

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES



“NIVELES COGNITIVOS MEDIDOS EN INSTRUMENTOS EVALUATIVOS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN CUARTOS AÑOS BÁSICOS DE UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO PERTENECIENTE A LA COMUNA DE TALCAHUANO Y SU RELACIÓN CON EJES DE HABILIDADES DEL SIMCE”.

Por

SUSANA CONEJERO MOLINA  
PAULA INFANTE SÁNCHEZ  
ROMINA OLIVARES SEPÚLVEDA  
GLORIA OÑATE CASTILLO  
LUNA VILLEGAS VARGAS

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN

PROFESOR GUÍA: DR. FERNANDO GARCÍA GAJARDO

CONCEPCIÓN, CHILE  
JUNIO 2020

---

## AGRADECIMIENTOS

---

Nuestros sinceros agradecimientos a todas las y los docentes que formaron parte de nuestro proceso educativo durante el paso por esta universidad. Un reconocimiento a nuestro profesor guía de tesis al Dr. Fernando García Gajardo, quien nos motivó a realizar esta investigación y confió en nuestro proyecto, entregándonos todo su apoyo para llevarlo a cabo.

A nuestras familias que han sido un pilar fundamental durante este proceso de investigación, quienes con amor, paciencia y comprensión nos motivaron hasta el final. A todas nuestras amistades por apoyarnos con sus buenos deseos y palabras motivadoras en aquellos momentos de cansancio. Y, finalmente, a todos aquellos que de una u otra manera contribuyeron a la realización de esta investigación, otorgándonos su ayuda desinteresada.

Esta tesis va dedicada a todas las mujeres que se esfuerzan y llevan en su alma la vocación de enseñar, a todas las mujeres que pese a las adversidades de la vida se levantan con fuerza e ímpetu para seguir adelante y aspiran a ser parte de una visión transformadora en la labor pedagógica.

*“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”*

Paulo Freire.

La presente investigación cuantitativa correspondió a un estudio descriptivo realizado a instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano.

El estudio se enfocó en establecer cuál es el grado de concordancia existente entre los niveles cognitivos que busca potenciar el establecimiento en sus estudiantes de cuarto básico y los estándares de calidad esperados y evaluados en la prueba SIMCE del mismo nivel aplicada por el Ministerio de Educación.

Para ello se efectuó un análisis de dichos niveles medidos en los instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación, versus, los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en la prueba SIMCE. En base a los resultados obtenidos, se realizó una comparación cuantitativa en torno a la relación existente entre los niveles cognitivos que miden los instrumentos del establecimiento con los Ejes de Habilidades que la Agencia de Calidad de la Educación espera que los estudiantes de cuarto básico evidencien haber desarrollado en el área de Lenguaje y Comunicación.

**Palabras clave:** Niveles cognitivos, Ejes de Habilidades, instrumento evaluativo, taxonomía.

## **ABSTRACT**

The present quantitative investigation corresponds to a descriptive study conducted to evaluative tools applied on fourth grade in a subsidized particular school.

The study focused on establishing the concordant extent which exists between cognitive levels that establishment seeks to empower in their fourth graders and the expected and evaluated quality standards of the SIMCE test of the same grade for the education minister.

In consequence, an analysis of these mentioned levels measured in the evaluative tools of Language and Communication was made, versus, the cognitive levels related to the skill axes evaluated in the SIMCE test. After that and in base of the obtained results, the investigators developed a quantitative comparison based on the relationship that exists between the cognitive levels measured in the establishment tools with the skills axes that the quality education agency expect that the students of fourth grade develop in the language and communication area.

**Keywords:** Cognitive levels, Skill Axes, evaluative instrument, taxonomy.

---

## TABLA DE CONTENIDOS

---

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	9
1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN ..	13
3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	18
4.1 Objetivo General: .....	18
4.2 Objetivos Específicos: .....	19
5. HIPÓTESIS .....	19
<b>CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO</b> .....	20
1. NIVELES COGNITIVOS .....	22
1.1 Cómo surgen los niveles cognitivos .....	22
1.2 Taxonomías.....	22
1.2.1 ¿Qué es una taxonomía? .....	22
1.2.2 Taxonomía de Benjamin Bloom y colaboradores .....	23
1.3 Taxonomías y su aplicación en la educación.....	28
2. INSTRUMENTOS EVALUATIVOS.....	29
2.1 Evaluación .....	29
2.1.1 Concepto de Evaluación .....	29
2.1.2 Funciones de la Evaluación.....	30
2.1.3 Finalidad de la Evaluación.....	31
2.2 Procedimientos evaluativos e instrumentos de evaluación.....	32
3. ORGANIZACIÓN CURRICULAR EN EL SECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN .....	33
3.1 Definición .....	33
3.2 Enfoque de la asignatura.....	34
3.3 Organización curricular .....	35

4. EVALUACIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	39
4.1 Qué se entiende por evaluación en Lenguaje y Comunicación .....	39
4.2 Procedimientos de evaluación y su relación con la asignatura de Lenguaje y Comunicación.....	39
5. SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (SIMCE).....	42
5.1 Reseña, características y entidad encargada .....	42
5.2 Finalidad .....	44
5.3 Diseño y Construcción .....	44
6. HABILIDAD .....	45
6.1 Definiciones en torno al concepto de Habilidad .....	45
6.2 Habilidad Cognitiva .....	46
6.2.1 Relevancia del desarrollo de habilidades en la etapa escolar.....	46
6.2.2 Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE .....	47
<b>CAPÍTULO III: MÉTODOS DE INVESTIGACION Y PROCEDIMIENTO .....</b>	<b>49</b>
1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN A NIVEL METODOLÓGICO .....	50
2. DETERMINACIÓN DE VARIABLES DE INVESTIGACIÓN.....	51
2.1 Niveles cognitivos .....	51
2.2 Ejes de Habilidades .....	51
3. CONTEXTO DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN.....	52
4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	52
4.1 Planillas para registro de evaluadores .....	53
4.2 Estadígrafos .....	53
4.2.1 Alfa de Cronbach.....	53
4.2.2 T de Student .....	54
5. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS .....	54
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>56</b>
1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN .....	57
1.1 Resultados de identificación de niveles cognitivos.....	57
1.1.1 Niveles cognitivos identificados en prueba n.º1 .....	57

1.1.2 Niveles cognitivos identificados en prueba n.º2 .....	59
1.1.3 Niveles cognitivos identificados en prueba n.º3 .....	61
1.1.4 Niveles cognitivos identificados en prueba n.º4 .....	63
1.1.5 Niveles cognitivos identificados en prueba n.º5 .....	65
1.2 Resultados de la homologación de ejes de habilidades a niveles cognitivos .....	67
1.3 Triangulación y análisis de variables .....	68
1.3.1 Contrastación de resultados prueba n.º1 con instrumentos SIMCE.....	68
1.3.2 Contrastación de resultados prueba n.º2 con instrumentos SIMCE.....	69
1.3.3 Contrastación de resultados prueba n.º3 con instrumentos SIMCE.....	70
1.3.4 Contrastación de resultados prueba n.º4 con instrumentos SIMCE.....	71
1.3.5 Contrastación de resultados prueba n.º5 con instrumentos SIMCE.....	72
1.4 Análisis general.....	73
<b>2. RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS .....</b>	<b>73</b>
2.1 Resultados y análisis en base a Alfa de Cronbach .....	74
2.2 Resultados y análisis en base a T de Student.....	74
2.3 Triangulación y análisis de los estadígrafos .....	74
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES GENERALES LIMITACIONES Y PROYECCIONES .....</b>	<b>75</b>
1. CONCLUSIONES GENERALES.....	76
2. LIMITACIONES .....	83
3. PROYECCIONES .....	84
<b>CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS:.....</b>	<b>96</b>
1. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DEL ESTABLECIMIENTO INVESTIGADO .....	97
2. CARTA ENTREGADA AL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL.....	99
3. MATRICES COMPLETADAS POR EVALUADORES .....	100
3.1 Matrices completadas por evaluador 1 .....	100
3.2 Matrices completadas por evaluador 2.....	103
3.3 Matrices completadas por evaluador 3.....	106

*Nota: Durante el escrito se mencionará a “estudiantes” haciendo referencia tanto al género femenino como el masculino. Así también sucederá con las expresiones “profesores”, “autores”, “niños” y “evaluadores”.*

---

## INTRODUCCIÓN

---

En la presente investigación se analizaron cinco instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación, aplicados a cuartos años básicos en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Talcahuano, buscando dar posibles soluciones a una problemática identificada desde el año 2015 al año 2018, periodo en que el establecimiento no obtuvo variaciones positivamente significativas en los resultados de la prueba SIMCE, pese a los esfuerzos que el colegio realiza constantemente para promover una educación de calidad que se vea reflejada en dichos resultados. A partir de esto, se buscó dar respuesta al objetivo general del estudio, es decir, *“evaluar niveles cognitivos medidos en instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación en cuartos años básicos de un colegio particular subvencionado perteneciente a la comuna de Talcahuano y su relación con Ejes de Habilidades en el SIMCE”*.

Para esos efectos, se realizó un riguroso trabajo, acorde a las exigencias de toda investigación cuantitativa. En ese sentido, esta investigación se organizó en cinco capítulos y se desarrolló de manera secuencial, comenzando por identificar la problemática planteada, para luego establecer aspectos esenciales como el título de la investigación, su formulación, delimitación y propósito, así como también, la justificación del problema que le dio origen. Paralelamente, se declararon las preguntas de la investigación, su objetivo general, los objetivos específicos, y las hipótesis que dieron respuesta a éstos últimos.

Seguidamente, se realizó una detallada revisión bibliográfica, desde donde se obtuvieron aportes de diversos autores que dieron sustento a la investigación. Luego se elaboró el diseño del estudio, haciendo una descripción metodológica que consideró su paradigma, finalidad y alcance. Así también, se definieron las variables de investigación, el contexto educativo en el que éste se llevaría a cabo y las técnicas de recolección de datos utilizadas en él. Posterior a ello, se realizó el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, mediante el apoyo visual de representaciones elaboradas en tablas y gráficos.

Finalmente, se dio respuesta a los objetivos del estudio y, en consecuencia, se aprobaron o refutaron las hipótesis propuestas, exponiendo una visión crítica a partir de la literatura revisada a inicios de la investigación y estableciendo posibles soluciones remediales frente a la problemática de origen. Junto con ello, en esta última etapa, se dieron a conocer las limitaciones que se presentaron durante el proceso investigativo y las proyecciones que desde ella surgieron.

En consecuencia, se destaca la relevancia de este estudio, ya que permitió reflexionar en torno a los instrumentos evaluativos que son parte esencial de la evaluación, proceso que se mantiene constantemente en busca de mejoras que repercutan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

---

---

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

---

---

### ESQUEMA CAPÍTULO I

EL CAPÍTULO I CONSIDERA LOS SIGUIENTES ASPECTOS

1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN
3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
  - 4.1 Objetivo General:
  - 4.2 Objetivos Específicos:
5. HIPÓTESIS

## 1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El área educativa y gubernamental de nuestro país, históricamente han generado discusión en torno a cómo brindar educación de calidad. Frente a ello, y para efectos de esta investigación, se considerará “educación de calidad” desde una visión holística del ser humano, entendida como:

... proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de sus dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras (Ministerio de Educación, 2016a, p. 16).

Es importante señalar que, manifestada esta concepción holística de educación de calidad y valorando cada una de las dimensiones que allí se mencionan, los análisis y reflexiones del presente estudio apuntarán de manera específica a la dimensión cognitivo-intelectual relacionada con las habilidades y niveles cognitivos promovidos en el subsector de Lenguaje y Comunicación en cuartos años básicos.

Es así como la Ley General de Educación asegura el derecho a una educación de calidad y, al respecto, en su artículo 4º detalla que “la educación es un derecho de todas las personas” (Ministerio de Educación, 2009a, párr. 9) y que “corresponde, asimismo, al Estado propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente” (Ministerio de Educación, 2009a, párr. 16). En ese sentido, la Agencia de Calidad de la Educación (s.f.), en su sitio web oficial, se refiere a la prueba SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, la cual apunta justamente a contribuir con las mejoras correspondientes, evaluando e informando sobre los logros de aprendizaje respecto de los objetivos que propone el Currículum Nacional. Para la Agencia de Calidad de la Educación, en adelante, la “Agencia”, el SIMCE es, desde el año 2012, un sistema de evaluación que permite, por un lado, diagnosticar periódicamente a los establecimientos en torno al logro de los contenidos y habilidades que el currículo vigente propone y, por otro, un sistema que permite recoger información sobre los integrantes de la comunidad educativa, por medio de cuestionarios, de manera de poder contextualizar los resultados de los estudiantes en la prueba en cuestión. Al respecto, es importante señalar que la prueba mencionada mide el grado de logro de los objetivos propuestos para el sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación en el primer ciclo de enseñanza básica, evaluando el desarrollo de Ejes de Habilidades en el siguiente orden de preponderancia: primero, “Interpretar y Relacionar”, segundo, “Reflexionar” y, por último, “Localizar” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018a). Sobre esto, cabe destacar que cada Eje de Habilidades incluye diversas sub-habilidades que se expondrán a lo largo de este estudio. Es así como la prueba SIMCE resulta ser un instrumento útil para visualizar posibilidades de mejora para los establecimientos educacionales, a partir de sus resultados, de forma que se contribuya a elevar la calidad de la educación para sus estudiantes. En relación con esto, es importante señalar que, para efectos de este estudio, cuando se mencione “establecimientos educacionales”, se hará referencia a

escuelas y colegios.

En consecuencia, la presente investigación, se enmarca en el estudio de las prácticas evaluativas que se desarrollan en un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano, pues, de acuerdo a lo expuesto en los planteamientos del párrafo anterior, resulta ser un tema de análisis que implica acciones remediales, al no presentar variaciones positivamente significativas en la prueba SIMCE durante 4 años consecutivos. Aun así, esta situación se ha mantenido pese a los esfuerzos que realizan en promover una educación de calidad, basándose en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de acciones estratégicas, como la implementación de un programa que busca aumentar los resultados en pruebas de medición externas, según lo mencionado en su Proyecto Educativo Institucional (ver anexo 1).

Es a partir de ello que este estudio se enfocará en establecer cuál es el grado de concordancia que existe entre los niveles cognitivos que busca potenciar el establecimiento en sus estudiantes de cuarto básico con los estándares de calidad esperados y evaluados en la prueba SIMCE del mismo nivel. Para esto se efectuará un análisis de los niveles cognitivos medidos en los instrumentos evaluativos del establecimiento, que los profesores elaboran para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en el nivel de 4° básico, comparándolos con los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en la prueba SIMCE. Al respecto, resulta importante señalar que, en el transcurso de este estudio, cuando se mencionen “instrumentos evaluativos del establecimiento”, se estará haciendo referencia específicamente a pruebas escritas.

La investigación se centrará en el análisis de los niveles cognitivos propuestos por Benjamin Bloom, reconocido psicólogo y pedagogo estadounidense que, junto a diversos colaboradores, trabajó en la elaboración de la Taxonomía de Objetivos de la Educación el año 1956. Se considerará que el dominio cognitivo que proponen los autores Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl (1956), se sustenta en el conocimiento y desarrollo de actitudes y habilidades intelectuales, reconocidas como niveles cognitivos. Cabe destacar que este dominio se encuentra dividido en seis categorías que están organizadas desde el comportamiento más simple al comportamiento más complejo (Ruiz, Muñoz y Álvarez, 2007). Por tanto, se ahondará en la relación que existe entre las preguntas propuestas en los instrumentos de evaluación del establecimiento con los niveles taxonómicos que sugieren Bloom et al. (1956). Para ello se utilizará como marco orientador, la clasificación de verbos en infinitivo que el autor hace por cada una de las categorías (ver tabla 1). En base a esto, al clasificar los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE en relación a los niveles que proponen Bloom et al. (1956), se considerará que el diseño de la prueba evalúa los siguientes: Conocimiento, Comprensión y Análisis.

**Tabla 1.** Ejemplo de niveles con la columna de verbos.

<b>NIVEL</b>	<b>EJEMPLOS DE VERBOS</b>
Conocimiento	Nombrar, listar, reconocer, identificar, etiquetar.
Comprensión	Explicar, traducir, resumir, predecir.
Aplicación	Aplicar, usar, construir, hacer, desarrollar, implementar.
Análisis	Analizar, comparar, clasificar, dividir, simplificar, depurar.
Síntesis	Construir, estructurar, hacer, diseñar, planear, solucionar.
Evaluación	Comparar, juzgar, justificar, evaluar, medir.

**Fuente:** Hernán (2009, p. 5).

Hecho eso y en base a los resultados que se obtengan, se realizará una comparación cuantitativa en torno a la relación que existe entre los niveles cognitivos que miden los instrumentos del establecimiento con los Ejes de Habilidades que la Agencia espera que los estudiantes de cuarto año básico desarrollen en el área de Lenguaje y Comunicación.

Es así como, si bien esta investigación se enmarca en la realidad educativa de un establecimiento en particular y podría, por tanto, significar un insumo de análisis para éste, no se puede desconocer su aporte para la comunidad educativa en general, ya que reflexiona en torno a la evaluación, aspecto que genera discusión, que está en constante búsqueda de mejora y que es un desafío constante para los docentes (Navarro, Falconí y Espinoza, 2017). En ese contexto, la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación es relevante, pues mediante ellos se recolecta información respecto del objeto que se está evaluando, por lo tanto, permiten conocer el grado de logro alcanzado por el estudiante (Zúñiga y Cárdenas, 2014). Debido a esto es que se espera que las evaluaciones reflejen ese logro mediante la indagación del desarrollo de diferentes habilidades, tales como: identificar, discriminar, inferir, interpretar, opinar, entre otros, poniendo a prueba diferentes niveles cognitivos de la taxonomía que Bloom propone, por medio de la elaboración de buenas preguntas. Al respecto, Morón (2015) señala que:

Hoy en día muchos especialistas en Psicología del Aprendizaje nos recuerdan la importancia de saber formular preguntas de calidad. Es decir, no solo las que exigen del alumno una respuesta meramente memorística sino aquellas cuestiones estimulantes que inciden en los niveles superiores de la dimensión cognitiva del ser humano, tales como el análisis, la síntesis y la capacidad crítica (p. 1).

Por último, no se puede dejar de mencionar el beneficio que esta investigación trae consigo para quienes son los protagonistas de la educación, los estudiantes. En efecto, se espera que este estudio contribuya al conocimiento en torno a prácticas educativas que afectan directamente al aprendizaje de los estudiantes, ya que, potenciando los niveles cognitivos asociados a las habilidades sugeridas por la Agencia, construirían aprendizajes que estarían direccionados hacia el logro de la, siempre deseada, educación de calidad.

## **2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN**

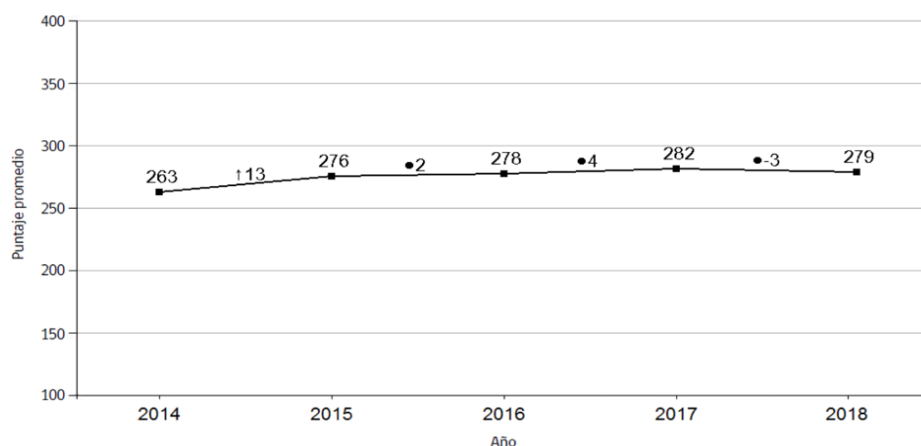
Fundamentalmente, el problema a investigar y razón principal por la que se realizará este estudio, es que el colegio seleccionado no presenta variaciones positivamente significativas en los resultados de la prueba estandarizada SIMCE de Lenguaje y Comunicación desde el año 2015 hasta el año 2018 situación que, a simple vista, deja de manifiesto que, pese a los esfuerzos impulsados en post de alcanzar mejores resultados SIMCE, éstos no dan cuenta de aquellas acciones. Para determinar ello, es importante tener en consideración que para el Ministerio de Educación (2005) y según lo establecido en el Manual de uso de la Base de Datos SIMCE 2005 para 4° básico, una variación positivamente significativa al momento de comparar progresos de resultados, para grupos con 201 o más estudiantes, sería desde 8 puntos de incremento en relación a los resultados obtenidos el año anterior (ver tabla 2). En relación a ello es que el establecimiento educacional a investigar presenta, entre los años 2015 (276 puntos) y 2016 (278 puntos), 2 puntos de diferencia ( $\bullet$  2); del mismo modo que entre los años 2016 (278 puntos) y 2017 (282 puntos) estos presentan una variación de 4 puntos ( $\bullet$  4) y, finalmente, entre los años 2017 (282 puntos) y 2018 (279 puntos), hay una diferencia de -3 puntos ( $\bullet$ -3). Es decir, en base a lo que establece el Ministerio de Educación, durante los periodos mencionados, los resultados no han presentado variaciones positivamente significativas (ver figura 1), sino que se han mantenido dentro de la Categoría de Desempeño Medio, categoría que según define la Agencia de Calidad de la Educación (2018b) “agrupa a los establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado, considerando siempre el contexto social de los estudiantes del establecimiento” (p. 9).

A continuación, se presenta una tabla que especifica los valores que serán considerados al momento de afirmar la existencia de diferencias significativas entre puntajes. Según el Ministerio de Educación (2005) los valores que se presentan en la columna nombrada “Diferencias de puntaje 2005-2005”, tal como su nombre lo dice, se utilizarán para establecer diferencias significativas entre los puntajes promedio de la prueba del mismo año, comparando dos grupos distintos de alumnos, ya sea de diferente curso y establecimiento. Por su parte, los valores de la columna “Variaciones de puntaje 2002-2005” serán útiles al comparar puntajes promedio en pruebas de distintos años.

**Tabla 2.** Diferencias significativas entre puntajes promedio.

NÚMERO DE ALUMNOS	DIFERENCIAS DE PUNTAJE 2005-2005	VARIACIONES DE PUNTAJE 2002-2005
6-9	26	35
10-25	19	28
26-50	10	15
51-100	8	12
101-200	6	10
201 o más	5	8

**Fuente:** Ministerio de Educación (2005, p. 4).



Nota:

- (1) El símbolo que acompaña el dato indica que el puntaje promedio respecto de la evaluación anterior es: •: similar.
- (2) El símbolo ↑ que acompaña el dato indica que hubo una variación positivamente significativa al momento de comparar progresos de resultados entre los años contrastados.

*Figura 1.* Puntajes promedio SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico 2014-2018 y su variación.

**Fuente:** Agencia de Calidad de la Educación (2018a, p.29).

Ahora bien, ¿por qué la situación descrita podría significar un problema? Para responder a esto, es importante considerar que el colegio, dentro de los objetivos y acciones estratégicas explicitados en su Proyecto Educativo Institucional (ver anexo 1), declara uno de ellos orientado

al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y, siguiendo la misma línea, el desarrollo de un programa que tiene por finalidad la mejora de sus resultados en pruebas externas empleadas a nivel nacional, tales como: SIMCE y PSU. Para lograr ello, establece como acciones llevar a cabo un plan que consiste en aplicar frecuentemente (a cuarto año básico, octavo año básico y segundo año medio) ensayos similares a lo que sería la prueba SIMCE, con la idea de generar un análisis de las evaluaciones. Con la información expuesta, queda en evidencia el interés declarado por el establecimiento de aspirar a un mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes, y, en consecuencia, en los resultados de las pruebas estandarizadas externas a las que se enfrentan, entre ellas el SIMCE; por lo tanto, significa un problema para el colegio que, incluso con los esfuerzos y estrategias depositadas en mejorar la calidad de su educación, los resultados obtenidos en dicha evaluación no presenta variaciones positivamente significativas durante los cuatro años.

Continuando con el análisis, y ahora relacionando los resultados desde el año 2015 hasta el 2018 en la prueba SIMCE del área de Lenguaje y Comunicación, con los obtenidos por establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Talcahuano, se responderá a la pregunta ¿por qué investigar este colegio? Pues bien, al revisar los resultados de la prueba en la asignatura ya mencionada, y compararlos con los colegios de esas características (15 establecimientos educacionales), es posible identificar que, al ser clasificados según la categoría de desempeño, el establecimiento a investigar es el que presenta menos variaciones positivamente significativas durante los cuatro años. Del mismo modo que, dentro de los establecimientos con la misma dependencia administrativa y que han sido clasificados como pertenecientes al grupo socioeconómico medio-alto (7 establecimientos educacionales), éste es el segundo con los resultados más bajos en la prueba del año 2018. Así también, cabe destacar que luego de revisar el Proyecto Educativo Institucional de cada uno de los establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Talcahuano, además del escogido para esta investigación, no hay otro que declare su interés en el mejoramiento de resultados en pruebas externas (PSU y SIMCE), por lo tanto, queda en evidencia una característica propia del colegio dentro de su contexto comunal, siendo ésta su preocupación en relación al mejoramiento de la calidad de la educación que aporta y la constante aplicación de estrategias para mejorar resultados en pruebas estandarizadas y avanzar dentro de las Categorías de Desempeño propuestas por la Agencia. Lo anterior crea un interés en conocer la realidad del establecimiento en torno a los instrumentos evaluativos que aplican y cómo éstos se relacionan con los Ejes de Habilidades evaluados en la prueba estandarizada SIMCE.

Para continuar describiendo el problema de investigación, es necesario mencionar que el SIMCE es una evaluación nacional a cargo de la Agencia. Dicha prueba es obligatoria, de carácter censal y se aplica en todos los colegios del país, en los niveles básicos: segundo, cuarto, sexto y octavo año; y en educación media, a segundo y tercero año. “El principal propósito de este instrumento es evaluar el aprendizaje de los estudiantes en diferentes asignaturas y grados del Currículum Nacional, y, con ello, contribuir al proceso de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018c, p. 18).

Complementariamente, es importante detallar que las pruebas SIMCE son diseñadas con rigurosidad técnica, bajo diferentes procesos de revisión y validación, y en coordinación con el Ministerio de Educación, para asegurar la cobertura curricular de la prueba, la cobertura del rango de habilidades cognitivas de los estudiantes y el diseño universal; asimismo, la información que entrega el diseño de este instrumento sirve como retribución de información con foco pedagógico. Es decir, la evaluación orienta y entrega los lineamientos para utilizar y medir de manera correcta el empleo de los niveles cognitivos en los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes en aula (Agencia de Calidad de la Educación, 2018d). Ahora bien, si se revisa el último Informe Técnico entregado por la Agencia sobre la prueba SIMCE 2015, se detalla la siguiente información “en las pruebas de Lectura 2015, en todos los niveles evaluados, se distinguen tres Ejes de Habilidades: Localizar, Interpretar y Relacionar, y Reflexionar” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018d, p. 14) (ver tabla 3).

A continuación, se presenta una tabla en la cual se detallan los Ejes de Habilidades que la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuarto año básico considera dentro de su diseño de elaboración y, a la vez, se establecen los porcentajes relacionados con la presencia de los ejes.

**Tabla 3.** Matriz de evaluación teórica de pruebas SIMCE lectura 2015, cuartos años básicos.

<b>EJES DE HABILIDADES</b>	<b>DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL</b>
Localizar	25%
Interpretar y relacionar	45%
Reflexionar	30%

**Fuente:** Agencia de la Calidad de la Educación (2018d).

Complementando lo anterior, Hernán y Velázquez (2011) y Bloom et al. (1956) señalan que es de relevancia saber que la educación se debe estructurar en base a cuatro aprendizajes fundamentales, que son los pilares elementales de cada individuo. El primero es “Aprender a conocer” (dominio cognitivo), el segundo es “Aprender a hacer” (dominio psicomotor), el tercero es “Aprender a vivir juntos” (dominio relacional/social) y el cuarto es “Aprender a ser” (dominio actitudinal). En ese sentido, al evaluar el proceso de planificación de la enseñanza, proceso durante el cual se establecen los objetivos a lograr por los estudiantes, se concluye que el factor más importante es el Dominio Cognitivo; por tanto, considerando lo anterior, se entiende la relevancia de este dominio durante el proceso de preparación de la enseñanza, ya que los objetivos allí establecidos incluyen acciones a realizar por los estudiantes y, por tanto, implícitamente señalan los niveles cognitivos asociados al desarrollo de las habilidades manifestadas en cada uno de los verbos explicitados en los objetivos de clase.

Siguiendo esa lógica, es que en la presente investigación se clasificarán los Ejes de Habilidades establecidos en el diseño de la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuarto año básico, según los niveles que propone la Taxonomía de Benjamin Bloom, taxonomía que incluye objetivos referidos al reconocimiento de información y, junto con ello, al desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales más complejas (Bloom et al.1956).

Así también, es útil considerar la tabla que se presenta a continuación (ver tabla 4) como complemento de la información expuesta en párrafos anteriores, debido a que la investigación se basa en relacionar los niveles cognitivos de los instrumentos evaluativos internos del establecimiento con los niveles cognitivos asociados a los Ejes de Habilidades evaluados en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación aplicada a cuartos años básicos. En ese sentido, el contenido de esta tabla ejemplifica y argumenta la relación existente entre los diferentes niveles cognitivos que propone Bloom et al. (1956) con diversos tipos de preguntas que promueven el desarrollo de diferentes habilidades y por tanto, niveles cognitivos.

**Tabla 4.** Preguntas a considerar al aplicar un modelo de retroalimentación basado en la Taxonomía de Bloom.

<b>NIVEL COGNITIVO</b>	<b>OBJETIVO DEL NIVEL</b>	<b>PREGUNTAS PROPUESTAS</b>
Conocimiento	El conocimiento se define como la remembranza de material aprendido previamente.	¿Qué es...?, ¿Cuándo pasó...?, ¿Por qué...?
Comprensión	La comprensión se define como la habilidad de asir el significado de elementos o cosas.	¿Cómo clasificaría usted el tipo de....?, ¿Cómo frasearía usted el significado de...?, ¿Cómo compararía usted...?
Aplicación	La aplicación hace referencia a la habilidad o capacidad de utilizar el material aprendido a situaciones concretas, nuevas.	¿Qué ejemplos podría usted encontrar para...?, ¿Cómo resolvería usted...para demostrar...?
Análisis	El análisis se refiere a la habilidad de separar material en las partes que lo componen de manera que su estructura organizativa pueda entenderse.	¿Cuáles son las partes o características de...?, ¿Cómo es ...en relación a...?, ¿Qué razones, motivos, existen para...?, ¿Por qué cree usted...?

Síntesis	La síntesis se refiere a la habilidad de unir partes diferentes para formar un todo.	¿Qué cambios haría usted para resolver....?, ¿Cómo mejoraría usted...?
Evaluación	La evaluación tiene que ver con la habilidad para juzgar el valor de materiales (declaraciones, novelas poemas, investigaciones, reportajes).	¿Cómo aprobaría (desaprobaría) usted?, ¿Sería mejor si...?, ¿Por qué cree usted que (tal persona) escogió...?

**Fuente:** Ruiz et al. (2007, p. 8).

Ahora bien, para finalizar la fundamentación del problema asociado a esta investigación, resulta pertinente recurrir a Zúñiga y Cárdenas (2014), quienes plantean que “la aplicación de instrumentos de evaluación sirve para acreditar aprendizajes de forma numérica y, más importante, es útil para reflexionar sobre nuestra práctica y tomar decisiones para fomentar los aprendizajes de nuestros estudiantes” (p. 70). Esta idea sustenta el fundamento y argumento del presente estudio, ya que basado en instrumentos evaluativos internos y externos del establecimiento, la prueba SIMCE se indagará en aquellos componentes propios de su creación y de su aplicación, es decir, los niveles cognitivos y Ejes de Habilidades asociados, apuntando directamente a la comprensión en torno al aprendizaje de los estudiantes.

### 3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

- 1) ¿Cuáles son los niveles cognitivos medidos en los instrumentos evaluativos aplicados en cuartos años básicos y cuál es el orden de preponderancia en que se distribuyen éstos en las pruebas?
- 2) ¿Cuáles son los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuartos años básicos?
- 3) ¿Cuáles son las diferencias presentes entre los niveles cognitivos que potencian las preguntas de los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos del establecimiento educacional a investigar, y los que evalúan los Ejes de Habilidades considerados en la prueba SIMCE?

### 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 4.1 Objetivo General:

Evaluar niveles cognitivos medidos en instrumento evaluativos de Lenguaje y Comunicación en cuartos años básicos de un colegio particular subvencionado perteneciente a la comuna de Talcahuano y su relación con Ejes de Habilidades en el SIMCE.

## 4.2 Objetivos Específicos:

- 1) Identificar los niveles cognitivos medidos en instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación aplicados a cuartos años básicos en el establecimiento educacional a investigar y el orden de preponderancia en que se distribuyen éstos en las pruebas.
- 2) Determinar los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuartos años básicos.
- 3) Contrastar los niveles cognitivos que potencian las preguntas de los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos del establecimiento educacional a investigar, con los que evalúan los Ejes de Habilidades considerados en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación.

## 5. HIPÓTESIS

**H1:** Los niveles cognitivos medidos en los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos en el establecimiento educacional a investigar son, en orden de preponderancia, los siguientes: Conocimiento, Comprensión y Análisis.

**H0:** Los niveles cognitivos medidos en los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos en el establecimiento educacional a investigar, en orden de preponderancia, no son los siguientes: Conocimiento, Comprensión y Análisis.

**H2:** Los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuartos años básicos son Conocimiento, Comprensión y Análisis.

**H0:** Los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuartos años básicos no son Conocimiento, Comprensión y Análisis.

**H3:** Los niveles cognitivos que potencian las preguntas de los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos del establecimiento educacional a investigar, difieren de los que evalúan los Ejes de Habilidades considerados en la prueba SIMCE, en relación con la categoría y el orden de preponderancia en que se disponen.

**H0:** Los niveles cognitivos que potencian las preguntas de los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos del establecimiento educacional a investigar, no difieren de los que evalúan los Ejes de Habilidades considerados en la prueba SIMCE, en relación con la categoría y el orden de preponderancia en que se disponen.

---

---

## **CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO**

---

---

### ESQUEMA CAPÍTULO II

#### EL CAPÍTULO II CONSIDERA LOS SIGUIENTES ASPECTOS

#### 1. NIVELES COGNITIVOS

1.1 Cómo surgen los niveles cognitivos

1.2 Taxonomías

1.2.1 ¿Qué es una taxonomía?

1.2.2 Taxonomía de Benjamin Bloom y colaboradores

1.3 Taxonomías y su aplicación en la educación

#### 2. INSTRUMENTOS EVALUATIVOS

2.1 Evaluación

2.1.1 Concepto de evaluación

2.1.2 Funciones de la evaluación

2.1.3 Finalidad de la evaluación

2.2 Procedimientos evaluativos e instrumentos de evaluación

#### 3. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

3.1 Definición

3.2 Enfoque de la asignatura

3.3 Organización curricular

#### 4. EVALUACIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

4.1 Qué se entiende por evaluación en Lenguaje y Comunicación

4.2 Procedimientos de evaluación y su relación con la asignatura de Lenguaje y Comunicación

#### 5. SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (SIMCE)

5.1 Reseña, Características y entidad encargada

5.2 Finalidad

5.3 Diseño y Construcción

## 6. HABILIDAD

6.1 Definición en torno al concepto de Habilidad

6.2 Habilidad Cognitiva

6.2.1 Relevancia del desarrollo de habilidades en la etapa escolar

6.2.2 Ejes de habilidades evaluados en el SIMCE

## **1. NIVELES COGNITIVOS**

### **1.1 Cómo surgen los niveles cognitivos**

Debido a que esta investigación se enmarca en el estudio y contraste de los niveles cognitivos presentes en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuartos años básicos y en las pruebas escritas elaboradas por el establecimiento para dicha asignatura y nivel, se hace necesario explicar cuál es el origen de los niveles cognitivos.

Bloom et al. (1956) reconocen tres dominios: inicialmente se encuentra el Dominio Cognitivo, el cual dice directa relación con el conocimiento, el pensamiento y los procesos de adquisición de éstos. Es decir, se refiere al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual; luego, es posible mencionar el Dominio Afectivo, el cual incluye el desarrollo de sentimientos, actitudes y apreciaciones; finalmente se encuentra el Dominio Psicomotor, el cual considera el desarrollo de ejecución de movimientos de manera automática. Respondiendo a los dominios mencionados, diversos autores han clasificado los objetivos educacionales en cada uno de ellos, según lo que buscan desarrollar; con esta finalidad, se utilizan taxonomías orientadas a cada área, las cuales plantean los objetivos en un orden de menor a mayor complejidad. Ahora bien, para efectos de esta investigación, se acudirá en reiteradas ocasiones a la taxonomía de orden cognitivo, elaborada por Bloom y colaboradores.

Por tanto, en base a lo expuesto en el párrafo anterior, se puede entender que los niveles cognitivos surgen del Dominio Cognitivo como categorías u objetivos educacionales de la taxonomía cognitiva propuesta por Bloom et al. en el año 1956, en su libro *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Dicha taxonomía, tal como se mencionó, está vinculada al proceso de desarrollo del pensamiento, y en ella se establecen, siguiendo un orden jerárquico, de menor a mayor complejidad, los siguientes niveles: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación.

### **1.2 Taxonomías**

#### **1.2.1 ¿Qué es una taxonomía?**

Para continuar haciendo la relación entre niveles cognitivos, Dominios de Aprendizaje y taxonomías, es necesario detenerse a responder la pregunta ¿qué es una taxonomía?

Para comenzar, es relevante tener en consideración que las taxonomías no se desarrollan sólo en el ámbito de investigación educativa, sino también en áreas como ciencias naturales, salud, entre otras. Es por esto que la literatura ofrece diferentes concepciones sobre dicho término, siendo una de éstas la que Arija (2012) señala: “la Taxonomía es quien se encarga de describir, identificar y clasificar a los organismos en un sistema jerarquizado e inclusivo” (p. 3). Siguiendo la misma línea, Langguth y Aber (2005) indican que “la taxonomía es la clasificación de la vida, aunque la mayoría de las veces se concentra en describir las especies, su variabilidad genética y sus relaciones mutuas” (p. 17). Considerando aquellas dos concepciones de taxonomía, se podría

decir que ésta, en el área de las ciencias naturales, se reconoce como una clasificación jerarquizada de especies. Ahora, si bien es cierto que las taxonomías son muy utilizadas en áreas como la biología, éste no es el único campo que recurre a ellas; para Santiesteban (2012) en el área de la lingüística “la taxonomía teniendo en cuenta el registro, se enfoca desde la óptica estilística refiriéndose al grado de formalidad o informalidad del texto” (p. 5), por su parte, Bloom et al. (1956) hacen una distinción entre clasificación y taxonomía, e indican que, a pesar de ser términos que se relacionan, no son estrictamente equivalentes:

Las taxonomías, en particular las aristotélicas, responden a ciertas reglas estructurales que exceden en complejidad las normas del sistema clasificador. (...) una taxonomía ha de estar construida de tal manera que el orden de los términos corresponda a algún orden “real” de los fenómenos representados por aquellos (p. 17).

De ello se entiende que las taxonomías consideran un orden jerárquico en relación con algún fenómeno, es decir, establecen características de éste, de menor a mayor complejidad.

Es así como, considerando la información expuesta, durante el desarrollo de este estudio, se concebirá el término taxonomía como una herramienta que permite agrupar, en este caso, objetivos educativos, mediante un orden jerárquico y en base al cual surgen niveles de clasificación.

### **1.2.2 Taxonomía de Benjamin Bloom y colaboradores**

Teniendo en cuenta la información expuesta, este estudio basará sus análisis de niveles cognitivos en la Taxonomía propuesta por Bloom y colaboradores en el año 1956, ya que se orienta al terreno cognoscitivo requerido para esta investigación. Dicha taxonomía, ha sido ampliamente reconocida a nivel mundial, existiendo otras que surgen, más bien, como actualizaciones de la propuesta por los autores mencionados, modificando aspectos específicos, pero siguiendo su misma línea. Es por ello que, a continuación, se detallará dicha taxonomía y sus características, en profundidad.

Debido a que el Dominio Cognoscitivo está dispuesto de manera jerárquica, cada clasificación requiere de las capacidades técnicas y habilidades que están antes en el orden de la taxonomía. Cabe destacar que los términos mencionados, es decir, “capacidades técnicas” y “habilidades” serán definidos más adelante en este escrito.

Cabe destacar que la taxonomía en cuestión ha sido sometida a una serie de comprobaciones relacionadas con su comunicabilidad y amplitud, considerándose como una herramienta eficaz. A continuación, se describirán las categorías taxonómicas asociadas:

- a) Conocimiento: Esta subdivisión se caracteriza, principalmente, por el proceso psicológico de recordar. Así también puede abarcar objetivos relacionados con reconocimiento o evocación. En el libro de los autores de la taxonomía, se señala que lo que cada persona

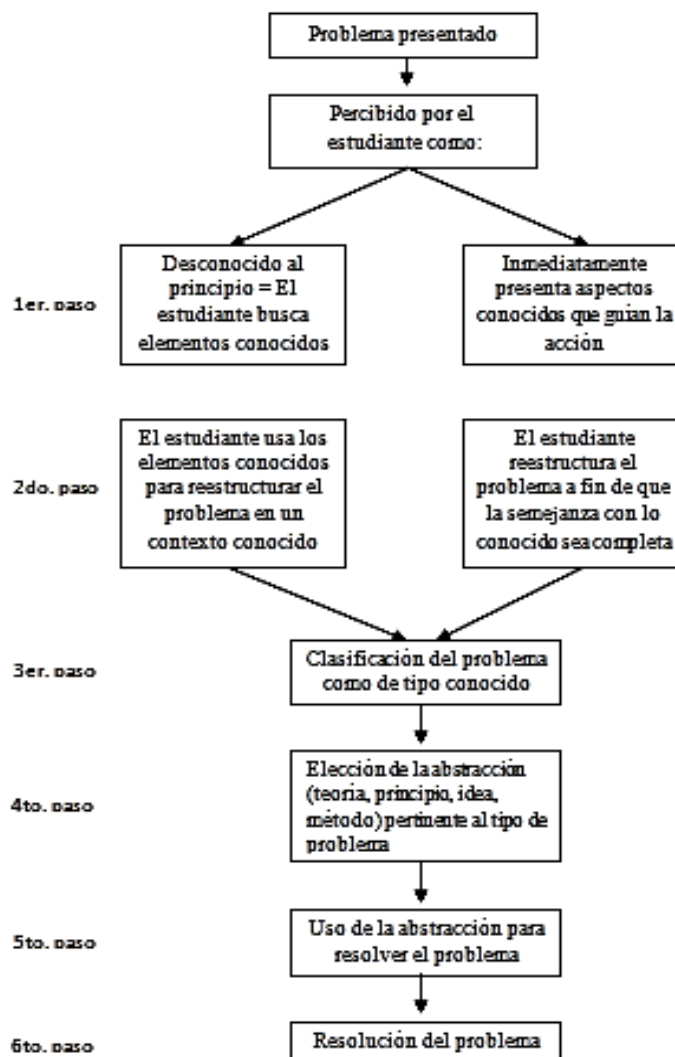
debe hacer en las situaciones de examen de conocimiento es, a partir del enunciado o problema que se plantee, encontrar aspectos que le permitan “desenterrar” más fácilmente conocimientos o ideas generales que ya tiene almacenadas (Bloom et al., 1956). Dentro de esta categoría, los autores reconocen tres grandes clasificaciones y, en ellas, otras nueve más específicas. Una de las categorías es *Conocimiento de datos específicos*, la cual incluye: conocimiento de la terminología y conocimiento de los hechos específicos y, en términos generales, hace referencia a recordar información específica y aislable, ejemplo: fechas, vocabulario, lugares y elementos. La siguiente categoría es nombrada *Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos*, la cual considera cinco subdivisiones: conocimiento de las convenciones, conocimiento de las tendencias y secuencias, conocimiento de las clasificaciones y categorías, conocimiento de criterios y conocimiento de la metodología, y considera, en resumen, conocer métodos de organización sin necesidad de entenderlos. Finalmente, se identifica la categoría *Conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado*, integrando dos subcategorías dentro de ella: conocimiento de principios y generalizaciones y conocimiento de teorías y estructuras. Esta tercera categoría, trata de conocer los principales esquemas utilizados para organizar, sean fenómenos o ideas.

- b) **Comprensión:** Categoría que incluye objetivos orientados al entendimiento de la información contenida en una comunicación o mensaje. Al alcanzar este nivel, el estudiante tendrá la facilidad de modificar la comunicación y manifestarla según sea significativo para él/ella (Bloom et al., 1956).

Esta categoría incorpora objetivos, comportamientos y respuestas que representan el entendimiento de la información como tal, presente en la comunicación o mensaje. Del mismo modo, se menciona que dentro de esta subdivisión es posible reconocer tres tipos de comportamiento; en primer lugar, está la *traducción*, que tiene directa relación con que el individuo que recibe la comunicación, sea capaz de transmitirla en términos distintos a los originales. En segundo lugar, está el comportamiento nombrado *interpretación*, el cual requerirá un reordenamiento de ideas, evaluando las implícitas o explícitas y su importancia e interrelaciones, para así configurar o construir significados desde lo que se recibe en la comunicación. Para finalizar, es posible identificar el comportamiento nombrado *extrapolación*, el cual incluye la captación de inferencias presentes en la información recibida y las predicciones en relación con posibles consecuencias y efectos. que surgen en base a cómo se relacionan las ideas obtenidas durante la comunicación. La extrapolación se diferencia de la aplicación, ya que el razonamiento que aquí ocurre parte de la comunicación e información dada y no de abstracciones (Bloom et al., 1956).

- c) **Aplicación:** Según Bloom et al. (1956), si bien esta clasificación puede confundirse con la extrapolación (en la Comprensión), son comportamientos distintos, ya que, mientras en la Comprensión el estudiante recibe aspectos conocidos que debe reordenar, en la Aplicación se le plantea un problema desconocido en base al cual el estudiante deberá

encontrar elementos conocidos con los que pueda relacionarlos, para así reestructurar el problema en un contexto cercano y, finalmente, usar la abstracción (teoría, método y otros) para resolver el problema (ver figura 2).



Nota. El lado izquierdo se relaciona con el desarrollo de la “aplicación”, mientras que el lado derecho se refiere al proceso de la “Comprensión”.

Figura 2. Proceso de solución de problemas planteados.

Fuente: Bloom et al. (1956, p. 80).

d) Análisis: Según Bloom et al. (1956), esta categoría va más allá de la Comprensión y la Aplicación y requiere de una visión más amplia y global de la información que se obtiene de la comunicación, llegando a entender estructuras y organizaciones y, asimismo, pudiendo generar conclusiones del material que se relacionó.

Esta clasificación abarca tres niveles; el primero de ellos es el *Análisis de los elementos* el cual incluye objetivos educacionales que, al ser vistos como habilidades y capacidades, se podrían ejemplificar como: reconocer supuestos implícitos, diferenciar entre hechos e hipótesis, distinguir entre las afirmaciones de hecho y las normativas, reconocer las razones y distinguir entre los distintos sistemas de comportamiento, respecto de individuos y grupos, y distinguir una conclusión de las afirmaciones que la sustentan. Por lo tanto, el análisis de elementos hace referencia a identificar y comprender los distintos componentes de la información que se ha comunicado. El segundo nivel es el *Análisis de relaciones*, el cual consiste en determinar relaciones entre los elementos que son parte de la comunicación. Como su nombre sugiere, esta categoría trata de identificar y establecer relaciones existentes entre los principales componentes de la comunicación. En este nivel, están presentes, por ejemplo, las siguientes habilidades y capacidades: comprender las interrelaciones entre las ideas contenidas en un pasaje, reconocer cuáles son los hechos particulares que convalidan un juicio, distinguir relaciones de causa y efecto y otras secuencias de relaciones, identificar falacias de razonamiento y reconocer las relaciones causales y los detalles importantes y menos significativos en un relato histórico. Finalmente, el nivel más complejo dentro de esta categoría es el *Análisis de los principios de organización*, el cual consiste en deducir el propósito de quien entrega la información o comunicación o, dependiendo del contexto, interpretar su campo de investigación. Es decir, consta de reconocer aspectos de la comunicación que no han sido explicitados previamente y que se relacionan, más bien, con la intencionalidad y organización en que se basó el autor para transmitir esa comunicación (Bloom et al., 1956).

- e) Síntesis: Capacidad que consiste en reordenar ideas y significados a partir de una visión global de lo que se ha comprendido, incluyendo las relaciones existentes entre distintos aspectos que se encuentran fragmentados dentro de la comunicación y creando esquemas que no existían y que surgen de lo que se ha entendido, permitiendo así, observar la información con mayor claridad en relación con cómo se obtuvo inicialmente. A pesar de ser considerada como una categoría que, dentro del Dominio Cognoscitivo, brinda al estudiante una oportunidad de mostrar más ampliamente su capacidad productiva, ésta no se trata de una conducta creadora en que el educando compone libremente, sino que lo hace en base a límites establecidos por problemas, marcos teóricos, entre otros (Bloom et al., 1956).

Esta categoría requiere de reconstruir información, integrando alguna nueva con otra que ya se conoce. Al igual que en categorías anteriores, la Síntesis posee subdivisiones, encontrándose en primer lugar la *producción de una comunicación única* a la cual se adhieren, por ejemplo, las siguientes habilidades: comunicar mediante la escritura, de manera que el individuo sepa organizar tanto las ideas, como las oraciones, escribir de manera creativa, con la finalidad de entretenerse, informar, entre otras. Luego, es posible mencionar la *producción de un plan o de un conjunto de operaciones propuestas*, donde los objetivos educacionales están orientados al desarrollo de habilidades, tales como:

planificar una unidad de instrucción en una situación de enseñanza particular o sintetizar conocimientos. Finalmente, una tercera subcategoría es la *derivación de un conjunto de relaciones abstractas*, en la cual se incluyen objetivos que exigen producir un grupo de este tipo de relaciones. A modo de ejemplo, es posible mencionar las siguientes habilidades que pudiesen ser desarrolladas en esta categoría: formular una teoría de aprendizaje, hacer descubrimientos matemáticos y generalizaciones del mismo orden (Bloom et al., 1956).

- f) Evaluación: Según se define en el libro ya mencionado, la Evaluación corresponde a la elaboración de juicios sobre distintos aspectos involucrados durante el proceso evaluativo. Ésta, es considerada el nivel más complejo dentro de la taxonomía, ya que abarca todas las clasificaciones previas, pero, aun estando al final de la taxonomía, no es necesariamente la etapa final del pensamiento. De aquí se desprenden dos tipos de Evaluación en relación con el tipo de juicio que se emite; en primer lugar, están los *juicios en términos de la evidencia interna*, dentro de los cuales se plantean como ejemplos de habilidades que involucran los objetivos educacionales de la evaluación, los siguientes: aplicar criterios dados al juicio de una obra y señalar las falacias lógicas de un razonamiento. En segundo lugar, se reconocen los *juicios formulados en términos de criterios externos* y se mencionan ejemplos como: hacer comparaciones entre teorías de diferentes culturas y entre una obra con las normas más elevadas de su área (Bloom et al., 1956).

Por lo tanto, son seis los niveles cognitivos que se reconocen, ordenándose desde el nivel más simple al nivel más complejo. También, se entiende que para cada categoría se agrupan posibles objetivos educacionales, pero dependiendo de la tarea que se realice éstos se pueden repetir en más de una categoría o nivel, y el reconocer cuál nivel taxonómico se asocia a cada objetivo, dependerá de la complejidad de la tarea a realizar; así, por ejemplo, el verbo determinar se puede asociar a “Conocimiento” y a “Análisis”, o el verbo distinguir, a “Comprensión” y a “Análisis”, pero no basta sólo conocer los verbos de los objetivos involucrados, sino que se debe analizar en profundidad la tarea asociada a cada uno.

Así entonces, debido a la especificidad que Bloom y colaboradores manifiestan en el desglose de niveles cognitivos, y debido a lo reconocido que Benjamin Bloom ha sido como el principal creador de una taxonomía para referirse a los objetivos de la educación, es que, para efectos de esta investigación, se considerará esta taxonomía como un referente para analizar los niveles cognitivos presentes en las evaluaciones aplicadas en el establecimiento de estudio y, así también, para identificar los niveles cognitivos presentes en cada una de las habilidades descritas en los Ejes de Habilidades que se buscan medir en el SIMCE. Respecto a la trascendencia del planteamiento que hace Benjamin Bloom y los demás creadores, los autores Martínez, Miranda y Crespo (2013) plantean que:

Tenemos que reconocer que, como toda obra humana, la legada por Benjamin Bloom es perfectible, pero sus raíces son inmodificables y percederas, por lo que toda

intención de perfeccionar sus ideas sigue respetando sus principios fundacionales acerca de las teorías del proceso del conocimiento (párr. 24).

Agregado a lo anterior, y relevando la importancia de utilizar la Taxonomía de Bloom y sus colaboradores al momento de comparar niveles cognitivos de instrumentos evaluativos y Ejes de Habilidades presentes en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuarto año básico, se considerará que:

El principal propósito en la elaboración de una taxonomía de los objetivos educacionales es facilitar la comunicación. (...) el uso de la taxonomía como una ayuda en la definición y clasificación lo más precisas posible de términos definidos de manera tan vaga como “pensamiento” o “solución de problemas” podrían ayudar a un grupo de escuelas a discernir las similitudes y diferencias entre las metas de sus distintos programas institucionales. Dichas escuelas así tendrían la posibilidad de comparar e intercambiar exámenes, tesis y otros recursos de evaluación usados en la tarea de determinar la efectividad de sus programas (Bloom et al., 1956, p. 13).

Por lo tanto, en el contexto de esta investigación, la utilización de dicha Taxonomía es adecuada al momento de comparar instrumentos evaluativos en base a la clasificación de los niveles cognitivos que esta propone.

### **1.3 Taxonomías y su aplicación en la educación**

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, la planificación toma un papel relevante, ya que permite establecer los objetivos que se quieren lograr, permitiendo a los docentes reflexionar y determinar qué habilidades se quiere potenciar en los estudiantes y mediante qué tareas lo llevarán a cabo. Medina (s.f.) señala que la planificación surge previo a un proceso en que se enseña para obtener un saber, por tanto, nace de la necesidad del educador de racionalizar, sistematizar, ejecutar, orientar y evaluar de manera efectiva la acción educativa. Para ello, el docente tiene como finalidad diseñar y planificar en base a los objetivos fundamentales.

Al referirse a objetivos fundamentales, Medina (s.f.) plantea los siguientes:

Proporcionar una visión global detallada y racionalizada de la instrucción a través de las actividades de docentes y alumnos; permitir la elaboración, implantación, evaluación sistemática y organizada de los diferentes planes y programas de una determinada área de estudio o disciplina; tomar decisiones y evitar improvisaciones para hacer la enseñanza más eficiente y controlada; conducir a los educandos con más seguridad hacia el logro de los objetivos instruccionales deseados en el proceso educativo; establecer de manera clara y precisa los objetivos de la educación con base a las necesidades instruccionales de los alumnos según el curso o nivel al cual están dirigidos; proporcionar orientación a la enseñanza y la continuidad del aprendizaje partiendo de las experiencias de los educandos, sus capacidades y posibilidades reales

en el medio escolar; y disponer de recursos didácticos para alcanzar de manera efectiva los objetivos instruccionales propuestos durante el aprendizaje (pp. 3-4).

Por lo anterior, la planificación de la instrucción o planificación de la enseñanza busca orientar, tanto al docente, como a los estudiantes, durante el proceso de cumplimiento de los objetivos planteados. Para ello, es útil el uso de una taxonomía, ya sea del Dominio Cognitivo, Afectivo y/o Psicomotor, ya que permite tener una visión global de la habilidad que se quiere potenciar y con qué tareas esto se puede concretar. En ese sentido, la taxonomía concebida como una herramienta educativa, supone facilitar la labor pedagógica, siendo un aporte para el docente al momento de relacionar qué se quiere desarrollar, además de por qué y cómo se quiere hacer.

## **2. INSTRUMENTOS EVALUATIVOS**

### **2.1 Evaluación**

#### **2.1.1 Concepto de Evaluación**

Al tomar en consideración este concepto, es importante responder a la pregunta ¿qué es la evaluación? Para contestar a esta interrogante, Castillo y Cabrerizo (2003) definen el concepto de evaluación como la suma de muchos factores que conforman un proceso dinámico, abierto y contextualizado, el cual se desarrolla por un determinado periodo de tiempo, con carácter continuo y flexible. Esta definición se puede complementar con lo que menciona Mateo (2000), quien relaciona el mismo concepto con una actividad ligada al ámbito educativo que permite, a su vez, una reflexión sistemática con la finalidad de perfeccionar dicho proceso y el de sus participantes.

Para continuar con la conceptualización, el Ministerio de Educación (2013) menciona que la evaluación es un elemento importante que participa en el proceso de enseñanza, cumpliendo así un propósito elemental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes; es por ello que, para lograr efectivamente el objetivo de la evaluación, se deben tener en cuenta los siguientes propósitos específicos que se le atribuyen:

- Medir el avance de los estudiantes en cuanto al alcance de los aprendizajes.
- Funcionar como una herramienta que aporta a la regulación interna de los estudiantes.
- Entregar información relevante sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con lo que se evalúa, para así poder retroalimentar la enseñanza de manera efectiva, permitiendo potenciar el logro de los aprendizajes esperados.
- Funcionar como una herramienta de utilidad para guiar el proceso de planificación.

Al analizar todas las concepciones relacionadas con evaluación, se puede concluir que es un proceso activo, dinámico, participativo y reflexivo que conlleva identificar carencias y obstáculos, tanto en el proceso de enseñanza, como en los resultados de aprendizaje. Junto con

ello, permite recabar información, logros y propósitos que evidencian resultados, con la finalidad de tomar decisiones, según las necesidades que demanda cada estudiante.

### 2.1.2 Funciones de la Evaluación

Rosales (2000) señala que existen diversas investigaciones en torno a las funciones de la evaluación. Sin embargo, se consideran sólo tres de ellas relacionadas con una secuencia de actividades:

- a) Recogida de información relacionada con las actividades de la enseñanza.
- b) Interpretación de la información, coherente con la teoría y conceptos.
- c) Decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema y sus componentes.

Una de las posturas más frecuentes entre investigadores de la evaluación, es la de relacionar sus tres funciones (diagnóstica, formativa y sumativa) con la función de “información y enjuiciamiento”, encasillándose ambas, en el mismo término de evaluación, debido a su estrecha vinculación en la toma de decisiones. Al respecto, y para entender cada una de estas funciones por sí solas, resulta pertinente mencionar que según Ruiz (2009), la función de información hace referencia a la calificación que arroja una evaluación, reconociendo que la auténtica función está relacionada con la información que se puede extraer de ella durante el proceso de evaluación. Mientras que según Gómez y Chong (2016) la función de enjuiciamiento es utilizada para saber si se lograron los objetivos estipulados durante el proceso de aprendizaje, de manera que, se tomen decisiones acerca de qué hacer para lograr esos objetivos y mejorar el proceso en cuestión.

Ahora bien, la evaluación vista como una acción generalizada, presenta las tres funciones ya mencionadas, derivando éstas de la de información y enjuiciamiento (ver figura 3).

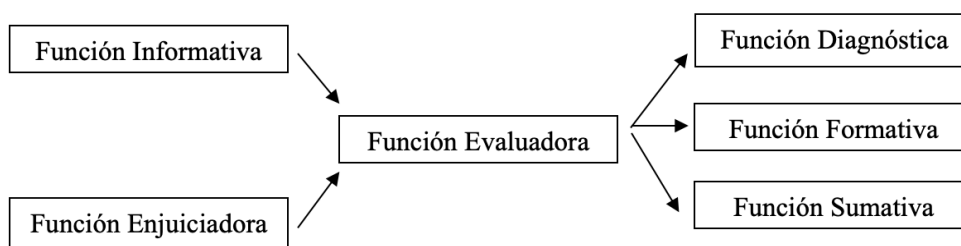


Figura 3. Funciones de la evaluación.

Fuente: Rosales (2000, p. 33).

Retomando la idea que se ha planteado, la función informativa y enjuiciadora dan lugar a la función evaluadora, la que se desglosa en diagnóstica, formativa y sumativa. Estas tres últimas las describen Casanova (2007); Santiesteban y Gutiérrez (2016), tal como se exponen a continuación:

- a) Función diagnóstica: Es aplicada al inicio del proceso de aprendizaje con intención de analizar y detectar las causas que inciden en las deficiencias que reflejan los resultados, y que sirven para que el profesor se formule variadas interrogantes en relación con ellos.
- b) Función formativa: Se proyecta sobre el proceso didáctico y no sobre los resultados. Así, permite ir perfeccionando la enseñanza desde el punto de partida. Esta función puede servir para calificar, pero su enfoque está puesto en ayudar al proceso de aprendizaje.
- c) Función sumativa: Es la más practicada y conocida en el ámbito educativo. Se desarrolla al término del proceso de enseñanza, trata de los resultados finales de la actividad escolar y, por lo tanto, permite valorar la eficacia general del proceso educativo y el grado de aprendizaje logrado por los estudiantes, en función de los objetivos determinados. Al respecto Rosales (2014) señala que los instrumentos elaborados para efectos de una evaluación sumativa, deben posibilitar medidas fiables de los conocimientos a evaluar, pudiendo interpretar de ello que esta función lleva una calificación o puntaje asociado.

### **2.1.3 Finalidad de la Evaluación**

Según Rodríguez et al. (2006), los fines explícitos de la evaluación, se enumeran a partir de la respuesta que genera la pregunta ¿para qué evaluar?, produciéndose nuevas interrogantes relacionadas al proceso educativo, las cuales se mencionan y explican a continuación:

- a) ¿Qué evaluar? En el caso del estudio de aprendizajes en un marco de instrucción formal, se debe evaluar realmente lo programado y, para ello, es necesario describir rigurosamente las capacidades y los contenidos científicos que se abordarán, especificando los indicadores pertinentes relacionados. Se entiende que debe existir un análisis de objetivos, una formulación de los grados aceptados y un diseño de situaciones de aplicación. A su vez, Castro, Correa y Lira (2006), mencionan que se evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo haciendo hincapié en los aspectos cognoscitivos, sino también en las capacidades intelectuales, la integración psicosocial, los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, los procedimientos y las estrategias, la adquisición de normas y valores, y la aparición de nuevas actitudes.
- b) ¿Quién evalúa? Evalúan variados agentes por medio de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Sin embargo, ¿deben intervenir sólo agentes de la instrucción como profesores y alumnos? La verdad es que no, pues es toda la comunidad educativa la que debe intervenir en el proceso evaluativo, entendiéndose ésta como aquella conformada por estudiantes, profesores, familia, directivos y administradores escolares (Castillo, 2002). Ahora bien, para esta investigación sólo se considerará la heteroevaluación como tipo de evaluación de interés. En ese sentido Drago (2017) la describe como el tipo de evaluación más común y, generalmente, la única utilizada. Ahora bien, en términos prácticos, la heteroevaluación se relaciona con la planificación,

diseño y aplicación de una evaluación dirigida por parte del docente al estudiante. Por lo tanto, mediante ella se realiza una evaluación asimétrica.

- c) ¿Cómo evaluar? Esta es una problemática que gira en torno a los instrumentos de evaluación, ya que hay que tener en consideración su formato, número de preguntas, interpretaciones a realizar sobre los resultados y el referente que se utilizará para evaluar.
- d) ¿Cuándo evaluar? Hay que decidir en qué momento se evaluará y, según esto, se desprenden tres tipos de evaluación: Inicial, Continua y Final. Castillo (2002); Casanova (2007), los describen de la siguiente manera:
- **Evaluación Inicial:** Se realiza al comienzo del proceso de enseñanza y proporciona la información necesaria para lograr evaluar los conocimientos previos. En definitiva, apunta a conocer los preconceptos que tienen los estudiantes sobre el nuevo contenido a abordar para así poder detectar la situación de partida de los sujetos y adecuar la enseñanza-aprendizaje en función de ello.
  - **Evaluación Continua o Procesual:** Es considerada como una actividad educativa e investigadora, que persigue retroalimentar el proceso y realizar ajustes necesarios, por lo que es también conocida como Evaluación Formativa. A su vez, se considera como la valorización continua del aprendizaje del estudiante, siendo el proceso único que permite mejorar la enseñanza donde se analiza su funcionamiento positivo o negativo.
  - **Evaluación Final:** Se lleva a cabo al terminar el proceso de aprendizaje con el objetivo de informar a los participantes sobre los resultados alcanzados y tomar decisiones para futuras etapas educativas. Por medio de esta evaluación se comprueban los resultados obtenidos durante todo el proceso educativo, para así emitir una valorización de los resultados.

## **2.2 Procedimientos evaluativos e instrumentos de evaluación**

López y Pérez (2017) definen los instrumentos de evaluación como documentos o recursos relacionados con la acción de evaluar, que muestran con claridad los niveles de logro a alcanzar por cada uno de los estudiantes y los aspectos a valorar en los resultados. Así también, Meliá, González, Suárez y Peraless (2011) señalan que los instrumentos de evaluación contienen criterios y estándares que se deben desarrollar en una perspectiva de rol inicial en la orientación de la evaluación, por lo que se deben establecer de manera anticipada, siendo el origen fundamental de todo el sistema de planificación de la enseñanza y de su evaluación. Del mismo modo, los autores mencionan que los instrumentos de evaluación buscan emitir resultados sobre el desempeño del estudiante.

Es así como, para efectos de su ordenamiento, los instrumentos evaluativos se clasifican en Instrumentos Evaluativos Tradicionales y No Tradicionales, entendiendo los primeros como aquellos más empleados, carentes de una evaluación cualitativa en su aplicación y que, por tanto, tienden a lo cuantitativo para obtener resultados medibles y tangibles, permitiendo así una estratificación académica. En cambio, los segundos, se entienden como aquellos instrumentos menos utilizados y que aplican una evaluación cualitativa, quiere decir, una evaluación que es utilizada para observar el progreso de los estudiantes y emitir un juicio de valor (Mejías, 2012). Ahora bien, para propósitos de esta investigación, el foco de interés está puesto en los Instrumentos Evaluativos Tradicionales, en este caso, la prueba escrita, la que, según Castillo y Cabrerizo (2007), es el instrumento más utilizado para evaluar los conocimientos de los estudiantes, permitiendo, por un lado, comprobar el grado de logro de los objetivos previamente planteados y el dominio alcanzado sobre éstos y, por otro lado, analizar aspectos importantes como la capacidad de síntesis desarrollada por el individuo, su modo de ordenar las ideas y redactarlas, el conocimiento de reglas ortográficas que domine, entre otros.

### **3. ORGANIZACIÓN CURRICULAR EN EL SECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

#### **3.1 Definición**

Lenguaje y Comunicación es una asignatura de carácter obligatorio, impartida en Enseñanza Básica y Educación Media (Ministerio de Educación, 2016b; 2018a).

Según el Ministerio de Educación (2018a), el lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar, ya que a través de él los estudiantes podrán construir y comprender el mundo que los rodea. En ese sentido, el Ministerio de Educación (2013) plantea que:

El lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento, nos relaciona con los demás y nos hace parte de una comunidad cultural. Un objetivo primordial del proceso educativo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada (p. 30).

Se concluye entonces, que el objetivo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación es favorecer en los estudiantes el logro de conocimientos que les permitan desarrollar competencias de comunicación para vivir en sociedad, además de generar espacios de interacción que les permitan relacionarse con sus pares de manera independiente y eficaz, resolviendo, de esta forma, los desafíos de la vida cotidiana y enfrentando, de manera positiva, las exigencias de la escolaridad.

Finalmente, es importante mencionar que la asignatura de Lenguaje y Comunicación es clave en la formación de los estudiantes, ya que, tal como se ha venido mencionando, no sólo desarrolla habilidades de tipo comunicacional, sino que también potencia el surgimiento de dimensiones

cognitivas, que apuntan a la crítica y reflexión social. De ahí su obligatoriedad como asignatura y su constante evaluación por parte de la Agencia, a partir de la aplicación del instrumento estandarizado SIMCE, el cual se abordará en detalle en páginas posteriores.

### **3.2 Enfoque de la asignatura**

En el actual siglo XXI, los cambios en la vida económica, política y social han traído consigo grandes retos, problemas y obstáculos, como también oportunidades para la sociedad, lo que ha llevado a las personas a reconocer que su bienestar depende de los conocimientos y habilidades que poseen y deben potenciar, como también aquellas que aún les queda por desarrollar para poder desenvolverse diariamente (Flores, 2016). Esto ha motivado al gobierno chileno a reflexionar y enfocar su mirada en la educación, siendo ella la que, desde la etapa inicial de cada persona, es capaz de entregarle de manera integral las herramientas necesarias para el desarrollo intelectual, personal, moral y social, de modo que adquieran paulatinamente la autonomía necesaria para participar en sociedad (Ministerio de Educación, 2018a).

Para que lo anterior se cumpla, el Currículum Nacional está sometido a constantes cambios que recogen minuciosamente las experiencias que el sistema escolar ha integrado históricamente; así también actualizan lo necesario para atender las exigencias de la realidad educativa y social en la que se desenvuelve (Ministerio de Educación, 2018a).

Desde el año 1990, tras la recuperación de la Democracia, Chile ha vivido un proceso de cambios surgido de la necesidad de reformular los aportes que el proceso educativo le brindaba a una sociedad en vías de adaptación al nuevo escenario político. El cambio apuntaba al currículum y, por tanto, a establecer una nueva reforma educacional que perseguía como propósito producir un giro en la manera de entender el proceso educativo (Arellano, 2000). Al respecto, Cox (2006) menciona que la base de la reforma educacional, implantada en el año 1990, se sustentó en la necesidad de saldar culturalmente las consecuencias del quiebre democrático y las secuelas del período autoritario. Así, para que la necesidad de la cual habla el autor haya sido superada, fue indispensable que la escuela formase estudiantes con mayor capacidad de abstracción, de comunicación y de trabajo colaborativo, tareas en las que el profesor cumplía un rol fundamental. De esta forma, el aprendizaje ya no se limitaría a la adquisición de conceptos, sino que se basaría también, en resolver problemas, explorar, seleccionar, interpretar, discernir y relacionar, aplicándolo a situaciones nuevas, para constituir así un currículum con un enfoque comunicativo.

Dicho lo anterior, la tarea que le compete a la asignatura de Lenguaje y Comunicación en tiempos actuales, no es menor, ya que, tal como plantea el Ministerio de Educación (2018a), el estudiante debe desarrollar competencias que se consiguen mediante la participación en situaciones reales que involucren lectura, escritura y comunicación oral, de modo que refleje aquello que considere relevante y comprenda lo producido por terceros. Es decir, desde un enfoque comunicativo, el que aún persiste desde el marco curricular anterior, se concibe al estudiante como protagonista en el proceso educativo, involucrándolo en diversas actividades, tanto de manera individual, como

en la interacción con otros, y en una diversidad de situaciones comunicativas, durante todo el proceso de aprendizaje.

El enfoque comunicativo, también se refiere al desarrollo de competencias comunicativas. En ese sentido, Lomas, Osoro y Tusón (1993) establecen que la competencia comunicativa corresponde a un conjunto de procedimientos y saberes de variado tipo, refiriéndose a: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos, que, de acuerdo al rol que tome la persona (hablante, oyente, escritor o lector), deberá desarrollar para comprender o crear un discurso apropiado, tanto a la situación comunicativa, como al contexto comunicativo, y éstos dependiendo del grado de formalización que requieran.

Las competencias comunicativas, tanto en Lenguaje y Comunicación, como en las demás asignaturas, se desarrollan a través de los Objetivos de Aprendizaje (OA), los cuales definen los aprendizajes esperables para cada una de las asignaturas durante el año escolar. Estos aprendizajes apuntan a desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos para lograr un desarrollo integral, tanto personal, como en sociedad, de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2018a). Ahora bien, en Lenguaje y Comunicación, los OA buscan promover el desarrollo de competencias comunicativas, mediante circunstancias donde los estudiantes se enfrenten a situaciones que exijan la comprensión y creación de textos, tanto orales, como escritos (Ministerio de Educación, 2013).

### **3.3 Organización curricular**

Para comenzar este apartado y para efectos de su desarrollo, resulta pertinente destacar que las ideas que aquí se exponen, se basan en la organización curricular de la Enseñanza Básica chilena, quiere decir, de primero a sexto básico, según lo estipulado por el Ministerio de Educación (2018a).

La organización curricular se establece mediante los Planes y Programas de Estudio que proporciona el Ministerio de Educación, los cuales entregan una propuesta que organiza temporalmente los OA de cada asignatura, de manera que se facilite al docente su quehacer en aula. En ese sentido, el Ministerio de Educación (2018a) define que estos instrumentos son de carácter flexible y general, de tal modo que se puedan adaptar a las distintas realidades educativas del país.

Siguiendo esa línea, el Ministerio de Educación (2018a) menciona que la competencia comunicativa, necesaria para que los estudiantes desarrollen autonomía para participar en sociedad, se conforma de tres dimensiones: leer, escribir, escuchar y hablar; las que constantemente son puestas en práctica por los seres humanos. Ahora bien, para efectos de organización curricular, el Ministerio de Educación las ha dispuesto en tres ejes, siendo éstos: lectura, escritura y comunicación oral, los cuales describen los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para lograr una competencia comunicativa. Frente a esto, el Ministerio de Educación (2018a) menciona que:

Esta división es artificial y responde solo a la necesidad de presentar una realidad compleja de manera organizada, para destacar los aspectos principales que debe desarrollar el alumno en los primeros seis años de la enseñanza básica y abordar los contenidos propios de la asignatura aplicándolos a situaciones reales. No obstante, la división en ejes, se espera que los objetivos se aborden de manera integrada para desarrollar efectivamente las competencias comunicativas (p. 294).

Ahora bien, el Ministerio de Educación (2013) menciona que las habilidades son capacidades que tienen por fin la adaptabilidad, permitiendo así resolver tareas y problemas; por su parte, los conocimientos corresponden a la información y comprensión de ésta, lo cual permite emitir juicios y tomar decisiones; mientras que las actitudes corresponden a aquellas disposiciones aprendidas, con componente afectivo, cognitivo y valorativo, que incentivan a las personas a actuar de determinada manera frente a situaciones diversas.

Por lo tanto, las facultades descritas en el párrafo anterior permiten a los estudiantes adentrarse en el aprendizaje, de forma progresiva y autónoma, de manera que logren adaptarse óptimamente a etapas educativas posteriores. Para esto, primordialmente, deben dominar la lengua hablada y escrita, de forma que comprendan información de diverso tipo y logren comunicarse por medio de ambos códigos.

Ahora bien, a continuación se abordarán en detalle los tres ejes mencionados:

- a) Lectura: Es una de las herramientas indispensables en los aspectos de la vida de cada persona. Refiriéndose a ella, Flores (2016) menciona que es necesaria en todos los niveles académicos para el mejoramiento del desempeño cognitivo de los estudiantes y, por tanto, es sumamente valioso familiarizarse con ella desde la infancia. En ese sentido, la educación cumple un rol fundamental, ya que en ella radica la tarea de entregar y desarrollar las capacidades necesarias para introducir formalmente a los estudiantes en el mundo de la lectura. Respecto al rol de la educación en el desarrollo de ésta, el Ministerio de Educación (2013) menciona que:

Es prioridad de la escuela formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida, para que, al terminar su etapa escolar, sean capaces de disfrutar de esta actividad, informarse y aprender a partir de ella, y formarse sus propias opiniones (p. 33).

Respecto a esto, Grijalva (2016) señala que:

La lectura puede ser una forma de conocimiento, puede ayudarnos a encontrar soluciones en la vida, también puede ser una forma de placer y, en algunas ocasiones felices, puede conjugar todo: conocimiento, ayuda en la búsqueda de respuestas vitales y placer (p. 8).

Lo anterior, complementa lo estipulado por el Ministerio de Educación (2013), ya que la lectura no se limita tan sólo a ser un medio de información, aprendizaje y recreación, sino

también a ser un pilar fundamental en la búsqueda de respuestas a nivel personal. En ese sentido, Mata (2008) agrega que “no es únicamente llevar al lector hasta el texto, sino ayudarlo a adentrarse en él para que a su vez el texto se adentre en el lector” (p. 71). Por tanto, el mismo autor señala que, para que se cumplan las facultades de la lectura, quiere decir, ser medio de información, aprendizaje, recreación y medio para encontrar respuestas personales, es necesario y trascendental que la educación brinde las capacidades requeridas a los estudiantes para involucrarse en la lectura y viceversa.

Es así como, de manera que se cumpla lo anterior, los OA del currículum chileno están orientados a formar lectores experimentados, capaces de construir el significado de diversos textos, como también comprenderlos mediante la capacidad de extracción e interpretación de información. Para ello, se aspira que los estudiantes lean habitualmente, de modo que amplíen sus conocimientos del mundo en el que están inmersos, pretendiendo alcanzar la comprensión de sí mismos (Ministerio de Educación, 2013).

En síntesis, lo que persigue el eje de lectura, es que los estudiantes se sitúen en un papel activo como lector durante toda la educación básica, de modo que, al finalizarla, tengan la seguridad de tener las condiciones óptimas para comprender un texto.

- b) Escritura: En las Bases Curriculares de Primero a Sexto Básico, cuando se aborda el eje de escritura, el Ministerio de Educación (2018a) menciona que la asignatura de Lenguaje y Comunicación, pretende que los niños y niñas manejen las habilidades que se requieren para expresarse y, dentro de éstas, utilicen la escritura como herramienta de aprendizaje. Sumado a lo anterior, Ballesteros (2016) menciona que “el lenguaje escrito permite el desarrollo de los niños, niñas, jóvenes y adultos, ya que es la herramienta por excelencia que sirve para la comunicación, el aprendizaje y por supuesto el disfrute del tiempo libre” (p. 452).

Respecto a esto, se hace necesario explicitar las funcionalidades de la escritura en el ámbito educativo, en base a su relación con la comunicación y el aprendizaje. En ese sentido, Ballesteros (2016) se refiere a la perspectiva de la escritura como forma de comunicación y como herramienta de aprendizaje.

Entonces, de acuerdo a la perspectiva de la escritura como forma de comunicación, el Ministerio de Educación (2013) alude a que un escrito se genera por algún motivo y, siempre, va dirigido a alguien. En base a ello, Ballesteros (2016) menciona que se pretende desarrollar en los estudiantes la capacidad de comunicarse a través de la elaboración de diversos escritos, donde sean capaces de plasmar coherentemente información, ideas y sentimientos, dependiendo del tipo de texto que se propongan elaborar, de modo que el receptor de éste lo entienda, independiente de la distancia y tiempo en que se dé la comunicación.

En tanto, la perspectiva de la escritura como herramienta de aprendizaje, se refiere a la escritura como instancia para reflexionar, organizar y elaborar el pensamiento. En ese

sentido, los estudiantes, al aprender a escribir, deben estructurar la información, ideas o sentimientos, redactándolos, para que otros los puedan comprender. Esta acción implica necesariamente que los niños y niñas reflexionen sobre el tema que se proponen desarrollar, modificando y/o aclarando los conocimientos que se tienen de éste, así como también, detectando problemas que los lleven a reelaborar su escrito (Ballesteros, 2016).

En conclusión, lo que este eje persigue es entregar los lineamientos necesarios para formar personas que escriban de manera reflexiva, creativa y entusiasta.

- c) Comunicación Oral: La sociedad actual prioriza las habilidades escritas, es decir, leer y escribir, debido a la fuerza con la cual se ha integrado el internet por medio de los *smartphones*, a la rutina diaria de las personas (Silva y Martínez, 2017). El Ministerio de Educación (2013) menciona, en el Programa de Estudio de Cuarto año Básico de Lenguaje y Comunicación, que la propuesta curricular que allí se hace, considera que:

El desarrollo de la comunicación oral es un objetivo central en la educación y pone en relieve que, en la sala de clases, el estudiante es un actor protagónico que utiliza el lenguaje oral como vehículo para comunicar conocimientos, explorar ideas, analizar el mundo que lo rodea y compartir opiniones (p. 39).

Lo estipulado en el documento citado, posiciona como objetivo central de la educación, el desarrollo de la comunicación oral, considerando al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora pues, esto se logra mediante la interacción constante de los estudiantes con sus pares y con los adultos que se involucran en este proceso, traspasando la cotidianidad de la palabra escrita, ya que los niños y niñas se involucran diariamente en las discusiones y conversaciones que se generan en las aulas y que, en efecto, los sumerge en la exposición oral (Ministerio de Educación, 2013).

Referente a lo anterior, Contreras (2009) considera que el sujeto contemporáneo no puede sustraerse sólo a pensar la palabra escrita, sino que ha de convertirla en acciones acabadas, dejándose atrapar por la acción que expresa la oralidad. Es por eso que el eje de comunicación oral, proporciona los objetivos de aprendizaje necesarios para desarrollar en los estudiantes la capacidad de transmitir a los demás sus ideas, vivencias, sentimientos y opiniones, como también la capacidad de recurrir a la norma formal e informal cuando necesiten interactuar en las múltiples situaciones comunicativas de la vida diaria (Ministerio de Educación, 2013).

Por tanto, la propuesta curricular de la asignatura en cuestión, asume que es necesario, para desarrollar la comunicación oral, formar hablantes competentes, capaces de comunicarse de manera óptima en todos los contextos de la vida.

## **4. EVALUACIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

### **4.1 Qué se entiende por evaluación en Lenguaje y Comunicación**

Debido a que en apartados anteriores se ha ahondado en los conceptos de Evaluación y Lenguaje y Comunicación, se hace necesario explicar cómo se aborda esta asignatura al momento de evaluar los aprendizajes.

Es así como, en cuanto a la evaluación en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, Mendoza (2008) refiere que:

La evaluación en el área de lengua consiste en el seguimiento de procesos de aprendizaje lingüístico-comunicativo y en la observación del proceso de integración constructivista de los saberes pertinentes para alcanzar un óptimo uso, manifiesto en la producción, en la recepción y en la interacción lingüísticas (párr. 10).

Ahora bien, considerando la mirada del Ministerio de Educación (2013), éste propone el lenguaje como una herramienta útil para evidenciar las capacidades sociales de los individuos en la interacción con otros. Y, respecto a las habilidades de comunicación, menciona que son herramientas fundamentales para el estudiante al momento de aprender, siendo éstas transversales, ya que no se potencian sólo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino que se trabajan y aplican en diversos contextos y asignaturas. Ello se relaciona directamente con los elementos que conforman la competencia comunicativa, en base a los cuales surgen los tres ejes de la asignatura. En ese sentido, se menciona que, durante el transcurso de la vida, se trabajan dichos elementos, siendo estos: leer y escribir, escuchar y hablar. Así, la evaluación en Lenguaje y Comunicación, busca constatar el logro de los objetivos propuestos por clase y, frente a ello, se espera que éstos se evalúen de manera integrada.

Para continuar abordando el concepto de evaluación en Lenguaje y Comunicación, Mendoza (2008) sugiere que “el carácter progresivo/acumulativo (supuestamente constante, a la vez que diferenciado) de la competencia y las destrezas lingüísticas es un condicionante que ha de poder valorarse desde un modelo adecuado de evaluación” (párr. 27), es decir, la evaluación de aprendizajes del dominio lingüístico supone evaluaciones de proceso para alcanzar una óptima adquisición de la lengua.

### **4.2 Procedimientos de evaluación y su relación con la asignatura de Lenguaje y Comunicación**

El Ministerio de Educación (2013) menciona que la evaluación es un elemento importante en el proceso de enseñanza, ya que cumple un propósito elemental para el logro de los aprendizajes.

Considerando lo descrito, resulta pertinente mencionar que el Ministerio de Educación elabora, en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación para cuarto año básico, procedimientos evaluativos e instrumentos de evaluación, sugiriendo los espacios de aplicación según los ejes y OA.

Es por ello que, teniendo en cuenta la diversidad de procedimientos evaluativos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el Ministerio de Educación (2018b), menciona los de observación y los de prueba como los más comunes, ejemplificando los primeros con registros anecdóticos, listas de cotejo y escalas de apreciación y, los segundos, con pruebas orales-escritas, informales-estandarizadas y de respuesta abierta o cerrada. Sin embargo, específicamente para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sugiere los procedimientos de tipo auténticos, tales como: diarios, portafolios, proyectos, mapas mentales, rúbricas, listas de cotejo y escalas de apreciación.

Ahora bien, considerando esta información, resulta necesario relacionar los procedimientos mencionados con la asignatura de Lenguaje y Comunicación, especificando cómo se abordan éstos por medio de sus instrumentos asociados.

De esta forma y según se mencionó, el Ministerio de Educación (2018b) sugiere que, al momento de llevar a cabo la evaluación en el área de Lenguaje y Comunicación, se utilicen procedimientos de tipo auténticos, de manera que se dé cumplimiento al enfoque comunicativo de la asignatura. Ante esto, el Ministerio de Educación (2009b) se refiere a la importancia del enfoque comunicativo, considerando que el lenguaje cumple un rol relevante en la comunicación, interacción y expresión que logran alcanzar los estudiantes. Es por ello que se considera a la competencia en cuestión, un objetivo esencial dentro de la asignatura. En ese sentido, según indica el Ministerio de Educación (2018b), algunos de los instrumentos asociados podrían ser: diarios, portafolios, proyectos, técnicas auxiliares y mapas mentales. Respecto a estos últimos, Condemarín y Medina (2000) proponen que, mediante su elaboración, luego de leer un texto, los estudiantes procesan información y, del mismo modo, se utilizan como organizadores de información, antes y durante la lectura.

Pese a lo anterior, existen dos procedimientos que el Ministerio de Educación reconoce como los más utilizados, por lo que resulta pertinente indagar acerca de cómo éstos se relacionan con la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

En ese sentido, en primer lugar, se encuentran los procedimientos de observación. En relación con ello, Herrero (1997) propone que lo más factible es obtener la información apropiada, para luego valerse de los datos recogidos por medio de una observación sistemática, con el propósito de lograr interpretar acertadamente la información obtenida. Ahora bien, el Ministerio de Educación (2013) ejemplifica como instrumentos asociados al procedimiento de observación, los siguientes: registro anecdótico, escala de apreciación y lista de cotejo. Al respecto, Au y Kawakami (1990) citados por Condemarín y Medina (2000), proponen criterios de observación a considerar al momento de construir una lista de cotejo para evaluar actividades que aborden el eje de lectura de Lenguaje y Comunicación, siendo éstos:

Disfruta de la lectura, comparte sus libros, muestra preferencias, lee fuera del establecimiento educacional, lee con propósitos claros, está orgulloso de ser lector, recomienda libros, aprende a partir de la lectura; en cada uno de ellos, el docente dejará plasmado un comentario del proceso del estudiante (p. 80).

Siguiendo esa misma línea, en segundo lugar, es posible reconocer los procedimientos de prueba, dentro de los cuales se incluyen instrumentos evaluativos tradicionales tales como pruebas escritas y orales, que, según el Ministerio de Educación (2013), al momento de evaluar, responden a la constatación de logros en torno a OA orientados a trabajar el lenguaje bajo un enfoque comunicativo, abarcando la lectura, escritura y comunicación oral.

Ahora bien, considerando que esta investigación se basa en el análisis de pruebas escritas del área de Lenguaje y Comunicación, se hace relevante abordar este punto, tomando en cuenta cómo pueden estos instrumentos recoger información fidedigna respecto del aprendizaje de los estudiantes en el área. Para ello se ejemplificará la utilización de pruebas escritas en base a dos de los tres ejes que abarca la asignatura, es decir, lectura y escritura, ya que el eje de comunicación oral no es evaluable por medio de pruebas escritas.

Por tanto, respecto de la evaluación del eje de lectura, se pueden utilizar pruebas escritas, por ejemplo, al momento de evaluar comprensión de lectura. Respecto a lo anterior, Ramos (2006) señala que la prueba, en este caso de respuesta abierta, es una técnica de evaluación semiobjetiva que permite obtener un reflejo más claro de la comprensión de los estudiantes sobre un texto, ya que, incluso solicitando respuestas breves, los estudiantes deberán construir un escrito, activando procesos mentales que requieran de relacionar información explícita, con conocimientos previos.

Ahora bien, en relación a la evaluación del eje de escritura, el Ministerio de Educación (2013) propone actividades que se podrían abordar en pruebas escritas, mediante ítems de preguntas abiertas o cerradas, según sea el propósito del profesor al momento de evaluar, invitando al estudiante a redactar información de un texto e identificar problemas o situaciones conflictivas dentro de éste, lo que amerita una reflexión y estructuración de ideas por parte del estudiante.

Del mismo modo, Swartz, Hagg y Rocha (2006) proponen, para la evaluación de la lectura y escritura inicial, un instrumento que consta de seis pruebas y que, según mencionan, es una herramienta que entrega al docente información relevante tanto para planificar futuras actividades adecuadas, como también para monitorear el progreso individual de los estudiantes. Dicho instrumento aborda aspectos tales como: habilidades fonéticas, gramática y ortografía, elementos literarios y sus estrategias de comprensión. El instrumento cuenta con las siguientes pruebas: lista de rangos alternativos, lista de lectura de palabras de alta frecuencia, registro de lectura oral, dictado, escritura de cinco minutos, evaluación de escritura, lista de cotejo de habilidades de escritura y lista de cotejo de habilidades de lectura. Finalmente, según Condemarín y Medina (2000), las pruebas escritas permiten evaluar el nivel de procesamiento de la información de un texto o de un contenido, así como también, el correcto uso ortográfico en las respuestas y la coherencia del escrito.

## **5. SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (SIMCE)**

### **5.1 Reseña, características y entidad encargada**

El SIMCE fue fundado por la Universidad Católica en 1988, como resultado de una búsqueda de dos décadas por medir los logros de aprendizaje que alcanzaban los estudiantes en Chile con interés de aportar al desarrollo curricular, a la asignación de recursos y a la calidad educativa. Una vez fundado, el SIMCE comenzó a proporcionar información relevante para la ocupación de quienes conforman el sistema educativo. Ahora bien, fue desde el año 2012, hasta la fecha, que el SIMCE se ha mantenido a cargo de la Agencia y por medio de su aplicación, esta entidad pública busca medir los resultados de aprendizaje de los establecimientos educacionales chilenos, basándose en la evaluación de habilidades y contenidos propuestos en el currículum vigente (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.; Bravo, s.f.). En ese sentido, la Ley 20.529 se refiere a la Agencia, declarando en su artículo 10° que tendrá, entre otras funciones, la siguiente:

Evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos de acuerdo al grado de cumplimiento de los estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares por medio de instrumentos y procedimientos de medición estandarizados y externos a los establecimientos. Asimismo, deberá evaluar el grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad educativa (Ministerio de Educación, 2011, p. 5).

Es así como, para poder cumplir esa función, la Ley 20.529, en su artículo 11, atribuye a la Agencia la facultad de:

Diseñar, implementar y aplicar un sistema de medición de los resultados de aprendizaje de los alumnos, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares. Asimismo, deberá diseñar, implementar y aplicar un sistema de medición de los otros indicadores de calidad educativa (Ministerio de Educación, 2011, p. 5).

La Agencia de Calidad de la Educación (2019) elabora las evaluaciones SIMCE sobre cuadernillos que involucran dos tipos de pregunta. Por un lado, las preguntas de selección múltiple con un enunciado y tres o cuatro opciones como respuesta, siendo sólo una de ellas correcta; y, por otro lado, las preguntas abiertas o de desarrollo con un enunciado y un espacio para que el estudiante elabore una respuesta. Cabe destacar que, una vez respondido el cuestionario en una hoja de respuesta específica para ello, son consideradas para efectos del puntaje total, sólo las respuestas correctas que obtiene el estudiante. Es así como, en cuanto al desarrollo de las evaluaciones, la Agencia de Calidad de la Educación (2019) menciona que es esperable que los estudiantes respondan la totalidad de las preguntas que se les proponen en la prueba, pues esto permitiría evaluar los diferentes conocimientos y habilidades que dominan.

Ahora bien, este instrumento evaluativo, que por 31 años ha medido aspectos relacionados a la calidad de la educación en el país, durante los últimos años ha sido objeto de críticas, tanto por organizaciones sociales, como por académicos del sector educacional. En ese sentido, cabe destacar la implementación del marco legal para el Sistema de aseguramiento de la Calidad en el año 2014, donde el MINEDUC emplazó a un grupo de expertos en el área, los cuales recibieron el nombre de “Equipo de Tarea”, para revisar aspectos de la prueba SIMCE y realizar un diagnóstico al respecto, buscando mejorar áreas que podrían presentar problemas. Sus conclusiones se publicaron en el año 2015 mediante un informe ejecutivo que reúne los principales acuerdos de la comisión (Equipo de Tarea, 2015), los que constituyeron las bases para establecer un nuevo plan de evaluaciones presentado por la Agencia de Calidad y el MINEDUC (Ministerio de Educación, 2015).

Fue así como, a partir del contenido declarado en el informe ejecutivo, se desató una serie de críticas centradas en los silencios y omisiones que presentaba éste. En ese contexto, Contreras y Salinas (2015) mencionan que, desde la creación de la prueba, su único efecto sobre el currículo nacional en aulas, ha sido reducir la importancia de éste solamente a las asignaturas que se miden a través del SIMCE. Sumado a ello, Cavieres (2014) argumenta que a lo largo de la historia, en la medida en que se acentuaron aún más los objetivos de la prueba, los establecimientos educacionales centraron sus estrategias de enseñanza aprendizaje en acentuar los conocimientos de las asignaturas que incluye el SIMCE, con el objetivo de aumentar sus puntajes y, finalmente, respecto a esto, Pino, Oyarzún y Salinas (2016) se refiere a la labor pedagógica, señalando que los docentes se ven presionados por la prueba, llegando a normalizar prácticas como la adecuación de evaluaciones internas que se asimilen al formato de la prueba estandarizada y las constantes realizaciones de ensayos SIMCE.

Pese a lo anterior, esta prueba es la que oficialmente mide la calidad educacional en el país. Como se ha mencionado, la prueba SIMCE es diseñada con rigurosidad técnica, mediante diferentes procesos de revisión y validación, en coordinación con el Ministerio de Educación, para asegurar la cobertura curricular de la prueba, la del rango de habilidades cognitivas de los estudiantes y su diseño universal; del mismo modo, la información que entrega el diseño de este instrumento sirve como retribución de información con foco pedagógico, es decir, la evaluación orienta y entrega los lineamientos para utilizar y medir de manera correcta el empleo de los niveles cognitivos en los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes en aula (Agencia de Calidad de la Educación, 2018d).

Cabe señalar que, de acuerdo a los resultados que arroja el SIMCE, los establecimientos educacionales se considerarán dentro de una de las categorías establecidas en el artículo 17 de la Ley 20.527 (Ministerio de Educación, 2011). Así, la categoría en la que se incluirá a cada establecimiento dependerá tanto de los resultados de logro de aprendizaje, como de otros factores que influyen en la determinación de la calidad de la educación. Dicho lo anterior, las categorías de desempeño son:

- Establecimientos educacionales de Desempeño Alto.
- Establecimientos educacionales de Desempeño Medio.
- Establecimientos educacionales de Desempeño Medio-Bajo.
- Establecimientos educacionales de Desempeño Insuficiente.

## 5.2 Finalidad

Ahora bien, la Prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación aplicada a cuarto año básico, tiene por finalidad específica evaluar los OA del eje de lectura de tercero y cuarto año básico declarados en las Bases Curriculares 2012, así lo establece el *Programa de Evaluaciones Educativas destinado a docentes de educación básica* (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Dicha prueba se ha delimitado como foco determinante de este estudio, debido a que en ella se abordan los Ejes de Habilidades que se espera que los estudiantes desarrollen hasta este nivel educativo.

## 5.3 Diseño y Construcción

El Diseño y Construcción de la prueba SIMCE, considera la definición del marco de referencia, la elaboración de las especificaciones técnicas, la validación de preguntas y el armado de las pruebas definitivas, siendo cada una de estas etapas importantes para conseguir un resultado óptimo.

En cuanto al Marco de Referencia utilizado para diseñar y crear la prueba SIMCE, el último Informe Técnico disponible elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación (2018d), menciona que éste se sustenta, por un lado, en el Decreto N° 439/2012, el cual establece las Bases Curriculares de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2012), y, por otro lado, en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, actualización 2009, que derivan del Decreto N°254/2009 (Ministerio de Educación, 2009c) y del Decreto N° 256/2009 (Ministerio de Educación, 2009d), en los cuales se señalan las adecuaciones realizadas a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para actualizarlos a las nuevas exigencias educacionales.

Ahora bien, en el caso de la elaboración y validación de las preguntas de la prueba SIMCE, como se mencionó anteriormente, pueden ser de dos tipos: preguntas cerradas o de opción múltiple y preguntas abiertas o de respuesta abierta. Sobre ello, Haladyna y Rodríguez (2013) citados por la Agencia de Calidad de la Educación (2018d), postulan que ambos formatos de pregunta se escogen debido al contenido y comportamiento cognitivo que busca evaluar la prueba en sí, siendo esa también la razón por la cual predominan las preguntas de opción múltiple, por sobre las de respuesta abierta, entendiendo que, tal como plantean Downing y Haladyna (2006) citados

por la Agencia de Calidad de la Educación (2018d), las preguntas cerradas posibilitan contener información de casi todos los constructos por evaluar, resguardando así la confiabilidad, objetividad y validez de la prueba, mientras que, según Haladyna y Rodríguez (2013) citados por la Agencia de Calidad de la Educación (2018d), las preguntas abiertas evalúan los aprendizajes que no pueden ser medidos por medio de preguntas de opción múltiple, pues, de manera general, requieren de habilidades cognitivas superiores para ser abordadas.

Por último, la Agencia de Calidad de la Educación (2018d) señala que, finalizando el proceso de Diseño y Construcción:

Las pruebas diagramadas son sometidas a múltiples revisiones al interior de la Agencia (desde las jefaturas de área hasta el Secretario Ejecutivo) y por parte de profesionales de la UCE del Ministerio de Educación. Los cuadernillos aprobados tras estas revisiones, son derivados a imprenta (p. 26).

Entiéndase UCE como la Unidad de Currículum y Evaluación.

## **6. HABILIDAD**

### **6.1 Definiciones en torno al concepto de Habilidad**

Según Bloom et al. (1956), el ser humano constantemente se enfrenta a desafíos difíciles, en diferentes circunstancias. Ballesteros (2014), por su parte, propone que el ser humano es un individuo capaz de procesar activamente información que se presenta en su medio. Ambas ideas permiten al lector, un acercamiento con las concepciones que se describirán en torno al concepto de “habilidad”.

En términos pedagógicos, se recurre frecuentemente al concepto de “habilidad”, debido a que la educación repercute directamente en su desarrollo. Por ello, resulta pertinente mencionar que el Ministerio de Educación (2013) propone que las habilidades responden a la capacidad intelectual, psicomotriz, afectiva o social, de realizar una tarea o de solucionar problemas. Ahora bien, independiente del tipo de habilidad que se desarrolle, según el ámbito o área con que se relacione, ésta tendrá impacto y tomará valor y sentido real en la vida diaria de las personas, pues es allí donde acontecen problemas cotidianos que requieren de la puesta en marcha de habilidades. En ese sentido, Gutiérrez (s.f.) se refiere a las habilidades para la vida, estableciendo que éstas permiten enfrentarse a los desafíos que se presentan cotidianamente desde una actitud exitosa. Sumado a las ideas anteriores, Ballesteros (2014) postula que las habilidades se ven condicionadas por factores hereditarios y ambientales, los que, en términos educativos, podrían asociarse a naturaleza y educación, respectivamente. Sobre ello, la autora señala que el ambiente es el encargado de hacer que el potencial genético se desarrolle y exprese al máximo, siendo esa la razón por la cual muchos países han puesto atención en realizar programas educativos tempranos enfocados en niños que crecen en ambientes desfavorecidos.

Por lo tanto, se concluye que el concepto de “habilidades” se refiere a aquellas capacidades intelectuales, físicas, emocionales y sociales, condicionadas por herencia y ambiente, que permiten solucionar problemas de cualquier área de la vida de las personas.

## **6.2 Habilidad Cognitiva**

Ahora bien, para efectos de esta investigación, como se ha descrito en apartados anteriores, el foco estará puesto en habilidades de tipo cognitivas o intelectuales, pues son ellas las que se asocian directamente con los dominios cognitivos que se pretende estudiar. Al respecto, Bloom et al. (1956) señalan que las habilidades cognitivas o intelectuales “hacen referencia a situaciones en las cuales se espera que el individuo aporte información técnica específica al planteo y solución de un problema nuevo” (p. 30) y, llevado a contextos educativos, los mismos autores agregan que se espera que, cuando el estudiante enfrente problemas desconocidos y desafiantes, ponga en marcha aptitudes intelectuales, de manera que organice y reorganice información, reconozca material apropiado, lo recuerde y lo use en la solución de la situación problemática que se le plantea. Por su parte, un grupo de investigadores, Laorden, García y Sánchez (2005) mencionan que “en concreto las habilidades cognitivas son las operaciones mentales que el alumno utiliza para aprender en una situación dada” (p. 4).

Continuando con la conceptualización, Ballesteros (2014) describe que existen habilidades intelectuales de orden básico tales como: capacidades de aprendizaje, atención, percepción y memoria y habilidades intelectuales de orden superior tales como: memoria, razonamiento y lenguaje. Al respecto, Ramos, Herrera y Ramírez (2010), reconocen que existen diversas taxonomías en torno al concepto en cuestión, pero en base a la recién planteada, hacen una distinción y caracterización de dependencia entre un tipo de habilidad y otra, argumentando que las básicas son el punto de partida para desarrollar habilidades cognitivas de orden superior.

De esta forma, se entenderá por “habilidades cognitivas o intelectuales” a aquellas habilidades básicas y superiores, asociadas a operaciones mentales, por medio de las cuales las personas enfrentan y resuelven problemas desafiantes.

### **6.2.1 Relevancia del desarrollo de habilidades en la etapa escolar**

Según el Ministerio de Educación (2013), cuando se habla de educación, las habilidades juegan un rol trascendental, pues no basta con sólo saber, sino que saber hacer y saber contextualizar el aprendizaje son también componentes fundamentales de la formación escolar. Las habilidades fomentan la conformación de pensamientos de calidad, en el sentido de ser éstos aplicables para la vida. En ese sentido, los Programas de Estudio, propuestos por el Ministerio de Educación, detallan indicadores y directrices para lograr el desarrollo de habilidades en los estudiantes, lo que se evidencia, respectivamente, en la especificación de Indicadores de Logro y en las

sugerencias de variadas actividades a desarrollar por los docentes en aula. Sumado a lo anterior, Bloom et al. (1956) se refieren a la importancia de potenciar la adquisición de habilidades en los estudiantes, describiendo la necesidad de preparar individuos para solucionar problemas imprevistos, por lo tanto, según los autores, serían las habilidades intelectuales y las capacidades técnicas (entiéndase éstas últimas como los procesos mentales de organización y reorganización para lograr un objetivo particular) las que ayudarían a lograr el cometido en diferentes circunstancias. Para ello, señalan los autores, es importante que el docente confíe en las capacidades intelectuales de sus estudiantes, las que les permitirán descubrir o crear su mundo.

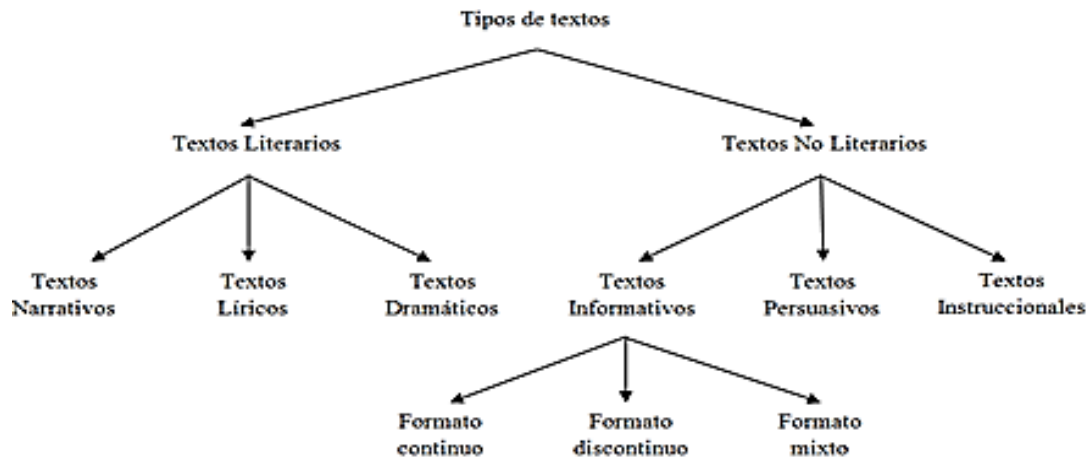
Por lo tanto, al hacer referencia a la relevancia que trae consigo el desarrollo de habilidades en etapa escolar, se destaca que esto permitiría que los estudiantes comiencen a abordar problemáticas acordes a su contexto, aprendiendo en base al ejercicio y la experiencia de resolución de problemas escolares, cómo enfrentarse a adversidades que posiblemente enfrentarán el resto de sus vidas, en los diferentes contextos en que se desenvuelvan.

### **6.2.2 Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE**

La Agencia de Calidad de la Educación (2018d), declara que, en el caso particular de la Prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación aplicada a cuarto año básico, las últimas Especificaciones Técnicas establecen que, en este nivel educativo, la evaluación es de lectura y mide, por tanto, tres Ejes de Habilidades relacionados, con sus respectivos porcentajes de ponderación asociados al total de preguntas dentro de la prueba: localizar (25%), reflexionar (30%) e interpretar y relacionar (45%). Al respecto, resulta pertinente hacer alusión a que los ejes mencionados son evaluados por medio de la lectura de textos literarios y textos no literarios (ver figura 4). Ahora bien, ahondar en los Ejes de Habilidades medidos en el SIMCE de Lenguaje y Comunicación, toma sentido, pues la presente investigación se enfoca en esa asignatura y nivel escolar. Así, la Agencia, se refiere a cada eje en particular, mencionando que:

- a. Eje Localizar: Se entiende como aquel que comprende todas las habilidades necesarias para trabajar con elementos explícitos del texto. Aquí se encuentran habilidades como identificar, discriminar y extraer información explícita de las lecturas.
- b. Eje Interpretar y Relacionar: Referido a la puesta en marcha de habilidades que tienen por intención elaborar significados implícitos, relacionando elementos explícitos de los textos. Aquí se incluyen habilidades como inferir información, interpretar lenguaje figurado y reconocer relaciones causales.
- c. Eje Reflexionar: Involucra habilidades útiles para asociar elementos que son propios del texto, con el conocimiento que los estudiantes traen consigo desde sus propios contextos. Esto permite que se ponga en práctica una reflexión crítica en torno a lo que se lee,

avanzando a un nivel de habilidades superior. Aquí son relevantes habilidades como opinar acerca de lo leído y evaluar cuál es el aporte de elementos gráficos al leer un texto.



Nota: *Textos Literarios*: De intención estética o artística, con testimonios de experiencias humanas que permiten reflexionar en base a aspectos personales y sociales. *Textos No Literarios*: De intención comunicativa expresada en la transmisión del mensaje. *Formato Continuo*: Oraciones organizadas en párrafos. *Formato discontinuo*: Contiene listas, tablas, gráficos, entre otros. *Formato mixto*: Mezcla de textos continuos y discontinuos.

Figura 4. Tipos de textos considerados para Prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación: Lectura, cuarto año básico.

**Fuente:** Elaboración propia en base a Agencia de Calidad de la Educación (2018d).

---

---

## **CAPÍTULO III: MÉTODOS DE INVESTIGACION Y PROCEDIMIENTO**

---

---

### ESQUEMA CAPÍTULO III

EL CAPÍTULO III CONSIDERA LOS SIGUIENTES ASPECTOS

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN A NIVEL METODOLÓGICO

2. DETERMINACIÓN DE VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

2.1 Niveles cognitivos

2.2 Ejes de Habilidades

3. CONTEXTO DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN

4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.1 Planillas para registro de evaluadores

4.2 Estadígrafos

4.2.1 Alfa de Cronbach

4.2.2 T de Student

5. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

## **1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN A NIVEL METODOLÓGICO**

Toda investigación se sustenta en un proceso sistemático y empírico en torno a un objeto de estudio; pese a ello, no todas las investigaciones son iguales entre sí y éstas se pueden describir desde diversas perspectivas. En ese sentido, en los párrafos posteriores se realizará una descripción metodológica de la investigación que se ha expuesto en este escrito en particular.

Según el paradigma de investigación que le subyace, este estudio se lleva a cabo bajo un enfoque metodológico de tipo cuantitativo, ya que mide datos numéricos reales que representan estadísticamente cuáles son los niveles cognitivos que se miden en instrumentos evaluativos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en dos cuartos años básicos de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Talcahuano, además de identificar cuál es el orden de preponderancia en que éstos se organizan en los instrumentos del establecimiento, frente al SIMCE de la misma asignatura y nivel. Por lo anterior, resulta necesario evaluar cuantitativamente diversos instrumentos aplicados en dichos cursos del establecimiento y, para cada prueba evaluada, tabular los datos obtenidos y realizar el consecuente análisis estadístico. Al respecto, es importante mencionar que la recolección de datos ha de realizarse desde la rigurosidad que este enfoque exige, por lo que cada uno de los instrumentos de recolección y/o procedimientos que aquí se han expuesto, presentan autenticidad.

Según la finalidad de la investigación, ésta se considera de tipo básica, también conocida como exacta, pura o fundamental, ya que está orientada a mejorar el conocimiento existente, con la idea de responder o dar causa a algún problema en particular, proyectándose como una posible respuesta a interrogantes socioeconómicas (Tam, Vera y Oliveros, 2008). En relación con ello, esta investigación busca aportar al conocimiento en torno al área educativa y, posiblemente, responder a problemáticas futuras en cuanto a evaluación y calidad de la educación.

Finalmente, referido al alcance de la investigación, en este estudio se identifican dos: por un lado, el alcance descriptivo y, por otro, el correlacional. Respecto del primero, Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que éste tiene como propósito detallar o caracterizar a personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se analice, lo que en esta investigación se lleva a cabo mediante la definición de variables, considerando el fenómeno en estudio y sus componentes. Respecto del segundo alcance metodológico mencionado, Ramos (2015) menciona que en un estudio correlacional el investigador busca establecer diversas relaciones entre las variables de investigación. Del mismo modo, Hernández et al. (2010) señalan que las investigaciones correlacionales tienen por finalidad identificar la relación o grado de asociación que existe entre dos o más variables presentes, tal como ocurre en este estudio, donde se ha realizado una homologación entre los Ejes de Habilidades que el SIMCE propone y los niveles cognitivos de los instrumentos evaluativos del establecimiento, esto, basado en la Taxonomía de Bloom y colaboradores, de manera que sea posible relacionar y contrastar ambas variables en estudio.

## **2. DETERMINACIÓN DE VARIABLES DE INVESTIGACIÓN**

Como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, las variables de investigación de este estudio corresponden a “niveles cognitivos” y “Ejes de Habilidades”. Por lo tanto, resulta necesario definir las y conceptualizar sus componentes más relevantes:

### **2.1 Niveles cognitivos**

Al respecto, Martín (1999) señala que:

El término cognición comprende toda una serie de procesos mentales que realizan los seres humanos para adquirir, retener, interpretar, comprender, organizar, utilizar y reutilizar tanto la información existente en el medio que nos rodea, como la propia información ya adquirida y almacenada. De este modo, la cognición incluye los procesos de percepción, atención, cognición espacial, imaginación, lenguaje, memoria, resolución de problemas, creatividad, pensamiento e inteligencia (p.31).

Ahora bien, respecto a “niveles cognitivos”, Bloom et al. (1956) mencionan que éstos surgen del dominio cognitivo, el que se encuentra vinculado al proceso de desarrollo del pensamiento y, en cuanto a su ordenamiento, los autores lo establecieron de manera jerárquica, quiere decir, de menor a mayor complejidad.

Por lo tanto, los “niveles cognitivos” atienden a procesos relacionados con la cognición y el pensamiento; y, para esta investigación, serán considerados según la clasificación que establecen Bloom y sus colaboradores.

### **2.2 Ejes de Habilidades**

El Ministerio de Educación (2013) propone que las habilidades responden a la capacidad intelectual, psicomotriz, afectiva o social, de realizar una tarea o de solucionar problemas. De igual manera, Gutiérrez (s.f.) señala que las habilidades permiten enfrentar desafíos que se presentan en la vida cotidiana, de manera exitosa.

Ahora bien, en cuanto a “Ejes de Habilidades”, cabe mencionar que éstos son establecidos por la Agencia y, para efectos de la investigación, se han considerado los tres ejes medidos en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación aplicada a cuartos años básicos, quiere decir: Eje Localizar, Eje Interpretar y Relacionar, y Eje Reflexionar.

Por lo tanto, los “Ejes de Habilidades” establecidos por la Agencia atienden a una clasificación de habilidades, entiéndanse éstas como capacidad para hacer algo o resolver un problema.

### **3. CONTEXTO DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se enmarca en la realidad educativa de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Talcahuano que ofrece educación a estudiantes de nivel Pre-Básico, Básico y Medio, en modalidad Científico-Humanista.

A partir de datos obtenidos desde el MINEDUC, es posible mencionar que el establecimiento cuenta con 1.176 estudiantes distribuidos en 32 cursos y, mediante información extraída desde su Proyecto Educativo, se pudo evidenciar que éste plantea una misión dirigida a formar personas humanistas, laicas, tolerantes, fraternas, solidarias, socialmente sensibles y con espíritu democrático, por medio de metodologías en las cuales los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. Para lograr esto, el establecimiento espera una activa participación y compromiso de las familias de los educandos, de manera que los acompañen en su proceso educativo, ya que será por medio de él que desarrollarán su proyecto de vida social y profesional. Así también, el establecimiento se refiere a la visión de su Proyecto Educativo, mencionando que espera formar seres humanos laicos y humanistas, abiertos a todos los pensamientos, ideologías y creencias religiosas, adhiriéndose al pluralismo y respeto por la diversidad en un ambiente pedagógico de calidad, para así formar personas autónomas, con condiciones de liderazgo, creativas, con alto compromiso ciudadano, cuidadoso de su entorno y con prominentes expectativas académicas y personales (ver anexo 1).

### **4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Para llevar a cabo esta investigación, primeramente, fue necesario tener acceso a los instrumentos de evaluación de Lenguaje y Comunicación que se aplicaron en los cuartos años básicos del colegio a investigar, ya que en base a ellos se realizaría el análisis de niveles cognitivos propuesto para la investigación.

Así entonces, para recoger datos desde los instrumentos de evaluación en cuestión, el primer paso consistió en acceder a cuatro formatos de pruebas aplicadas en el primer semestre del 2019 y, posteriormente, el formato de una prueba más, junto con los resultados que los estudiantes obtuvieron en ella al responderla en el segundo semestre del mismo año. Cabe señalar que las primeras cuatro evaluaciones fueron recibidas en agosto de 2019, mientras que la quinta prueba fue recepcionada en octubre de ese año (ver tabla 5). Luego, se asignó un código a cada instrumento evaluativo para identificarlo durante el desarrollo del estudio y, por último, se realizó el consecuente análisis estadístico en cuanto a los niveles cognitivos considerados en sus preguntas, según la taxonomía de Bloom y colaboradores. Cabe señalar que la codificación se utilizó sólo para entendimiento de quienes participaron internamente de la investigación, pero en este escrito se menciona cada prueba por medio de la enumeración de éstas, tal como se aprecia en la primera columna de la tabla 5 (ver tabla 5).

**Tabla 5.** Enumeración, codificación y recepción de instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación aplicados a cuartos años básicos del establecimiento.

<b>PRUEBA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>MES DE RECEPCIÓN</b>
Prueba n.º1	131	agosto de 2019
Prueba n.º2	242	agosto de 2019
Prueba n.º3	353	agosto de 2019
Prueba n.º4	464	agosto de 2019
Prueba n.º5	5105	octubre de 2019

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

Así pues, una vez obtenidos los instrumentos de evaluación desde el establecimiento y, para llevar a cabo el consecuente análisis estadístico, fue necesario obtener datos a partir de las pruebas recolectadas. Para ello se recurrió a los instrumentos de recolección de datos que se detallan a continuación:

#### **4.1 Planillas para registro de evaluadores**

Buscando validar los datos obtenidos para la investigación, en cuanto a los niveles cognitivos identificados en las preguntas de los cinco instrumentos evaluativos analizados, se recurrió a tres evaluadores que realizaran esta tarea y, para ello, fue necesario elaborar instrumentos de recolección de datos que permitieran registrar sus respuestas. A éstos se les denominó “Planillas para el registro de evaluadores” y se consideró la elaboración de una, por cada prueba a analizar. Por lo tanto, cada evaluador recibió y completó cinco de estos instrumentos.

De esa forma se obtuvieron los primeros datos que serían la base del análisis estadístico que posteriormente se realizaría.

#### **4.2 Estadígrafos**

A modo de complementar la información que se obtuvo en los instrumentos de evaluación, se recurrió al uso de dos estadígrafos: Alfa de Cronbach y T de Student.

A continuación, se detalla en qué consiste cada uno de ellos:

##### **4.2.1 Alfa de Cronbach**

Supo (2013) señala que el estadígrafo Alfa de Cronbach determina un valor final que indica la validez y consistencia interna de un instrumento. Así también, el autor refiere que el valor arrojado corresponde a una variable ordinal y que éste puede interpretarse como aceptable o bajo. Debido a su utilidad, se aplicó el estadígrafo Alfa de Cronbach a la prueba n.º5,

analizando el puntaje que obtuvieron los estudiantes por cada pregunta del instrumento, para así indicar la validez de la prueba en cuanto a su consistencia interna.

#### **4.2.2 T de Student**

Sánchez (2015) menciona que el propósito de este instrumento es examinar las diferencias presentes entre dos muestras independientes. En efecto, en esta investigación se aplicó la T de Student para determinar si existían diferencias estadísticas significativas entre los promedios de calificaciones que ambos cursos presentaron en la prueba n.º5.

### **5. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS**

La presente investigación comenzó a inicios del mes de julio, instancia en la que las investigadoras buscaron una problemática a estudiar dentro del área educativa. Así fue como se percataron que existía un colegio en la comuna de Talcahuano que no presentaba variaciones positivamente significativas en los resultados de la prueba estandarizada SIMCE de Lenguaje y Comunicación desde el año 2015 hasta el año 2018. Además, las investigadoras identificaron que, dentro de los 15 establecimientos particulares subvencionados de la comuna, éste era el que presentaba menos variaciones durante esos años y que, de igual forma, dentro de los siete establecimientos con la misma dependencia administrativa y clasificados como pertenecientes al grupo socioeconómico medio-alto de la comuna, éste era el segundo con los resultados más bajos en la prueba SIMCE del año 2018. Las investigadoras siguieron indagando y se percataron que el Proyecto Educativo Institucional del colegio tenía una particularidad, ya que entre todos los PEI de los establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Talcahuano, era el único que declaraba su interés por el mejoramiento de resultados en pruebas externas, siendo una de ellas, el SIMCE.

Con esos antecedentes claros y ya teniendo en cuenta la posible problemática para el estudio, durante la segunda semana del mes de julio, las investigadoras y su profesor guía asistieron al establecimiento en cuestión para plantear el problema identificado frente a sus autoridades, manifestándoles el interés de realizar una investigación allí, en base al análisis de los niveles cognitivos asociados a los instrumentos evaluativos internos del establecimiento y haciendo una comparación de éstos con aquellos promovidos por el SIMCE. De esta forma, se solicitó autorización para efectuar la investigación, recibiendo positiva respuesta e interés por parte de las autoridades del colegio. Así entonces, fue a fines de julio que se elaboró el Planteamiento del Problema de Investigación expuesto al inicio de este escrito (ver capítulo I).

Posterior a eso, en el mes de agosto, se elaboró el Marco Conceptual y Teórico de la Investigación (ver capítulo II) y, paralelamente, en el mismo mes, se entregó una carta formal en el establecimiento a investigar para acordar criterios específicos de la investigación (ver anexo 2). Hecho eso, se programaron fechas aproximadas para el retiro y devolución de los instrumentos evaluativos solicitados por parte de las investigadoras, lo que se concretó con el retiro de cuatro

pruebas en el mes de agosto y una prueba en el mes de octubre (ver tabla 5). Cabe destacar que, si bien se programó la obtención de dos evaluaciones más del segundo semestre, no se pudo concretar debido al estallido social nacional acontecido en el mes de octubre.

Así fue como, a partir de la entrega de las primeras cuatro pruebas, se elaboró una planilla para la validación de expertos, de manera que éstos pudiesen registrar el nivel cognitivo identificado en cada pregunta de los instrumentos de evaluación analizados. Este trabajo se realizó entre los meses de agosto y octubre; y, el primer ente evaluador en comenzar con esta labor fue el equipo de estudiantes investigadoras. Mientras que los otros dos evaluadores, realizaron esta tarea durante octubre, mes en que recibieron una carpeta que contenía la totalidad de las planillas para registro de evaluadores, las indicaciones para completarlas, los cinco instrumentos evaluativos fotocopiados y una carta de solicitud de colaboración en la investigación.

Ahora bien, en ese mismo mes, se aplicó el primer estadígrafo (Alfa de Cronbach), con el fin de obtener resultados de validez de consistencia interna en cuanto a la prueba n.º5.

Seguidamente, con los datos recolectados a partir de las respuestas de los tres evaluadores, se elaboraron y completaron cinco planillas Excel en donde se ingresaron las respuestas de cada evaluador, consensuando así el nivel cognitivo a considerar por cada una de las preguntas de los instrumentos analizados (ver tablas 7, 9, 11, 13 y 15). Con ello, se diseñaron gráficos y se analizaron sus resultados en cuanto a los niveles cognitivos presentes en los instrumentos de evaluación, para compararles con los niveles cognitivos asociados a los Ejes de Habilidades presentes en el SIMCE. Todas estas actividades fueron llevadas a cabo en el mes de noviembre.

Como anteriormente se mencionó, en el transcurso de los meses de noviembre y diciembre no se pudo tener acceso a más instrumentos evaluativos, debido a la situación social que aconteció a nivel país en ese periodo, significando esto una pausa en el avance de la investigación

Retomando el curso de la investigación en el mes de marzo de 2020, se aplicó el segundo estadígrafo (T de Student) para examinar las diferencias presentes entre los promedios de los dos cursos en que fue aplicada la prueba n.º5, es decir, cuarto año básico A y cuarto año básico B.

Posteriormente, en los meses de marzo y abril, se trabajó en el análisis de los resultados del estudio, dando respuesta a las preguntas de investigación y sus correspondientes hipótesis.

De esta forma, y producto del proceso investigativo ya descrito, al término del mes de abril y durante mes de mayo del 2020, fue posible elaborar las conclusiones, proyecciones y limitaciones asociadas a este estudio para, finalmente, hacer su entrega oficial al inicio del mes de junio.

---

---

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

---

---

### ESQUEMA CAPÍTULO IV

#### EL CAPÍTULO IV CONSIDERA LOS SIGUIENTES ASPECTOS

#### 1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

##### 1.1 Resultados de identificación de niveles cognitivos

1.1.1 Niveles cognitivos identificados en la prueba n.º1

1.1.2 Niveles cognitivos identificados en la prueba n.º2

1.1.3 Niveles cognitivos identificados en la prueba n.º3

1.1.4 Niveles cognitivos identificados en la prueba n.º4

1.1.5 Niveles cognitivos identificados en la prueba n.º5

##### 1.2 Resultados de la homologación de ejes de habilidades a niveles cognitivos

##### 1.3 Triangulación y análisis de variables

1.3.1 Contrastación de resultados prueba n.º1  
con instrumentos SIMCE

1.3.2 Contrastación de resultados prueba n.º2  
con instrumentos SIMCE

1.3.3 Contrastación de resultados prueba n.º3  
con instrumentos SIMCE

1.3.4 Contrastación de resultados prueba n.º4  
con instrumentos SIMCE

1.3.5 Contrastación de resultados prueba n.º5  
con instrumentos SIMCE

##### 1.4 Análisis general

#### 2. RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS

2.1 Resultados y análisis en base a Alfa de Cronbach

2.2 Resultados y análisis en base a T de Student

2.3 Triangulación y análisis de los estadígrafos

## 1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

### 1.1 Resultados de identificación de niveles cognitivos

Para identificar los niveles cognitivos presentes en cada una de las preguntas de los instrumentos de evaluación analizados, se contó con la participación de tres evaluadores, quienes completaron una serie de planillas con la información solicitada (ver anexo 3). En ese sentido, los evaluadores considerados para realizar la tarea señalada fueron:

- Evaluador 1: Investigadoras del presente estudio.
- Evaluador 2: Profesor de Lenguaje, Doctor en Lingüística e investigador universitario.
- Evaluador 3: Psicólogo, docente universitario, especialista en área de aprendizaje.

De esta manera se consensó un juicio valorativo por pregunta analizada, el cual se definió según:

- Convergencia: Si el nivel cognitivo identificado era el mismo según los evaluadores.
- Tendencia: Si el nivel cognitivo identificado era el preponderante entre los evaluadores.
- Divergencia: Si no había coincidencia entre los niveles cognitivos identificados por los evaluadores.

A continuación, se detallarán los niveles cognitivos identificados en cada uno de los instrumentos analizados.

#### 1.1.1 Niveles cognitivos identificados en prueba n.º1

En la siguiente tabla, se exponen los juicios valorativos consensuados para cada pregunta de la prueba n.º1, según el nivel cognitivo identificado (ver tabla 7). Cabe destacar que la representación realizada en las tablas que se expondrán en este capítulo, considerará “N.º P” como “número de pregunta”.

**Tabla 7.** Niveles cognitivos identificados en prueba n.º1.

<b>N.º P</b>	<b>Evaluador 1</b>	<b>Evaluador 2</b>	<b>Evaluador 3</b>	<b>Juicio valorativo</b>
1	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
2	Comprensión	Compresión	Evaluación	Tendencia: Comprensión
3	Comprensión	Comprensión	Conocimiento	Tendencia: Comprensión
4	Conocimiento	Conocimiento	Comprensión	Tendencia: Conocimiento
5	Aplicación	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Aplicación

6	Conocimiento	Conocimiento	Comprensión	Tendencia: Conocimiento
7	Evaluación	Aplicación	Evaluación	Tendencia: Evaluación
8	Comprensión	Comprensión	Análisis	Tendencia: Comprensión
9	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
10	Conocimiento	Comprensión	Conocimiento	Tendencia: Conocimiento
11	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
12	Comprensión	Conocimiento	Comprensión	Tendencia: Comprensión
13	Aplicación	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Aplicación
14	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
15	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
16	Comprensión	Comprensión	Síntesis	Tendencia: Comprensión
17	Análisis	Síntesis	Análisis	Tendencia: Análisis
18	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
19	Conocimiento	Aplicación	Aplicación	Tendencia: Aplicación

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

A partir de la información detallada en la tabla 7, se expone un resumen del instrumento en cuestión (ver tabla 8):

**Tabla 8.** Resumen general prueba n.º1.

<b>NIVEL COGNITIVO</b>	<b>CANTIDAD DE PREGUNTAS</b>	<b>PORCENTAJE ASOCIADO</b>
Conocimiento	9	47,3%
Comprensión	5	26,3%
Aplicación	3	15,7%
Análisis	1	5,2%
Síntesis	0	0%
Evaluación	1	5,2%

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

Es así como, en la prueba n.º1, se evidencia que, de un total de 19 preguntas, un 47,3% de ellas corresponden a preguntas de Conocimiento, un 26,3% a preguntas de Comprensión, un 15,7% a preguntas de Aplicación, un 5,2% a una pregunta de análisis y un 5,2% a una pregunta de Evaluación. Por lo tanto, se infiere que mediante este instrumento evaluativo (centrado en la

lectura de textos literarios y no literarios, en características físicas y psicológicas, en conjugación verbal y en vocabulario contextual y ortografía puntual) se pretende que el estudiante, principalmente, recuerde información anteriormente aprendida y reconozca datos entregados en el mismo instrumento o en clases previas, respondiendo así al nivel taxonómico de Conocimiento. Seguidamente, se pretende que el estudiante haga propio aquello que aprendió y logre presentar la información de manera diferente, transformándola y hallando relaciones con la información nueva, respondiendo de esta forma a preguntas relacionadas con el nivel taxonómico de Comprensión. Así también, mediante las tres preguntas identificadas como de Aplicación se busca que el sujeto utilice lo aprendido y lo aplique a situaciones problemáticas nuevas, mientras que, a través de la pregunta de Análisis se pretende que el estudiante descomponga situaciones para solucionar un problema. Finalmente, por medio de la pregunta de Evaluación, se busca que el sujeto emita un juicio de valor respecto de un hecho presentado.

Cabe destacar que en el instrumento de evaluación mencionado predominan preguntas del tipo Conocimiento, seguidas en orden decreciente de Comprensión, Aplicación y Evaluación. Respecto de Síntesis, en el instrumento analizado no se evidencia ítem de ese nivel cognitivo.

Por lo tanto, se infiere que el instrumento no busca que el estudiante sea capaz de crear, integrar, combinar ideas o planear otras para elaborar un producto nuevo y original.

### 1.1.2 Niveles cognitivos identificados en prueba n.º2

En la siguiente tabla, se dan a conocer los juicios valorativos consensuados para cada pregunta de la prueba n.º2, según el nivel cognitivo identificado (ver tabla 9).

**Tabla 9.** Niveles cognitivos identificados en prueba n.º2.

N.º P	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Juicio valorativo
<b>ITEM 1</b>				
1	Conocimiento	Conocimiento	Comprensión	Tendencia: Conocimiento
2	Comprensión	Comprensión	Comprensión	Convergencia: Comprensión
3	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
4	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
5	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
6	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
7	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
8	Comprensión	Comprensión	Conocimiento	Tendencia: Comprensión

9	Conocimiento	Comprensión	Comprensión	Tendencia: Comprensión
10	Comprensión	Comprensión	Comprensión	Convergencia: Comprensión
11	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
12	Evaluación	Evaluación	Síntesis	Tendencia: Evaluación
13	Conocimiento	Comprensión	Comprensión	Tendencia: Comprensión
14	Comprensión	Comprensión	Análisis	Tendencia: Comprensión
15	Comprensión	Comprensión	Análisis	Tendencia: Comprensión

#### ITEM II

1	Conocimiento	Aplicación	Conocimiento	Tendencia: Conocimiento
2	Aplicación	Síntesis	Aplicación	Tendencia: Aplicación
3	Conocimiento	Aplicación	Aplicación	Tendencia: Aplicación
4	Conocimiento	Aplicación	Aplicación	Tendencia: Aplicación

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

A partir de la información detallada en la tabla 9, se expone un resumen del instrumento en cuestión (ver tabla 10):

**Tabla 10.** Resumen general prueba n.º2

NIVEL COGNITIVO	CANTIDAD DE PREGUNTAS	PORCENTAJE ASOCIADO
Conocimiento	8	42,1%
Comprensión	7	36,8%
Aplicación	3	15,7%
Análisis	0	0%
Síntesis	0	0%
Evaluación	1	5,2%

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

Con los datos expuestos se evidencia que, en la prueba n.º2, de un total de 19 preguntas, un 42,1% de ellas corresponden a preguntas de Conocimiento, un 36,8% a preguntas de Comprensión, un 15,7% a preguntas de Aplicación y un 5,2% a una pregunta de Evaluación. Por lo tanto, se infiere que este instrumento evaluativo (enfocado a lectura comprensiva de poemas y

a la estructura de este tipo de texto, así como en rimas asonantes y consonantes, además de algunas figuras literarias y el uso de sustantivos) busca que el sujeto, principalmente, recuerde información anteriormente aprendida y reconozca datos entregados en el mismo instrumento o en clases previas, respondiendo así al nivel taxonómico más evidenciado, quiere decir, Conocimiento. Seguidamente, pretende que el estudiante haga propio aquello que aprendió y logre presentar la información de manera diferente, transformándola y hallando relaciones con la información nueva, respondiendo de esta forma a preguntas relacionadas con el nivel taxonómico de Comprensión. Así también, mediante las tres preguntas identificadas como de Aplicación, se busca que el sujeto utilice lo aprendido y lo aplique a situaciones problemáticas nuevas, mientras que, mediante la única pregunta de Evaluación, se pretende que el sujeto emita un juicio de valor respecto de un hecho presentado.

Ahora bien, en este caso no fueron considerados los niveles de Análisis y Síntesis para la elaboración del instrumento. Por lo tanto, se infiere que se trata más bien de una prueba orientada principalmente a que el estudiante desarrolle tareas menos complejas, como las ya mencionadas, y no considera, por ejemplo, que el estudiante analice situaciones ni genere conclusiones. Cabe señalar que esto se deduce debido a que sólo existe una pregunta asociada a un nivel taxonómico superior (Evaluación).

### 1.1.3 Niveles cognitivos identificados en prueba n.º3

En la siguiente tabla se presentan los juicios valorativos consensuados para cada pregunta de la prueba n.º3, según el nivel cognitivo identificado (ver tabla 11).

**Tabla 11.** Niveles cognitivos identificados en prueba n.º3.

N.º P	Evaluable 1	Evaluable 2	Evaluable 3	Juicio valorativo
<b>ITEM 1</b>				
1	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
2	Conocimiento	Comprensión	Comprensión	Tendencia: Comprensión
3	Comprensión	Comprensión	Análisis	Tendencia: Comprensión
4	Conocimiento	Comprensión	Conocimiento	Tendencia: Conocimiento
5	Aplicación	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Aplicación
6	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
7	Análisis	Comprensión	Análisis	Tendencia: Análisis
8	Comprensión	Evaluación	Evaluación	Tendencia: Evaluación

9	Comprensión	Evaluación	Comprensión	Tendencia: Comprensión
10	Conocimiento	Comprensión	Conocimiento	Tendencia: Conocimiento
<b>ITEM II</b>				
1	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
2	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Convergencia: Aplicación
3	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
4	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
5	Esta pregunta no se considera en el análisis, ya que fue omitida en la elaboración del instrumento.			
6	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
7	Aplicación	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Aplicación

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

A partir de la información detallada en la tabla 11, a continuación, se expone un resumen del instrumento en cuestión (ver tabla 12):

**Tabla 12.** Resumen general prueba n.º3.

<b>NIVEL COGNITIVO</b>	<b>CANTIDAD DE PREGUNTAS</b>	<b>PORCENTAJE ASOCIADO</b>
Conocimiento	8	50%
Comprensión	3	18,7%
Aplicación	3	18,7%
Análisis	1	6,2%
Síntesis	0	0%
Evaluación	1	6,2%

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

Es así como se evidencia que, en la prueba n.º3, de un total de 16 preguntas, un 50% de ellas corresponden a preguntas de Conocimiento, un 18,7% a preguntas de Comprensión, un 18,7% a preguntas de Aplicación, un 6,2% a una pregunta de Análisis y un 6,2% a una pregunta de Evaluación. Por lo tanto, se infiere que este instrumento evaluativo (enfocado en leer comprensivamente textos informativos, reconocer sujeto y predicado de la oración, usar prefijos y aplicar ortografía relacionada con el uso de h – b – v) busca que el sujeto, principalmente, recuerde información anteriormente aprendida y reconozca datos entregados en el mismo

instrumento o en clases previas, respondiendo así al nivel taxonómico más evidenciado, Conocimiento. Seguidamente, se pretende que el estudiante haga propio aquello que aprendió y logre presentar la información de manera diferente, transformándola y hallando relaciones con información nueva, respondiendo de esta forma a preguntas relacionadas con el nivel taxonómico de Comprensión. Así también, mediante las tres preguntas identificadas como de Aplicación se busca que el sujeto utilice lo aprendido y lo aplique a situaciones problemáticas nuevas y por medio de la única pregunta de Análisis existente en el instrumento, se pretende que el estudiante separe la información en las partes que la componen para que se entienda su estructura organizativa. Finalmente, a través de la única pregunta de Evaluación se busca que el alumno emita un juicio de valor respecto de un hecho presentado.

Cabe destacar que, así como existen niveles cognitivos que sí fueron considerados en la elaboración del instrumento, también existe otro que no: Síntesis. Por lo tanto, se infiere que el instrumento no busca que el estudiante conecte información para formar un todo con coherencia y cohesión.

#### 1.1.4 Niveles cognitivos identificados en prueba n.º4

En la siguiente tabla, se dan a conocer los juicios valorativos consensuados para cada pregunta de la prueba n.º4, según el nivel cognitivo identificado (ver tabla 13).

**Tabla 13.** Niveles cognitivos identificados en prueba n.º4.

N.º P	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Juicio valorativo
1	Comprensión	Comprensión	Comprensión	Convergencia: Comprensión
2	Conocimiento	Comprensión	Conocimiento	Tendencia: Conocimiento
3	Comprensión	Comprensión	Comprensión	Convergencia: Comprensión
4	Comprensión	Conocimiento	Comprensión	Tendencia: Comprensión
5	Comprensión	Comprensión	Síntesis	Tendencia: Comprensión
6	Aplicación	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Aplicación
7	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
8	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
9	Comprensión	Comprensión	Comprensión	Convergencia: Comprensión
10	Evaluación	Evaluación	Síntesis	Tendencia: Evaluación
11	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Convergencia: Evaluación

12	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Convergencia: Aplicación
13	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Convergencia: Aplicación
14	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
15	Conocimiento	Aplicación	Conocimiento	Tendencia: Conocimiento
16	Conocimiento	Aplicación	Conocimiento	Tendencia: Conocimiento

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

A partir de la información detallada en la tabla 13, a continuación se expone un resumen del instrumento en cuestión (ver tabla 14):

**Tabla 14.** Resumen general prueba n.º4.

<b>NIVEL COGNITIVO</b>	<b>CANTIDAD DE PREGUNTAS</b>	<b>PORCENTAJE ASOCIADO</b>
Conocimiento	6	37,5%
Comprensión	5	31,3%
Aplicación	3	18,8%
Análisis	0	0%
Síntesis	0	0%
Evaluación	2	12,5%

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

Con los datos expuestos se evidencia que, en la prueba n.º4, de un total de 16 preguntas, un 37,5% de ellas corresponden a preguntas de Conocimiento, un 31,3% a preguntas de Comprensión, un 18,8% a preguntas de Aplicación y un 12,5% a preguntas de Evaluación. Por lo tanto, se infiere que mediante este instrumento evaluativo (enfocado en comprender y analizar textos narrativos, separar en sílabas identificando sílaba tónica, aplicar causa y efecto a situaciones dadas, aplicar concordancia gramatical usando conectores y aplicar hiato y diptongo) se pretende que el sujeto, principalmente, recuerde información anteriormente aprendida y reconozca datos entregados en el mismo instrumento o en clases previas, respondiendo así al nivel taxonómico más evidenciado, quiere decir, Conocimiento. Seguidamente, se pretende que el estudiante haga propio aquello que aprendió y logre presentar la información de manera diferente, transformándola y hallando relaciones con la información nueva, respondiendo de esta forma a preguntas relacionadas con el nivel taxonómico de Comprensión. Así también, mediante las tres preguntas identificadas como de Aplicación se busca que el sujeto utilice lo aprendido y lo aplique a situaciones problemáticas nuevas, mientras que, mediante las preguntas de Evaluación, se pretende que el sujeto emita un juicio de valor respecto de un hecho presentado.

Cabe destacar que, así como existen niveles cognitivos que sí fueron considerados en la elaboración del instrumento, también existen otros que no, en este caso, Análisis y Síntesis. Por lo tanto, se infiere que se trata una prueba orientada, principalmente, a que el estudiante desarrolle tareas menos complejas, como las ya mencionadas, y no considera, por ejemplo, que el estudiante analice situaciones ni genere conclusiones. Cabe señalar que esto se deduce, debido a que sólo existe un par de preguntas asociadas a un nivel taxonómico superior (Evaluación).

### 1.1.5 Niveles cognitivos identificados en prueba n.º5

En la siguiente tabla, se exponen los juicios valorativos consensuados para cada pregunta de la prueba n.º5, según el nivel cognitivo identificado (ver tabla 15).

**Tabla 15.** Niveles cognitivos identificados en prueba n.º5.

<b>N.º P</b>	<b>Evaluador 1</b>	<b>Evaluador 2</b>	<b>Evaluador 3</b>	<b>Juicio valorativo</b>
1	Comprensión	Análisis	Comprensión	Tendencia: Comprensión
2	Conocimiento	Comprensión	Conocimiento	Tendencia: Conocimiento
3	Comprensión	Comprensión	Comprensión	Convergencia: Comprensión
4	Aplicación	Aplicación	Análisis	Convergencia: Aplicación
5	Aplicación	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Aplicación
6	Conocimiento	Aplicación	Conocimiento	Tendencia: Conocimiento
7	Comprensión	Comprensión	Evaluación	Tendencia: Comprensión
8	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Convergencia: Evaluación
9	Evaluación	Evaluación	Síntesis	Tendencia: Evaluación
10	Conocimiento	Comprensión	Conocimiento	Tendencia: Conocimiento
11	Comprensión	Comprensión	Comprensión	Convergencia: Comprensión
12	Comprensión	Comprensión	Evaluación	Tendencia: Comprensión
13	Conocimiento	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Conocimiento
14	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Convergencia: Evaluación
15	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Convergencia: Aplicación
16	Conocimiento	Aplicación	Aplicación	Tendencia: Aplicación
17	Aplicación	Conocimiento	Aplicación	Tendencia: Aplicación

18	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento	Convergencia: Conocimiento
----	--------------	--------------	--------------	----------------------------

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

A partir de la información detallada en la tabla 15, a continuación, se expone un resumen del instrumento en cuestión (ver tabla 16):

**Tabla 16.** Resumen general prueba n.º5.

<b>NIVEL COGNITIVO</b>	<b>CANTIDAD DE PREGUNTAS</b>	<b>PORCENTAJE ASOCIADO</b>
Conocimiento	5	27,7%
Comprensión	5	27,7%
Aplicación	5	27,7%
Análisis	0	0%
Síntesis	0	0%
Evaluación	3	16,6%

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

A partir de lo anterior se evidencia que, en la prueba n.º5, de un total de 18 preguntas, para los niveles Conocimiento, Comprensión y Aplicación, el porcentaje es igual, 27,7% y para Evaluación un 16,6%. Por lo tanto, se infiere que mediante este instrumento evaluativo (enfocado en leer comprensivamente leyendas y mitos, identificar sus características, aplicar estrategias para determinar el significado de nuevas palabras, comprender la función de adverbios, aplicar el uso de abreviaturas y escribir correctamente las palabras ¡ay!, ahí, hay, por qué y porque) se pretende que el sujeto recuerde información anteriormente aprendida y reconozca datos entregados en el mismo instrumento o en clases previas, respondiendo así al nivel taxonómico de Conocimiento. También, se pretende que el estudiante haga propio aquello que aprendió y logre presentar la información de manera diferente, transformándola y hallando relaciones con la información nueva, respondiendo de esta forma a preguntas relacionadas con el nivel taxonómico de Comprensión. Así también, mediante las preguntas identificadas como de Aplicación se busca que el sujeto utilice lo aprendido y lo aplique a situaciones problemáticas nuevas, mientras que, mediante las preguntas de Evaluación, se pretende que el sujeto emita un juicio de valor respecto de un hecho presentado.

Cabe destacar que, así como existen niveles cognitivos que sí fueron considerados en la elaboración del instrumento, también existen otros que no, en este caso, Análisis y Síntesis. Por lo tanto, se infiere que la prueba no considera que el estudiante analice situaciones ni genere conclusiones.

## 1.2 Resultados de la homologación de ejes de habilidades a niveles cognitivos

Para determinar los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuarto año básico, se tuvo que realizar una homologación entre éstos, de forma que las habilidades fuesen relacionadas con el nivel cognitivo implicado en ella.

Para esos efectos, se estudió con detalle en qué consiste cada nivel cognitivo de la taxonomía de Bloom y colaboradores, y cada Eje de Habilidad que la Agencia evalúa en estudiantes de cuartos básicos mediante la prueba SIMCE. Seguidamente, se relacionaron ambos, asociando un nivel cognitivo a cada Eje de Habilidad. Cabe señalar que este proceso se realizó con rigurosidad, debido a la posibilidad de error que había en él, ya que, tal como fue descrito en el marco teórico de esta investigación, dentro de la taxonomía existen verbos que se repiten en diferentes niveles, por lo tanto, no bastaba aquel criterio para hacer la homologación en cuestión. De esta forma, se obtuvieron los resultados que se exponen en la siguiente tabla:

**Tabla 17.** Relación entre Ejes de Habilidades y niveles cognitivos.

<b>EJE DE HABILIDAD</b>	<b>NIVEL COGNITIVO ASOCIADO</b>	<b>ARGUMENTO PARA ESTABLECER LA RELACIÓN</b>
Localizar	Conocimiento	Ya que el Eje de Habilidad mencionado, consiste en reconocer información explícita que no necesariamente se comprende. Puede tratarse de la identificación de datos que se conocen.
Interpretar y relacionar	Comprensión	Debido a que el Eje de Habilidad mencionado, considera la interpretación de información y, como consecuencia de ello, la construcción de nuevos significados. Para llevar a cabo dicha tarea, es necesario entender el mensaje (información).
Reflexionar	Análisis	Porque el Eje de Habilidad mencionado, requiere de la asociación de elementos previamente comprendidos, frente a los cuales se tiene la capacidad de generar opiniones y argumentos en base a la nueva información y el conocimiento que ya se tiene sobre ello.

**Fuente:** Elaboración propia en base a Agencia de Calidad de la Educación (2018a); Bloom et al. (1956).

### 1.3 Triangulación y análisis de variables

Debido a que se realizó la transformación de Ejes de Habilidades a niveles cognitivos, se hace posible comparar dichos niveles entre los instrumentos evaluativos analizados y el SIMCE.

La finalidad de esta comparación es contrastar los resultados y conocer qué tanta similitud y/o diferencia existe entre los niveles cognitivos que miden los instrumentos evaluativos aplicados a dos cuartos años básicos y los que mide la prueba nacional aplicada al mismo curso, el SIMCE. Cabe destacar que el análisis se enfocó en el área de Lenguaje y Comunicación.

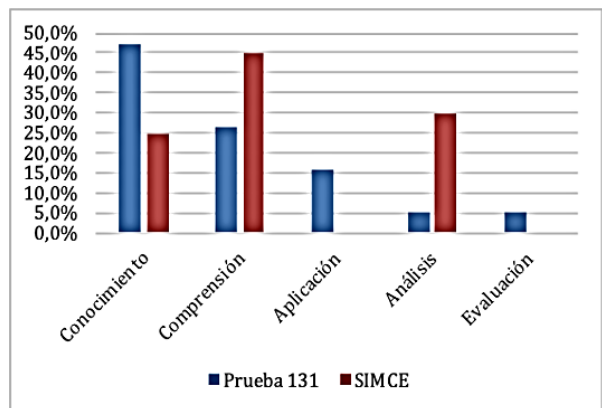
A continuación, se expone la comparación de los resultados obtenidos a partir del análisis que se realizó a cada prueba, expresada en porcentajes.

#### 1.3.1 Contrastación de resultados prueba n.º1 con instrumentos SIMCE

**Tabla 18.** Comparación porcentual entre niveles cognitivos considerados en prueba n.º1 con aquellos considerados por instrumentos del SIMCE.

Nivel cognitivo	Prueba n.º1	SIMCE
Conocimiento	47,3%	25%
Comprensión	26,3%	45%
Aplicación	15,7%	0%
Análisis	5,2%	30%
Evaluación	5,2%	0%

Fuente: Elaboración propia. (2020).



**Figura 5.** Comparación porcentual entre niveles cognitivos considerados en prueba n.º1 con aquellos considerados por instrumentos del SIMCE.

Fuente: Elaboración propia. (2020).

Es así como, en la prueba n.º1, se evidencia que un 47,3% corresponde a preguntas de Conocimiento, un 26,3% a preguntas de Comprensión, un 15,7% a preguntas de Aplicación, un 5,2% a preguntas de Análisis y un 5,2% a preguntas de Evaluación. Por tanto, es observable que la finalidad de este instrumento se enfoca, principalmente, en reconocer y recordar información ya estudiada, es decir, en potenciar el nivel de complejidad más bajo: Conocimiento; y con un porcentaje menor, presenta preguntas enfocadas en interpretar la información presentada y en relacionar ésta con la que ya se conoce, es decir, trabaja el nivel de Comprensión. A diferencia de ello, los instrumentos elaborados para el SIMCE están orientados, principalmente, a que los

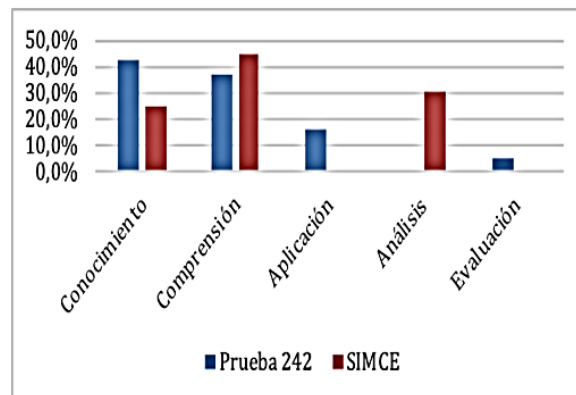
estudiantes demuestren competencias asociadas al nivel de Comprensión, y, con un porcentaje menor, al nivel Conocimiento. Así también, el instrumento aplicado por el establecimiento posee tres preguntas clasificadas en el tercer nivel dentro de la taxonomía (Aplicación), las que están orientadas a que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido para solucionar problemas, y, por el contrario, los instrumentos SIMCE no consideran dicho nivel. Ahora bien, respecto del nivel Análisis, el cual espera que los estudiantes descompongan y reestructuren información, es incluido en el instrumento evaluativo aplicado por el colegio en un porcentaje menor (5,2%) respecto del SIMCE (30%). Finalmente, a diferencia del SIMCE que no considera el nivel de Evaluación, la prueba n.º1 considera una pregunta de este nivel cognitivo superior, correspondiente a un 5,2% del total, orientada a emitir juicios de valor respecto de un hecho expuesto.

### 1.3.2 Contratación de resultados prueba n.º2 con instrumentos SIMCE

**Tabla 19.** Comparación porcentual entre niveles cognitivos considerados en prueba n.º2 con aquellos considerados por instrumentos del SIMCE.

Nivel cognitivo	Prueba n.º2	SIMCE
Conocimiento	42,1%	25%
Comprensión	36,8%	45%
Aplicación	15,7%	0%
Análisis	0,0%	30%
Evaluación	5,2%	0%

Fuente: Elaboración propia. (2020).



**Figura 6.** Comparación porcentual en niveles cognitivos considerados en prueba n.º2 con aquellos considerados por instrumentos del SIMCE.

Fuente: Elaboración propia. (2020).

Con los datos expuestos se evidencia que, en la prueba n.º2, un 42,1% corresponde a preguntas de Conocimiento, un 36,8% a preguntas de Comprensión, un 15,7% a preguntas de Aplicación y un 5,2% a preguntas de Evaluación. Por tanto, es observable que, al igual que la prueba n.º1, la finalidad de esta evaluación se enfoca en reconocer y recordar información ya estudiada, es decir, en potenciar el nivel de complejidad más baja (Conocimiento) y, con un porcentaje menor, presenta preguntas enfocadas en interpretar la información presentada y relacionarla con la que ya se conoce, es decir, trabaja el nivel de Comprensión. A diferencia de ello, los instrumentos elaborados para el SIMCE están orientados, principalmente, a que los estudiantes demuestren competencias asociadas al nivel de Comprensión, y, con un porcentaje mucho menor, al nivel Conocimiento. Así también, el instrumento aplicado por el establecimiento posee tres preguntas

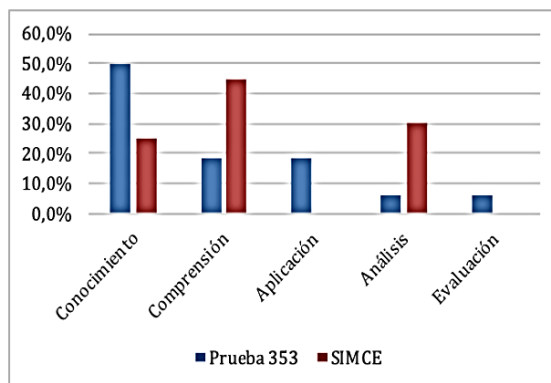
clasificadas en el tercer nivel dentro de la taxonomía (Aplicación), las que están orientadas a que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido para solucionar problemas, y, por el contrario, los instrumentos SIMCE no consideran dicho nivel. Ahora bien, respecto del nivel Análisis, el cual espera que los estudiantes descompongan y reestructuren información, es incluido en el instrumento evaluativo aplicado por el SIMCE (30%) y no así por el aplicado por el establecimiento. Finalmente, a diferencia del SIMCE que no considera el nivel de Evaluación, la prueba n.º2 considera una pregunta de este nivel cognitivo superior, correspondiente a un 5,2% del total, orientada a emitir juicios de valor respecto de un hecho expuesto.

### 1.3.3 Contrastación de resultados prueba n.º3 con instrumentos SIMCE

**Tabla 20.** Comparación porcentual entre niveles cognitivos considerados en prueba n.º3 con aquellos considerados por instrumentos del SIMCE.

Nivel cognitivo	Prueba n.º3	SIMCE
Conocimiento	50,0%	25%
Comprensión	18,7%	45%
Aplicación	18,7%	0%
Análisis	6,2%	30%
Evaluación	6,2%	0%

Fuente: Elaboración propia. (2020).



**Figura 7.** Comparación porcentual entre niveles cognitivos considerados en prueba n.º3 con aquellos considerados por instrumentos del SIMCE.

Fuente: Elaboración propia. (2020).

Es así como se evidencia que, en la prueba n.º3, un 50% corresponde a preguntas de Conocimiento, un 18,7% a preguntas de Comprensión, un 18,7% a preguntas de Aplicación, un 6,2% a preguntas de Análisis y un 6,2% a preguntas de Evaluación. Por tanto, una vez más se puede observar que, principalmente, la finalidad de esta evaluación se enfoca en reconocer y recordar información ya estudiada, es decir, en potenciar el nivel de más baja complejidad y, con un porcentaje menor, en interpretar la información presentada y relacionar ésta con la que ya se conoce, trabajando así el nivel Comprensión. A diferencia de ello, los instrumentos elaborados para el SIMCE están orientados, principalmente, a que los estudiantes demuestren competencias asociadas al nivel de Comprensión, y, en un porcentaje menor, al nivel Conocimiento. Así también, el instrumento aplicado por el establecimiento posee tres preguntas clasificadas en el tercer nivel dentro de la taxonomía (Aplicación), las que están orientadas a que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido para solucionar problemas, y, por el contrario, los instrumentos

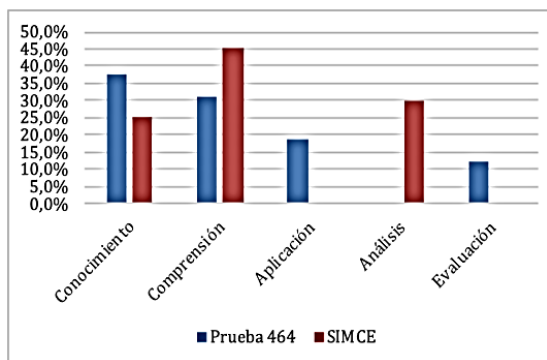
SIMCE no consideran dicho nivel. Ahora bien, respecto del nivel de Análisis, el cual espera que los estudiantes descompongan y reestructuren información, es incluido en el instrumento evaluativo aplicado por el colegio en un porcentaje menor (5,2%) respecto del SIMCE (30%). Finalmente, a diferencia del SIMCE que no considera el nivel de Evaluación, la prueba 353 considera una pregunta de este nivel cognitivo superior, correspondiente a un 6,2% del total, orientada a emitir juicios de valor respecto de un hecho expuesto.

### 1.3.4 Contratación de resultados prueba n.º4 con instrumentos SIMCE

**Tabla 21.** Comparación porcentual entre niveles cognitivos considerados en prueba n.º4 con aquellos considerados por instrumentos del SIMCE.

Nivel cognitivo	Prueba n.º4	SIMCE
Conocimiento	37,5%	25%
Comprensión	31,3%	45%
Aplicación	18,8%	0%
Análisis	0,0%	30%
Evaluación	12,5%	0%

Fuente: Elaboración propia. (2020).



**Figura 8.** Comparación porcentual entre niveles cognitivos considerados en prueba n.º4 con aquellos considerados por instrumentos del SIMCE.

Fuente: Elaboración propia. (2020).

Con los datos expuestos se evidencia que, en la prueba n.º4, un 37,5% corresponde a preguntas de Conocimiento, un 31,3% a preguntas de Comprensión, un 18,8% a preguntas de Aplicación y un 12,5% a preguntas de Evaluación. Por lo que una vez más se puede observar que, principalmente, la finalidad de esta evaluación se enfoca en reconocer y recordar información ya estudiada, es decir, en potenciar el nivel de más baja complejidad (Conocimiento) y, con un porcentaje menor, pero muy similar, cuenta con preguntas enfocadas a interpretación de la información presentada y a relacionar ésta con la que ya se conoce, es decir, trabaja el nivel de Comprensión. A diferencia de ello, los instrumentos elaborados para el SIMCE están orientados, principalmente, a que los estudiantes demuestren competencias asociadas al nivel de Comprensión, y, con un porcentaje menor, al nivel de Conocimiento. Así también, el instrumento aplicado por el establecimiento posee tres preguntas clasificadas en el tercer nivel dentro de la taxonomía (Aplicación), las que están orientadas a que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido para solucionar problemas, y, por el contrario, los instrumentos SIMCE no consideran dicho nivel. Ahora bien, respecto del nivel Análisis, el cual espera que los estudiantes

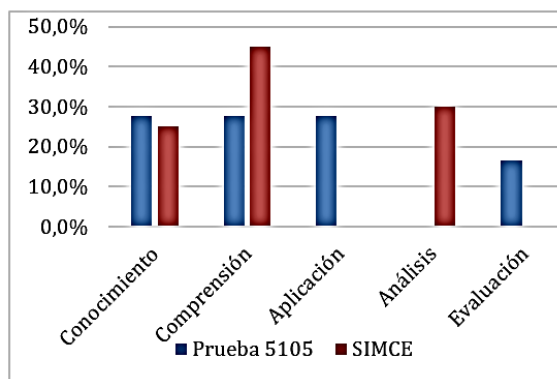
descompongan y reestructuren información, es incluido en el instrumento evaluativo aplicado por el SIMCE (30%) y no así en el aplicado por el establecimiento. Finalmente, a diferencia del SIMCE que no considera el nivel de Evaluación, la prueba n.º4 considera dos preguntas de este nivel cognitivo superior, correspondiente a un 12,5% del total orientadas a emitir juicios de valor respecto de un hecho expuesto.

### 1.3.5 Contrastación de resultados prueba n.º5 con instrumentos SIMCE

**Tabla 22.** Comparación porcentual entre niveles cognitivos considerados en prueba n.º5 con aquellos considerados por instrumentos del SIMCE.

Nivel cognitivo	Prueba n.º5	SIMCE
Conocimiento	27,7%	25%
Comprensión	27,7%	45%
Aplicación	27,7%	0%
Análisis	0,0%	30%
Evaluación	16,6%	0%

Fuente: Elaboración propia. (2020).



**Figura 9.** Comparación porcentual entre niveles cognitivos considerados en prueba n.º5 con aquellos considerados por instrumentos del SIMCE.

Fuente: Elaboración propia. (2020).

Ahora bien, se evidencia que en la prueba n.º5, para los niveles Conocimiento, Comprensión y Aplicación, el porcentaje es igual, 27,7% y para Evaluación un 16,6%. Por lo que, a diferencia de las pruebas anteriormente analizadas, la finalidad de esta evaluación se enfoca en reconocer y recordar información ya estudiada, es decir, en potenciar el nivel de complejidad más baja (Conocimiento) y, del mismo modo, con la misma cantidad de preguntas, se orienta en los niveles de Comprensión y Aplicación. A diferencia de ello, los instrumentos elaborados para el SIMCE están orientados, principalmente, a que los estudiantes demuestren competencias asociadas al nivel de comprensión, y, con un porcentaje menor, al nivel de Conocimiento. Por otro lado, el instrumento aplicado por el establecimiento posee preguntas clasificadas en el tercer nivel dentro de la taxonomía (Aplicación), las que están orientadas a que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido para solucionar problemas, y, por el contrario, los instrumentos SIMCE no consideran dicho nivel. Finalmente, a diferencia del SIMCE que no considera el nivel de Evaluación, la prueba n.º5 considera tres preguntas de este nivel cognitivo superior, correspondiente a un 16,6% del total, orientadas a emitir juicios de valor respecto de un hecho expuesto.

## **1.4 Análisis general**

Para concluir, se observan instrumentos que al ser comparados con lo que espera el SIMCE, presentan la inclusión de niveles distintos de los esperados por el MINEDUC en dicha prueba estandarizada, y que, a su vez, los niveles cognitivos coincidentes se presentan, en su mayoría, con porcentajes inferiores al contrastar los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos del establecimiento en cuestión y los Ejes de Habilidades presentes en el SIMCE.

Por lo tanto, es observable que en todas las pruebas, aunque ocupando un porcentaje bajo dentro de ellas, se trabaja el nivel cognitivo más complejo de la taxonomía: Evaluación. Así también, en cuatro de ellas se obtiene que se presentan preguntas enfocadas en el nivel Aplicación; mientras que la prueba SIMCE no evalúa ninguno de los dos niveles cognitivos nombrados. Siguiendo con el análisis, se observa que las pruebas aplicadas por el establecimiento respecto del SIMCE, en su mayoría, doblan la cantidad de preguntas clasificadas dentro del nivel cognitivo Conocimiento, a excepción de la prueba n.º5, donde los porcentajes son muy similares. Por último, los instrumentos evaluativos aplicados por el colegio presentan porcentajes más bajos en comparación al SIMCE en los niveles Comprensión y Análisis, e incluso este último no está presente en dos de ellos.

Así también, en la mayoría de los instrumentos aplicados por el establecimiento, las preguntas están enfocadas en potenciar el nivel de menor complejidad dentro de la taxonomía utilizada, Conocimiento, a excepción de la prueba n.º5, que distribuye las preguntas de manera muy similar entre los distintos niveles, a diferencia del SIMCE que concentra su porcentaje más alto en el nivel Comprensión, el cual espera que los estudiantes demuestren habilidades con un mayor grado de complejidad. Del mismo modo se observó que los instrumentos evaluativos aplicados por el establecimiento no dan el mismo énfasis que el SIMCE al desarrollo del nivel cognitivo Análisis, sino más bien, como se mencionó, se potencian niveles de inferior complejidad y, los de mayor complejidad, se presentan en un rango de una a tres preguntas, es decir, forman parte de un porcentaje pequeño dentro de los instrumentos. Cabe mencionar que, a pesar de que los niveles cognitivos desarrollados por el establecimiento son mayoritariamente de menor complejidad según la taxonomía utilizada, incluye en sus instrumentos de evaluación preguntas de niveles complejos y que el SIMCE no considera, tales como Aplicación y Evaluación. Finalmente, al contrastar la información, se identificaron diferencias de categoría y de orden de preponderancia entre los niveles cognitivos obtenidos.

## **2. RESULTADOS Y ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS**

Debido al acceso que las investigadoras tuvieron a las calificaciones de la prueba n.º5, se decidió aprovechar esta instancia para analizar los datos desde un punto de vista estadístico, enriqueciendo la investigación.

## **2.1 Resultados y análisis en base a Alfa de Cronbach**

Uno de los estadígrafos utilizados fue el llamado Alfa de Cronbach, aplicado con la finalidad de conocer el grado de consistencia interna del instrumento mencionado. Dicho estadígrafo tiene un valor mínimo aceptable de 0.7 para determinar que un instrumento tiene una consistencia interna alta, por ende, cualquier instrumento que resulte con un valor por debajo de la cifra mencionada, se considerará con una consistencia interna baja. Para aplicarlo fue necesario realizar un análisis estadístico pregunta por pregunta en un total de diecisiete, calculando así la media, varianza y correlación de cada una, para finalmente obtener el valor del Alfa de Cronbach. Como resultado de ello, se obtuvo que, para la prueba n.º5, el valor del Alfa de Cronbach es 0,618. Por lo tanto y considerando lo descrito, el instrumento cuenta con un grado de consistencia interna baja, ya que es inferior al mínimo exigido, lo que refleja la deficiente construcción del instrumento.

## **2.2 Resultados y análisis en base a T de Student**

Debido al resultado que arrojó el estadígrafo anteriormente descrito, y como los cuartos años básicos en los que se aplicó la prueba n.º5 presentaron distintos promedios de calificación en la evaluación, se procedió a aplicar un estadígrafo que permitiera verificar si existían diferencias estadísticas entre ambos cursos. Para ello se utilizó el estadígrafo correspondiente a la T de Student, el cual permitió conocer si existía o no una diferencia significativa entre las medias de ambos cuartos años básicos. Así, para aplicar este estadígrafo, fue necesario conocer la cantidad de estudiantes por curso y las notas de cada uno y, en base a ello determinar la media de la población, la media de la muestra, el tamaño de ésta y la desviación estándar de la población, para luego, utilizando una fórmula asociada, calcular el valor p, entendiendo que, si dicho valor es  $\geq 0,05$  (nivel de significancia utilizado), entonces no es estadísticamente significativo, no así si el valor p es  $< 0,05$ . Basado en ello, el estadígrafo aplicado sobre los resultados de la prueba n.º5 arrojó un valor p de 0,06 (mayor a 0,05), por ende, se concluye que las diferencias entre los promedios de ambos cursos, en la misma evaluación, no son estadísticamente significativas.

## **2.3 Triangulación y análisis de los estadígrafos**

Por lo tanto, habiendo realizado el análisis estadístico en base a los dos estadígrafos descritos, se puede establecer que la deficiente calidad en la construcción de la prueba n.º5 no afectó en que los estudiantes de un curso rindiesen mejor que los del otro curso, sino que incidió sobre el rendimiento de los alumnos de ambos grupos por igual, ya que los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas entre los promedios de un curso y otro, corroborando el bajo grado de consistencia interna y, por tanto, de construcción del instrumento en cuestión. Lo anterior cobra importancia al momento de identificar si los instrumentos evaluativos reflejan o no los aprendizajes de los estudiantes, por ende, si los estadígrafos demuestran deficiencias en la construcción de los instrumentos, quiere decir que la información obtenida (puntajes obtenidos por los estudiantes en cada prueba), no es confiable.

---

---

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES GENERALES LIMITACIONES Y PROYECCIONES**

---

---

ESQUEMA CAPÍTULO V

EL CAPÍTULO V CONSIDERA LOS SIGUIENTES ASPECTOS

1. CONCLUSIONES GENERALES
2. LIMITACIONES
3. PROYECCIONES

## 1. CONCLUSIONES GENERALES

La investigación expuesta surgió a partir de una problemática identificada en la realidad educativa de un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano. En ese sentido y, a partir de la revisión de los resultados SIMCE dentro de la comuna, se evidenció que el establecimiento no presentó variaciones positivamente significativas en los resultados de dicha prueba estandarizada, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, desde el año 2015 hasta el año 2018; problemática que dejó de manifiesto que, pese a los esfuerzos del establecimiento por promover una educación de calidad, basándose en el mejoramiento constante del aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de acciones estratégicas referidas al mejoramiento de resultados en pruebas estandarizadas, éstos no daban cuenta de aquellas acciones. Tal situación se convirtió en el foco de atención para esta investigación y el punto de partida para desarrollar lo que se ha expuesto a lo largo de este informe.

En consecuencia, este trabajo de investigación se llevó a cabo a partir de la identificación de los niveles cognitivos medidos en cinco instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación, de cuarto año básico del establecimiento, mediante análisis estadístico realizado a partir de los datos identificados en cada una de estas pruebas. Paralelamente, se determinaron los niveles cognitivos asociados a los Ejes de Habilidades de la prueba SIMCE y, así, se pudo establecer la relación existente entre los niveles cognitivos de los instrumentos evaluativos del establecimiento con los Ejes de Habilidades que busca medir dicha prueba estandarizada, en el nivel y asignatura mencionados. De esta forma, la prueba SIMCE funcionó como un referente de comparación para esta investigación, en cuanto a los niveles cognitivos que ella evalúa. En relación con ello, cabe destacar que la Agencia de Calidad de la Educación (2018c) expone que el SIMCE evalúa los aprendizajes de los estudiantes y aporta a mejorar la calidad y equidad de la educación chilena, permitiendo visualizar posibilidades de mejora para los establecimientos educacionales, a partir de sus resultados.

En base a lo expuesto anteriormente y para levantar conclusiones en torno a los resultados obtenidos en esta investigación, es necesario retomar el objetivo general planteado en el estudio, quiere decir, *“evaluar niveles cognitivos medidos en instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación en cuartos años básicos de un colegio particular subvencionado perteneciente a la comuna de Talcahuano y su relación con Ejes de Habilidades en el SIMCE”* y, en base a él, abarcar cada uno de los objetivos específicos.

Así entonces, a partir del primer objetivo específico de la investigación, quiere decir, *“identificar los niveles cognitivos medidos en instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación aplicados a cuartos años básicos en el establecimiento educacional a investigar”*, se puede establecer que, mediante la extracción de datos desde los instrumentos evaluativos ya mencionados, se identificaron los niveles cognitivos presentes dentro de ellos, siendo éstos: Conocimiento, Comprensión, Análisis, Aplicación y Evaluación. Ahora bien, en cuanto al detalle de su presencia en cada uno de los instrumentos, se evidenció que las pruebas n.º1, n.º2, n.º3, n.º4

y n.º5 medían los niveles: Conocimiento, Comprensión, Aplicación y Evaluación, mientras que el nivel Análisis sólo fue medido en las pruebas n.º1 y n.º3.

Complementariamente, cabe mencionar que, tal como se dio a conocer en capítulos anteriores y considerando lo propuesto por Bloom et al. (1956) en la taxonomía utilizada para llevar a cabo la investigación, se entiende que cada nivel cognitivo conlleva el desarrollo de habilidades específicas asociadas. Respecto a ello, se logró evidenciar qué se pretendía medir en los estudiantes, por medio de cada una de las pruebas analizadas. De esta forma, se observó que las pruebas buscaban medir, principalmente, el nivel cognitivo Conocimiento, por medio de preguntas que se presentaron en un 28% a un 50% en los instrumentos, buscando que el evaluado, a partir de un problema planteado, pudiera encontrar aspectos que le permitieran recordar conocimientos adquiridos con anterioridad. Seguidamente, y con una presencia similar de un 19% a un 37%, se identificó el nivel taxonómico Comprensión, el cual estaba representado por preguntas en las que el estudiante debía entender una situación problemática y, a partir de ello, reordenar los significados que ya conocía. Luego, presentándose en un 16% a un 28% de las preguntas de los instrumentos, se pudo evidenciar el nivel Aplicación, donde a partir de situaciones problemáticas desconocidas, el estudiante debía encontrar elementos conocidos para poder relacionarlos y así reestructurar el problema en un contexto cercano a él. A continuación, se evidenció la presencia de preguntas vinculadas con el nivel más complejo dentro de la taxonomía, quiere decir, Evaluación, en un 5% a un 17% dentro de las pruebas. Así, por medio de las preguntas que medían este nivel cognitivo, se pretendía que el estudiante emitiera juicios de valor sobre una problemática presentada. Por último, se identificó la presencia del nivel Análisis en preguntas que se presentaron en un 5% a un 6% dentro de los instrumentos, buscando que el estudiante identificara y comprendiera una situación problemática para generar conclusiones.

Por lo tanto, del análisis llevado a cabo sobre los instrumentos de evaluación del establecimiento, en cuanto a los niveles cognitivos que éstos medían de manera general, se concluye que los docentes consideraron en su elaboración, principalmente, preguntas de Conocimiento, seguidas en orden decreciente por preguntas de Comprensión, Aplicación, Evaluación y Análisis.

Continuando con el detalle de la investigación, cabe mencionar que también fue posible determinar el orden de preponderancia en que fueron distribuidos los niveles cognitivos en cada una de las pruebas analizadas. Así se estableció que, en las pruebas n.º1 y n.º3 el orden de preponderancia en que se distribuyeron los niveles fue Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis y Evaluación, mientras que en las pruebas n.º2, n.º4 y n.º5 fue Conocimiento, Comprensión, Aplicación y Evaluación.

Ahora bien, a partir de los datos expuestos para dar sustento al primer objetivo específico del estudio, se puede mencionar que, en relación con lo formulado en la Hipótesis 1: *“los niveles cognitivos medidos en los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos en el establecimiento educacional a investigar son, en orden de preponderancia, los siguientes: Conocimiento, Comprensión y Análisis”*, tal como se detalla en la constatación del primer

objetivo específico, los instrumentos evaluativos del establecimiento estudiado midieron niveles cognitivos que la Hipótesis 1 no considera, siendo éstos Aplicación y Evaluación. Debido a ello es que la Hipótesis 1 se rechaza, dando cabida a la Hipótesis 0 que precisa: *“los niveles cognitivos medidos en los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos en el establecimiento educacional a investigar, en orden de preponderancia, no son los siguientes: Conocimiento, Comprensión y Análisis”*.

Es así como se evidencia que la elaboración de las pruebas del establecimiento consideró los elementos propuestos por Bloom y colaboradores, moviéndose por casi la totalidad del espectro de su línea taxonómica y excluyendo únicamente el nivel Síntesis. Ahora bien, se evidenció que más de la mitad de las preguntas de los instrumentos evaluativos analizados, medían los niveles más básicos de la taxonomía, es decir, Conocimiento y Comprensión, predominando de sobremanera el nivel Conocimiento, con preguntas que se presentaron en un 28% a un 50% dentro de las pruebas, lo que manifiesta que los instrumentos otorgaban un grado de importancia superior a estos niveles, respecto de los demás elementos taxonómicos. A partir de este hallazgo, se sugiere que el establecimiento en estudio realice mejoras a la distribución porcentual de los niveles en cuestión dentro de las pruebas, considerando siempre que las habilidades cognitivas básicas son el punto de partida para desarrollar otras habilidades más complejas (Ramos, Herrera y Ramírez, 2010), por lo tanto, Comprensión y Conocimiento seguirían cumpliendo un papel fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, pues a partir de ellos se desarrollan otros niveles más complejos. Por ello, se sugiere la conveniencia de mantener la presencia de ambos niveles en las pruebas, pero en porcentajes inferiores a los evidenciados, dando mayor cabida a la evaluación de otras habilidades relacionadas a niveles más avanzados en la taxonomía, incentivando así un desarrollo cognitivo progresivo (Albornoz y Guzmán, 2016), sustentado en la dependencia que existe entre una habilidad cognitiva y otra (Ramos, Herrera y Ramírez, 2010).

Siguiendo con el planteamiento de las conclusiones de este estudio y, en cuanto al segundo objetivo específico de la investigación, quiere decir, *“determinar los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuartos años básicos”*, resulta pertinente mencionar que esto se llevó a cabo mediante la homologación de las variables de investigación, realizada por las seminaristas de este estudio, con el fin de establecer un aspecto común comparable que, posteriormente, permitiera dar respuesta al tercer objetivo específico. De esta forma, el Eje de Habilidad *Localizar* se relacionó con el nivel cognitivo Conocimiento, puesto que ambos se refieren a reconocer información explícita que no necesariamente se comprende. Luego, el Eje *Interpretar y Relacionar* se vinculó con el nivel Comprensión, pues se observó que este eje y nivel consideran la interpretación y, en consecuencia, la construcción de significados nuevos. Finalmente, el Eje *Reflexionar* se relacionó con el nivel Análisis, ya que ambos fortalecen la asociación de elementos comprendidos anteriormente, permitiendo generar opiniones en base a ello. De esta forma se determinó qué niveles cognitivos busca medir la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación en cuarto año básico, dejando esta información disponible para dar respuesta al último objetivo específico de la investigación.

Por lo tanto, a partir de la homologación de variables realizada, se acepta la Hipótesis 2 de esta investigación, la cual menciona que *“los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuartos años básicos son Conocimiento, Comprensión y Análisis”*.

De esta forma fue posible reconocer los niveles que evalúa la prueba estandarizada y, por ende, establecer cuáles serían pertinentes a considerar en los instrumentos evaluativos del establecimiento. En razón de esto, se sugiere que los profesores de la asignatura puedan trabajar en base a los niveles taxonómicos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE en cuarto año básico, ya que esto podría aportar como una posible solución a la problemática identificada, quiere decir, no presentar variaciones positivamente significativas en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación, durante cuatro años consecutivos.

Finalmente, conociendo los niveles cognitivos que medían los instrumentos de evaluación del establecimiento y habiendo identificado los niveles cognitivos vinculados con los Ejes de Habilidades del SIMCE, se pudo atender el tercer objetivo específico, quiere decir, *“contrastar los niveles cognitivos que potencian las preguntas de los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos del establecimiento educacional a investigar, con los que evalúan los Ejes de Habilidades considerados en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación”*. De esta forma, se pudieron evidenciar desigualdades, de dos tipos, entre los instrumentos evaluativos y la prueba estandarizada: por un lado, diferencias de categorías taxonómicas involucradas en las evaluaciones y, por otro, diferencias referidas al orden de preponderancia en que se distribuyeron los niveles cognitivos en ellas.

A partir de lo anterior se observó que, respecto del SIMCE, las pruebas del establecimiento presentaron un alto porcentaje del nivel cognitivo Conocimiento, incluso las pruebas n.º1 y n.º3 doblaron la cantidad estipulada por la Agencia. De manera contraria, se evidenció que la existencia de otros niveles cognitivos dentro de las pruebas del establecimiento estuvo por debajo de lo esperado por la Agencia; tal es el caso del nivel Comprensión, presente en preguntas que se encontraron en un 20% a un 40% en los instrumentos, o del nivel Análisis que se identificó en preguntas presentes en un 5% y 6% dentro de la minoría de los instrumentos, ya que incluso no se evidenció en las pruebas n.º2, n.º4 y n.º5, pese a éste ser el segundo nivel con mayor porcentaje atribuido en la prueba SIMCE. Por tanto, se evidenció que los instrumentos distribuyen los niveles cognitivos de manera contraria a lo que define la Agencia de Calidad de la Educación (2018d) cuando establece los Ejes de Habilidades medidos en el SIMCE de cuartos años básicos, los que, producto de la homologación realizada, se expresan en un 25% de Conocimiento, un 45% de comprensión y un 30% de Análisis.

Ahora bien, es necesario dejar en evidencia que los instrumentos evaluativos aplicados por el colegio evaluaron, además de los ya mencionados, niveles cognitivos que la prueba SIMCE no considera, siendo éstos: Aplicación y Evaluación, evidenciando el primero en cuatro de las cinco pruebas analizadas, con una presencia que osciló entre un 18% a un 28% dentro de ellas; mientras que el segundo, se observó en la totalidad de los instrumentos, en porcentajes inferiores al 16%.

En efecto, se evidenció que los instrumentos evaluativos del establecimiento, por un lado, integraron niveles concordantes con los Ejes de Habilidades establecidos por la Agencia, pero en una distribución diferente a la que ésta explicita y, por otro lado, incorporaron niveles cognitivos diferentes a los medidos por la prueba estandarizada.

A partir de los datos expuestos y para dar respuesta al último objetivo específico del estudio, se acepta la Hipótesis 3: *“los niveles cognitivos que potencian las preguntas de los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos del establecimiento educacional a investigar, difieren de los que evalúan los Ejes de Habilidades considerados en la prueba SIMCE, en relación con la categoría y el orden de preponderancia en que se disponen”*.

De esta forma, resulta conveniente hacer alusión a la construcción de instrumentos evaluativos, por parte del establecimiento. En ese sentido, Medina (s.f.) menciona que el docente debe diseñar y planificar, guiado por los objetivos fundamentales, logrando, entre otras cosas, evaluar de manera efectiva la acción educativa. Sumado a ello y a partir de información expuesta en el PEI del establecimiento, se infiere que éste se interesa por elaborar instrumentos evaluativos que fortalezcan habilidades en los estudiantes, de manera que ellos estén preparados ante la prueba encargada de medir la calidad de educación, quiere decir, el SIMCE. Es así como, a partir de este supuesto, se sugiere que el establecimiento considere los hallazgos expuestos en la investigación, ya que las pruebas analizadas diferían de la prueba SIMCE y podría ocurrir que, utilizando ésta como referente, logran atender al problema inicial identificado en esta investigación, más cuando la Agencia de Calidad de la Educación (2018d) menciona que el diseño de la prueba SIMCE sirve como facilitador de información, pues orienta y entrega lineamientos a los establecimientos, siendo algunos de éstos, aquellos relacionado con cómo se construyen las evaluaciones y en torno a qué Ejes de Habilidades se organizan sus preguntas.

Sumado a lo anterior y ya sabiendo que las evaluaciones contrastadas arrojaron diferencias, se identificó que una de éstas recaía en las categorías de niveles cognitivos consideradas en las pruebas del establecimiento. En ese sentido, pudiese significar que, al medir más niveles de los contemplados por el SIMCE, las habilidades esperadas no se desarrollen de forma debida, situación que también podría tener alguna incidencia en el estancamiento de los puntajes SIMCE.

En consecuencia, se sugiere como propuesta remedial, que el establecimiento se base en los lineamientos que explicita la prueba SIMCE, a la hora de elaborar sus instrumentos evaluativos, midiendo sólo los niveles cognitivos que son evaluados en dicha prueba estandarizada. De este modo, se generaría una redistribución porcentual de los niveles cognitivos involucrados en las pruebas del colegio, ya que, omitiendo la evaluación de dos de los cinco niveles medidos hasta ahora en ellos, se podría otorgar la presencia sugerida por la Agencia a los niveles Conocimiento, Comprensión y Análisis. Cabe destacar que dicha acción sugerida, no pretende impedir que se incluya el desarrollo de habilidades superiores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí promover que su desarrollo sea secuencial y acorde a las habilidades básicas que los estudiantes logren alcanzar (Albornoz y Guzmán, 2016; Ramos, Herrera y Ramírez, 2010). De ese modo, la instancia de planificación de la evaluación y de los instrumentos evaluativos a utilizar, sería

clave. Al respecto, Mateo (2000) relaciona el concepto de evaluación con una actividad vinculada al ámbito educativo que permite, a su vez, una reflexión sistemática con finalidad de perfeccionar dicho proceso y el de sus participantes, por lo tanto, resulta esencial identificar posibles falencias en los instrumentos evaluativos para aplicar las consecuentes mejoras a éstos. En base a esta idea se levanta la sugerencia mencionada en líneas anteriores, en cuanto a elaborar pruebas que basen su estructuración en lo que la Agencia propone para el curso y asignatura involucrados, ya que el SIMCE resulta ser un instrumento útil dentro del proceso de planificación de las evaluaciones, más si se considera que ayuda a contribuir con mejoras debido a que, constantemente, se encuentra evaluando e informando sobre los logros de aprendizaje alcanzados en base a los objetivos que propone el Currículum Nacional actualizado (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.). Al respecto, Zúñiga y Cárdenas (2014) plantean que la aplicación de instrumentos de evaluación es útil para reflexionar sobre la práctica, para tomar decisiones que promuevan aprendizajes en los estudiantes; idea que sustenta la sugerencia realizada por el equipo de investigación, puesto que desde los hallazgos arrojados, a partir del estudio de los componentes propios de los instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación del establecimiento, los profesores podrían reflexionar en cuanto al proceso de elaboración de las pruebas, apuntando directamente al abordaje pertinente de niveles cognitivos en éstas y, por tanto, a al aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, las soluciones remediales planteadas en este capítulo quedan a disposición del establecimiento, quien determinará la pertinencia de su consideración, tomando en cuenta que la investigación realizada arrojó resultados basados, únicamente, en los cinco instrumentos evaluativos disponibles para llevar a cabo el estudio. Así también, es necesario recordar que la prueba n.º5, recibida en el mes de octubre, fue el único de los cinco instrumentos evaluativos que presentó una distribución similar entre los distintos niveles cognitivos evidenciados, sin privilegiar los más básicos por sobre otros superiores, como se evidenció en la mayoría de las pruebas. Por lo tanto, frente a esta realidad, podría ser posible que, en las pruebas restantes del segundo semestre escolar, el colegio pudiese haber generado cambios que no se consignaron en este estudio, debido a la imposibilidad que hubo de analizar más instrumentos evaluativos. Pese a ello, esto es un supuesto que escapa de la objetividad de este estudio, pero que puede abrir nuevas ansias de investigación.

Finalmente, se espera que, potenciando los niveles cognitivos asociados a las habilidades sugeridas por la Agencia, se desarrollen aprendizajes direccionados en aportar a construir una educación de calidad, puesto que la información que entrega el diseño de la prueba estandarizada considera un enfoque pedagógico orientado a entregar lineamientos para utilizar y medir correctamente el empleo de los niveles cognitivos en los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes en aula (Agencia de Calidad de la Educación, 2018d).

A continuación, se presenta la información expuesta en la conclusión, de manera sintetizada (ver tabla 23).

**Tabla 23.** Resumen de los resultados de la investigación.

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>HIPÓTESIS PROPUESTA</b>	<b>RESULTADO OBTENIDO</b>	<b>ARGUMENTO ASOCIADO</b>
Identificar los niveles cognitivos medidos en instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación aplicados a cuartos años básicos en el establecimiento educacional a investigar.	Los niveles cognitivos medidos en los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos en el establecimiento educacional a investigar son, en orden de preponderancia, los siguientes: Conocimiento, Comprensión y Análisis.	Se rechaza la hipótesis.	En las pruebas n.º1 y n.º3 el orden de preponderancia en que se distribuyeron los niveles fue: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis y Evaluación; mientras que, en las pruebas n.º2, n.º4 y n.º5 fue: Conocimiento, Comprensión, Aplicación y Evaluación.
Determinar los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuartos años básicos	Los niveles cognitivos relacionados con los Ejes de Habilidades evaluados en el SIMCE de Lenguaje y Comunicación de cuartos años básicos son Conocimiento, Comprensión y Análisis.	Se acepta la hipótesis.	A partir de la homologación realizada, el Eje Localizar se relacionó con Conocimiento, el Eje Interpretar y Relacionar con Comprensión y el Eje Reflexionar con Análisis.

---

<p>Contrastar los niveles cognitivos que potencian las preguntas de los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos del establecimiento educacional a investigar, con los que evalúan los Ejes de Habilidades considerados en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación</p>	<p>Los niveles cognitivos que potencian las preguntas de los instrumentos evaluativos aplicados a cuartos años básicos del establecimiento educacional a investigar, difieren de los que evalúan los Ejes de Habilidades considerados en la prueba SIMCE, en relación a la categoría y orden de preponderancia en que se disponen.</p>	<p>Se acepta la hipótesis.</p>	<p>Se evidenciaron desigualdades de dos tipos, entre las pruebas y el SIMCE. Por un lado, diferencias de categoría taxonómica y, por otro, diferencias referidas al orden de preponderancia en que se distribuyeron los niveles cognitivos en las pruebas.</p>
--	--	--------------------------------	--

---

**Fuente:** Elaboración propia. (2020).

## 2. LIMITACIONES

En primer lugar, la elaboración de la presente investigación se vio dificultada en su proceso de recogida de datos, lo que afectó el desarrollo temporal de ésta. En ese sentido, en el caso particular de la prueba n.º5, su recepción dependió de las circunstancias y eventualidades de los cursos implicados en la investigación, dado que las investigadoras dependían de la elaboración, aplicación y corrección de la prueba, para poder recolectar sus datos. Fue así como la recogida de información desde esta prueba presentó retrasos, lo que significó modificaciones en la calendarización de la investigación.

En segundo lugar, el reducido y limitado número de instrumentos evaluativos con el que se contó para trabajar, respecto de lo planificado a inicios de la investigación, condicionó el trabajo realizado. Ello debido a la interrupción de la cotidianidad del país, tras el estallido social iniciado en octubre de 2019, mes en el que se pretendía recaudar un instrumento evaluativo más por curso y, posteriormente, en noviembre del mismo año, una prueba adicional en cada cuarto año básico involucrado en la investigación. Fue así como la situación social mencionada y la consecuente

finalización anticipada del año escolar, imposibilitaron que se logran recolectar las otras pruebas que se pretendían analizar desde un comienzo de la investigación.

En tercer lugar, también limitó el desarrollo de esta investigación, el no haber realizado un análisis de estructura a los instrumentos evaluativos, considerando elementos como su redacción, diagramación y compaginación, ya que esto podría haber significado nuevos hallazgos para complementar las conclusiones obtenidas.

Finalmente, otra limitante para el desarrollo del estudio fue la exclusión del análisis que se realizó con las pruebas elaboradas por el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) para el curso y asignatura involucrados en la investigación, debido a que éstas mantenían una estructura diferente al común de las pruebas, considerando una cantidad de preguntas totales menor respecto de ellas.

Cabe destacar que las limitantes mencionadas modificaron el escenario propuesto al iniciar el estudio, sin embargo, se logró llevar a cabo el trabajo de investigación.

### **3. PROYECCIONES**

Las proyecciones de este estudio se orientan a potenciar la elaboración de instrumentos evaluativos que incentiven el desarrollo de los niveles cognitivos sugeridos por la Agencia para cuartos años básicos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, de manera que los estudiantes desarrollen aprendizajes alineados con la construcción de una educación de calidad.

Lo anterior implica reflexionar en torno a las prácticas educativas, específicamente respecto a la evaluación, arrojando conclusiones que aporten al análisis de los programas del establecimiento orientados a la mejora de resultados en la prueba SIMCE y, de igual modo, a la comunidad educativa en su totalidad, puesto que la evaluación es un aspecto dentro del ámbito educacional que está continuamente expuesto a la búsqueda de innovaciones.

Así también, se espera que producto de esta investigación se reflexione sobre el trabajo que los docentes realizan en torno a la planificación y a la elaboración de material evaluativo, permitiendo que las evaluaciones realmente midan los logros que se espera que alcancen los estudiantes, considerando cada uno de los aspectos relacionados a la elaboración de instrumentos de evaluación. Por lo tanto, se proyecta que este estudio sirva como material de apoyo para impulsar la creación de capacitaciones destinadas al profesorado en cuanto a sus prácticas evaluativas, tanto en el establecimiento educacional estudiado, como en otros que pudiesen presentar la misma tensión develada.

En relación con lo anterior, y en base a los resultados arrojados por los estadígrafos Alfa de Cronbach y T de Student dentro de esta investigación, se espera que existan nuevos estudios que aborden la calidad de construcción de los instrumentos evaluativos, ya que la deficiente construcción de éstos podría tener alguna repercusión sobre los resultados obtenidos por el establecimiento en la prueba SIMCE; sin embargo, de ninguna manera ello se puede asegurar,

pues en esta investigación sólo se analizó una prueba para estos efectos (prueba n.º5), evidenciando su bajo grado de consistencia interna. Es por esa razón que se sugiere la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones que aborden esta temática, considerando una muestra que involucre más instrumentos de evaluación.

Finalmente, se espera que los descubrimientos y resultados de esta investigación sirvan como punto de partida para otros estudios que persigan fomentar la motivación por analizar prácticas educativas relacionadas con la evaluación, para así enriquecer, tanto la construcción de instrumentos evaluativos, como los métodos de enseñanza que el profesor aplica en el aula, ya que es allí donde se desarrollan las habilidades necesarias para responder a una evaluación y, en definitiva, para aplicar a la vida cotidiana. Para ello, el equipo investigativo sugiere que los estudios que continúen a la presente investigación, aborden el análisis de estructura de los instrumentos evaluativos, en cuanto a aspectos como su compaginación, redacción y diagramación, ya que ellos pudieran afectar en la comprensión cabal del instrumento y, por ende, incidir en los resultados de las evaluaciones. Así también, se sugiere que las próximas investigaciones consideren las pruebas elaboradas por el equipo PIE del establecimiento, ya sea para efectos de análisis de niveles cognitivos considerados y/o de estructura interna, como una manera de complementar y enriquecer los resultados obtenidos. De esta forma, podría ocurrir que se evidencien posibles nuevos hallazgos que den respuesta a la problemática que dio origen a este estudio.

---

---

## CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

---

Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.). *SIMCE*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

Agencia de Calidad de la Educación. (2018a). *Informe Resultados Educativos Docentes y Directivos Educación Básica*. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes\\_y\\_Directivos/basica/IRE\\_BASICAS2018\\_RBD-17833.pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICAS2018_RBD-17833.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación. (2018b). *Informe Resultados Educativos*. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Padres\\_y\\_Apoderados/4b/IPA\\_BASICAS\\_4B\\_2018\\_RB-D-17833.pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Padres_y_Apoderados/4b/IPA_BASICAS_4B_2018_RB-D-17833.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación. (2018c). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema\\_Nacional\\_de\\_Evaluacion\\_17abr.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación. (2018d). *Informe Técnico Simce 2015*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe\\_Tecnico\\_SIMCE\\_2015\\_Final.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Tecnico_SIMCE_2015_Final.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Programa Evaluaciones Educativas*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/PROGRAMA\\_DOC\\_BASICAS\\_2019.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PROGRAMA_DOC_BASICAS_2019.pdf)

Albornoz, E., y Guzmán, M. (2016). Desarrollo cognitivo mediante la estimulación. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 186-192.

Arellano, J. (2000). *Reforma educacional: Prioridad que se consolida*. Santiago de Chile: Los Andes.

- Arija, C. (2012). Taxonomía, Sistemática y Nomenclatura, herramientas esenciales en Zoología y Veterinaria. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 13(7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63624404021>
- Ballesteros, S. (2014). *Habilidades Cognitivas Básicas: formación y deterioro*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QmT6AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=habilidades+cognitivas&ots=ysU2uqT0bV&sig=Ua0qFPhd\\_osPoQmswXsQZfxJuUk#v=onepage&q=habilidades%20cognitivas&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QmT6AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=habilidades+cognitivas&ots=ysU2uqT0bV&sig=Ua0qFPhd_osPoQmswXsQZfxJuUk#v=onepage&q=habilidades%20cognitivas&f=false)
- Ballesteros, D. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y palabra*, 20(93), 442-455. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199545660027.pdf>
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. y Krathwohl, D. (1956). Dominio Cognoscitivo. En B. Bloom, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (10ª ed., pp. 5-127). New York; Toronto: Longmans, Green: El Ateneo.
- Bravo, J. (s.f.). *SIMCE pasado, presente y futuro*. Recuperado de [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304095501/presentacion\\_JBravo.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304095501/presentacion_JBravo.pdf)
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M., *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (63-83). Madrid: Edelsa.
- Casanova, A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2007). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Universitarias.
- Castro, F., Correa, M., y Lira, H. (2006). *Currículum y Evaluación Educacional*. Concepción: Universidad del Biobío.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileña de Educação*, 19(59), 1-20. doi: 10.1590/S1413-24782014000900011
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes: un medio para mejorar las competencias Lingüísticas y Comunicativas*. Recuperado de [http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro\\_mabel\\_condemarin\\_evaluacion\\_aprendizajes.pdf](http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro_mabel_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf)
- Contreras, I. (2009). Vestigios de la oralidad. En I. Contreras y A. García, *Escritos sobre oralidad* (1ª ed., pp. 41-56). México: Universidad Iberoamericana.
- Contreras, P. y Salinas, I. (2015). *La impertinencia pedagógica*. Recuperado de [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/Tarea89\\_46\\_Paulina-Contreras\\_Ivan-Salinas.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/Tarea89_46_Paulina-Contreras_Ivan-Salinas.pdf)
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-24. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/607/Cristi%c3%a1n%20Cox.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Saussure, F. (1991). *Curso de Lingüística general*. España: Akal.
- Drago, C. (2017). *Evaluación para el aprendizaje*. Recuperado de [http://www.uceval.cl/prontus\\_uceval2012/site/artic/20170830/asocfile/20170830100642/manual\\_evaluacion.pdf](http://www.uceval.cl/prontus_uceval2012/site/artic/20170830/asocfile/20170830100642/manual_evaluacion.pdf)

- Equipo de Tarea (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- Flores, D. (2016). *La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a10.pdf>
- Gómez, L., y Chong, M. (2016). *El valor y el juicio de valor en la evaluación: una revisión desde los orígenes históricos de la evaluación*. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/download/293/4113?inline=1>
- Grijalva, D. (2016). El placer de leer juegos de palabras. *Revista Ciencia*, 67(4), 8-13. Recuperado de [https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/67\\_4/PDF/JuegoPalabras.pdf](https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/67_4/PDF/JuegoPalabras.pdf)
- Gutierrez, A. (s.f.). *Habilidades para la vida*. Recuperado de <http://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadesparalavidamanualdeconceptos16agosto.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: McGraw Hill.
- Herrero, M. (1997). Importancia de la Observación en el Proceso Educativo. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789646>
- Hernán, I. (2009). *Conclusiones sobre la aplicación de la Taxonomía de Bloom al diseño de herramientas Pedagógicas*. Recuperado de <https://eciencia.urjc.es/bitstream/handle/10115/3525/ConclusionessobrelaTaxonom%C3%ADadeBloom.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernán, I. y Velázquez, J. (2011). Aplicación de la investigación social a la evaluación y su relación con la Taxonomía de Bloom. *Indagatio Didáctica*, 3(3), 142- 158.

- Langguth, A., y Aber, A. (2005). *Biodiversidad y Taxonomía*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150225>
- Laorden, C., García, E., y Sánchez, S. (2005). Integrando descripciones de habilidades cognitivas en los metadatos de los objetos de aprendizaje estandarizados. *Revista de Educación a Distancia*, (IV), 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/547/54709708.pdf>
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López, V., y Pérez, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de [https://scholar.google.cl/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=L%C3%B3pez%2C+V.%2C+y+P%C3%A9rez%2C+A.+%282017%29.+Evaluaci%C3%B3n+formativa+y+compartida+en+educaci%C3%B3n+3A+experiencias+de+%C3%A9xito+en+todas+las+etapas+educativas&btnG=](https://scholar.google.cl/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=L%C3%B3pez%2C+V.%2C+y+P%C3%A9rez%2C+A.+%282017%29.+Evaluaci%C3%B3n+formativa+y+compartida+en+educaci%C3%B3n+3A+experiencias+de+%C3%A9xito+en+todas+las+etapas+educativas&btnG=)
- Martín, A. (1999). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 11(1), 127-157. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2845>
- Martínez, A., Miranda, D., y Crespo, Y. (2013). Abraham Flexner, Benjamin Bloom y Fidel Ilizástigui Dupuy: paradigmas de la educación médica americana. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 17(6), 202-216. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1561-31942013000600020](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942013000600020)
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave: Animación a la lectura, hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Medina, A. (s.f.). Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. *Revista Ciencias de la Educación*. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-2.pdf>

- Mejías, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.
- Meliá, J., González, J., Suárez, J., y Peraless, M. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Revista de pedagogía*, 63(1), 125-145.
- Mendoza, A. (2008). *La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo*. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evaluacion-en-el-area-del-lenguaje-modelo-para-un-proceso-formativo--0/html/5a379c62-db38-43ad-a02f-258fea6f21f3\\_4.html#I\\_5](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evaluacion-en-el-area-del-lenguaje-modelo-para-un-proceso-formativo--0/html/5a379c62-db38-43ad-a02f-258fea6f21f3_4.html#I_5)
- Ministerio de Educación. (2005). *Manual de uso de la base de datos SIMCE 2005 para 4º básico*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/metodologia/2005/manual4b\\_2005.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/metodologia/2005/manual4b_2005.pdf)
- Ministerio de Educación. (2009a). *Establece la Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. (2009b). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641_bases.pdf)
- Ministerio de Educación. (2009c). *Modifica Decreto Supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media y fija normas generales para su aplicación*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005222>
- Ministerio de Educación. (2009d). *Modifica Decreto Supremo N° 40, de 1996, Ministerio de Educación, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005223>

- Ministerio de Educación. (2011). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Recuperado de [http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/ley\\_20529 -  
\\_2011\\_sistema\\_nacional\\_de\\_aseguramiento\\_de\\_la\\_calidad\\_de\\_la\\_educacion\\_parvularia  
-\\_chile.pdf](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_20529_-_2011_sistema_nacional_de_aseguramiento_de_la_calidad_de_la_educacion_parvularia_-_chile.pdf)
- Ministerio de Educación. (2012). *Establece bases curriculares para la educación básica en asignaturas que indica*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1036799>
- Ministerio de Educación. (2013). *Lenguaje y Comunicación Programa de estudio cuarto año básico*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-  
18963\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18963_programa.pdf)
- Ministerio de Educación. (2015). *Plan de evaluaciones nacionales e internacionales 2016-2020*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34980\\_recurso\\_1.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34980_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016a). *Plan de Aseguramiento de la calidad escolar 2016 – 2019*. Recuperado de [https://www.supereduc.cl/wp-  
content/uploads/2016/12/Plan-de-  
Aseguramiento.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Aseguramiento.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016b). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)
- Ministerio de Educación. (2018a). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)
- Ministerio de Educación. (2018b). *Progresiones De Aprendizajes en Espiral Orientaciones para su implementación: Lenguaje y Comunicación*. Recuperado de [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2019/04/Lenguaje-  
yComunicacion-04-19.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2019/04/Lenguaje-yComunicacion-04-19.pdf)
- Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO. *Revista arista digital*, (54), 1-12. Recuperado de [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2015\\_marzo\\_5.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_marzo_5.pdf)

- Navarro, N., Falconí, A., y Espinoza, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202017000400008](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400008)
- Pino, M., Oyarzún, G. y Salinas, I. (2016). *Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile*. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000300337](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000300337)
- Ramos, A., Herrera, J., y Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, XVII(34), 201-209. doi:10.3916/C34-2010-03-20
- Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein*, 14(2), 197-210. Recuperado de [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/14/7\\_Ramos.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/14/7_Ramos.pdf)
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Unifé*. 23(1), 9-17. Recuperado de [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015\\_1/Carlos\\_Ramos.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf)
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Recuperado de <https://cuartelcentralblog.files.wordpress.com/2016/04/comportamiento-organizacional.pdf>
- Rodríguez, T., Álvarez, L., González, P., González, J., Fernández, J., Muñiz, J., Núñez, J., y Soler, E. (2006). *La evaluación de aprendizajes*. Madrid: CCS.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/662.pdf>

- Ruiz, M. (2009). *Evaluación Vs Calificación*. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/MARIA%20DEL%20CARMEN\\_RUIZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf)
- Ruiz, R., Muñoz, J., y Álvarez, F. (2007). *Evaluación de Objetos de Aprendizaje a través del Aseguramiento de Competencias Educativas*. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19233/n03ruizgonz07.pdf>
- Sánchez, R. (2015). Student's t. Uses and abuses. *Revista mexicana de cardiología*, 26(1), 59-61. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/cardio/h-2015/h151i.pdf>
- Santiesteban, E., y Gutiérrez, E. (2016). *Metodología para la Evaluación del Aprendizaje: Una experiencia en la aldea Unesur*. Colombia: Redipe.
- Santiesteban, E. (2012). *Didáctica de la lectura*. B-EUMED. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/996/index.htm>
- Silva, A., y Martínez, D. (2017). *Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza*. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215910X17300010>
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Recuperado de [http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s\\_p/doc\\_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf](http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf)
- Swartz, S., Hagg, C., y Rocha, G. (2006). *Evaluación inicial de la lectura y la escritura*. California y México: Foundation for Comprehensive Early Literacy Learning (CELL), Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE). Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjamt6qv47rAhWOJrkGHYhADZ0QFjABegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FStanley\\_Swartz%2Fpublication%2F323968900\\_Evaluacion\\_Inicial\\_de\\_la\\_Lectura\\_y\\_la\\_Escritura%2Flinks%2F5ab538b20f7e9b68ef4ceed8%2FEvaluacion-Inicial-de-la-Lectura-y-la-Escritura&usg=AOvVaw3yVM-U8GZMoV-zF7BtnS4K](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjamt6qv47rAhWOJrkGHYhADZ0QFjABegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FStanley_Swartz%2Fpublication%2F323968900_Evaluacion_Inicial_de_la_Lectura_y_la_Escritura%2Flinks%2F5ab538b20f7e9b68ef4ceed8%2FEvaluacion-Inicial-de-la-Lectura-y-la-Escritura&usg=AOvVaw3yVM-U8GZMoV-zF7BtnS4K)

- Tam, J., Vera, G. y Oliveros, R. (2008). Tipos, métodos y estrategias de investigación científica. *Pensamiento y Acción*, (5), 145-154. Recuperado de [http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj\\_modela\\_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf](http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf)
- Ugalde, M. (1989). *El Lenguaje y la caracterización de sus formas fundamentales*. México: Universidad Nacional.
- Valenzuela, J., y Nieto, A. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(28), 1-13.
- Zúñiga, C. y Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria?. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 57-72. Recuperado de [http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/2\\_19/107](http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/2_19/107)

---

---

## **ANEXOS:**

---

---

### ESQUEMA ANEXOS

LOS ANEXOS CONSIDERA LOS SIGUIENTES ASPECTOS

1. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DEL ESTABLECIMIENTO INVESTIGADO.
2. CARTA ENTREGADA AL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL
3. MATRICES COMPLETADAS POR EVALUADORES
  - 3.1 Matrices completadas por evaluador 1
  - 3.2 Matrices completadas por evaluador 2
  - 3.3 Matrices completadas por evaluador 3

## ANEXO 1: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DEL ESTABLECIMIENTO INVESTIGADO

### X. OBJETIVOS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS:

OBJETIVOS	ACCIONES
1. - Diseñar y diversificar el uso de metodologías que permitan mejorar el aprendizaje de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar proyectos de innovación metodológica.</li> <li>• Organizar talleres interdisciplinarios, como perfeccionamiento interno.</li> </ul>

*Proyecto Educativo Institucional (PEI) – 2006-2010.*

2. - Incentivar e integrar a los padres y / o apoderados como colaboradores en el proyecto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en actividades de carácter académico (visitas al aula), charlas, foros, debates, etc.</li> <li>• Mantener información permanente respecto a resultados obtenidos por los alumnos.</li> <li>• Mantener comunicación expedita a través de medios escritos, orales y / o página web.</li> <li>• Comprometer a los padres y / o apoderados a asistir a entrevistas, reuniones u otras solicitadas por el establecimiento.</li> </ul>
3. - Respetar las diferencias individuales y ritmos de aprendizaje de los educandos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer políticas de evaluación, respecto a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, diagnosticados por especialistas.</li> <li>• Establecer procedimientos de tratamiento psicopedagógico y derivación a especialistas externos.</li> </ul>
4. - Potenciar la gestión administrativa y técnico pedagógica que permitan el desarrollo académico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión al aula por parte del Equipo Directivo.</li> <li>• Sistema de control periódico que velen por el cumplimiento de la normativa administrativa y técnica.</li> <li>• Procedimiento de recolección sistemática de la información de los resultados obtenidos por los estudiantes.</li> <li>• Entrega de documentación con información oportuna de los resultados académicos a la comunidad.</li> <li>• Mantener archivos con documentación emanada del MINEDUC, SECREDUC, DEPROE u otro organismo pertinente.</li> </ul>
5. - Favorecer y promover el uso adecuado de los recursos y materiales didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de uso por departamentos de los siguientes espacios físicos: computación, biblioteca, auditorio,</li> </ul>


## II. MISIÓN:

*El Colegio de dependencia particular subvencionado, imparte educación en los niveles de Pre-Básica, Básica y Media en la modalidad Científico - Humanista, nuestra misión está dirigida a formar personas humanistas, laicos, tolerantes, fraternos, solidarios, socialmente sensibles, con espíritu democrático por medio de metodologías en que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje con activa participación y compromiso de la familia para que sean capaces de desarrollar su personal proyecto de vida social, profesional y laboral a través de estudios superiores.*

## III. VISIÓN:

*Anhelamos un ser humano laico y humanista, abierto a todos los pensamientos, ideologías y creencias religiosas. Adherimos al pluralismo y respeto a la diversidad en un ambiente pedagógico de calidad, para así, formar personas autónomas con condiciones de liderazgo, creativas, con alto compromiso ciudadano, altas expectativas académicas y personales, cuidadoso de su entorno, para lo cual el colegio proveerá un sólido marco valórico.*

## ANEXO 2: CARTA ENTREGADA AL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

 **UCSC**

CAMPUS SAN ANDRÉS, agosto 14 de 2019

SR. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ TALCAHUANO

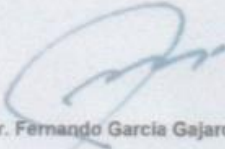
Presente

De mi consideración,

En atención con el proceso *investigativo* que estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica con menciones, autorizadas por el Rector de Establecimiento, Sr. \_\_\_\_\_ realizarán en el nivel de cuarto año básico de su establecimiento, tengo a bien compartir los siguientes criterios:

- 1° Que tal como concordamos con el Sr. \_\_\_\_\_, Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, tanto los estudiantes como yo en mi calidad de Director del Seminario de Investigación, con la información que dispongamos, nos comprometemos a resguardar estricto carácter confidencial.
- 2° Que realizaremos tres análisis en los instrumentos evaluativos que receptionemos: de estructura, de taxonomía en cuanto a los niveles cognitivos y de validez de constructo.
- 3° Que requerimos la entrega de las evaluaciones más importantes con las calificaciones obtenidas por cada estudiante en el sector de Lenguaje y Comunicación. Aquí está el compromiso de receptionar, de multicopiar y devolver en el menor tiempo posible (no mayor a 48 horas), acusando recibo conforme por parte de la institución.
- 4° Nos comprometemos que una vez terminado el trabajo investigativo, se sostenga una reunión para socializar y explicar los resultados obtenidos, siempre que la institución así lo acoja.

Finalmente, vuelvo a reiterar los agradecimientos de parte del grupo de estudiantes, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y de quien se dirige a usted, por permitimos desarrollar este trabajo investigativo.

  
Dr. Fernando García Gajardo

c.c.: Archivo  
Sr. \_\_\_\_\_ Jefe Unidad Técnico Pedagógica

ucsc.cl	Campus San Andrés Alfonso de Ribera 2850 Concepción - Chile Tel. +56 412345100	Campus Santo Domingo Lincoyán 255 Concepción - Chile Tel. +56 412345800	Sede Talcahuano Colum 2768 Talcahuano - Chile Tel. +56 412345200 Tel. +56 412345847	Sede Chillán Arauco 443 Chillán - Chile Tel. +56 412245963	Sede Los Angeles Caupolicán 276 Los Angeles - Chile Tel. +56 412345873	Sede Cafete Av. Eduardo Frei 787 Cafete - Chile Tel. +56 412345770 Tel. +56 412345635
---------	---	--	---	---	---	---

*Nota:* La carta fue intervenida para proteger la identidad del colegio, respetando el criterio 1° que señala el compromiso de resguardar estricto carácter confidencial.

## ANEXO 3: MATRICES COMPLETADAS POR EVALUADORES

### 3.1 Matrices completadas por evaluador 1



#### VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 1

Código: 131 Nombre: Textos literarios y no literarios

Investigadoras: Susana Conejero M., Paula Infante S., Romina Olivares S., Gloria Oñate C., Luna Villegas V.

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1	✓					
2		✓				
3		✓				
4	✓					
5			✓			
6	✓					
7						✓
8		✓				
9	✓					
10	✓					
11	✓					
12		✓				
13			✓			
14	✓					
15	✓					
16		✓				
17				✓		
18	✓					
19	✓					



#### VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 2

Código: 242 Nombre: Poema

Investigadoras: Susana Conejero M., Paula Infante S., Romina Olivares S., Gloria Oñate C., Luna Villegas V.

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1	✓					
2		✓				
3	✓					
4	✓					
5	✓					
6	✓					
7	✓					
8		✓				
9	✓					
10		✓				
11	✓					
12						✓
13	✓					
14		✓				
15		✓				
16	✓					
17			✓			
18	✓					
19	✓					

**VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 3**

Código: 353	Nombre: Texto informativo
-------------	---------------------------

Investigadoras: Susana Conejero M., Paula Infante S., Romina Olivares S., Gloria Oñate C., Luna Villegas V.

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1	✓					
2	✓					
3		✓				
4	✓					
5			✓			
6	✓					
7				✓		
8		✓				
9		✓				
10	✓					
11	✓					
12			✓			
13	✓					
14	✓					
15	✓					
16			✓			
17						
18						
19						

**VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 4**

Código: 464	Nombre: Texto narrativo
-------------	-------------------------

Investigadoras: Susana Conejero M., Paula Infante S., Romina Olivares S., Gloria Oñate C., Luna Villegas V.

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1		✓				
2	✓					
3		✓				
4		✓				
5		✓				
6				✓		
7	✓					
8	✓					
9		✓				
10						
11						✓
12			✓			
13			✓			
14	✓					
15	✓					
16	✓					
17						
18						
19						



VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 5

Código: 5105 Nombre: Leyenda y mito

Investigadoras: Susana Conejero M., Paula Infante S., Romina Olivares S., Gloria Oñate C., Luna Villegas V.

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1		✓				
2	✓					
3		✓				
4			✓			
5			✓			
6	✓					
7		✓				
8						✓
9						✓
10	✓					
11		✓				
12		✓				
13	✓					
14						✓
15			✓			
16	✓					
17			✓			
18	✓					
19						

### 3.2 Matrices completadas por evaluador 2



#### VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 1

Código: 131 Nombre: Textos literarios y no literarios

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRESIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1	✓					
2						
3		✓				
4	✓					
5	✓					
6	✓					
7			✓			
8		✓				
9	✓					
10	✓	✓				
11	✓					
12	✓					
13	✓					
14	✓					
15	✓					
16		✓				
17	✓				✓	
18	✓					
19			✓			



#### VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 2

Código: 242 Nombre: Poema

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRESIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1	✓					
2	✓	✓				
3	✓					
4	✓					
5	✓					
6	✓					
7	✓					
8		✓				
9		✓				
10		✓				
11	✓					✓
12						✓
13		✓				
14		✓				
15		✓				
16			✓			
17			✓		✓	
18			✓		✓	
19			✓		✓	



VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 3

Código: 353 Nombre: Texto informativo

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRESIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1	/	/				
2		/				
3		/				
4		/				
5	/					
6	/					
7		/				
8						/
9		/				
10		/				
11	/					
12			/			
13	/					
14	/					
15	/					
16	/					
17						
18						
19						



VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 4

Código: 464 Nombre: Texto Narrativo

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRESIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1		/				
2		/				
3		/				
4	/					
5	/	/				
6	/					
7	/					
8	/					
9		/				
10						/
11						/
12			/			
13			/			
14	/		/			
15			/			
16			/			
17						
18						
19						

**VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 5**

<b>Código:</b> 5105	<b>Nombre:</b> Leyenda y mito
---------------------	-------------------------------

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRESIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1						
2		✓				
3		✓				
4			✓			
5	✓					
6			✓			
7		✓				
8						✓
9						
10		✓				
11		✓				
12	✓					
13	✓					
14						✓
15			✓			
16			✓			
17	✓					
18	✓					
19						

### 3.3 Matrices completadas por evaluador 3



#### VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 1

Código: 131 Nombre: Textos literarios y no literarios

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1	X					
2						X
3	X					
4		X				
5			X			
6		X				
7						X
8				X		
9	X					
10	X					
11	X					
12		X				
13			X			
14	X					
15			X			
16					X	
17				X		
18			X			
19			X			



#### VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 2

Código: 242 Nombre: Poema

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1		X				
2		X				
3			X			
4			X			
5			X			
6	X					
7			X			
8	X					
9		X				
10		X				
11			X			
12					X	
13		X				
14				X		
15				X		
16	X					
17			X			
18			X			
19			X			



**VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 3**

**Código:** 353 **Nombre:** Texto informativo

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1	✓					
2		✓				
3				✓		
4	✓					
5			✓			
6	✓					
7				✓		
8						✓
9		✓				
10	✓					
11			✓			
12			✓			
13			✓			
14	✓					
15			✓			
16			✓			
17						
18						
19						



**VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 4**

**Código:** 464 **Nombre:** Texto narrativo

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1		✓				
2	✓					
3		✓				
4		✓				
5					✓	
6			✓			
7	✓					
8			✓			
9		✓				
10					✓	
11						✓
12			✓			
13			✓			
14	✓					
15	✓					
16	✓					
17						
18						
19						




VALIDACIÓN NIVELES COGNITIVOS: PRUEBA 5

Código: 5105 Nombre: Leyenda y mito

N° DE PREGUNTA	NIVEL COGNITIVO					
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
1		✓				
2	✓					
3		✓				
4				✓		
5			✓			
6	✓					
7						✓
8						✓
9					✓	
10	✓					
11		✓				
12						✓
13			✓			
14						✓
15			✓			
16			✓			
17			✓			
18	✓					
19						

# PAUTAS DE EVALUACIÓN DE PROFESORES INFORMANTES:

## Informante 1: Profesora Pilar Jara Coatt



**Facultad de Educación**  
Universidad Católica de la Santísima Concepción

**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR:	Pilar Jara Coatt
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Niveles cognitivos medidos en instrumentos evaluativos de Lenguaje y Comunicación en cuartos años básica de un colegio particular subvencionado perteneciente a la comuna de Talcahuano y su relación con ejes de habilidades del SIMCE
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Susana Conejero Molina Paula Infante Sánchez Romina Olivares Sepúlveda Gloria Oñate Castillo Luna Villegas Vargas
CARRERA	Pedagogía en Educación Básica con menciones
PROFESOR GUÍA	Fernando García Gajardo

**Nota:** Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.2
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.7</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recolección de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de las participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recolección de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>



**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explotación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6.8
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.9</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.8	1.70
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.7	1.34
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.8	1.36
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.8	1.70
E. De los aspectos formales	10%	6.9	0.69
<b>Nota promedio final</b>			<b>6.79</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

<p><b>De La Formulación del Problema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se fundamenta el problema, pero faltó indicar estudios similares relacionados con el tema de investigación, en este capítulo o en el marco referencial.</li> <li>- Se sugiere precisar uno de los objetivos específicos.</li> </ul> <p>Las hipótesis están bien planteadas.</p> <p><b>Del Marco Teórico Referencial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sugiere incluir un capítulo relacionado a las tablas de especificaciones y representatividad, dado que es un aspecto importante que influye en las habilidades que miden los instrumentos.</li> <li>- Se valora el desarrollo del marco teórico, bien fundamentado y de clara lectura.</li> </ul> <p><b>De Los Aspectos Formales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se valora el cumplimiento de los aspectos formales, solo faltaron algunas tildes y coma que se indican en el informe.</li> </ul>
--



**Del Diseño Metodológico del Problema**

- No se indica el paradigma de Investigación.
- Se destaca el desarrollo de los otros aspectos del capítulo.

**DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- Parece curioso que no utilizaran el SPSS cuando aplicaron Student's Cronbach, dado que es entrega las tablas o gráficas visualmente más comprensibles.
- No se hace alusión a las tablas de representativas y especificaciones de acuerdo a los objetivos planteados por las pruebas.
- Se presentan de manera muy clara las conclusiones, limitaciones y proyecciones.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 2 de julio, 2020

## Informante 2: Profesor Jorge Osorio Baeza



Facultad de  
Educación  
Universidad Católica de la Santísima Concepción

### PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	JORGE OSORIO BAEZA
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	NIVELES COGNITIVOS MEDIDOS EN INSTRUMENTOS EVALUATIVOS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN CUARTOS AÑOS BÁSICOS DE UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO PERTENECIENTE A LA COMUNA DE TALCAHUANO Y SU RELACIÓN CON EJES DE HABILIDADES DEL SIMCE.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	SUSANA CONEJERO MOLINA PAULA INFANTE SÁNCHEZ ROMINA OLIVARES SEPÚLVEDA GLORIA OÑATE CASTILLO LUNA VILLEGAS VARGAS
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES
PROFESOR GUÍA	FERNANDO GARCÍA GAJARDO

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

#### A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7,0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,5
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6,5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,7</b>

#### B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,8</b>

#### C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,8
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,8
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,8
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7,0



7. Control de variables y comprobación de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,8
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,8
<b>Promedio</b>	<b>6,7</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	6,8
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,8
5. Explícita de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7,0
<b>Promedio</b>	<b>6,7</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6,8
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6,5
3. Correcto uso de ortografía.	7,0
4. Coherencia en la redacción.	6,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7,0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6,0
<b>Promedio</b>	<b>6,6</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,7	<b>1,68</b>
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,8	<b>1,36</b>
C. Del Diseño Metodológico de la Investigación	20%	6,7	<b>1,34</b>
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,7	<b>1,68</b>
E. De los aspectos formales	10%	6,6	<b>0,66</b>
<b>Nota promedio final</b>			<b>6,7</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El presente informe da cuenta de un trabajo muy bien logrado en todas sus fases. Tanto la delimitación del tema, centrado en el análisis de instrumentos de evaluación efectivamente utilizados en un contexto escolar, como la problematización asociada a los niveles cognitivos (según la taxonomía de Bloom y otros) y a las habilidades que pretende medir la prueba SIMCE, constituyen fortalezas de entrada para poner en perspectiva el estudio de campo realizado. Pese a las dificultades documentadas en el capítulo final, el proceso de recolección y análisis de resultados cumple con los objetivos planteados y evidencia capacidad de análisis por parte del equipo investigativo. El informe está correctamente escrito y se presume un ejercicio de edición, en general cuidadosa. Las observaciones a



este respecto se concentran en la extensión de algunos párrafos y, desde la perspectiva de este evaluador, la menor pertinencia de algunos desarrollos. Aspectos fácilmente subsanables, así como algunas faltencias en la lista de referencias bibliográficas.

Otro aspecto susceptible de mejorar es la presentación de los resultados, de un modo más sintético, por ejemplo, a través de tablas y comentarios más precisos sobre los datos que deberían estar allí incluidos. Esto mejoraría la comprensión de algunos importantes aspectos comparativos.

Un aspecto interesante para reflexionar, tanto a nivel académico como profesional, será la relevancia de la taxonomía utilizada frente a la propuesta final de ceñirse mayormente a las habilidades medidas en SIMCE.

Finalmente, felicitó al equipo investigador por la seriedad que evidencia su trabajo, lo que también es reflejo de todo su proceso formativo.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 27-07-2020