, probablemente asumieron que los casos posibles correspondían a la cantidad de hombres, y los casos favorables, al hombre que debía elegirse, como se señala en el enunciado.

Los alumnos que respondieron B, posiblemente encontraron el total de casos posibles, pero omitieron una condición del problema: el género del ganador. La fracción escogida corresponde a la probabilidad de cada alumno de recibir el libro, independientemente de si es hombre o mujer.

Quienes respondieron D, simplemente usaron los datos del enunciado para comparar casos favorables y desfavorables, sin relacionarlos con el total de casos posibles.

Daniela tiró 8 veces un dado no cargado y en todos los tiros obtuvo un 5.
¿Cuál es la probabilidad de que en el próximo lanzamiento obtenga un 5?

- A. $\frac{1}{8}$
- B. $\frac{5}{8}$
- C. $\frac{1}{6}$
- D. $\frac{5}{9}$

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Analizar experimentos aleatorios e investigar sobre las probabilidades en juegos de azar sencillos, estableciendo las diferencias entre los fenómenos aleatorios y los deterministas” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

“Iteración de experimentos sencillos, por ejemplo, lanzamiento de una moneda” (Contenido Mínimo Obligatorio, decreto 220, 1998).

Esta tarea se refiere a la aplicación comprensiva del concepto de independencia de los sucesos, en situaciones con resultados equiprobables.

La dificultad de esta pregunta, radica básicamente, en que supone aplicar el concepto de independencia de sucesos, en una experiencia de repetición, y no requiere realizar procedimientos rutinarios para calcular una probabilidad particular. En este tipo de tareas, generalmente priman ideas provenientes de la experiencia cotidiana que, a veces, se contraponen a este concepto. Es habitual, frente a los juegos de azar, que primen ideas tales como “si ya salió varias veces el mismo número, no puede volver a salir” o “seguro que sale de nuevo”.

Los errores que cometen los alumnos, se originan, en general, en sus intentos de calcular la probabilidad pedida, a partir de una selección y/o una interpretación de los datos numéricos entregados explícitamente en el enunciado.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción C), comprendieron que la situación corresponde a un suceso con resultados equiprobables, es decir, que cada número del dado tiene la misma probabilidad de salir en un lanzamiento y que esta probabilidad ($\frac{1}{6}$) se mantiene en cada lanzamiento, independientemente de si este es el primero, el octavo o el noveno.

Aquellos que escogieron las opciones A, B o D, probablemente confundieron “casos posibles” con “número de lanzamientos del dado”, sin reconocer que el lanzamiento del dado, en este contexto, constituye un suceso independiente. En D, además, se considera “el próximo lanzamiento”.

Quienes respondieron A, consideraron como casos favorables la mención de que se haría un lanzamiento más. Los que respondieron B y D, en cambio, consideraron como casos favorables un dato del enunciado.

PREGUNTA 3

OPCIÓN	RESULTADOS	
		NAC
A		22 %
B		24 %
C		36 %
D		17 %
omisión		2 %



PREGUNTA 4

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			26 %
B			47 %
C			16 %
D			8 %
omisión			3 %



Un vendedor de teléfonos celulares tiene dos ofertas de empleo. La compañía “Habla Suave” le ofrece un sueldo de \$200.000 mensuales más \$3.000 por cada teléfono vendido.

La compañía “Habla Fuerte” le ofrece un sueldo de \$250.000 mensuales más \$2.000 por teléfono vendido.

¿Cuántos teléfonos debería vender para recibir el mismo sueldo en ambas compañías?

- A. 25
- B. 50
- C. 60
- D. 90

El 10% de 200 es igual a:

- A. 2
- B. 10
- C. 20
- D. 2.000

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Utilizar el razonamiento proporcional como estrategia para resolver problemas numéricos y geométricos” (Objetivo Fundamental, decreto 232, 2002).

“Cálculo de porcentajes” (Contenido Mínimo Obligatorio, decreto 232, 2002).

Esta tarea requiere calcular directamente un porcentaje sencillo de una cantidad dada (cálculo rutinario).

Es importante señalar que los primeros objetivos de aprendizaje relacionados con porcentaje, aparecen en los OF - CMO de 6º Básico. En ese nivel, los alumnos establecen relaciones entre porcentajes, decimales y fracciones, y calculan porcentajes. En 7º y 8º Básicos y en 1º Medio, profundizan y amplían, tanto los contenidos como los contextos, llegando a determinar el carácter multiplicativo de los porcentajes y a comprobar algunas propiedades generales que se basan en este. En consecuencia, los alumnos de 2º Medio deberían dominar este contenido, que cumple un rol importante para la comprensión de diversas situaciones y la resolución de problemas. El que cerca de 30% de los alumnos de 2º Medio no resuelva bien esta tarea, podría provocarles dificultades para enfrentar otras tareas más complejas.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción C), hicieron un cálculo rutinario: posiblemente dividieron por 10, o establecieron una proporción simple que implica dividir 200 por 100 y multiplicar el resultado por 10.

Aquellos que escogieron la opción A, solo dividieron por 100, probablemente porque no tienen una noción clara de porcentaje y de la función que cumple el 100 como referente. Es posible que tengan la idea errada de que calcular porcentajes significa dividir por 100.

Los alumnos que respondieron B, probablemente establecieron una asociación directa entre 10% y 10.

Quienes respondieron D, o bien aplicaron un cálculo rutinario incorrecto para calcular porcentaje ($200 \cdot 10$), o bien interpretaron incorrectamente los datos del enunciado, pensando que 200 equivale a 10% y se solicitaba encontrar el 100%.

PREGUNTA 5

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			9 %
B			11 %
C			70 %
D			9 %
omisión			1 %

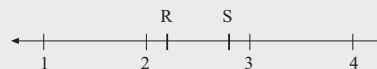


PREGUNTA 6

OPCIÓN	RESULTADOS		NAC
A			11 %
B			30 %
C			23 %
D			33 %
omisión			3 %



Observa la siguiente recta numérica:



El resultado de multiplicar $R \cdot S$ es:

- A. menor que 2.
- B. mayor que R y menor que S.
- C. mayor que S y menor que 3.
- D. mayor que 3.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Explorar sistemáticamente diversas estrategias para la resolución de problemas; profundizar y relacionar contenidos matemáticos” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

“Resolución de desafíos y problemas no rutinarios que involucren sustitución de variables por dígitos y/o números” (Contenido Mínimo Obligatorio, decreto 220, 1998).

Esta tarea requiere identificar características de los números, representados mediante expresiones algebraicas, para determinar la posición del resultado de una operación entre ellos, en relación con los números dados en la recta numérica.

Para responder correctamente esta pregunta es necesario comprender que las letras del diagrama representan números cualesquiera entre 2 y 3, con R menor que S . A partir de esto, se puede encontrar la respuesta directamente, asignando valores a cada una de las letras y multiplicando esos números.

Para llegar a una conclusión general, se puede recurrir a representaciones numéricas, pero reconociendo que la parte entera de todos los decimales que se encuentran entre 2 y 3 es igual a 2, y que, en consecuencia, el producto de dos de ellos deberá ser siempre mayor que 4, sin importar las cifras decimales.

Este tipo de situación, pero planteada sin recurrir a representaciones literales, aparece tanto el Marco Curricular de Educación Básica, como en el de Educación Media, desde 1º Medio. En este nivel se pretende que los alumnos puedan aplicar conocimientos previos a situaciones generales.

Para obtener esta conclusión, es posible realizar un análisis sin recurrir a ejemplos numéricos, o bien, recurrir a uno o más ejemplos y hacer una afirmación general, confirmándola a partir de propiedades que se sostienen en los conocimientos de los números decimales y de las operaciones con ellos.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción D), probablemente realizaron algunas de las estrategias mencionadas anteriormente.

Aquellos que escogieron la opción A, es probable que hayan aplicado mecánicamente lo que sabían de la multiplicación con números decimales entre 0 y 1, generalizándolo a cualquier intervalo de números decimales. Con este razonamiento, concluyeron que el resultado de $R \cdot S$ es menor que R y, al no encontrar esa opción, escogieron la más cercana.

Los alumnos que respondieron B, probablemente realizaron un análisis general, sin probar con valores numéricos para R y S . Es posible que hayan pensado que, por tratarse de números con decimales, el resultado de multiplicarlos debe ser un número que necesariamente se encuentra entre ellos, porque R y S están “entre” 2 y 3.

Quienes respondieron C, probablemente no interpretaron adecuadamente lo que las letras R y S representan y, a pesar de saber que no son números enteros, no utilizaron ese conocimiento ni tampoco los datos del esquema. Es posible que pensarán que al multiplicar R por un número con decimales, tiene que encontrarse un resultado solo un poco mayor que este, sin visualizar la parte entera del número.

En las tres opciones incorrectas se evidencia una interpretación errada de la multiplicación de números con decimales, así como dificultades para interpretar el lenguaje simbólico a través del cuál se describe la situación. Los alumnos muestran dificultades para integrar el uso de letras y de decimales (contenidos curriculares del nivel anterior y de la Educación Básica) a una situación en que algunos datos no son numéricos.

PREGUNTA 7

OPCIÓN	RESULTADOS		
			NAC
A			17 %
B			17 %
C			37 %
D			23 %
omisión			6 %



La empresa a cargo del transporte escolar de un colegio hace una rebaja especial a las familias cuyos hijos viajan en el mismo horario. La tabla muestra estas rebajas:

TRANSPORTE ESCOLAR	
Precio especial para familias con varios hijos	
Primer hijo	Paga completo
Segundo hijo	Paga 75%
Tercer hijo	Paga 50%
Cuarto hijo	Paga 25%
Quinto hijo o más	No pagan

Si la familia Suárez Valdés tiene 5 hijos que viajan juntos al colegio, ¿qué porcentaje ahorra con respecto a lo que debería pagar sin rebaja?

- A. 20%
- B. 30%
- C. 50%
- D. 70%

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

“Utilizar diferentes tipos de números en diversas formas de expresión (entera, decimal, fraccionaria, porcentual) para cuantificar situaciones y resolver problemas” (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

“Porcentaje. Lectura e interpretación de información [...] que involucre porcentajes.” (Contenido Mínimo Obligatorio, decreto 220, 1998).

Resolver este problema exige deducir información, a partir del análisis y relaciones entre datos porcentuales, presentados en una tabla que entrega información numérica y verbal.

Para enfrentar adecuadamente esta tarea, es necesario interpretar la situación y desarrollar un procedimiento que permita relacionar los datos. Para esto se requiere recordar y utilizar algunos conocimientos básicos sobre porcentaje, que corresponden a contenidos curriculares desarrollados en niveles escolares anteriores.

El que la mayoría de los alumnos no logre resolver esta tarea, se puede deber, por una parte, a que se tiene un escaso dominio del contenido de porcentaje y, por otra, a las dificultades que se encuentran para interpretar la situación y desarrollar un procedimiento adecuado para resolverla. También es probable, que los alumnos no enfrenten a menudo situaciones de este tipo, en las que no existen respuestas inmediatas ni evidentes.

Estos factores podrían generar obstáculos en los alumnos para enfrentar otras tareas de igual o mayor complejidad, correspondientes a este nivel escolar.

Una estrategia posible para resolver este problema sería calcular el promedio de los descuentos, ya sea sumando los complementos de los porcentajes dados en la tabla y dividiendo el resultado por la cantidad de hijos, o repartiendo entre los hijos los porcentajes de pago presentados en la tabla, para dejarlos a todos con el mismo descuento (50%).

Otra estrategia consiste en asignar valor 100 al pago del transporte completo (100%), luego calcular qué precio supone trasladar 5 hijos sin descuento, y posteriormente, calcular cuánto vale con descuento, y establecer la relación entre los porcentajes calculados, concluyendo a qué porcentaje de rebaja corresponde.

COMENTARIOS A LAS RESPUESTAS

Los alumnos que respondieron correctamente (opción C), posiblemente utilizaron algunas de las estrategias descritas anteriormente.

Aquellos que escogieron la opción A, probablemente saben calcular porcentajes, pero en este contexto, interpretaron y relacionaron los datos de manera errónea. Posiblemente consideraron de modo correcto que el pago sin rebaja es 100% mayor que el precio con rebaja, sin embargo, no pudieron establecer la relación inversa: que el precio rebajado corresponde a 50% del no rebajado. Si ese fue el error, consideraron que por ser cinco hijos, debían dividir por 5 ese 100% más, que se pagaría si no existieran las rebajas señaladas en la tabla, lo que da 20% de ahorro por hijo.

Los alumnos que respondieron B, posiblemente consideraron solo los hijos 2º, 3º y 4º, para calcular el descuento total. Quizás no comprendieron que el primer hijo paga 100% y el último 0% y omitieron estos datos, que no aparecen expresados en porcentajes. Probablemente, sumaron los datos considerados y dividieron la suma por 5.

Quienes respondieron D, probablemente, aunque son capaces de calcular porcentajes directos, hicieron una lectura parcial de los datos y los relacionaron de manera inadecuada. Posiblemente, consideraron que entre el 2º y el 4º hijo se paga un pasaje completo; que el 1º no cuenta porque paga todo; y que, como en el 3º se ahorra 50% y, al ser 5 hijos, en el quinto se ahorra 20% (divide 100 por 5). Así, se obtiene en total un ahorro de 70%. Es posible que otros consideraran que, al ser gratuito el transporte para el 5º hijo, la rebaja era de 100% y el valor más cercano, entre las respuestas posibles, era 70%. También es posible que los alumnos hayan considerado simplemente que, por ser muchos hijos, es natural que el ahorro sea alto y escogieron el mayor valor.

En las respuestas incorrectas se puede observar, en general, problemas para comprender la situación y relacionar los datos adecuadamente.

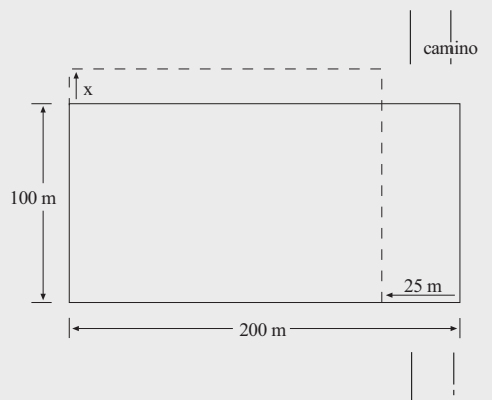
PREGUNTA 8

RESULTADOS			
RESPUESTAS	EST	GSE	NAC
correctas			9 %
parcialmente correctas			2 %
incorrectas			47 %
no se aplica la pauta			0 %
omitidas			42 %

NOTA: en la categoría "no se aplica la pauta" se incluyeron, entre otras, las respuestas ilegibles.



Don Carlos tiene una parcela rectangular de 200 metros de largo por 100 metros de ancho. Por el costado de su parcela van a construir un camino, para lo cual necesitan reducir en 25 m el largo de la parcela. Sin embargo, le aseguran que lo compensarán aumentándole el ancho.



¿Cuántos metros deben darle de ancho para que su parcela conserve el área original?
Muestra claramente tus cálculos.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EVALUADOS

"Explorar sistemáticamente diversas estrategias para la resolución de problemas; profundizar y relacionar contenidos matemáticos" (Objetivo Fundamental, decreto 220, 1998).

"Planteo y resolución de problemas que involucren ecuaciones de primer grado con una incógnita" (Contenido Mínimo Obligatorio, decreto 220, 1998).

Esta pregunta requiere resolver un problema en el que se modifican las dimensiones lineales de una figura, manteniendo el área constante y en donde se debe elaborar una estrategia para determinar una longitud desconocida, de manera que se cumpla la condición.

Para resolver este problema es necesario, en primer lugar, interpretar adecuadamente la situación, a partir de la información verbal y gráfica, es decir, comprender que se debe determinar una cierta cantidad de metros para que dos terrenos rectangulares de distintas medidas lineales, tengan la misma área. Luego, es necesario elaborar una representación adecuada de la situación y encontrar la solución. Esto implica comprender que, a pesar de que la longitud de los lados de la parcela varía, es posible conservar el área.

Las estrategias para resolver el problema son diversas y se pueden utilizar tanto procedimientos algebraicos, como numéricos.

ASPECTOS CONSIDERADOS EN LA CORRECCIÓN

Las respuestas consideradas correctas, corresponden a las de los alumnos que obtuvieron el resultado correcto, utilizando una de las siguientes estrategias para resolver el problema:

- Planteamiento de ecuaciones de primer grado, ya sea igualando la expresión que representa el área original con la del área final de la parcela, esto es, $(200 - 25) \cdot (100 + x) = 200 \cdot 100$, o bien, igualando las expresiones correspondientes al área que se reduce, con el área que se debe agregar para compensar, es decir, $25 \cdot 100 = x \cdot (200 - 25)$.

- Realización de cálculos numéricos que también busquen igualar áreas, como en el caso anterior, pero sin plantear ecuaciones de primer grado.
- Ensayo y error, realizando aproximaciones sucesivas mediante multiplicaciones entre la medida final del largo de la parcela (175 m) y valores que los alumnos se van dando, para obtener un resultado cercano al área original de la parcela (20.000 m²), o al área que se debe compensar (2.500 m²).

Las respuestas consideradas parcialmente correctas, fueron aquellas en las que se presentaba una estrategia que les permitía resolver el problema y que revelaba que los alumnos comprendían que el área del terreno debía permanecer constante, a pesar de la variación de las medidas lineales de la parcela. En estas respuestas se dejaba inconclusa su resolución.

Las respuestas consideradas incorrectas, correspondieron a las de los alumnos que desarrollaron estrategias que no permitían resolver el problema y que podían incluir, además, errores conceptuales. En algunos casos, por ejemplo, se confundía área con perímetro y se trataba de buscar un valor para x , de manera que el perímetro o el semiperímetro permaneciera constante. En otros casos, se planteaba una relación proporcional errónea entre las medidas lineales del terreno, o se consideraba que para compensar al dueño debía dársele lo mismo que le quitaron. Por último, en esta categoría de respuestas estuvieron también las de aquellos alumnos que no fueron capaces de elaborar una estrategia para resolver el problema y solo calcularon alguna medida, como por ejemplo, el largo final de la parcela o el área original, sin establecer relaciones entre los resultados, ni dar una respuesta a la pregunta.

En términos generales, cabe destacar que, de los alumnos que respondieron esta pregunta (sin considerar a quienes omitieron), alrededor de 80% lo hizo en forma incorrecta, lo que permite inferir que una gran cantidad de alumnos podría encontrar obstáculos para resolver otras tareas de mayor complejidad o para interpretar y resolver problemas propios de 2º Medio, que involucran, por ejemplo, funciones lineales o sistemas de ecuaciones.

Es importante señalar que en el Marco Curricular, los contenidos relacionados con el área de figuras geométricas están presentes desde 5º Básico, nivel en el que existe un Objetivo Fundamental referido a la distinción entre perímetro y área como elementos unidimensionales y bidimensionales de las figuras. En 6º Básico, se estudian los efectos que se producen en el perímetro y el área, al introducir variaciones en las medidas de los lados de las figuras, cuestión que se va ampliando y profundizando en 7º y 8º. También, en 8º Básico y en 1º Medio, se comienzan a usar expresiones algebraicas simples para traducir problemas a ecuaciones de primer grado con una incógnita. Asimismo, desde los niveles básicos los alumnos deberían ser capaces de resolver problemas, seleccionando una estrategia adecuada dentro de una gama de posibilidades, usando diversos métodos de cálculo y utilizando el lenguaje algebraico como una forma de expresión matemática que permite comunicar ideas, razonamientos y argumentos.

Los resultados obtenidos en esta pregunta debieran motivar la reflexión y discusión de los profesores, para buscar maneras de acercar a los alumnos a desafíos que involucren la aplicación de los conocimientos adquiridos hasta este nivel, a situaciones reales, en las cuales se requiera aplicar simultáneamente, distintos contenidos de aprendizaje.

A continuación, se presentan ejemplos de cada uno de los tipos de respuesta, que permiten ilustrar algunas de las estrategias descritas anteriormente.

EJEMPLOS DE RESPUESTAS Y COMENTARIOS

RESPUESTA CORRECTA

$$\begin{aligned}
 A' &= 200 \cdot 100 = 20000 \text{ m}^2 \\
 (200 - 25) \cdot (100 + x) &= 20000 \\
 175 \cdot (100 + x) & \\
 17500 + 175x &= 20000 \\
 175x &= 20000 - 17500 \\
 175x &= 2500 \\
 x &= \frac{2500}{175} \\
 x &= 14,2 \text{ Aprox.} \\
 \text{deben darle Aprox } 14,2 \text{ m. de ancho}
 \end{aligned}$$

En el ejemplo, el alumno calcula el área original de la parcela, y luego plantea una ecuación para igualar esta área con el área que se calcula, considerando las medidas finales de la parcela. Resuelve directamente la ecuación, aplicando la propiedad distributiva de la multiplicación sobre la adición, en una expresión algebraica; estableciendo el inverso aditivo para reunir términos semejantes, y el inverso multiplicativo para despejar la incógnita. Finalmente, el alumno encuentra el valor correcto de x y verbaliza su respuesta, señalando la cantidad de metros que se debe agregar al ancho de la parcela.

RESPUESTA PARCIALMENTE CORRECTA

$$\begin{aligned}
 \text{area-} \square \text{ en } 100 \cdot 200 &= 20000 \text{ m}^2 \\
 - \begin{array}{r} 200 \\ 25 \\ \hline 175 \end{array} & \quad 100 - 25 = 175 \text{ m} \\
 \text{Deben darle } \begin{array}{r} 20000 \\ - 17500 \\ \hline 2500 \text{ m}^2 \end{array} &
 \end{aligned}$$

En este ejemplo, el alumno calcula correctamente el área original de la parcela (20.000 m^2), el largo final, después de quitarle los 25 metros (175 m), y el área que se obtiene al quitar el espacio necesario para hacer el camino (17.500 m^2). También calcula correctamente la diferencia entre el área original y la que queda sin compensar, identificándola como el área que se debería agregar para que el terreno quede con su área original. Es posible que el alumno no haya comprendido que lo que se le pedía era calcular cuánto agregarle al ancho y no cuánta área se debía compensar.

$$\begin{array}{r}
 200 \times 2 = 400 \\
 100 \times 2 = 200 \\
 \hline
 600 \\
 \\
 \begin{array}{r}
 100 \\
 - 25 \\
 \hline
 75 \\
 75 \times 2 \\
 \hline
 150 \\
 150 \\
 \hline
 300 \\
 300 \\
 \hline
 600
 \end{array}
 \end{array}$$

resto el total
 de cuanto mide la parcela.
 a los 200 m le resto 25 m, después a los 100 +
 25 m. después los resultados los multiplico por 2
 y el resultado lo sumo.

$$\begin{array}{l}
 \text{a) } 100 \cdot 200 = 20000 \text{ m}^2 - 25 \text{ m} \\
 \text{b) } 100 \cdot 200 + 25 \text{ m que se le quita a} \\
 \text{el área original con } 25 \text{ m + se} \\
 \text{conserva.}
 \end{array}$$

En el primer ejemplo, el alumno no hace una distinción entre perímetro y área. Calcula el perímetro del terreno original (600 m) y la medida del largo final (175 m) y luego obtiene la medida del ancho final, interpretando que se deben agregar 25 metros al ancho original (25 + 100). El resultado de esta suma, lo multiplica por 2, al igual que la medida del largo reducido. Finalmente, suma ambos resultados (350 + 250) para calcular el perímetro de la parcela con sus nuevas medidas, obteniendo 600, lo que probablemente lo hace pensar que si agrega 25 metros al ancho original, el perímetro se mantiene constante.

En el segundo ejemplo, el alumno calcula el área original de la parcela, y luego le resta los 25 metros. Probablemente no comprende que área y longitud corresponden a magnitudes distintas.





ANEXO: ORIENTACIONES PARA LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Los resultados obtenidos en la prueba SIMCE, sumados a las evaluaciones realizadas en su establecimiento y a las experiencias de aula, le servirán a directivos y profesores, para hacer un diagnóstico sobre sus logros de aprendizaje.

Un buen diagnóstico hará posible emprender otra importante tarea: planificar y desarrollar acciones efectivas de mejoramiento de los aprendizajes.

Los principales responsables de lo anterior son los profesores y directivos, para quienes se han preparado las siguientes guías de trabajo que contienen algunas sugerencias para la reflexión pedagógica.

GUÍA DE TRABAJO PARA DIRECTIVOS

OBJETIVOS: Interpretar los resultados obtenidos por sus alumnos, evaluar las fortalezas y debilidades de su gestión pedagógica y diseñar acciones concretas para mejorar la calidad de la educación que reciben sus alumnos.

Revise la información de las páginas 20 y 21, para reflexionar sobre los siguientes temas:

Respecto de los puntajes promedio de su establecimiento en las pruebas 2001 y 2003:

- ¿Se dieron variaciones significativas en los puntajes promedio? Analice tanto el caso de Lengua Castellana y Comunicación como el de Matemática.
- ¿A qué acciones concretas realizadas en su establecimiento, durante los dos últimos años, es posible atribuir estas variaciones o la ausencia de ellas?

Analice los resultados de acciones tales como la implementación de programas de mejoramiento educativo, el perfeccionamiento de profesores y/o directivos, el uso de recursos de aprendizaje y el trabajo organizado con padres y apoderados, entre otras.

Respecto de la diferencia con el promedio de su grupo socioeconómico:

- ¿Fueron sus resultados significativamente mayores o menores al promedio de los establecimientos que atienden a alumnos de similares características socioeconómicas?

Si el puntaje de su establecimiento fue mayor o mucho mayor que el de los establecimientos similares, es una buena señal. Más aun, si este resultado fue mayor o mucho mayor que el promedio nacional.

Si el puntaje de su establecimiento fue menor o mucho menor que el de los establecimientos similares, es una señal de alerta. Se sugiere emprender acciones urgentes para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, no solo en el nivel evaluado sino también en los niveles anteriores.

Considere que existen establecimientos de su mismo grupo socioeconómico que obtienen, incluso, puntajes muy superiores al promedio

del grupo (consulte el puntaje máximo de su grupo, en la página 14). Siempre es importante aspirar a los mejores resultados. ¿Cuál fue el puntaje máximo alcanzado por algún establecimiento?

- ¿A qué acciones concretas realizadas en su establecimiento atribuye usted su desempeño, en comparación con el de establecimientos similares? Analice acciones como las mencionadas anteriormente.

Luego de la reflexión anterior, elabore o revise sus planes para mejorar la calidad de la educación en su establecimiento. Ponga especial énfasis en aquellas áreas de aprendizaje con resultados significativamente menores a los de 2001 o a los del promedio de su grupo socioeconómico. Para elaborar este plan, se recomienda:

- Estimular la reflexión pedagógica y la discusión grupal de los resultados obtenidos, organizando para ello actividades con sus docentes.
- Entregar a los padres y apoderados de su establecimiento el "Informe de Resultados 2003 para Padres y Apoderados" y convocarlos para que lo analicen y aporten sugerencias. La participación de los profesores jefes, especialmente los de Educación Media, favorecerá el diálogo entre apoderados y establecimiento.
- Planificar acciones de mejoramiento, que incorporen las sugerencias de profesores, padres y apoderados.

Para el diseño y desarrollo de este plan, se recomienda consultar al supervisor de su establecimiento, sobre los programas ofrecidos por el Ministerio de Educación que resulten más adecuados a sus necesidades.

GUÍA DE TRABAJO PARA PROFESORES

OBJETIVOS: Interpretar los resultados obtenidos por sus alumnos, evaluar las fortalezas y debilidades de las estrategias utilizadas para la enseñanza y diseñar acciones para mejorar los resultados de aprendizaje.

Revise los resultados de su establecimiento (págs. 20 y 21) y el capítulo de Lengua Castellana y Comunicación o el de Matemática, según el subsector de aprendizaje que se proponga analizar.

Respecto de los puntajes promedio de su establecimiento en las pruebas 2001 y 2003:

- ¿Se dieron variaciones significativas en los puntajes promedio? Analice tanto el caso de Lengua Castellana y Comunicación como el de Matemática.

Respecto de la diferencia con el promedio de su grupo socioeconómico:

- ¿Fueron sus resultados significativamente mayores o menores al promedio de los establecimientos que atienden a alumnos de similares características socioeconómicas?

Considere que existen establecimientos de su mismo grupo socioeconómico que obtienen, incluso, puntajes muy superiores al promedio del grupo (consulte el puntaje máximo de su grupo, en la página 14). Siempre es importante aspirar a los mejores resultados. ¿Cuál fue el puntaje máximo alcanzado por algún establecimiento?

A partir de los conocimientos y habilidades evaluados (sección Dimensiones Evaluadas) y los porcentajes de respuesta correcta para cada ejemplo de pregunta, tanto en su establecimiento, como en el promedio de establecimientos similares al suyo:

- ¿Qué aspectos se evaluaron en las preguntas que resultaron más fáciles para sus alumnos y cuáles en las que resultaron más difíciles?
- ¿Existen diferencias respecto de lo que resultó más fácil y más difícil para el promedio de los establecimientos similares?
- ¿Qué tipo de errores fueron más frecuentes entre sus alumnos? ¿A qué debilidades en los conocimientos y habilidades pueden atribuirse estos errores?

- ¿Coinciden estos errores con aquellos de los alumnos de establecimientos similares?

Revise la sección Comentarios a los Resultados Nacionales:

- ¿Coincide lo descrito con lo que resulta más fácil o más difícil para sus alumnos?

Revise las Dimensiones Evaluadas y el tipo de preguntas de la prueba:

- ¿Tuvieron los alumnos oportunidad de aprender los contenidos evaluados?
- ¿Se presenta a los alumnos, habitualmente, problemas, preguntas o desafíos semejantes a las preguntas ejemplificadas?
- ¿En las evaluaciones habituales de los alumnos, se utilizan preguntas de desarrollo como las presentadas?

Analice, junto con los padres y apoderados, la información preparada para ellos en el “Informe para padres y apoderados”, distribuido a través de su establecimiento:

- ¿Les parecen satisfactorios los resultados obtenidos? ¿Por qué?
- ¿Qué metas pueden fijarse, a partir de los resultados obtenidos?
- ¿Qué acciones pueden implementar, para alcanzar esas metas?

Luego de la reflexión anterior, reúnase con los profesores de su área y defina acciones para mejorar la calidad de los aprendizajes.

