



**Magíster En Educación Mención  
Currículum y Evaluación  
Basado En Competencias**

**Trabajo De Grado II**

**Elaboración De Instrumentos De Evaluación Diagnóstica, Para  
Medir Los Aprendizajes De Los (Las) Estudiantes De Primer Nivel  
Y Segundo Nivel De Enseñanza de Adultos, En Las Asignaturas  
de Historia Y Lenguaje Y Comunicación.**

Profesor guía:

**Pedro Rosales**

Alumno (s):

**Gina Sabina Robles López**

**Santiago - Chile, Octubre de 2018**

## ÍNDICE

Resumen/abstract	3
Introducción	5
Formulación del problema	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos	16
Técnicas para recoger información	17
Marco teórico	22
Marco contextual	61
Diseño instrumentos de evaluación	63
Trabajo de campo	87
Análisis de datos	91
Propuestas remediales	103
Bibliografía	117
Anexos	126

## **RESUMEN**

Esta investigación abarca la problemática que se presenta en la concordancia que existe entre la elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación en el Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé de Primer y Segundo Nivel en la localidad de Castro Chiloé X Región de Los Lagos Chile. Para ello se elaboró una investigación mixta entre lo cualitativo y lo cuantitativo, con un alcance exploratorio, que tiene sus cimientos en la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes.

Conocer las deficiencias que presentan los estudiantes resulta fundamental para analizar las prácticas docentes y plantear propuestas remediales para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes dentro de este contexto educativo tan variado, diverso y vulnerable como es la enseñanza de adultos y más en el contexto geográfico donde se desarrolla esta investigación por el asilamiento y alejado de las políticas públicas propuestas para la educación de adultos.

*Palabras claves: Evaluación diagnóstica, instrumentos de evaluación, educación de adultos, didáctica de la historia, didáctica del lenguaje, remediales.*

## **ABSTRACT**

This research covers the problem presented in the agreement that exists between the development of diagnostic assessment instruments in the subjects of History, Geography and Social Sciences and Language and Communication at the Chiloé Professional Technical Grade School of First and Second Level in the Location of

Castro Chiloé X Region of Los Lagos Chile. To this end, a mixed research was developed between the qualitative and the quantitative, with an exploratory scope, which has its foundations in the application of diagnostic evaluation instruments applied to students.

Knowing the deficiencies that students present is essential to analyze teaching practices and propose remedial proposals to improve the teaching-learning process of students within this educational context as varied, diverse and vulnerable as adult education and more in the context geographical area where this research is developed by isolation and away from the public policies proposed for adult education.

*Key words: Diagnostic evaluation, evaluation instruments, adult education, history teaching, language teaching, remedial.*

## INTRODUCCIÓN

El trabajo de Grado II del “Magíster en Educación Mención Currículum y Evaluación Basado en Competencias” dictado por la Universidad Miguel de Cervantes plantea en su fase final la elaboración de instrumentos de evaluación diseñados para establecer los niveles de logro alcanzados por los estudiantes de Primer y Segundo Nivel en Educación de adultos del Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé, en la localidad de Castro-Chiloé en la X región de Los Lagos. En esta línea, se pretende dar un engranaje a lo ejecutado con el Trabajo de Grado I, el diagnóstico institucional, en el cual se permitió discernir e identificar los problemas o dificultades de la institución analizada, anteriormente señalada. Distinguir lo que no funciona, como debería ser y elegir a qué abocarse resultando fundamental para planificar con sentido y foco. No se puede mejorar todo al mismo tiempo. Por eso, el diagnóstico ofreció pistas para elegir qué problema enfrentar cada vez y aporta información para entender las causas del mismo.

Es en este sentido, es que la investigación abordará una de las áreas de la gestión curricular y pedagógica que resultaron con más distanciamiento, según lo revisado en el trabajo de Grado I, lo que se pretende enseñar y lo que se materializa realmente en el aula, pues como establece el MINEDUC: “existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes”

De esta forma resulta fundamental evaluar y evidenciar la calidad de la educación recibida por los estudiantes dentro del contexto educativo donde se encuentran insertos, lo que ofrece la oportunidad de diagnosticar y valorar los problemas a los cuales se ven enfrentados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que se logren tomar decisiones para eliminar las dificultades detectadas y permitirse aprovechar esas debilidades y transformarlas en oportunidades para mejorar la calidad de la educación dictada.

En esta lógica, este trabajo surge de la necesidad de controlar de forma sistemática el transcurso de este proceso ofreciendo la oportunidad de obtener un diagnóstico adecuado y permanente del estado en el que se encuentra.

Para lograr este proyecto la investigadora materializará un sistema de control del aprendizaje adquirido por los estudiantes del Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé, a través de la construcción de instrumentos de evaluación que determinen el nivel de logro adquirido por ellos, con actividades tanto individuales como grupales, donde desarrollaran actividades de diversa naturaleza como preguntas de alternativas, comprensión lectora, relación, comparación de diversas fuentes y finalmente actividades que lleven a los sujetos a evaluar diversos tópicos y contenidos. Para concretar aquello, se hace sumamente necesario la comprobación de los planes y programas de estudios propuestos por el MINEDUC que presentan lo que a nivel de Estado se considera esencial para el desarrollo de los jóvenes y adultos del país que pretenden regularizar sus estudios.

La formación continua docente ocupa un rol fundamental en el balance educativo actual en la denominada sociedad del conocimiento, por lo cual, el rol de las universidades en la formación de una docencia de calidad para la enseñanza en la educación chilena se ha convertido en una necesidad cada vez más imperante, que reconoce dicho proceso como complejo, pero al mismo tiempo dinámico, en donde los docentes necesitan ser formados desde una perspectiva triangular, que

incluya el conocimiento, la actitud y el procedimiento, siendo esta última, la capacidad de proceder en la enseñanza, vale decir el acto mismo de la práctica docente, asumido como una de las piedras angulares de la educación y su discusión en torno al estado actual de sus resultados.

Bajo esta premisa, en el contexto del curso “Trabajo de grado II” impartida en la Universidad Miguel de Cervantes, en cuarto semestre del ideario formativo, y por medio del logro de diversos resultados de aprendizaje asociados a su naturaleza, se desarrolla una investigación que devela la práctica cotidiana docente en el aula y los resultados de aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Vale decir, lo que se evidencia es la existencia de coherencia o no, entre estos dos elementos, entendida esta última, según García, Loredo y Carranza (2008), como la actividad concreta y final llevada a cabo por el docente, de manera dinámica, a veces reflexiva y que comprende la interacción ocurrida especialmente en el aula de clases. Y como estos se traducen o no en aprendizajes significativos para los estudiantes.

Lo anterior visualizado en 2 profesores que ejercen la pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación dentro del contexto educativo de adultos en la localidad de Castro Chiloé. Esto, con la finalidad de develar en profundidad, las consideraciones, temáticas y elementos con que el profesor diseña la enseñanza en pos del aprendizaje de sus estudiantes. El objeto de estudio anteriormente enunciado permite además evidenciar la situación y condiciones en que la didáctica y la enseñanza son empleadas realmente en la práctica en los contextos escolares de adultos de la Región de los Lagos en la provincia de Palena, por lo que su realización se aproxima a la realidad escolar de inserción escolar, dado el carácter de dependencia de los establecimientos.

Los materiales e instrumentos de evaluación realizadas en el quehacer pedagógico, versus la práctica cotidiana en el aula, que incluyen desde luego la

didáctica en la enseñanza utilizada por docentes de Historia y de Lenguaje en el Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé de la capital provincial, configuran entonces parte del cuadro de acercamiento metodológico que se pretende proyectar en la presente investigación, dichas unidades de análisis, como se mencionó al inicio de estos antecedentes se llevan a cabo en un escenario educativo de un contexto de educación de adultos en la localidad de la región de los Lagos, en la provincia de Chiloé.

Por otra parte, la evidencia empírica para abordar y problematizar la temática desde sus aristas más epistémicas, ha sido sistematizada a partir de hallazgos contenidos en bases de datos científicas como son Scopus, Scielo, Redinec, Dialnet y Redalyc. En referencia a la problematización del objeto de estudio, es conveniente dirigirse a los postulados de Foucault desarrollados en el documento Michel Foucault, sus autores Pastor & Ovejero (2005) citan a Ibáñez (1996) quien señala lo siguiente:

Lo fundamental de la problematización consiste en develar el proceso a través del cual algo se ha constituido como obvio, evidente, seguro. Problematizar (...) es lograr entender el cómo y el por qué algo ha adquirido un status de evidencia incuestionable, cómo es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse, como apblemático. Lo que nos dice Foucault es que, cuanto mayor sea la obviedad, mayores razones hay para problematizarla (pp.79-80)

De lo anteriormente señalado por Pastor & Ovejero, es posible visualizar que ellos resaltan elementos asociados al modo en que actúa el pensamiento, y el aporte concreto de Foucault en la acción problematizadora y que Gabilondo (1999) citado por estos mismos autores lo denomina “círculo problemático”, vale decir, la inquietud permanente de Foucault de problematizar y reproblematar aquello que parecía sin problemas para luego abordarlo como un problema a investigar.

Ahora bien, en referencia a la existencia de relaciones que se circunscriben entre el quehacer pedagógico y la materialización de instrumentos de evaluación, las investigaciones han revelado la existencia de diferentes enfoques, concepciones, creencias, constructos, y teorías de los profesores, señalando cómo estos subyacen en sus acciones pedagógicas y cómo gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas. Pozo (2006) afirma que cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, transformar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para conseguirlo es imperioso primero saber cuáles son, como son y en qué consisten, cuál es su nomenclatura, su dinámica y de qué manera se relacionan con la práctica pedagógica como tal.

En este sentido, es menester en la reflexión sobre lo que hacen los profesores para proponer mejores estrategias para la formación del estudiantado, venciendo los retos de su tiempo y encontrando mejores formas de acelerar una transformación pedagógica coherente entre lo que se investiga, cree, piensa y finalmente lo que se enseña y como se lleva a cabo.

Teniendo en consideración estas premisas básicas alusivas a la práctica como tal, Giordan y De Vecchi (1995), mencionan que en relación al primero, las concepciones son parte constitutiva de este, y se definen como un proceso individual en el cual los sujetos estructuran su bagaje a medida que integra los conocimientos. Dicho bagaje se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un período extenso de la vida a partir de la acción comunitaria, la social siendo niño en la escuela, de la influencia de los variados medios de comunicación y luego de la actividad profesional y social del adulto.

Sin embargo, según los autores, mucho de estas concepciones, traducidas a discurso, por lo general tienden a permanecer en la esfera de las expectativas del

docente, más que en la práctica, vale decir, el profesor es posible que genere grandes cúmulos de concepciones, y estructuras en torno a lo que le concierne a su especialidad, sin embargo, ello por lo general no es transmitido a cabalidad en el proceso de la enseñanza, a saber, por múltiples razones, alusivas a factores contextuales, como el tiempo y la nomenclatura del currículum, o bien, a deficiencias propias del sujeto, como pueden ser la desprofesionalización docente, el bajo dominio del diseño de la enseñanza o la didáctica de la disciplina.

En referencia a estas denominadas concepciones, se debe precisar que tienen raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción, Rodrigo, Rodríguez & Marrero, (1993). En este sentido, el docente llega a desarrollar una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones con el entorno, no solo con los otros sino que además con patrones socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus realidades, sus miradas de la vida y del mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional. Según Pozo, (2006):

(...) todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículum oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa, y a veces ello sólo queda en las intenciones, no por nuestro deseo, sino por los escenarios educativos. (p. 34).

Si bien las investigaciones sobre la práctica del profesor se ocupan de los procesos cognitivos formales, y por consiguiente de carácter explícito que ocurren, y que relata el profesor, cuando está planeando y controlando, probablemente no se reconocen en sus resultados las carencias de los principios prácticos sucedidos realmente en el desempeño del aula y, por tanto, los sentidos implícitos

orientadores de dicha actividad tampoco, según lo señalan Perafán & Adúriz-Bravo (2002):

(...) las teorías implícitas articulan de este modo, las representaciones de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias, al tiempo que configuran el análisis del por qué no se hace lo que realmente se cree. El docente la mayoría de las veces percibe que no hace lo que cree (p. 64).

Respecto a esta idea expone Oberg (citado en Porlán, 1989) que las construcciones docentes, como en toda persona, no son verbalizables ni tampoco conscientes; sino que operan de manera implícita y, por tanto, invisible de los procesos de reflexión personal y cambio. Así se puede comprender lo que estudios recientes, como la de De Vicenzi (2009), siguen confirmando: existe un elevado porcentaje de docentes que no presentan correspondencia entre su actuación práctica en la sala, con sus estudiantes y su concepción pedagógica, que incluye por cierto, su formación, sus creencias, y más bien, lo que él quisiera enseñar, y como quisiera enseñarlo.

Lo anterior debido a que las prácticas pedagógicas no se alinean, en todos los casos, a los contextos socioculturales en la denominada sociedad de la información y el conocimiento. Como indican Pozo (2006), las representaciones implícitas que los profesores tienen sobre sus estudiantes generalmente no están en correspondencia con el entorno en el que los estudiantes aprenden. Deben integrarse o coordinarse ambos sistemas de representación, el explícito y el implícito, para reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer áulico, teniendo en

cuenta que nuestro conocimiento explícito cambia con más facilidad que nuestras representaciones implícitas.

En la vida cotidiana al interior de las salas de clases, entre profesores y estudiantes, se ponen en acción al momento del acto educativo, un conjunto de concepciones y representaciones sobre la realidad social, política, económica, y cultural, que son normadas y declaradas en las opciones y decisiones didácticas del profesor, de acuerdo a Funes (2006), estas concepciones y representaciones desarrolladas entre los participantes son:

Herramientas para poder interpretar la realidad y conducirse a través de ellas, y barreras que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes. Concepciones y acciones asociadas a ellas se modifican a través de un proceso más o menos consciente de reestructuración y construcción de significados, basado en la interacción y el contraste con otras ideas y experiencias de los sujetos. Todo lo anterior sólo se vuelve uniforme y normado desde las opciones y decisiones didácticas adoptadas por el docente (p. 92).

Bajo estas consideraciones entonces, mucho del entramado de elementos que se ven involucrados en la enseñanza de la Historia y del Lenguaje, al margen de sus dificultades, son controlados y adoptan formas según el autor, al momento de adaptar dicho entramado en la estructura de una opción, que deviene en decisión didáctica por parte del docente al momento de diseñar la enseñanza, y si existe coherencia en esa decisión en cuanto a lo que el docente cree adecuado y finalmente lo que concluye diseñando y entregando a sus estudiantes, de ahí, la importancia en develar por medio de esta investigación precisamente las raíces de estas decisiones que se ocultan tras la enseñanza y la didáctica de la Historia y del Lenguaje y Comunicación adoptadas por profesores de las asignaturas para

hacer frente a los problemas que supone enseñar la Historia y Lenguaje en la unidad educativa ya mencionada.

Según Morin (1994), es necesario enfrentarse a la problemática del conocimiento con una mirada compleja, asumiendo una noción abierta a la diversidad y la multiplicidad, ya que la noción de conocimiento nos parece una y evidente, pero, en el momento en que se la interroga, estalla, se diversifica, se multiplica en nociones innumerables, planteando cada una de ellas una nueva interrogante. De este modo, es el propio conocimiento el que se cuestiona y tensiona, perdiendo su objetividad, abriéndose a un nuevo espacio de entendimiento y relacionalidad.

Así, el conocimiento deja de concebirse como una representación realizada por un sujeto pasivo, como un simple espectador de lo que ocurre a su alrededor. De acuerdo a esto, y según lo planteado por Varela (2000), lo entenderemos como acción efectiva, es decir, como un fenómeno incorporado y activo que involucra tanto al observador como a lo observado. Desde este posicionamiento epistemológico, y tal como lo formulara von Foerster (1994), y Maturana y Varela (2003), la cognición se conforma por una correlación senso-motora que en el ser humano es efectuada por complejas y dinámicas redes interneuronales que acentúan el carácter no lineal del conocimiento que involucran necesariamente la acción del sujeto.

Desde esta perspectiva, es interesante el aporte que proporciona Castoriadis (2002) en relación a la cognición, en dónde sostiene deben considerarse otros elementos que son decisivos en el proceso, como las representaciones, en tanto creaciones de un mundo imaginario; el componente social, debido a que la percepción involucra esquemas sociales, en donde la implicancia del lenguaje se vuelve fundamental; y, por último, la inscripción corporal o estructural, todas instancias o fenómenos que permiten aproximarse a dicho proceso de construcción. De esta manera, cabe señalar que se dejará de percibir el

conocimiento como un proceso con características de orden lineal, en relación a la interpretación de la cognición, para situarlos en una dimensión sistémica, compleja y recursiva. Entonces, la transmisión del conocimiento no es posible, dado que aceptamos la autonomía cognitiva del sujeto y el carácter sistémico de los procesos de conocimiento.

Lo anterior, prevalece aun cuando los estudiantes han tenido docentes que consideran la Historia y Lenguaje como un saber transformador y de contenido social, pero que no habían renovado profundamente sus orientaciones y métodos didácticos.

Al respecto Gonzalez, (2012) señala:

“sobre su nivel de manejo por parte del profesor, se debe mencionar que es un elemento fundamental en la existencia o no de incoherencias entre lo que el docente sabe, cree y finalmente enseña, puesto que un correcto acto didáctico busca desplegar un proceso de enseñanza limpio, cabal, integrador y sin incongruencias entre lo que se debe enseñar y se termina enseñando de la Historia y/o Lenguaje y de sus materias integradoras, mostrándose el docente como intermediario didáctico”

Sin embargo, y en esta misma línea, el acto didáctico resulta no ser algo fácil de desarrollar, sobre todo si no se conoce las implicaciones y los resultados que se pueden generar de una buena práctica didáctica, para ello es necesario conocer los entes que forman parte de esta acción didáctica, docente, el estudiante, el contenido, el contexto. Cuando lo anterior no ha sucedido, el docente puede convertirse en un obstáculo y una problemática al no reconocer los elementos que forman parte del acto didáctico, creando confusión tanto en él como en sus estudiantes, al respecto Meneses (2007) señala:

(...) El profesor debe relacionar las diferentes concepciones didácticas con los procesos de enseñanza – aprendizaje que generan: la comunicación, la sistémica y el currículum. Se trata de tres maneras de entender las relaciones entre docente, discente, contenidos, estrategias y prácticas. (p. 7).

Otro punto a discutir, en cuanto a las dificultades a las cuales que se enfrentaron los docentes en relación a la vinculación entre la didáctica y sus prácticas docentes, podría atribuirse, como menciona el texto de (Meneses, 2007, p.23) al “déficit en la falta de bibliografía básica nacida en el interior de la disciplina y, lo que es más preocupante, la falta de precisión que se observa cuando los académicos del área en cuestión escriben sobre ello”. Así mismo en cuanto a quienes han realizado trabajos en relación a esta temática, se puede señalar que; la indagación por departamentos, o facultades, tampoco es significativa, ya que existen ejemplos en que profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y del área de la Didáctica de Lenguaje han dirigido o realizado investigaciones didácticas en departamentos de Historia y Geografía y/o Literatura. Por lo tanto, la única forma posible para determinar si los autores (directores o investigadores) de las investigaciones son del área de conocimiento de Didáctica de la Historia o del Lenguaje y Comunicación ha sido cotejar, individualmente, mediante las listas de los profesores del área. Esta información no está disponible para el resto de áreas.

Finalmente, y ya habiendo visualizado varias de las aristas involucradas en el problema de las diferencias y tensiones entre el discurso y la práctica pedagógica, y su vinculación con la didáctica de la Historia y la didáctica de Lenguaje como elemento de influencia en dicha tensión, se hace relevante mencionar que para ingresar al estudio de esta problemática, se debe construir un tipo de diseño que permita el análisis del desempeño docente, al respecto, Coll y Solé (2011) han planteado tres dimensiones para dicho cometido, y que se relacionan con; las

creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y la Historia y/o Lenguaje en particular; la planeación que hace el profesor de la enseñanza teniendo en cuenta las expectativas de sus alumnos, y; lo que realmente enseña, evidenciando lo cumplido y no, en relación a las primeras dos etapas.

Dicho proceso debe ser pesquisado además de la mirada autocrítica del profesor, en los estudiantes, los pares y los directivos. Ello requiere en la práctica un proceso de inmersión profundo que involucra una triangulación que involucra la concepción de los docentes a analizar, su práctica y materiales, y finalmente los resultados y percepción de la enseñanza en sus estudiantes. Esto, último necesariamente se ejecuta a nivel de logros en términos de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, lo que proyecta un paso más avanzado que la mera opinión que los estudiantes puedan construir a partir del actuar de sus docentes.

En esta línea es de vital importancia también considerar las dificultades enfrentadas por los docentes en la materialización de instrumentos de evaluación acorde al nivel de los estudiantes mirando su contexto

## **Formulación del Problema**

### **Objetivos**

#### **Objetivo general.**

Determinar el nivel de logro alcanzados por los estudiantes del Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé estudiantes de primer y segundo nivel frente a las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación por medio de la aplicación de instrumentos de evaluación.

#### **Objetivos específicos.**

Elaborar instrumentos de evaluación diagnóstica de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación de primer y segundo nivel del Liceo Técnico Profesional Chiloé.

Realizar un análisis de los resultados de forma cuantitativa y cualitativa de los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación diagnóstica de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación de primer y segundo nivel del Liceo Técnico Profesional Chiloé.

Presentar propuestas remediales que permitan mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación de primer y segundo nivel del Liceo Técnico Profesional Chiloé.

### **Técnicas para recoger información**

Las técnicas utilizadas para llevar a cabo esta investigación se sustentan bajo el método cualitativo, ya que, este permite profundizar, interpretar y comprender la realidad social circundante. En específico dentro del estudio que se ha levantado permite adentrarse en las prácticas pedagógicas las cuales materializan los docentes en las aulas y lo que ellos señalan mediante la utilización de instrumentos de evaluación. Que para autores como Flick, este tipo de investigación basado en una orientación cualitativa se orienta principalmente analizar casos concretos con su particularidad temporal y local haciendo exclusiva referencia a elementos anteriormente señalados. A lo que Cerda, (1998) señala al respecto:

La investigación cualitativa tiene como objeto general de estudio las actividades y pensamiento individual cotidiano, considerando la realidad como múltiple y la verdad como significación de la realidad, buscando la comprensión del fenómeno y aplicando un método que considera el análisis de significados, con perspectiva y subjetividad

al reconocer la interacción sujeto y objeto como inseparable y la descripción en búsqueda de un nivel de conocimiento que permita interpretar la conducta de las personas, siendo datos que emergen de los propios sujetos. El paradigma cualitativo-interpretativo, es el que permite el estudio de las actividades y pensamiento individual cotidiano, buscando la comprensión del fenómeno con un método que considera los significados, empleando la subjetividad al reconocer la interacción sujeto-objeto como inseparable y para lo cual la descripción es lo que permite un nivel de conocimiento que hace posible interpretar la conducta de las personas (pp. 29-30).

Es así como la metodología cualitativa es inductiva, pues los investigadores realizan conceptos, intelecciones y comprensiones desde pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. (Taylor y Bogdan 1897, p 78). Es por esto que la investigación cualitativa nos permite hacer un análisis de la realidad, como plantea Flick, (2004):

La investigación cualitativa se está estableciendo en las ciencias sociales y en la psicología, actualmente dispone de una gran variedad de métodos específicos cada uno de los cuales parte de diferentes premisas y persigue propósitos distintos. Cada método se basa en una comprensión específica de su objeto, los métodos cualitativos no se pueden considerar independientemente del proceso de investigación y el problema en estudio, en perspectiva de proceso. (p.15).

Bajo esta lógica el proceso mencionado por Flick se evidencia una realidad que involucra tener un acercamiento a esta, lo cual permite conocer las interacciones

que se producen entre los sujetos, la realidad y a partir de esto repensarse lo que develan estas interacciones entre los humanos.

Frente a esto Ruedas & Ríos (2007) señalan que reconocer y repensar la realidad requiere que la misma sea percibida en forma holística, captando la complejidad humana y sus manifestaciones en todos los acontecimientos relacionados con la sociedad, entre ellos la educación que un aspecto clave dentro del estudio. La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales de acuerdo a Flick. De esta forma como plantea Vera, (2008):

La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular. A diferencia de los estudios descriptivos, correlacionales o experimentales, más que determinar la relación de causa y efectos entre dos o más variables, la investigación cualitativa se interesa más en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso de en qué se da el asunto o problema. (p.2).

Es así como se hace necesario en este tipo de investigación conocer la realidad y los sujetos que en esta interaccionan, como también la relación entre las cosas puede ser una relación mantenida entre sucesos simultáneos en las cosas, o puede mantenerse entre sucesos en la misma cosa o en dos o más cosas que sean simultáneos, por lo que las sucesivas observaciones (a saber, los datos incorporados paulatinamente) son transformadas en generalizaciones

empíricas, o, en palabras, de Braithwaite (1960, p. 257). “la inferencia de una generalización empírica a partir de sus casos”. De esta forma Martínez (2004) plantea lo siguiente:

El análisis cuantitativo con las más complejas técnicas de los grandes programas estadísticos (...) llegó a una cima y deja sin resolver los más graves problemas del comportamiento humano, muchos investigadores prominentes de los círculos cuantitativos (...) comienzan a explorar con interés y a promover la aplicación de los métodos cualitativos. (p. 7).

Para esto es fundamental la formulación de cimientos empíricos sólidos para expresar de forma adecuada las expresiones del sujetos y la situación constituida como una meta que se pretende alcanzar con la investigación cualitativa, a este respecto Flick, (2007) menciona:

Esta investigación se compone de rasgos esenciales como: la elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción de conocimiento y la variedad de enfoques y métodos. (p. 18).

Es debido a esto, que la investigación de corte cualitativo ofrece la oportunidad de una aproximación al mundo cotidiano de los sujetos frente a su propia realidad y sus propias capacidades, que en la caso de la investigación acerca a un acercamiento profundo frente a lo que saben los estudiantes frente a la asignaturas de Historia y Lenguaje en el Contexto del Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé.

Pero a su vez, también presenta una mixtura de carácter cuantitativo, pues los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de evaluación deben ser analizados mediante los niveles de logros que han adquirido los estudiantes a lo largo del año escolar. Este tipo de investigación permite establecer conclusiones en su propósito, ya que trata de cuantificar el problema y entender qué tan generalizado está mediante la búsqueda de resultados proyectables a una población mayor. Por ello, los métodos e instrumentos a utilizar dependen de una serie de factores tales como la naturaleza de la investigación, los recursos financieros disponibles, el equipo humano que realizará la investigación y la cooperación que se espera lograr de la gente. (Monje, 2001).

Frente a lo cual su aportación resulta fundamental para aportar una mayor precisión a la descripción de un fenómeno, haciendo uso de los avances que ya se habían dado en el campo de la estadística, apostando por un análisis de lo particular a lo general, ajustándose al principio de racionalidad para poder extraer conclusiones y desde ahí establecer recomendaciones futuras.

Bajo esta premisa, en el desarrollo de las ciencias sociales han coexistido diferentes configuraciones, es por ello que este tipo de estudio también se enmarca en el campo de la sociología a lo que Berker y Luckman (1968) clasifican en: la sociedad con su dinámica propia, “la sociedad como producto del hombre y el hombre como producto de la sociedad” (pp. 20).

De esta forma y al servicio de esta investigación los objetivos aparecen expresados en el mismo enunciado como complemento del mismo, es por ello que es fundamental no confundirse entre los objetivos y metas que se establecen en el marco de esta investigación dentro del contexto de la acción educativa, como por ejemplo, plantea Ponz, (1993):

“El objetivo referente fundamental que debe servir como guía obligada y continua de las decisiones respecto a los contenidos, la metodología, las técnicas, el análisis de los resultados y la evaluación del proceso, no se definen desde la propia investigación sino a partir de lo que se pretende con la investigación. Una vez conocidos el carácter del problema, su distribución, los aspectos en que puede beneficiarse con la investigación y la intervención, se estará en condiciones de definir el objetivo propio de la investigación” (p.19).

Para llevar a cabo esta investigación es necesario establecer el diseño que se puede entender como un plan global de la investigación con técnicas de recogida de datos a utilizar para alcanzar los objetivos de la investigación, para lograr guiar al investigador en la obtención y el análisis de la información (D’Ancona, 1998. Pp.82).

Para llevar adelante esta investigación se hace necesario establecer las variables que hacen referencias a “una características de interés en un estudio que posee diferentes valores para diferentes sujetos y objetivos y se refiere a cualquier cosa que se medida o manipulada en el estudio. (García, 1995. Pp. 28). Para estos efectos las variables cuantitativas nos permiten dividir y cuantificar los niveles de logros obtenidos los estudiantes del Liceo Técnico Profesional de Adultos centrándonos en las asignaturas de Historia y Lenguaje y Comunicación del primer y segundo nivel de establecimiento anteriormente señalado, pretendiendo trabajar con variables discretas que ofrecen el resultado entero para realizar interpretaciones y tomar decisiones en pos de la mejora de los aprendizajes.

Frente a la problematización de la investigación se ha tomado la decisión de establecer el trabajo bajo una muestra aleatoria simple, donde todas las unidades del universo tienen la misma probabilidad de ser incluida en la muestra (Briones,

G.p. 159). Y el análisis exploratorio, para dar cuenta de la estructura de las relaciones que subyacen a los datos. (Blanco & Rodríguez, 2007. P. 589). Es decir, la relación entre los instrumentos de evaluación contruidos y aplicados y los niveles de logros alcanzados por los estudiantes. Lo que equivale a un tipo de investigación cuasi experimental con un diseño de grupo de control no equivalente donde los grupos a investigar carecen de la formación azarosa como son los grupos curso que serán investigados e intervenidos con los instrumentos de evaluación, que poseen características similares (Fernández, S & López, G.1998. p 37).

Con la información recabada bajo la mixtura de las técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa y la aplicación de instrumentos de evaluación en el contexto educativo del Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé en los estudiantes de primer y segundo nivel se pretende dar soluciones a las problemáticas evidenciadas tomándolas como oportunidades de mejora en pos de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del citado establecimiento educacional.

## **MARCO TEORICO**

### **Creación de instrumentos de evaluación**

La planificación de la evaluación, el diseño y construcción de instrumentos adecuados, incluyendo la aplicación y corrección de estos, requiere de un conjunto de saberes y procedimientos que vienen dictados por el conocimiento profundo de la didáctica propia de la disciplina que se enseña, es por ello que implica una alta responsabilidad por parte del docente, pues es en sus manos queda la dirección académica de los estudiantes.

Por ello resulta vital poner a disposición de la comunidad educativa el conjunto de conocimientos, sugerencias y ejemplos prácticos que el uso de la didáctica

profesional y disciplinar que maneja el docente, le permiten escoger selectivamente los elementos evaluativos que le parecen pertinentes aplicar dentro de su contexto educativo examinando este desde la experiencia y la práctica docente. "De hecho, una de las opciones más interesantes a la hora de evaluar la calidad de la enseñanza se basa precisamente en conocer y analizar la satisfacción de las expectativas de aprendizaje del alumnado" (Leiva, 2016).

No hay un buen proceso de enseñanza-aprendizaje si no contiene un óptimo sistema inicial, procesal y final de evaluación de los aprendizajes (Villardón, 2006). Así se dan las reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje desde la actividad misional de la docencia, pues es el elemento clave que permite visualizar los resultados esperados de cada estudiante.

Para Thorndike y Hagen (1986), la evaluación es concebida como medición. El aprendizaje es una conexión de estímulos y respuestas que asocia sensaciones externas e intencionadas que los organismos reciben y los impulsos a la acción que se desencadenan (aprendizaje instrumental). Schulman (Saavedra, 2004) incorpora el concepto de método científico con el fin de fundamentar la evaluación en aspectos prácticos a partir de criterios específicos, aunque con adaptaciones según cada contexto. Lo que para (Saavedra, 2004):

"Marcó una distinción importante entre evaluación e investigación educativa. La primera surgía del proceso de emitir juicios de valor; la segunda consistía en los procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar, más que asegurar, el valor de alguna actividad social. La evaluación, en este contexto, equivale a un proceso continuo, que articula supuestos sobre la actividad que se evalúa, y los valores personales de quien lo hace" (pp.56)

En Cronbach, la evaluación consiste en la búsqueda de información clara para tomar decisiones sobre la enseñanza, desde donde se formulan juicios y acciones de corrección con efectos sobre el aprendizaje.

De esta forma la evaluación suele presentar dificultades en los que enseñan. Con mayor razón estas dificultades se pueden acentuar en el caso de educadores populares que no han tenido la posibilidad de recibir una formación sistemática en lo pedagógico. De aquí radica la importancia de la creación de instrumento de Evaluación de Aprendizajes, pues es la herramienta concreta que contiene los criterios e indicadores a través de los cuales se determina el nivel de logro de los aprendizajes alcanzados por el participante al momento de aplicar la evaluación, a su vez el diseño metodológico de las asistencias técnicas procura establecer procedimientos sistemáticos para alcanzar el logro y la proponer acciones de mejora en caso de necesitarlos.

Al iniciar el plan de trabajo el docente diseña las unidades temáticas, tomando en cuenta las técnicas de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje durante el curso con posibilidad de modificación en pos de mejorar la enseñanza, es por ello, que las técnicas de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje deben ir acorde con el enfoque educativo que el profesor elija y con su estilo de docencia.

Tal como plantea, ( ): Sin importar el instrumento que se elija se deberá:

- Precisar qué se quiere conocer por medio de las técnicas de evaluación, es decir el profesor–facilitador deberá responderse ¿cuáles son las capacidades, habilidades y conocimientos que quiero y puedo enseñar?
- Seleccionar una técnica de evaluación que sea consistente con el estilo de enseñar del profesor y pueda ser fácilmente realizada en el aula.
- Antes de efectuarla explicar el propósito de la actividad a los estudiantes.
- En las actividades de evaluación no solicitar más información de la necesaria.

- Después de clase, repasar los resultados y decidir qué cambios deben realizarse para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como plantea (Covacevich, 2014):

La efectividad de todas estas evaluaciones depende en gran parte de la adecuación y calidad de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes estudiantiles que se utilicen. Decidir cómo medir el aprendizaje requiere considerar diversos factores, evaluar los pros y contras de cada instrumento disponible, y decidir cuál es el más adecuado para la situación específica. Es poco probable que exista un instrumento ideal, por lo que hay que estar preparado para soluciones de compromiso. Para asegurarse de que se tomó la mejor decisión posible, es necesario asegurarse de haber revisado la mayor cantidad de instrumentos disponibles y de haber recogido la suficiente información sobre cada instrumento. (p. 4)

Una consideración fundamental para escoger un instrumento de evaluación de aprendizajes es que sea adecuado para el propósito de la evaluación. En esta sección se comienza por describir algunos posibles objetivos de evaluación, para luego abordar los elementos que deben revisarse en un instrumento para ver si son coherentes con el objetivo de evaluación.

Para esto se define el objetivo, como retroalimentar al equipo docente y directivo para mejorar los aprendizajes, la rendición de cuentas de quienes son responsables del desempeño de la escuela, informar a los padres y comunidad del desempeño del establecimiento educativo, el contenido de las evaluaciones a través de instrumentos de evaluación a nivel escuela varía según el objetivo evaluativo Como plantea (Covacevich, 2014):

“en la mayoría de los casos probablemente se quiera evaluar el currículo nacional, pero en otros puede ser relevante poner el foco con más detalle en algún elemento específico del currículo en que se sabe que hay debilidades, o en el caso de la evaluación de algún programa, puede ser pertinente focalizarse en los elementos específicos que ese programa buscaba promover.” (p.25).

Un elemento fundamental al momento de escoger un instrumento de evaluación de aprendizajes es que sea adecuado para el o los objetivos de la evaluación. Este alineamiento es crucial porque se relaciona con la utilidad de la información que se obtendrá. Si el alineamiento es bajo, los resultados de la evaluación entregarán poca o limitada información parafraseando a Center for Assessment and Research, James Madison University. (2014). Para esto, se debe revisar el objetivo, contenido y población objetivo declarados por el instrumento y asegurarse que se alinean con el propósito de evaluación.

Algunos instrumentos están diseñados para realizar evaluaciones diagnósticas, formativas, o sumativas. La evaluación diagnóstica es una evaluación en profundidad en las debilidades y fortalezas de un estudiante. En general incluye muchos ítems que profundizan en un solo tema, para poder identificar con exactitud las dificultades de aprendizaje, y es referida a criterios. La evaluación formativa, en cambio, ocurre durante un año escolar o programa y está diseñada para para monitorear el progreso del estudiante durante ese periodo, para medir logros de secciones específicas del currículo, para diagnosticar debilidades y fortalezas. En general está referida a criterios. La evaluación sumativa se aplica al final del curso o programa, y está diseñada para medir logros. Puede ser referida a normas o a criterios, dependiendo hasta cierto punto del uso que se le dará a la evaluación (por ejemplo, entregar certificados o grados) (Cohen, Manion y Morrison, 2000). Por lo tanto, si el objetivo de evaluación es realizar un

diagnóstico, probablemente un instrumento diseñado como evaluación formativa no sea lo más apropiado.

La evaluación referida a criterios es aquella en que se entrega significado al resultado de un puntaje individual comparándolo con un estándar, que puede ser referido a conocimientos, competencias o habilidades. Aquí el foco está en el desempeño del evaluado, lo que importa es qué puede o no hacer, qué ha aprendido, si cumple o no criterios específicos esperados para su grupo. No importa cómo le ha ido en referencia al resto del grupo, y el puntaje de un individuo no afecta el desempeño de los demás (Cohen y Swerdlik, 2009; Urbina, 2004).

A la evaluación referida a criterios también se le conoce como evaluación referida a contenidos, dominios, objetivos o competencias (Urbina, 2004; Virginia Tech, School of Education, 2014; Cohen y Swerdlik, 2009). Estos distintos nombres se deben a que este tipo de evaluación puede abordar un conjunto de conocimientos en un cierto dominio, demostrados en un test estandarizado, o la demostración de un nivel de competencia, o el cumplimiento de ciertos objetivos de aprendizaje, e incluso puede referirse a la relación entre ciertos puntajes en un test y niveles de desempeño esperados en un cierto criterio (Urbina, 2004).

Este tipo de tests puede entregar datos cuantitativos, por ejemplo porcentajes de respuestas correctas. También puede haber categorizaciones cualitativas, ya sea un todo o nada con respecto a un determinado nivel de logro, u ofreciendo varios posibles niveles de desempeño intermedio (Urbina, 2004), como sucede en la prueba internacional SIMCE.

Este tipo de evaluación requiere una cuidadosa descripción de cuál es el estándar esperado y de dónde poner los puntajes de corte (Cohen y Swerdlik, 2009). Es importante tener muy definido el contenido de lo que se desea evaluar y asegurarse de que el test efectivamente evalúa todos los elementos definidos

como importante. Para esto, se pueden hacer tablas de especificaciones que detallan la cantidad de ítems por contenido u objetivo de aprendizaje (Urbina, 2004). Estos elementos son muy importantes de considerar si se escoge un test referido a criterios: los criterios y puntos de corte del test se deben relacionar con los objetivos y contenidos de evaluación.

#### *A. Consideraciones éticas*

Por una parte, es responsabilidad de quien desarrolla la evaluación hacerlo con estrictos estándares éticos en todas sus etapas: en el diseño y selección de la prueba, la revisión de que las normas y estándares sean adecuados para el grupo al que se le administrará, asegurar que las modificaciones para los estudiantes con necesidades educativas especiales han sido hechas correctamente, etc. Ya que muchos de estos elementos requieren conocimientos técnicos, muchas faltas a la ética pueden ser involuntarias, y deberse al desconocimiento técnico. Por otra, también es responsabilidad de quienes son evaluados participar en la evaluación de manera ética, sin embargo hay amplia evidencia de evaluados que intentan falsear los resultados (Cohen, Manion y Morrison, 2000).

#### *Prácticas éticas por parte de los responsables de la evaluación*

Para que una evaluación sea ética, los instrumentos deben ser válidos y confiables; su administración, puntuación y análisis solo debe ser realizado por personas preparadas y sin intereses creados; se debe controlar el acceso al material; los procesos de puntuación debe ser transparentes.

Al seleccionar instrumentos, es responsabilidad de quien selecciona asegurar que los contenidos están alineados con los objetivos de evaluación y que el formato sea relevante. En el caso de pruebas referidas a normas, la población usada para la muestra a partir de la cual se construyó la norma debe ser representativa a la de

la población a la que se quiere generalizar. (MCME Code, en Phillips y Camara, 2006).

Existen códigos de ética aplicables a los investigadores que hacen evaluación educativa, como los del American Educational Research Association, que incluyen elementos tales como dar información a los participantes de la investigación (Phillips y Camara, 2006).

### *Justicia, sesgo y validez*

Desde la década de los '60 la justicia, entendida como el no sesgo de los ítems, ha sido un tema mayor en la sicometría (Zieky, 2006). El sesgo entendido estadísticamente es un error sistemático entre dos medidas cuando estas debieran ser iguales (Camilli, 2006). O, dicho de otro modo, cuando factores irrelevantes o arbitrarios sistemáticamente afectan las inferencias y juicios realizados a partir de una evaluación de una manera que afecta de manera diferente a un estudiante o grupo de estudiantes.

Un instrumento justo busca identificar diferencias, si las hay; y si hay diferencias, estas se deben a las diferencias en la habilidad, no a diferencias en el modo de medir. Es decir, si ambos grupos efectivamente presentan diferencias en su nivel de habilidad, y el test lo detecta, eso no es un test injusto (Camilli, 2006). El sesgo se puede calcular matemáticamente, usando una medida métrica del desempeño de distintos grupos, por ejemplo el DIF, que permite comparar desempeños en el ítem de dos grupos que tienen el mismo nivel de habilidad (Camilli, 2006; Zieky, 2006).

Para otros autores, los términos validez, justicia y sesgo de los tests son conceptos diferentes. Mientras que sicométricamente el sesgo es una característica de un test que sistemáticamente impide evaluaciones precisas e imparciales, y se calcula de manera matemática, la justicia es hasta qué punto el

texto es usado de manera imparcial, justa y equitativa (Cohen y Swerdlik, 2009). Para otros, los tests “justos” son aquellos libres de sesgo y que además cumplen con estándares reconocidos de administración y ética. Por ejemplo, los tests estandarizados deben ser administrados exactamente de acuerdo a sus instrucciones de aplicación y que todos deben recibir mismas instrucciones (Zieky, 2006; Timmons et al, 2005). Y, ya que la calidad de los puntajes que se obtengan dependerán de la calidad de las normas, se debe averiguar todo lo posible sobre los grupos con los cuales o para los cuales se calcularon las normas. ¿Las normas representan a su muestra de estudiantes? (Bart, 2009).

Zieky (2006) propone que la definición técnica más útil es aquella que liga la justicia con la validez. Cualquier elemento que no es relevante para el constructo, es inválido. Por lo tanto, la justicia requiere que características irrelevantes al constructo de los examinados no afecten los resultados (esto también incluye respuestas emocionales). Es decir, cualquier cosa que reduzca la validez de un ítem reduce su justicia.

En esta lógica, la principal consideración que se debe tener en cuenta al crear un instrumento de evaluación es que este debe ser coherente con el objetivo de evaluación que se planteó, pues el objetivo evaluativo requiere un análisis para vislumbrar si el instrumento es adecuado para el contexto, incluida la calidad del instrumento pues, como plantea (Covacevich, 2014):

“(…) ya que las definiciones más recientes de validez la no la entienden como la validez del instrumento ni de sus puntajes, sino la de la interpretación de los resultados del test para determinados usos, en determinados contextos, y además la validez y confiabilidad se juegan también en la aplicación de los instrumentos, no solo en su diseño. Es especialmente relevante poder aplicar los criterios éticos

relacionados con que el test escogido sea lo más justo posible.”  
(pp.35).

Es muy difícil separar estos elementos de los elementos técnicos, ya que muchas veces lo que es correcto desde el punto de vista de la validez y la sicometría, coincide con lo que es ético y justo. Por lo tanto, es importante contar con los conocimientos técnicos para poder tomar decisiones informadas: de lo contrario, se cae en el riesgo no solo de tomar decisiones técnicamente incorrectos, sino también éticamente cuestionables, en que no se está entregando a todos los grupos de estudiantes las mismas posibilidades de demostrar sus conocimientos, o se permite a algunos grupos obtener puntajes inflados gracias a haber cometido fraude. Qué es lo más justo posible también depende de cada situación particular. En el caso que se decida que los instrumentos disponibles no cumplen con los requisitos que permitan justificar su uso, se hará necesario diseñar un instrumento especialmente. Esto puede ser una gran oportunidad para desarrollar un instrumento que se ajuste perfectamente a las necesidades del objetivo evaluativo, y de aplicar las diversas recomendaciones planteadas en este documento. Por otro lado, también requerirá una inversión importante y contar con personas especializadas que lo puedan desarrollar.

### **La evaluación Diagnóstica**

La incorporación de las competencias básicas como un elemento más en el currículo supone, además de una novedad en nuestro sistema educativo, un reto para las Administraciones, los centros y el profesorado. Esta iniciativa legislativa no es arbitraria, ni es consecuencia de pasajeras modas. Por el contrario, esta

acción responde a las nuevas exigencias de la sociedad y pone nuestro sistema educativo en claves del escenario educativo de la educación de adultos.

La educación de jóvenes y adultos se asume en la perspectiva del desarrollo humano integral es decir, la educación se convierte en un espacio de encuentro, de diálogo, de negociación y de comprensión de los sentidos posibles del hombre y sus realidades. Abarca, en una dimensión cristiana, los aspectos político, económico, cognitivo, ético y estético y asegura la formación de un ciudadano autónomo, crítico, participativo. Es decir, un ciudadano capaz de un manejo protagónico de sus proyectos de vida y de los asuntos públicos y proyectos globales de sus colectividades locales, laborales, familiares, políticas.

Dado lo anterior es necesario partir de los sujetos educativos como referente principal y actores protagónicos en el proceso. Este criterio otorga un nuevo sentido al currículo, a las relaciones pedagógicas a la evaluación e incorpora a los educandos, los educadores y las comunidades en condiciones de protagonistas y gestores de su educación.

Es por ello que se asumen los siguientes principios pedagógicos para cumplir esta tarea de la educación de jóvenes y adultos tal como plantea (León, 1997):

- Ser proactivos.
- Autodirección e interaprendizaje
- Flexibilidad
- Centralidad en los proyectos educativos y desarrollo comunitario
- Calidad de los aprendizajes
- Valoración y validación del saber popular

Es en este último punto donde se promulga una piedra angular para lograr aprendizajes significativos para los estudiantes, pues la valoración del saber popular como aporte y punto de partida logrando la validación por medio de la

escritura y de su confrontación con el conocimiento científico en un auténtico diálogo de saberes.

Con estos referentes pedagógicos se puede pensar en asegurar una Educación de calidad partiendo de una reconceptualización que tenga como ejes principales la articulación de los procesos educativos escolares, los nuevos escenarios, actores y demandas en el sector campesino y rural, la autogestión educativa, el mejoramiento de la calidad de vida, la capacitación, organización y gestión económica y social, la dinamización cultural y la constitución de verdaderas comunidades educativas.

Pensado así, un modelo pedagógico de educación de jóvenes y adultos se llega a contribuir al desarrollo sostenible de las localidades mediante el conocimiento integral, individual y colectivo de las capacidades de quienes habitan una determinada localidad, para hacer frente a sus problemas, satisfacer sus necesidades y mejorar su calidad de vida, haciendo uso adecuado de los recursos existentes, tomando el control progresivo y en forma organizada y solidaria de sus propias condiciones de vida, aportando así a la redistribución del poder local y a la democratización de la sociedad, Este desarrollo en el ámbito local se entiende articulado a los niveles regional y nacional.

Dadas estas premisas y pensando la evaluación en un programa de jóvenes y adultos se retoman las ideas del ser programa de educación rural para jóvenes y adultos que desde el enfoque pedagógico que la caracteriza se presentan a continuación, según Sacristan, G. (1996):

Las formas de concebir la evaluación tienen que ver con la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado, con las posiciones que adoptan sobre la validez del conocimiento que se transmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje, la estructuración del

sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre los profesores y alumnos; la forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y las aulas.

La evaluación inicial es uno de los componentes principales del proceso educativo, caracterizada hoy en el discurso teórico que permite una evaluación profunda para alcanzar aprendizajes significativos: permanente, continua, integral, sistemática, flexible, formativa, crítica, interpretativa, participativa y cualitativa. Sin embargo, en el proceso educativo especialmente en el sistema escolar en todos sus niveles, aunque es una de las actividades pedagógicas más extendida, también es uno de los elementos del currículo que ha sido poco entendido, siendo en muchos casos despojada de su carácter pedagógico, al perder su sentido formativo y consciente para ser un mero instrumento de clasificación y calificación, del que depende la aprobación o no del proceso de aprendizaje.

### **La educación de los adultos**

El sistema educativo chileno contempla distintas modalidades y programas de reescolarización dentro del marco de la educación de adultos entre ellos la modalidad regular para aquellas personas que en algún momento de sus vidas abandonaron la escuela, ya sea por algunos de los motivos antes señalados u otros.

Al hablar de educación de adultos surge la interrogante respecto de qué es lo definitorio de esta condición. Merriam y Brockett (2007) señalan que la adultez puede ser entendida como una construcción sociocultural. En este sentido, la respuesta a la pregunta acerca de quién puede o no ser considerado un «adulto»

es construida por una sociedad y cultura particular en un momento determinado. Estos autores apuntan que los criterios que se utilizan para delimitar la etapa adulta son diversos. En términos biológicos, por ejemplo, muchas culturas consideran la pubertad como la puerta de entrada a la adultez. Por otra parte, la definición legal enfatiza la edad cronológica, mientras que otras conceptualizaciones ponen el acento en la madurez psicológica o en los roles sociales que desempeñan los diferentes individuos. Smith (1999) sostiene que la edad por sí misma no es criterio suficiente para definir la adultez, ya que para que una persona sea considerada como adulta esta debe autorreconocerse como tal, ello producto ya sea de su estado biológico o legal, de su estado psicológico o de sus formas de comportamiento o roles sociales.

Más allá de la controversia acerca de quién puede o no ser considerado adulto, Merriam y Brockett (2007) señalan que todas las definiciones de educación de adultos normalmente incluyen referencias a dos elementos: i) al estatus «adulto» de los estudiantes, y ii) a la noción de que este campo abarca actividades de carácter planificado. Es en este último sentido que los autores establecen una diferencia entre el aprendizaje de adultos y la educación de adultos propiamente tal. El primero se referiría a un proceso cognitivo interno del estudiante, lo que incluiría el aprendizaje no planificado que es parte de la vida diaria, mientras que la educación de adultos, por el contrario, solo contemplaría las actividades diseñadas con el propósito manifiesto de suscitar el aprendizaje en esta población.

De este modo, considerando las referencias antes mencionadas, Merriam y Brockett (1996) sostienen que la educación de adultos incluye todas aquellas actividades diseñadas y planificadas con el propósito de promover el aprendizaje entre aquellas personas cuya edad, roles sociales o su propia autopercepción los definen como tales. En el caso de Chile, para efectos de políticas públicas, prevalece el criterio etario a la hora de definir quién cabe dentro de la categoría de

adulto: es una persona adulta aquella que tiene 18 o más años de edad, lo que al mismo tiempo se constituye como un requisito de ingreso para el programa de reescolarización que se considera en este estudio (Espinoza, 2013). Ahora bien, esta definición legal puede o no estar asociada a otros elementos definitorios de la adultez como son los roles sociales, por ejemplo, el que una persona se encuentre inserta en el mundo laboral, o que tenga hijos, aspectos identitarios, etcétera.

Dimensionar y visualizar qué se entiende por educación de adultos no solo plantea dificultades desde la perspectiva de qué se entiende por población adulta, sino que también en relación con cuáles son los tipos de actividades planificadas que caben dentro de este campo. Existe consenso en que se trata de actividades de carácter voluntario dirigidas a un segmento particular la población adulta, más allá de cómo se defina esta categoría, y en cuanto tales sus objetivos y las configuraciones en que se desarrollan es muy amplio (Zoellick, 2009). En este sentido, Sarrate (1997) destaca que en el campo de la educación de adultos han surgido denominaciones tan variadas como educación vitalicia, educación continua, educación compensatoria, educación para la tercera edad, etcétera. Estos rótulos mantienen relación y son utilizados para denominar diferentes áreas de la educación de adultos. Una definición largamente aceptada de educación de adultos es la que provee UNESCO:

La expresión «educación de adultos» designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o

profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (UNESCO, 1976:124).

Sarrate (1997) extrae algunas consideraciones de esta definición, destacando que tiene un carácter global, incluyendo un vasto conjunto de procesos educativos y actividades con el requisito de que deben estar organizadas y admitiendo, asimismo, una pluralidad de métodos y modalidades en función de los objetivos y demandas formativas y por ende abarcando la totalidad de niveles e incluyendo una amplia gama de contenidos. Así, la definición de UNESCO da cuenta del programa de reescolarización que es materia específica de esta investigación. Tal como señala la autora, dicha definición se vincula con la democratización educativa y cultural por cuanto incluye a los programas de «segunda oportunidad» diseñados para todos aquellos que no han podido completar la educación básica o media y, en la práctica, los destinatarios a los que se refiere los adultos son aquellos que se encuentran en edad postescolar y han abandonado el sistema formal.

En Chile, los programas de reescolarización, como modalidad específica de la educación de adultos, están dirigidos a personas adultas que no han completado sus estudios básicos y/o secundarios por haber desertado del sistema escolar formal en algún momento de sus vidas (Espinoza, 2013). Merriam y Brockett (2007) apuntan que las distintas modalidades de educación de adultos se pueden diferenciar en función de los objetivos y necesidades que cubren. De este modo, los programas de reescolarización caben dentro de las actividades cuya función puede ser calificada de «remedial» o «compensatoria», por cuanto están

orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos en algún punto dado de la trayectoria vital de los destinatarios.

Ahora bien, más allá de los objetivos específicos de los diferentes tipos de programas, Sarrate (1997) señala que, en términos generales, se entiende que el objetivo de la educación de adultos es según la definición proporcionada por UNESCO la formación integral de las personas a través del desarrollo de aptitudes, la adquisición de conocimientos y la mejora de competencias técnicas y profesionales, para así posibilitar su mejor inserción social. Esta autora profundiza en las metas de la educación de adultos destacando algunos propósitos que se vinculan de manera directa con los programas de reescolarización, a saber: i) incrementar el nivel cultural de los pueblos por medio de la extensión de la educación básica, entendida esta como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten desenvolverse eficazmente en la vida cotidiana, así como también servir de base para nuevos aprendizajes (en este sentido, es fundamental para acceder a un puesto de trabajo digno, para permitir el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, para satisfacer las expectativas personales mediante la adquisición de herramientas mínimas, etcétera); ii) propiciar la autorrealización personal y la participación social; y iii) facilitar la integración en el mundo laboral y en el desarrollo satisfactorio de la actividad profesional.

Knowles (1980) puntualiza un aspecto muy importante que no puede ser obviado: los estudiantes adultos, en general, se encuentran motivados hacia el aprendizaje tanto por factores internos como externos, siendo los primeros los que tendrían un mayor peso. Las motivaciones externas se vinculan a menudo con cuestiones «racionales» que llevan a los adultos a insertarse en un contexto educativo tal como acontece, por ejemplo, en el caso de los programas de reescolarización. En este caso, una motivación externa podría ser el conseguir el certificado de

enseñanza media que eventualmente permitiría acceder a un mejor puesto de trabajo y, por ende, a un salario más alto. Por otra parte, las motivaciones internas se relacionan más bien con la autorrealización y la autoestima, factores que podrían explicar el por qué de ingresar a programas de reescolarización para finalizar estudios que en algún punto de la vida de los adultos quedaron inconclusos.

## **La Didáctica como Disciplina Específica**

### *Didáctica general.*

Para el caso de esta investigación se hace necesario plantear cuestiones teóricas acerca de esta relación que se produce entre la didáctica general y la didáctica específica. Esto debido a que todavía existe una controversia si la didáctica existe como teoría de la enseñanza. Tomando en cuenta que en el territorio de la didáctica en general suele tomarse esta como un proceso simple de llevar a la práctica. Así como también muchas veces suele ser y entendida como una en relación a la didáctica específica disciplinar. Es así como dentro de la definición en sí, en cuanto a la didáctica encontramos a Álvarez, (2000) quién señala:

Es la ciencia que estudia como objeto el proceso docente educativo dirigida a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: la preparación del hombre para la vida pero de un modo sistémico y eficiente, otras definiciones conciben a la Didáctica desde el punto de vista de sus sentido funcional, formativa e instructiva como organización de situaciones de aprendizajes para alcanzar objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores, como parte de la pedagogía, como disciplina pedagógica. (p.15).

Tener un correcto entendimiento y una buena referencia teórica sobre la Didáctica, permitiría al docente no confundir su funcionalidad, sobre todo considerando que actualmente no se considera esta orientación de la didáctica dedicada a la explicación, comprensión y orientación de la enseñanza, y se ha ido desvinculando su conocimiento, siendo reemplazado por enfoques más centrados en lo curricular, que en muchos caso se traduce en una crítica como menciona (Avalos, 2002, p. 15) “a esta excesiva teorización que generaba una distancia entre el currículum y los requerimientos del sistema escolar”. En esta misma línea y entendiendo que en la actualidad se ha perdido en parte la relación práctica entre la teoría de una didáctica en general y su funcionalidad en la práctica, se puede visualizar también que, Hudson, (2002) plantea lo siguiente:

La Didáctica General, en las dos últimas décadas, se ha visto –en gran medida– silenciada tanto por el discurso de la psicología educacional o de la “instrucción” como por el enfoque curricular, que han pretendido acaparar su campo. El enriquecimiento aportado sin duda por la teoría del currículum queda oscurecido cuando, en algunos casos, se ha hecho como mera traslación, sin resituar debidamente, unas tradiciones anglosajonas ajenas a nuestros modos de organizar la educación. (p. 46).

Comprendiendo bien este alcance teórico que se pueda tener sobre la didáctica, se podrá llegar a un entendimiento de estos cambios y alcances que se han suscitado en torno a esta temática, y el debate sobre las reales prácticas de la didáctica que llevan a cabo los docentes, sobre todo el alcance de sus propuesta y mecanismos, y contrastando aquello con la base teórica que se puede encontrar en torno a las propuestas didácticas, es así como por ejemplo se puede analizar desde lo que se planteaba unos años atrás, como lo que señala, Litwin, (1997):

Si rastreamos las propuestas didácticas generadas desde el inicio de este siglo hasta hoy, encontraremos que las respuestas al cómo enseñar han sido –y continúan siendo en gran medida– respuestas que han obviado el sentido y los fines desde los que Comenio instalaba el análisis del método. Con esto queremos señalar que el tratamiento del tema en este siglo se instaló en la comunidad educativa desde una perspectiva instrumental (p.59).

Ahora bien, antes de proceder al análisis de la didáctica como una disciplina específica, no se puede dejar de mencionar la enseñanza y el aprendizaje como fin último de todo proceso didáctico, caracterizando la práctica docente por ser compleja. En relación a que involucra muchas dimensiones, asimismo se necesita entender la formación de los docentes, en el sentido que será un proceso permanente, de ahí que el aporte que puede ofrecer la didáctica sea para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, y que efectivamente sea una herramienta teórica y práctica que facilite y posibilite un efectivo aprendizaje significativo, considerando que como señala Picco, (2011):

Las prácticas de enseñanza requieren ser analizadas en contexto, en tanto cada uno de los componentes de la tríada didáctica –sujetos y objetos de conocimiento– tienen sustento en procesos sociales más amplios y se introducen en la lógica particular de desenvolvimiento de los procesos educativos (p.2).

A partir de lo mencionado, el modelo tradicional, pero es necesario orientar dicho proceso de didáctica a una correcta enseñanza de lo que el docente desea entregar, para ello dentro de lo teórico, no se puede dejar de hacer un pequeño acercamiento a esta enseñanza. Los cambios que se han ido suscitando en los procesos educativos se asume que han ido cambiando conforme a los tiempos lo

que se traduce que el proceso de enseñanza no está en paralelo con la didáctica, al contrario, está dentro de la misma, así se puede comprender como menciona Villegas, (1997):

En el diccionario pedagógico define a la enseñanza como; la serie de métodos, técnicas y actos que realiza el docente con el propósito de crear condiciones para generar conocimientos y valores culturales, es la acción coordinada y proyectado para que brinde a los estudiantes la posibilidad de aprender, es decir, de vivir experiencias de aprendizaje que le permita adquirir nuevas experiencias y modificar los existente. (p. 28).

Como se ha mencionado en este acercamiento, la educación y los procesos que fluyen dentro de ella han ido cambiando, las formas utilizadas en los procesos didácticos, o para ser más específico la educación ha evolucionado, ya no se trabaja bajo la perspectiva de una pedagogía de la reproducción. Se necesita una educación y una docencia que apunte a un correcto uso de la didáctica, en relación con lo anterior; Marqués, (2011) nos señala que:

La "pedagogía de la imaginación" más basada en la indagación, la búsqueda y la pregunta que con la respuesta, de estar centrada en la enseñanza y el profesor a centrarse en el aprendizaje y el alumno, de atender sobre todo a los productos a considerar la importancia de los procesos. A muy grandes rasgos las principales visiones sobre la enseñanza, que han ido evolucionando de manera paralela a la evolución de las concepciones sobre el aprendizaje ofreciendo prescripciones sobre las condiciones óptimas para enseñar, pueden concretarse así. (p.3).

Esto apunta a visualizar que todo se ha ido transformando y que las concepciones tradicionales en las que se desarrollaba el proceso de educación debe responder

a las nuevas exigencias de los estudiantes y de lo que realmente se requiere ahora en los procesos de didáctica y los procesos de aprendizaje que los estudiantes desarrollan para conseguir logros y objetivos educativos para su propio desarrollo y de ahí ser parte y constituir más que un aprendizaje individual, sino ser parte de este desarrollo dentro de un contexto social y cultural, es decir este aprendizaje apunta a una vertiente personal y otra social.

Esto razona sobre la base de los componentes más importantes que forman parte del proceso educativo. El razonamiento que se realiza con el fin de desarrollar correctamente el cometido de esta investigación, que apunta hacia la didáctica como disciplina específica.

Considerando que en algunas investigaciones se puede concebir una ruptura entre la teoría y las prácticas que se necesitan hoy en día, en un análisis crítico, esas disciplinas que pretendiendo ser una herramienta práctica y contextualizada, hoy por hoy es entendida como un contenido instrumental, normativo y neutro. Por ello se han ido requiriendo cambios y nuevas concepciones, y hablar de una didáctica general no alcanza, es necesario ampliar los conocimientos de la misma, hacia una didáctica específica a cada contenido. Steiman & Misirlis, (2004) mencionan al respecto:

El surgimiento de las didácticas específicas es relativamente nuevo respecto a la historia de la didáctica general, (...) algunas de sus conceptualizaciones (como son la de “contrato didáctico” o “transposición didáctica”) han sido extrapoladas, a veces con dudosa rigurosidad e inadecuada pertinencia, a otras didácticas específicas o incluso a la didáctica general. (p.14).

En un nuevo escenario educativo, referido a la labor del docente y sobre todo a las prácticas docentes, deben responder a las actuales necesidades de los

estudiantes en sus procesos de enseñanza, y la didáctica debe adecuarse a esta necesidad. En esta línea, Steiman, Misirlis, & Montero, (2004) señalan que:

Está naciendo otra didáctica. (...) Conocer, comprender, interpretar, es el nuevo sentido que comienza a tomar la didáctica, abarcando en su contenido el resultado de las investigaciones sobre la ecología del aula, la interacción simbólica que en ella ocurre, las funciones en ella del lenguaje verbal y no verbal, la influencia de la intervención-control y el poder... Es otra didáctica. (p.11).

Esta aproximación que se está realizando hacia la didáctica como disciplina específica, está siendo abordada desde una transición, donde se conjuga una didáctica general y una específica, y para lograr entender aquellos puntos donde se pueden diferenciar ambas temáticas, es necesario hacer una observación de lo que sucede en las aulas, siendo que en ellas es donde se desarrolla un escenario de prácticas de enseñanza, en este sentido se menciona lo que señala Becker, (1985):

Por allí habrá que buscar el objeto de estudio de una didáctica general y por allí podrá interactuar la didáctica general con las didácticas específicas. Por allí habrá que construir orientaciones prácticas. Una (la general) en el escenario del aula, las otras (las específicas) en el escenario de la comunicación de saberes. (p. 24)

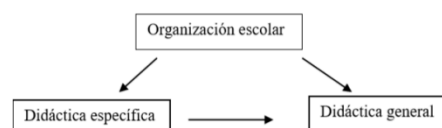
Según lo mencionado por Becker, (1985) el análisis respecto a este punto de vista, asumiendo el aula y lo que en ella transcurre como un escenario fundamental, donde se puede descubrir y posicionar a ésta como el verdadero campo de estudio de la didáctica. En este sentido los estudios en didáctica específica que realizaron Steiman, Misirlis & Montero, (2004), siguiendo a Becker, (1985) al referirse a este punto hacen alusión a que:

Tal vez fuese ya tiempo de buscar lo que nunca buscamos: la descripción del fenómeno para el cual estamos prescribiendo, que estamos denunciando pero que, en verdad, desconocemos. Solamente a partir de esa descripción de la práctica pedagógica –tal como realmente ocurre en el aula- podremos intentar elaborar una nueva Didáctica para una competencia técnica que se fundamente no en una mera denuncia, sino en el conocimiento de la práctica a que esa denuncia se refiere. (p.10).

La didáctica de la disciplina específica, si bien es un tema que no se ha trabajado a cabalidad, por lo menos para algunos contenidos, suele desarrollarse un trabajo donde didáctica general y específica de la disciplina son vistas como una misma, priorizando el estudio en prácticas simples de didáctica. Es por ello que para analizar una investigación sobre la didáctica específica, es necesario mezclar ambos conocimientos teóricos (general/específico) para realizar un trabajo sobre la base de la práctica.

En este sentido se puede analizar lo que plantea Ferra, (2009. p 7) “quizás la solución epistémica de las didácticas especiales consista en la formación de un triángulo base en cada nivel de conocimiento, constituido por un saber o disciplina especial, los conocimientos por la didáctica general y la organización escolar”.

Figura 1: Triangulación propuesta por Ferra, (2009).



Fuente: Ferra, M (2009) *Las didácticas especiales en el ámbito educativo*. Mendoza. Argentina.

En lo mencionado se encuentra un nuevo elemento que es parte esencial de la didáctica específica de la disciplina así como en la general, y tiene relación con la organización y la estructura educativa (aula, establecimientos). Ferra, (2009, p.7) “considera que es básico aquello y que estos tres pilares van cambiando dinámicamente, en realidad se trata de una estructuración de las mismas, es así como el círculo apunta a: organización escolar didáctica general y conocimientos: didácticas específicas”

En una discusión sobre la didáctica, ha planteado que ambas están en una búsqueda de su propia identidad como estudio, en esta búsqueda de identidad es necesario un análisis de la construcción propia de los contenidos teóricos de la didáctica y dentro de esto Alderete, (2009, p.9) señala que el conflicto de la didáctica general y las didácticas específicas están, “además de los problemas de construcción de la disciplina (...) se han dado a consecuencia de los diversos enfoques por los cuales se han abordados y ha sido objeto de debate.”

Con respecto a esta construcción de identidad, que busca y que plantea un adecuado desarrollo, en cuanto a los conocimientos actuales de la didáctica, obviamente se pueden encontrar diferencias en puntos de análisis en ambas didácticas (general/ específica) es por ello que el desarrollo de ambas puede ser muy similar a la hora de analizar lo que plantea las didácticas específicas. Pero como se mencionó, lo más concreto a la hora de su estudio como lo menciona Steiman, (2004) apunta a:

Pero he aquí alguna diferencia notoria: pasan de ser un campo de aplicación de la didáctica general para constituirse, contemporáneamente a la crisis de identidad de la didáctica general, en un campo de desarrollo teórico de investigación con cierta prescindencia respecto a la investigación y teorización de la misma.

Y aquí también todo indica que nos encontramos frente a un nuevo problema (p.13).

Los problemas a los que se enfrenta el análisis al investigar las discrepancias que pueden existir entre una didáctica general y una específica, se visualizan desde la perspectiva del cómo se desarrollan dentro de su campo, tanto teórico como práctico. Ya que, el surgimiento de las didácticas específicas es relativamente nuevo respecto a la historia de la didáctica general. Y en sus contenidos se hace necesaria una reflexión sistemática sobre algunos de los problemas teóricos que se pueden encontrar, y que son contenidos centrales para la didáctica y estas diferencias que se visualizan entre ambas (generales/específicas), en esta línea se puede mencionar lo que plantea Camilloni, (2007) quien señala:

Las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico, que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se puedan aplicar para la diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza (p.23).

Se puede comprender que entre ambas didácticas, no solo existe un problema vinculado con su campo teórico y práctico, también se debe considerar que los diferentes enfoques que se han desarrollado para el análisis de la didáctica, han sido una discusión y un debate a la hora de realizar una reflexión en torno a ambas, las concepciones tradicionales por las cuales se ha abordado la didáctica, se alejan y escapan a las necesidades de las nuevas prácticas docentes vinculadas a la didáctica, este conservadurismo didáctico por así decirlo, hace que las investigaciones y las perspectivas que se pueden tener con respecto a este tema solo se relacionen como el cómo enseñar tal o cual contenido disciplinar, esto se enlaza con lo que nos plantea Bolívar, (2005) al respecto:

Si puede ser cierto que la investigación didáctica, en general, por un cierto pedagogismo ha estado más interesada en valorar cómo se enseña que lo que se enseña, aspecto que le ha ganado un cierto rechazo por los profesores de disciplinas, (...) De lo que se trata, por el contrario, es de que contenidos y didáctica no se configuren en la formación del profesorado como campos separados o aditivos. (p.4).

Se puede comprender que cuando se analiza sobre el contenido, y siguiendo lo mencionado anteriormente este ha sido tradicionalmente un elemento esencial dentro de esta relación (alumno, docente, contenido), y así visto como un triángulo didáctico, el desarrollo y el tratamiento del mismo y de forma correcta va dando lugar a la didáctica específica de la disciplina.

Se concibe que para una correcta didáctica específica de la disciplina se debe trabajar y precisar el objetivo de la disciplina hacia un contenido determinado, que sea correctamente desarrollado dentro del aula, esto apunta a que debe haber un correcto conocimiento de la materia específicamente didáctico, enfocar el trabajo didáctico hacia lo que se está enseñando, teniendo conocimiento del contenido disciplinar, un conocimiento base de la enseñanza. En esta línea Bolívar, (2007) señala lo siguiente:

Es aquí donde se sitúa el estatus propio y justificación de una didáctica específica. En la tarea de todo profesor principiante de repensar y transformar su materia, desde una perspectiva didáctica, en formas de conocimiento que sean apropiadas para los alumnos y las tareas docentes (p.15).

Todo aquello que se enfoque en un desarrollo de la didáctica específica disciplinar, puede encontrar elementos y compartir principios con la didáctica en general, y en estos puntos en común se unen didáctica general y específica, que es una necesidad concreta que sea de conocimiento para la formación y el desarrollo del

profesional del profesorado. La didáctica es una ayuda y los docentes buscan en ella una herramienta necesaria para intervenir en el aula, es por ello que el desafío está planteado, es necesario hacer el esfuerzo de trabajar en base a esta relación entre ambos contenidos teóricos de la didáctica (general/específica), es decir, como lo menciona Camilloni, (2007, p. 26). “la didáctica general y específica deben coordinarse, en consecuencia, en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos”.

Esto se va relacionado con la importancia de conocer adecuadamente ambos campos de estudios, sin separar ni desconocer el uno del otro. Ambas didácticas se complementan y con ellas se puede alcanzar un correcto desarrollo en las prácticas docentes al momento de desarrollar un contenido disciplinar, esto va a depender de la capacidad que tenga el docente de hacer esta relación entre ambas, ya que más allá de las diferencias que se pueden encontrar, el problema se visualiza como lo señala Camilloni, (2007, p. 26). En que “los vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprensiones y debates, situaciones que son características de los enfrentamientos entre comunidades académicas”.

Se conoce la importancia de la didáctica general, y al reconociendo a la didáctica específica disciplinar como clave para la formación inicial del profesorado, para el caso chileno se puede evidenciar un alcance heterogéneo. Al realizar una revisión de los estudios acerca de esta problemática, se comprende que las disciplinas, volviendo a lo que se había mencionado antes con respecto a su identidad y construcción, estas han ido edificando un cuerpo de estudio, con el fin de lograr converger la dimensión disciplinar y la pedagógica, como lo señala Troncoso, (2013) en un seminario de didáctica específica, donde señaló que:

Las didácticas específicas se han ido desarrollando en el ámbito educacional y se ha visto a través de los estudios que son muy importantes en el logro de los aprendizajes y en la formación de los profesores, se han ido constituyendo en disciplinas de conocimiento, no solo como un aspecto de la educación. (...) En las didácticas específicas se integra el conocimiento de las disciplinas puras con la pedagogía. (p.1).

Respecto a la didáctica general y la didáctica específica de la disciplina, se encuentran discrepancias y puntos en común entre ambas, bajo esta lógica es necesario partir de una base general, comprender y reconocer los aportes que la didáctica general ha efectuado, que sin ellos, de su herencia y consecuencia, no se habría discutido sobre un adelante hacia una didáctica específica de la disciplina. Dentro de toda discusión encontramos por ejemplo lo que plantea Feldman, (1999) en donde señala que:

Este problema queda sin resolver porque la existencia de dos continentes didácticos –general y especial- no expresa una división de roles, producto de las distintas agendas que cada una se traza. Por el contrario, la relación puede ser conflictiva por la disputa de espacios y hoy está marcada por cierta hegemonía de los enfoques especializados. (p. 35).

En cuanto a lo que concierne al problema entre ambas, no es difícil imaginar que la didáctica específica de la disciplina, aborda más en profundidad contenidos y se relaciona más con una adecuada transposición didáctica del contenido. Siendo prioridad un apropiado manejo del contenido disciplinar, al mismo tiempo es necesario un adecuado desarrollo en la formación inicial docente, que refuerce el futuro quehacer dentro del aula, ya que al trabajar en un contenido determinado y

acabado, resulta más eficiente ese método al momento de aspirar a alcanzar un aprendizaje en los estudiantes, ya que, como lo señala Camilloni, (2007):

Debido a que las didácticas específicas se trabajan desde la situación especial de la enseñanza de una clase de contenido, o en un nivel educativo, o en una franja etaria de alumnos, esto es, en un tipo de situación didáctica determinada, está más cerca de la práctica que la didáctica en general (...) los obstáculos surge de la heterogeneidad teórica de las didácticas, que son construidas por diferentes grupos académicos (p. 26).

### **Didáctica de la Historia**

No resulta tan sencillo hacer un crítico análisis sobre los procesos vinculados a la didáctica, menos aún hacer un análisis respecto a la didáctica de la Historia, pero es necesario aclarar que el punto de conflicto no resulta del hecho de conocer menos o más determinadas estrategias de didáctica, primero que todo hay que asumir, que lo principal poder realizar un correcto análisis del tema, es el comprender como lo menciona Brunner (2000) con respecto a la misión central de la didáctica y la educación:

Es la de preparar para la vida, desarrollando procesos de pensamiento crítico e innovador, nutriendo la capacidad de escuchar y de comunicarse con personas que pueden tener puntos de vista contrapuestos sobre el mundo y sobre el bien, desarrollar la capacidad de aprender a aprender cuando se es confrontado con lo novedoso y con la necesidad de adaptación personal y social (p. 54).

A este respecto, tanto a la didáctica, la educación, y en forma específica lo referido a la didáctica de la Historia, se desprende ahora la necesidad de entender que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se necesita tener un cabal

conocimiento que mucho de lo que se pueda lograr con los estudiantes, más allá del conocimiento del docente, va a depender de la actividad que se realiza y del grado cognitivo que se quiera alcanzar, respecto a esto se puede mencionar lo que señala Jonassen, (2000):

Afirma que al reconocer que toda actividad tiene una demanda cognitiva específica, para las que los alumnos deben poder ejecutar en un grado básico o avanzado las competencias adecuadas. Las herramientas cognitivas tienen como propósito abordar y facilitar tipos específicos de procedimientos cognitivos es decir, son dispositivos intelectuales que permiten visualizar (representar), organizar, reestructurar, evaluar, calcular o realizar alguna acción que ayude a la labor cognitiva (p. 232).

Afirma que al reconocer que toda actividad tiene una demanda cognitiva específica. Un buen conocimiento de la asignatura que se imparte, significa saber que algo es así, comprender por qué lo es y saber bajo qué circunstancias es válido el conocimiento correspondiente: según plantea Shulman, (1986, p.9) “Esto será importante en las consiguientes decisiones didácticas que consideren el énfasis curricular”. De esta forma en la enseñanza didáctica de la disciplina Historia debe necesariamente como plantea Funes (2006):

(...) integrar discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman en y por los usos sociales característicos de las instituciones escolares, se produce un entramado que reconoce la dimensión socio histórica, la autonomía relativa, la durabilidad del conocimiento histórico gestado en los contextos institucionales. (p. 91).

En la perspectiva de los sujetos que enseñan historia hay un núcleo de tradiciones interpretativas cuya preocupación aparece orientada hacia “el mundo del sujeto”, y

hacia el “mundo de las significaciones”. Estas concepciones y acciones asociadas se modifican a través de un proceso más o menos consciente por parte de los sujetos que imparten la pedagogía de la Historia bajo su respectiva didáctica, de reestructuración y construcción de significados, basado en la interacción y el contraste con otras ideas y experiencias de los sujetos. Es por esto que la didáctica de la Historia sólo es funcional si como menciona Prat, (2001):

(...) los contenidos de Historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para ello, se tendrá que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares. (p. 7).

Es así, cuando los contenidos son manipulados por los estudiantes permite una real interacción entre lo que se desea que estos aprendan y sus capacidades cognitivas, lo que apunta al desarrollo de capacidades superiores de pensamiento, permitiendo la reflexión y análisis a partir del desarrollo cognitivo de los sujetos de acuerdo, con sus capacidades y necesidades educativas. Es así como Lenoir y Hasni citado por Páges, (2007): ilustran como seleccionar adecuadamente estos contenidos para el desarrollo cognitivo de los estudiantes:

Consideran que existen cuatro concepciones principales de las disciplinas escolares en función de la interacción entre la escuela con sus realidades y sus exigencias, la sociedad con sus influencias y sus demandas y las disciplinas científicas: a) las disciplinas escolares como prolongación de las disciplinas científicas o la dimensión disciplinar, b) las disciplinas escolares en tanto que producto y propuesta social o a dimensión sociológica, c) las disciplinas escolares en tanto que producto histórico de la escuela o

la dimensión institucional y d) la disciplinas escolares en tanto que producto de una interacción entre la sociedad, la escuela y los saberes científicos. (p. 21).

En opinión de estos autores esta última concepción es la que se impone, o debería imponer, hoy en la construcción de las disciplinas escolares y de sus saberes. Se debería tener en cuenta, en primer lugar, la dimensión social ya que es la sociedad la que determina las finalidades educativas y los saberes a enseñar, unos saberes que deberían relacionarse con la vida cotidiana y con las disciplinas científicas de donde proceden los instrumentos que van a preparar a los niños y los jóvenes para el futuro.

Analizar la didáctica de la Historia puede resultar un tanto complejo, pero más allá de la problemática que tiene relación con la didáctica en general de la mayoría de las asignaturas al momento de aplicarlas, el fondo de esta complejidad para dicha asignatura se puede visualizar quizás por el deber que debe cumplir la didáctica y en general la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, en esta línea como se señaló en el IV Congreso de Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales (2012) se expresa:

El estudio de la Historia, la Geografía y, en general, de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar, tienen como principal objetivo dotar al individuo de la capacidad de comprender mejor el mundo (físico y social) en que vive. La integración al conocimiento de niños y adolescentes de los conceptos históricos y geográficos le permiten comprender mejor el rol social del individuo, con orientaciones éticas que faciliten la consolidación de un desarrollo sostenible y la formación de ciudadanos responsables con capacidad de valorar la democracia, respetuosos de la diversidad y conscientes de la

relevancia de los procesos históricos que explican las actuales condiciones de vida (p.1).

Es así como se comprende que para el caso de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el traspaso de determinados contenidos a los estudiantes resulta, no solo un conocimiento o una información neutra para ellos, sino que se comprende que es para su futuro y su desarrollo como persona y ciudadanos, es aquí la importancia de tener un correcto conocimiento de lo que realmente implica la didáctica de la Historia, y este conocimiento se comprende que se debe manejar varios aspectos como lo menciona Prats, (1998):

El proceso didáctico para un correcto aprendizaje de la Historia. Los podemos resumir en los siguientes puntos: aprender a formular hipótesis; aprender clasificar de fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes y, por último, el aprendizaje de la causalidad y como iniciarse en la explicación histórica. Este último tema, dada su complejidad, se tratará en un epígrafe específico (p. 4).

Y en cuanto a los contenidos, se visualiza que la didáctica de la Historia debe hacer un doble esfuerzo por lograr que aquel proceso didáctico pueda alcanzar su fin último, el cual tiene relación con esta exposición de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del correcto uso de las herramientas metodológicas y estrategias didácticas que proporciona. Pero esta misma va más allá de ese simple hecho, sino también es necesario comprender el cómo se transmiten sus contenidos y de cómo este se instruye a los estudiantes.

El análisis que se puede realizar, va orientado a la importancia que se ve reflejada, tanto en los contenidos que son parte esencial, así como del objetivo que desempeña en docente al momento de realizar un adecuado proceso de didáctica de la Historia en los estudiantes, en relación a esta formación y desarrollo

personal de los mismos, en correlación a esto como menciona Sánchez, (2006. p.7) “la enseñanza de la historia se vuelve más compleja debido a las características estructurales propias de la disciplina como son: información exclusiva, enfoques diversos, diversidad de fuentes, nociones complejas y el lenguaje propio utilizado en la historia”.

Bajo esta lógica ¿Qué es lo fundamental en la enseñanza de la historia?, ¿A qué no deberíamos tener que renunciar? No es fácil contestar a estas preguntas. Barton y Levstik (2004) han identificado, desde una perspectiva sociocultural focalizada en la práctica social, en lo que se hace en escenarios concretos, cuatro acciones específicas que se espera que realicen los estudiantes cuando aprenden Historia:

(i) Identificar: realizar conexiones entre sí mismos y la gente y los acontecimientos del pasado; (ii) Analizar: establecer relaciones causales, es decir examinar las conexiones entre los elementos del pasado como las causas o los efectos de los acontecimientos históricos; (iii) Responder moralmente: emitir juicios de valor, admirar o condenar a personas y acontecimientos del pasado como, por ejemplo, la esclavitud o el Holocausto o el Movimiento de los Derechos Civiles y la Caída del Muro de Berlín, y (iv) Mostrar lo que han aprendido: exponer información sobre el pasado a través de preguntas, de exámenes o de otros medios

Para estos autores de suma importancia que la enseñanza de la Historia tenga un papel destacado en la formación integral de niños y jóvenes y, en concreto, en el desarrollo de: a) juicios razonados (las causas de los acontecimientos y de los procesos históricos, su significado relativo, los resultados potenciales de cursos alternativos de acción y el impacto del pasado en el presente), b) de un punto de vista amplio de la humanidad (aprender sobre personas diferentes a ellos mismos y sobre sociedades diferentes a las suyas) y c) una deliberación sobre el bien común. Estas acciones podrán acompañarse del desarrollo de aquellas

competencias realmente relevantes. Este papel destacado, como lo menciona Sánchez, (2006), se relaciona con:

Al restablecer la enseñanza sistemática de la historia se parte de la convicción de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no solo elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores étnicos personales y de convivencia social ya la afirmación consciente y madura de la identidad nacional. (p.6).

Siguiendo con el análisis de la didáctica de la Historia, se entiende que no se puede desconocer la importancia de la misma, pero dentro de cualquier proceso didáctico de la Historia cabe preguntarse, no solo por las actividades que se realicen, o por conocer de manera perfecta tales o cuales contenidos, lo principal es identificar los propósitos de lo que se quiere cumplir y el logro que se quiere alcanzar con los estudiantes, en distintos niveles o establecimientos, es así como en esta línea se puede mencionar lo que desarrollo en sus estudios Araya, (2012):

El propósito de las propuestas didácticas elaboradas por los docentes, corresponde a la aplicación de enfoques, principios, métodos y técnicas para la enseñanza de la historia en educación primaria y secundaria. Pretenden, además, desarrollar habilidades entre los estudiantes para diseñar, elaborar y utilizar diversos materiales didácticos para la enseñanza de la historia, incorporando nuevas tecnologías y valorando a esta disciplina como una ciencia social, preocupada de las problemáticas del pasado y del presente. (p. 24).

Ya conociendo los términos y la información más relevante dentro de todo lo que se ha señalado, permite un acercamiento a los procesos que tienen relación con la didáctica de la Historia y la importancia de la misma. Comprender todo lo que

implica el correcto desarrollo de un proceso de tal magnitud, en pro de los estudiantes y de su formación y de los conocimientos que ellos adquirirán en beneficio de su desarrollo personal, se mezcla con este descubrimiento y construcción de la didáctica de la Historia, en relación a esto Salazar, (2000), plantea:

El proyecto se fundamentó en la enseñanza por descubrimiento que, considera que para la Historia sea relevante en el aula ha de responder a la necesidades personales y sociales del alumno, asume que la única forma de que el conocimiento histórica tenga una base racional y pueda ser comprendida por el alumno es centrarse en las perspectivas, la lógica y los métodos de la disciplina histórica (p. 63).

### **Didáctica del Lenguaje y Comunicación**

En el proceso educativo, la comunicación constituye parte importante. Principalmente en esta época en el que el sistema de instrucción sirve para propiciar el conocimiento, entre los docentes y sus alumnos. La relación docente-alumno se producirá de manera favorable en la medida en que entre ellos fluya una comunicación efectiva.

La comunicación permite la interacción entre el profesor y el alumno, si esta se logra de manera eficaz, se genera una acción en común, estableciendo una relación de intereses tanto cognoscitivos como emocionales, lo que facilita la comprensión del mensaje que se intenta transmitir, llevando a los alumnos a la convicción de que hacer esto es de provecho para la formación

Las concepciones educativas actuales coinciden en el proceso docente educativo como un proceso comunicativo, donde prevalecen las relaciones horizontales entre docentes y donde el alumno asume un papel activo y protagónico ante su

propio desarrollo. En este proceso de intercambio se implica la personalidad de los sujetos en su integridad, es decir, se manifiesta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, lo ejecutor y lo inductor.

La función del profesor no puede reducirse a impartir conocimientos, y a ejercer autoridad en el aula, necesariamente tiene que relacionarse y comunicarse con sus alumnos, brindándoles afecto y seguridad.

La comunicación de interés, toca las partes más sensibles del individuo y se puede identificar como uno de los ideales de todo profesor, ya que de una forma razonada y consciente lleva a los alumnos a la integración, satisfaciendo la necesidad de pertenencia y valoración de las personas, porque al expresarse y relacionarse, el alumno gana confianza, autoestima y compromiso social, encontrando que sus palabras y acciones tienen un significado y repercusión para sí, logrando la finalidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El hecho de que el educador se ubique frente a un grupo, no significa que va a ser escuchado, entendido y aceptado por sus alumnos.

El fracaso en la comunicación puede deberse a que el mensaje no fue tan nítido con eficiencia o que la interpretación fue errónea, además no puede mostrarse interesado en ningún mensaje, a menos que encuentre en éste algún valor.

Ante el fracaso de la comunicación, los profesores y los alumnos se recriminan entre sí por falta de resultados satisfactorios, por más que crean que han realizado su mejor esfuerzo y en la búsqueda de culpables se desmotiva el proceso educativo, por eso se requiere que a partir de una buena relación humana se establezcan canales apropiados que faciliten la comunicación.

El alumno al encontrar en el salón de clase una relación humana basada en la aceptación y confianza, con un contenido afectivo importante, esto propicia una buena comunicación, en donde la participación la libertad de expresión dentro de

un ámbito de respeto mutuo y una actividad académica amena, interesante, fluida y dinámica, se ve motivado interesándose por sus labores, despertándose el gusto del saber o aprender por el hecho mismo , lo que conlleva el compromiso del educador en su formación, logrando la finalidad del proceso-enseñanza-aprendizaje.

El alcance de una comunicación educativa eficaz, es una auténtica aspiración para elevar la calidad de la educación. Es por eso que la interacción es considerada el vehículo esencial del proceso docente-alumno.

Al educador le corresponde transmitir su mensaje con la mayor claridad y objetividad posible, libre de prejuicios y poniendo al alumno en contacto con el conocimiento, sin buscar elegir el modo de vida del estudiante, sino tratando de capacitarlo para que tenga la posibilidad de elegir su propio modo de vida desde un punto de vista filosófico educativo:

"... el ser humano se diferencia de los animales por una serie de características esenciales, entre las que destaca su particular forma de aprender. El ser humano depende de sus padres durante mucho más tiempo que el resto de los animales, y su educación resulta prolongada, al ocupar gran parte de su tiempo en aprender a desarrollar sus múltiples facultades naturales. Sin embargo esto se debe a que el ser humano posee una capacidad ilimitada de aprendizaje y a que el proceso por medio del cual se adquieren conocimientos durante toda su vida" (Beltrán, Jesús: 1992; Woolfolk, Anita: 1990).

En efecto, esa capacidad ilimitada de aprendizaje que posee el ser humano es posible si no existiese alguien que desempeñara el rol social de enseñar a las siguientes generaciones: el docente.

La educación tiene como meta la transmisión de conocimientos de una generación a otra (Carlson J. y Thorpe, C.:1990), es una verdad consabida; más, no obstante, el proceso de transmisión y actualización de conocimientos no es suficiente, ya que se necesita, además, capacidad de prever las futuras circunstancias de comunicación de los seres humanos entre sí y su entorno; es decir, el adecuado diálogo de los seres humanos entre sí y su entorno. Se considera que hacer necesario lo anterior, al mismo tiempo que evoluciona nuestro mundo es necesario considerar (producto de evaluaciones y debidas reflexiones) los métodos y formas de comunicación que garanticen un adecuado desarrollo del proceso educativo en las instituciones de educación con el medio ambiente. Medio ambiente que no puede soslayarse en cualquier modalidad de evaluación, en razón de que toda proceso educativo es un proceso de interacción social que sucede en determinado medio ambiente (Galton, M. y Moon, B.:1986).

Paralelamente, a todas sus funciones un docente debe enseñar investigando compartiendo la tesis de que la calidad de la enseñanza no es (ni será) posible si no se dota al docente de medios tecnológicos educativos apropiados que faciliten el cumplimiento de su acción comunicativa con más eficacia; se debe sostener lo anteriormente dicho en tanto que las circunstancias de la modernización y reforma de los sistemas educativos olvidan el estado interno de los docentes. Pues, como señala Esteve, (2011): "... la enseñanza de calidad actualmente existente, allí donde se da, es fundamentalmente el producto del voluntarismo de un profesorado que, frente a la tentación de abandono y el dimisionismo, derrocha energías y entusiasmo supliendo con su actividad la falta de medios existente".

Situación ésta que es observable a todos los niveles de enseñanza, de ahí que sea importante para efecto de una acción educativa eficaz que toda institución educativa proporcione al docente al menos dos recursos elementales para el logro

de una eficaz acción comunicativa: medios tecnológicos educativos apropiados y medio ambiente.

Cómo se señaló anteriormente, la función básica de los docentes es la comunicación, por lo que es conveniente, que cada docente reflexione una vez más: ¿qué es la comunicación? (Edmund, Marc. y Dominique, Picard: 1992), para así tener una definición próxima a su interés: la función comunicativa de los docentes en todo proceso de evaluación de la actividad educativa.

De ese modo, también se deriva en una definición genérica, pero necesaria, de la comunicación educativa (Sarramona, J.: 1988, 1986), puesto que el docente en su acción comunicativa ordinaria recurre al lenguaje como herramienta básica de la comunicación y a otros recursos didácticos. De ahí que se afirme que el acto de comunicar es resultante equivalente a transmitir y, como toda actividad de transmisión, se da un contenido (mensaje) y una intención. Por lo que se infiere que la comunicación educativa es un tipo de comunicación humana que persigue logros educativos.

Según la perspectiva constructivista, la comunicación educativa constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando; lográndose a través de las informaciones que este recibe y reelaborándolas en interacción con el medioambiente y con los propios conceptos construidos. Dicho esto, se tiene que el proceso de aprendizaje no es reducible a un esquema mecánico de comunicación, por cuanto el educando como receptor no es un ente pasivo, sino que es un ser que reelabora los mensajes según sus propios esquemas cognitivos. Aunque en los sistemas educativos es el docente quien ejerce en gran medida las funciones de emisor e influencia sobre los educandos, debe considerarse que la configuración personal de los educandos se logra a través de múltiples fuentes personales e institucionales y ya no exclusivamente por la acción comunicativa de los docentes; mención especial es el caso de la fuerte influencia

de los medios de comunicación de masas (Mass Media), cuya influencia es tan controvertida como evidente.

La comunicación didáctica en el aula se caracteriza por una relación terapéutica entre docente y estudiante constituyendo un auténtico encuentro entre seres humanos que luchan por la misma causa: la optimización de los aprendizajes. Si la relación es adecuada, el trabajo del docente es realizado más eficientemente y las situaciones son desarrolladas favorablemente. De esta manera una positiva relación entre docentes y estudiantes cultiva la efectividad en el proceso de aprendizaje.

Dicha comunicación puede definirse como el proceso por medio del cual la información es intercambiada y entendida por un docente y uno o más estudiantes, usualmente con la intención en aquél de motivar o influir sobre las conductas de éstos, generándose así un encuentro donde no hay parte silenciosa.

Esta comunicación didáctica se fundamenta en la psicología humanística, llamada también de la tercera fuerza, que considera al ser humano como lo que es, una estructura biológica con libertad de funcionamiento, provisto de una estructura interna que le capacita para interactuar con otros en forma libre y responsable. Único ser vivo dotado de un lenguaje, con capacidad para ser, crear y evocar.

Esta fundamentación hace reconocer al docente que los seres humanos no son organismos cualesquiera que responden, como todos los objetos, solamente a estímulos externos o que son básicamente hedonistas, como afirma la teoría conductista. De igual modo le obliga a entender que la conducta humana no puede ser reducida a un sistema de formas comunes de energía, cuyo fin es el placer, tal como lo concibe el psicoanálisis, llegando así a concebirse un docente que es genuino representante de los postulados humanistas, que reconoce al humano como un ser pensante al cual se debe respeto y

consideración, capaz de una libre elección, que enfatiza en las relaciones interpersonales para encontrar su felicidad.

#### *Actividades para lograr la comunicación didáctica en el aula*

En el aula el desarrollo de los aprendizajes depende de las estrategias y los métodos de enseñanzas, los cuales siempre orientan a actividad comunicacional. Esta actividad casi siempre es preparada por el docente quien estimula el desarrollo comunicacional en el marco de la estrategia, o los métodos de enseñanza, sin embargo, hay algunas reglas de carácter general que debe caracterizar toda expresión verbal del docente. (Edmund, Marc. y Dominique, Picard: 1992)

### **MARCO CONTEXTUAL**

El Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé, se encuentra ubicado en calle Luis Espinoza N° 348, de la comuna de Castro, Provincia de Chiloé. Es un Establecimiento de orientación cristiana no confesional, pluralista y sobre todo social. Que nace con el claro objetivo de satisfacer la búsqueda constante del desarrollo y crecimiento.

El Liceo de Adultos Técnico Profesional Chiloé pretende ir en apoyo de la comunidad, especialmente para aquéllos que no han podido terminar el proceso de enseñanza – aprendizaje correspondiente a la enseñanza media. Orientará su trabajo de acuerdo a lo dispuesto por el D.F.L. N°2 de 2009, del Ministerio de Educación, donde se establecen los requisitos para obtener y mantener la calidad de establecimiento reconocido.

Con la debida intención de ser consecuente con las políticas educacionales del actual gobierno y de acuerdo a los criterios de pertinencia, flexibilidad y relevancia que entrega el Ministerio de Educación se han adoptado los Planes y Programas de Estudio entregados por el Decreto Supremo N°254, de 2009, el que establece

el espacio de Formación Diferenciada Técnico – Profesional, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Formación General, lo que en Educación Media es una preparación inicial para una vida de trabajo, desarrollada mediante una especialización en un sector del mundo productivo.

Es por ello, que constituye una posibilidad para jóvenes y adultos de la localidad de Castro de regularizar sus estudios que diversos motivos han abandonado el sistema tradicional y que hoy son parte de las estadísticas de cesantes o desocupados que buscan trabajo u que trabajan en empleos son especialización y por ende reciben ingresos limitados.

Este establecimiento educacional permite a los estudiantes adquirir herramientas para desenvolverse de mejor manera con el entorno y demostrarse a sí mismos que son capaces y que pueden superar las adversidades que no les han permitido terminar sus estudios.

La entidad educativa permite a los educandos obtener un título profesional de nivel técnico en atención de párvulos que es una gran posibilidad de estudiar, puesto que existe una escasa posibilidad de alternativas de Educación superior en la isla grande de Chiloé y los centro de formación técnica y superior en su mayoría se encuentran centrado en Puerto Montt lo que dificulta aún más las posibilidades de continuidad de estudios.

El liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé está ubicado en calle Luis Espinoza Nº 348 de la ciudad de Castro; en un área densamente poblada que cuenta con todos los servicios urbanos. Está a escasa distancia del centro de la ciudad y de sus servicios públicos y privados, además de encontrarse cerca de establecimientos educacionales tales como:

Escuelas Básicas, Liceos y Tecnológico de la Universidad de Los Lagos. Cabe destacar también que debido a su ubicación es altamente accesible para los

alumnos que podrán llegar desde diversos puntos de la ciudad, especialmente por la cercanía del recorrido de la locomoción colectiva y por contar el establecimiento con los estacionamientos vehiculares exigidos por la normativa para su funcionamiento. (PEI, 2014).

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

Los instrumentos de evaluación aplicados a los estudiantes de primer y segundo nivel de educación media del Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé de las asignaturas de Historia y Lenguaje van cobijados a los programas y planes de estudios materializados por los docentes de las asignaturas anteriormente citadas y a su cobertura al nivel del año escolar que se encuentran revisando.

### **Historia Primer Nivel:**

Los estudiantes se encuentran revisando la unidad “**Transformaciones políticas y sociales en el cambio de siglo**” revisando los contenidos referidos al gobierno de José Manuel Balmaceda la crisis del liberalismo chileno y el parlamentarismo a la chilena de la sociedad finisecular.

Este instrumento cuenta con ítem de alternativas con preguntas de reconocimiento apuntando a un nivel básico de aplicación tomando en consideración el contexto educativo en el cual se encuentran insertos los estudiantes, en segundo instancia los estudiantes se encuentran con un ítem de aseveraciones de verdadero y falso donde deben identificar las respuestas correctas de las falsas y justificar porque no son correctas. En tercer lugar los estudiantes deberán comparar con ejemplos equivalentes el parlamentarismo inglés y el parlamentarismo chileno de la sociedad finisecular y comparar las obras realizadas por el presidente Jorge Montt y Ramón Barros Luco en materias similares como educación, obras públicas y legislación social. Y por último, los estudiantes deben realizar preguntas abiertas que les permitan profundizar y conocer en qué medida los estudiantes han

penetrado la esencia del contenido revisado manifestando una explicación lógica del conocimiento.

**PRUEBA DE HISTORIA C/1 2018**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Curso:** 1º Nivel A H-C

**Fecha:** \_\_\_/\_\_\_

Puntaje total: 72

Puntaje de corte: 43

Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_

NOTA:

**Instrucciones:**

- Lea atentamente cada pregunta
- Responda solo lo solicitado, no utilice corrector en las preguntas de alternativas.
- Conteste con lápiz de pasta, de lo contrario no tendrá derecho a exigir segunda revisión de su pregunta.

- Si es sorprendido en actitud sospechosa o de copia le será retirada la prueba y se colocará calificación mínima
- Evite la verborrea

### **Indicadores de Evaluación:**

AE 4: > Explican, apoyándose en diversas fuentes, las principales ideas políticas de José Manuel Balmaceda y sus diferencias con las del Congreso Nacional.

AE 4: > Relacionan el conflicto de 1891 con la tensión entre las posturas presidencialistas y parlamentaristas que venían desarrollándose desde mediados de siglo.

AE 4: > Evalúan y comunican una opinión fundamentada, sobre los aportes y problemas del modelo parlamentario en Chile.

### **ÍTEM DE ALTERNATIVAS (1 punto c/u)**

1). Fue electo como Presidente de la República en el año 1886. Durante su gobierno pretendía reestablecer la unidad nacional y reunir a las distintas facciones liberales. Planeaba realizar un amplio plan de obras públicas aprovechando las entradas proporcionadas por el salitre, además de mejorar el sistema educativo y fomentar la colonización de la Araucanía. El texto anterior se relaciona con el Presidente

- A. Aníbal Pinto.
- B. Jorge Montt
- C. Arturo Alessandri
- D. José Manuel Balmaceda
- E. Benjamín Vicuña Mackenna

2). El régimen parlamentario en Chile se caracterizó por:

I. Los Ministros de Estado dependían sólo de la confianza del Presidente.

II. En el ámbito religioso se dio “La Cuestión del Sacristán”.

III. Superioridad del Poder Legislativo frente al Ejecutivo.

- A) Sólo I
- B) Sólo II
- C) Sólo III
- D) Sólo II y III
- E) Sólo I y III

3). La sociedad chilena, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX se componía, entre otros, del (los) siguiente (s) grupo (s) social (es):

- I. aristocracia terrateniente.
- II. Oligarquía.
- III. proletariado.

- A) Sólo I.

B) Sólo III.

C) I y II.

D) II y III.

E) I, II y III.

4). Entre los principales vicios del sistema político del período Parlamentario en Chile (1891-1925) se destacaban los votos de censura hacia los gabinetes, ya que ellos fueron una de las causas para que se produjera la (el):

- A. Interpelación ministerial
- B. Clausura del Debate
- C. Crisis del parlamentarismo
- D. Rotativa ministerial
- E. Fraude Electoral

5). Entre las características del régimen parlamentario en nuestro país, se puede(n) señalar

I. el poder casi absoluto del presidente de la República.

II. la compatibilidad parlamentaria y ministerial.

III. la concentración en el parlamento de la dinámica política y la toma de decisiones.

- A. Solo I
- B. Solo III
- C. Solo I y II
- D. Solo I y III
- E. Solo II y III

6). De acuerdo a diferentes interpretaciones historiográficas, el período “parlamentario” en

nuestro país es recordado, entre otras razones, por la(as):

- I. inoperancia política de la clase dirigente.
  - II. rotativa ministerial.
  - III. grave situación de los pobres.
- A. Solo I
  - B. Solo II
  - C. Solo I y II
  - D. Solo II y III
  - E. I, II y III.

7). El llamado régimen parlamentario, desarrollado en Chile entre los años 1891 y 1925 tuvo como principal(es) característica(s) política(s)

I) el predominio del Congreso por sobre el poder Ejecutivo.

II) el predominio del Presidente por sobre el Congreso Nacional.

III) el desarrollo de una serie de guerras civiles por la disputa del poder.

- A. Sólo I
- B. Sólo II
- C. Sólo III
- D. Sólo I y II
- E. Sólo II y III

8). La Guerra Civil de 1891 dividió profundamente a la elite chilena. El conflicto se prolongó por casi ocho meses, ocasionó muchas víctimas, dividió a las fuerzas armadas e interrumpió una larga trayectoria institucional. Respecto de su origen, la historiografía ha planteado que la ruptura se produjo, entre otras razones, por:

I) un conflicto de atribuciones entre el Poder Ejecutivo y el poder Legislativo.

II) las diferencias de criterios acerca del rol del Ejecutivo y la distribución del presupuesto nacional.

III) el enfrentamiento directo entre los defensores de la Iglesia y los partidarios del Estado.

- A) Sólo II
- B) Sólo III
- C) Sólo I y II

D) Sólo II y III

E) I, II y III

9). "... como consecuencia, lograban llegar al congreso oligarcas, los cuales invertían grandes sumas en campañas electorales, y que una vez instalados, defendían sus propios intereses" El texto alude directamente al vicio conocido como:

- A) Fraude
- B) Interpelación
- C) Censura
- D) Cohecho
- E) Rotativa

10). La rotativa ministerial es una costumbre política que se hace un hábito al interior de Chile en este periodo, ella se originaba porque:

- A) Los ministros se intercambiaban de cartera dentro del gabinete
- B) Era costumbre que los ministros renunciaran, cuando el presidente cambiaba al subsecretario
- C) El Ejecutivo debía cambiar ministros, producto de los votos de censura parlamentaria
- D) Los ministros viajaban al extranjero con demasiada frecuencia
- E) El ejecutivo actuaba con demasiada premura en elegir sus ministros y los cambiaba con mucha facilidad.

**ITEM DE VERDADERO Y FALSO, EN CASO DE SER FALSO FUNDAMENTA TU RESPUESTA (2 PUNTOS CADA UNA)**

- a. \_\_\_\_\_ El periodo parlamentario se inicia con la presencia del presidente Arturo Alessandri  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_ Durante el parlamentarismo se nacionalizó la riqueza del salitre  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_ La urbanización y modernización del país la inicio José Luis Sanfuentes  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_ La educación y la urbanización constituyeron el desarrollo del parlamentarismo  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_ La riqueza del producto interno del país estuvo relacionada directamente con las exportaciones agro-ganaderas  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- f. \_\_\_\_\_ Durante esta etapa el Congreso luchó por limitar el excesivo poder del presidente.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- g. \_\_\_\_\_ El período parlamentario comienza después de la Guerra Civil de 1891.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- h. \_\_\_\_\_ Balmaceda como presidente fue un decidido partidario del parlamentarismo.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- i. \_\_\_\_\_ Las leyes periódicas fueron promulgadas durante la República Parlamentaria.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- j. \_\_\_\_\_ Los cambios que ejecutaba el presidente en su gabinete los realiza conforme a su entera voluntad.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- k. \_\_\_\_\_ Gran parte del funcionamiento del sistema político parlamentario estaba en manos de los partidos.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ITEM DE COMPARACIÓN (4 puntos c/u)**

**REALICE UN CUADRO COMPARATIVO CON 4 CARACTERÍSTICAS EQUIVALENTES ENTRE EL PARLAMENTARISMO INGLÉS Y EL PARLAMENTARISMO A LA CHILENA DE 1891 A 1925**

<b>Parlamentarismo inglés</b>	<b>Parlamentarismo a la chilena de 1891 a 1925</b>

**REALICE UN CUADRO COMPARATIVO ENTRE EL PRESIDENTE JORGE MONTT Y RAMÓN BARROS LUCO CON 3 OBRAS DE CADA UNO.**

<b>Jorge Montt</b>	<b>Ramón Barros Luco</b>

**ITEM DE PREGUNTAS ABIERTAS TIPO ENSAYO (6 puntos c/u)**

**1. NOMBRE Y EXPLIQUE LOS OBJETIVOS DE GOBIERNO DEL PRESIDENTE JOSÉ MANUEL BALMACEDA Y SU IMPORTANCIA PARA EL PROGRESO DEL PAÍS.**

---

---

---

---

---

---

**2. LEA EL SIGUIENTE TEXTO CON ATENCIÓN Y RESUELVAS LA PROBLEMÁTICA PROPUESTAS A CONTINUACIÓN:**

*“(…) El régimen parlamentario ha triunfado en los campos de batalla, pero esta victoria no prevalecerá. O el estudio, el convencimiento y el patriotismo abren camino razonable y tranquilo a la reforma y la organización del gobierno representativo, o nuevos disturbios y dolorosas perturbaciones habrán de producirse entre los mismos que han hecho la Revolución unidos y que mantienen la unión para el afianzamiento del triunfo, pero que al fin concluirán por dividirse y por chocarse. Estas eventualidades están, más que en la índole y en el espíritu de los hombres, en la naturaleza de los principios que hoy triunfan y en la fuerza de las cosas.”*

Fragmento carta de J.M. Balmaceda, 1891

**¿QUÉ LE PARECE LA CARTA DEL PRESIDENTE BALMACEDA A MINUTOS ANTES DE SU MUERTE?; ¿QUÉ INTENCIONES TENIA BALMACEDA AL ESCRIBIR ESTA CARTA? FUNDAMENTE SU RESPUESTA DE ACUERDO A SU NIVEL.**

---

---

---

---

---

---

---

**3. EXPLIQUE LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA GUERRA CIVIL DE 1891**

---

---

---

---

---

---

---

**4. EXPLIQUE LAS CONSECUENCIAS DE LA GUERRA CIVIL DE 1891.**

---

---

---

---

---

---

---

**5. EN TÉRMINOS SOCIALES, EXPLIQUE POR QUÉ SE CARACTERIZÓ EL PERIODO DE LA ÉPOCA PARLAMENTARIA, INCLUYA EL ROL DE LA OLIGARQUÍA NACIONAL, EL MOVIMIENTO OBRERO Y LA LUCHA POR LAS REIVINDICACIONES, CUALES FUERON ESTAS, NOMBRELAS.**

---

---

---

---

---

## **Historia Segundo Nivel:**

Los estudiantes se encuentran en revisando la unidad “**Los asentamientos urbanos y rurales y los impactos ambientales de las actividades productivas**” revisando los contenidos referidos a los procesos de urbanización y rururbanización que experimenta el mundo actual

Este instrumento cuenta con ítem de alternativas con preguntas de reconocimiento apuntando a un nivel básico de aplicación tomando en consideración el contexto educativo en el cual se encuentran insertos los estudiantes, en segundo instancia los estudiantes deben definir lo que han entendido por tres conceptos claves revisados durante el transcurso del curso. En tercer lugar los estudiantes deberán hacer lectura de un texto y explicar lo que entienden de él apelando a la comprensión de textos que poseen, en cuarto lugar los estudiantes, deberán aplicar lo aprendido en la identificación de tres problemáticas que ellos evidencian en su contexto cotidiano, Y por último, los estudiantes deben realizar preguntas abiertas que les permitan profundizar y conocer en qué medida los estudiantes han penetrado la esencia del contenido revisado manifestando una explicación lógica del conocimiento.

## PRUEBA DE HISTORIA C/1 2018

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: 2° Nivel A H-C

Fecha: / /

Puntaje total: 72

Puntaje de corte: 43

Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_

NOTA:

### Instrucciones:

- Lea atentamente cada pregunta
- Responda solo lo solicitado, no utilice corrector en las preguntas de alternativas.
- Conteste con lápiz de pasta, de lo contrario no tendrá derecho a exigir segunda revisión de su pregunta.
- Si es sorprendido en actitud sospechosa o de copia le será retirada la prueba y se colocará calificación mínima
- Evite la verborrea

### Indicadores de Evaluación:

AE 4: > Comprende que el progresivo crecimiento de la población urbana y la expansión de las ciudades es un fenómeno latinoamericano y global..

AE 4: > Comprende que las actividades productivas generan impactos ambientales (negativos y positivos) en distintas escalas territoriales.

AE 4: > Emite juicios fundados sobre problemas sociales que inciden en la calidad de vida en zonas urbanas y rurales.

### I. ÍTEM DE ALTERNATIVAS (1 punto c/u)

1. Entre los factores que se toman en consideración para determinar si un asentamiento es urbano o rural se encuentra(n)

I) el número de habitantes.

II) las actividades económicas predominantes.

III) el nivel educacional de la población.

- A. Solo II
- B. Solo I y II
- C. Solo I y III
- D. Solo II y III
- E. I, II y III

2. Durante las últimas décadas, Chile ha incrementado notablemente la exportación de materias primas y productos manufacturados, la mayor parte de los cuales se transporta por vía:

- A. aérea.
- B. marítima.
- C. terrestre/caminera.
- D. terrestre/ferroviaria.
- E. Balsero

3. El concepto geográfico de conurbación dice relación con

- A. la migración constante que se produce desde el campo a la ciudad.
- B. las normas municipales que determinan el tipo de barrios de un sector urbano.

C. el proceso de crecimiento en el espacio que une dos o más ciudades vecinas.

D. el porcentaje de población que vive en las ciudades.

E. los planes para regular el uso del suelo urbano.

4. Entre los impactos geográficos del proceso de urbanización destaca el desmesurado crecimiento horizontal de algunas ciudades, especialmente de la capital nacional. El(los) problema(s) generado(s) por este proceso es(son)

- I) la pérdida de las superficies cultivables.
- II) el poblamiento en sectores de alto riesgo geográfico.
- III) la escasez de equipamiento urbano en los sectores céntricos de las ciudades.

- A. Solo I
- B. Solo II
- C. Solo III
- D. Solo I Y II
- E. I, II y III

5. En Chile, la población cuyo ingreso per cápita es inferior al costo de la llamada “canasta familiar básica” de alimentos, es catalogada como población

- A. urbana.

- B. dependiente.
- C. activa.
- D. pobre.
- E. indigente.

6. "Hace 24 años la Región Metropolitana contribuía con el 50% de la producción nacional...desde que se iniciara el proceso de regionalización, dicho aporte se mantiene exactamente igual. Algo pasa que, a pesar del espectacular crecimiento de algunas ciudades del país, los objetivos de lograr un desarrollo equilibrado y homogéneo todavía son una quimera. La capital seguirá creciendo al ritmo actual, a menos que se adopten decisiones políticas y económicas que potencien la generación de industrias regionales..." (**Diario El Metropolitano**. 1999)

De la lectura del texto anterior es posible determinar

- I) que es una crítica al proceso regionalizador que no ha cumplido sus objetivos.
- II) que sino se toman decisiones que potencien a otras regiones seguirá existiendo desequilibrio en los niveles de desarrollo nacional.
- III) que es necesario que aparezcan nuevas regiones más independientes desde el punto de vista económico.

- A. Sólo II
- B. Sólo I y II
- C. Sólo I y III
- D. Sólo II y III
- E. I, II y III

7. Entre las razones que explican el crecimiento experimentado por los centros urbanos en Chile, es posible mencionar

- I) la llegada de inmigrantes provenientes del ámbito rural.
- II) la atracción que ejercen las actividades económicas que en ellos predominan.
- III) sus altas tasas de natalidad debido a las mejores expectativas de vida.

- A. Sólo I
- B. Sólo I y II
- C. Sólo I y III
- D. Sólo II y III
- E. I, II y III

8. Uno de los fenómenos provocados por el proceso de urbanización es la aparición de los denominados "suburbios" o áreas periféricas a las zonas metropolitanas, estos pueden ser del tipo "satélites" y entre sus características están:

- I. Disponibilidad de abundantes puestos de trabajo.
- II. Presencia de bienes y servicios para satisfacer las necesidades de su población.
- III. Contar con abundantes redes de autopistas y carreteras que los conectan con los centros urbanos.
- IV. Predominio de las actividades económicas primarias.

- A. Sólo I
- B. Sólo II
- C. III y IV
- D. I, II y III
- E. I y II

9. El proceso de migración campo-ciudad tuvo distintas consecuencias económicas en América Latina durante todo el siglo XX, las cuales se vinculan, entre otros aspectos, con el modelo industrializador y con las políticas públicas que se han impulsado en los países de la región. Una de estas consecuencias ha sido el aumento progresivo del empleo informal en las últimas dos décadas, el cual se caracteriza por

- A. contar con incentivos laborales para el sector de la tercera edad.
- B. ser una ocupación que carece de seguridad social.
- C. estar regido por leyes que velan por la estabilidad de los ingresos.
- D. ser un aporte significativo a las cifras del crecimiento económico.
- E. estar vinculado exclusivamente a la venta de bienes importados.

10. El crecimiento económico de Chile, basado en una política económica exportadora, ha tenido importantes repercusiones sobre las ciudades, llegando a convertirlas en entidades con dinámicas propias y en constante expansión. Respecto al impacto del proceso de expansión urbana en las ciudades chilenas, en los últimos 40 años, es correcto afirmar que

- A. ha aumentado la segregación socio-espacial, lo cual se evidencia en la formación de "barrios cerrados".
- B. ha generado una gran cantidad de empleos en el sector primario, en desmedro del sector secundario y terciario.
- C. ha fomentado una mayor construcción de áreas verdes en el centro de las capitales regionales.
- D. ha estado acompañado por estrictas políticas medioambientales que han logrado eliminar la contaminación atmosférica.
- E. ha traído consigo una disminución del precio de las propiedades urbanas cercano a las zonas céntricas.

11. Actualmente, en Chile se presentan diferencias culturales y socio-económicas relevantes en la población. Al respecto, dichas diferencias se producen, entre otros aspectos, a partir de

- I) la distribución de los ingresos de las personas.
- II) las actividades económicas realizadas.
- III) el tipo de educación recibida.

- A. Solo I
- B. Solo III
- C. Solo I y II
- D. Solo II y III
- E. I, II y III

12. Las ciudades pueden crecer en términos espaciales en sentido horizontal hacia la periferia, o vertical en el área central. La razón económica que explica el crecimiento vertical está asociada al (a los) siguiente(s) aspecto(s):

- I) el alto valor del suelo.

II) II) la necesidad de disponer de suelos para actividades de servicios.

III) III) la escasez relativa de terrenos para la construcción.

A. Solo I

B. Solo II

C. Solo III

D. Solo I y II

E. I, II y III

## II. ÍTEM DE DEFINICIÓN (3 PTOS C/U)

Define cada una de los siguientes conceptos asociados al fenómeno urbano

Conurbación	
Suburbio	
Metropolis	

## III. ÍTEM DE INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

Lea con atención el siguiente texto y responda las problemáticas que a continuación de enuncian

### LA PERIFERIA

El tercer elemento que compone la estructura de la ciudad moderna es la periferia; habría que entender por este término todo el proceso de urbanización llevado a cabo en las ciudades más allá de los ensanches burgueses y desarrollados desde principios del siglo XX. De esta definición se deduce que la palabra periferia no se puede tomar en sentido peyorativo, de acuerdo con la idea popular de marginación, casas de baja calidad o falta de equipamientos. Los procesos de expansión urbana ocurridos en nuestras ciudades son tan complejos que abarcan todo tipo de modelos de crecimiento, de tal forma que encontraremos en la periferia de nuestras ciudades desde urbanizaciones de lujo, hasta núcleos de viviendas apiñadas en grandes bloques de pisos, pasando por multitud de promociones de casas unifamiliares, copiando el modelo anglosajón, o barriadas enteras de autoconstrucción, que más recuerdan el urbanismo rural propio de nuestros pueblos que a barrios de grandes ciudades.

*Rodrigo, Pilar y Rodrigo, Antonio. El espacio urbano. España: Síntesis Educación, 2000.*

#### A. SEGÚN LOS AUTORES ¿QUÉ ES LA PERIFERIA? (3 PTOS)

---

---

---

---

---

---

---

---

#### B. ¿EN QUÉ SENTIDO, SEGÚN EL TEXTO, LA PALABRA PERIFERIA PIERDE SU CONNOTACIÓN NEGATIVA? FUNDAMENTA. (4 PTOS)

---

---

---

---

---

---

**C. ¿QUÉ RELACIÓN PUEDES ESTABLECER ENTRE LOS CONCEPTOS DE PERIFERIA, SUBURBIO Y PERIURBANO? EJEMPLIFICA. (5 PTOS)**

---

---

---

---

---

---

---

**IV. ÍTEM DE APLICACIÓN**

**EXPLICA TRES PROBLEMAS URBANOS QUE SE RELACIONEN CON LA CIUDAD DE CASTRO. (3 PUNTOS)**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**V. ÍTEM DE PREGUNTAS ABIERTAS**

**EXPLIQUE CUÁLES SON LAS FUNCIONES PREDOMINANTES EN EL HABITAR RURAL Y SU IMPORTANCIA PARA LA ECONOMÍA LOCAL**

---

---

---

---

---

---

---

**EXPLIQUE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS CIUDADES EN VÍAS DE DESARROLLO.**

---

---

---

---

---

---

### **Lenguaje y Comunicación Primer Nivel:**

Los estudiantes se encuentran revisando la unidad llamada “**Nuestro proyecto de vida, un sueño posible**” analizando los contenidos referidos al discurso expositivo y sus características comunicativas.

Este instrumento cuenta con ítem de alternativas con preguntas de reconocimiento apuntando a un nivel básico de aplicación tomando en consideración el contexto educativo en el cual se encuentran insertos los estudiantes, en segundo instancia los estudiantes deben leer y hacer su uso de la comprensión de textos para resolver las problemáticas que se proponen. Y por último, los estudiantes deben realizar un texto expositivo donde utiliza las características básicas del discurso expositivo que les permitan profundizar y conocer en qué medida los estudiantes han penetrado la esencia del contenido revisado manifestando una explicación lógica del conocimiento.

## PRUEBA DE LENGUAJE C/1 2018

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: 1º Nivel A H-C

Fecha: \_\_\_ / \_\_\_

Puntaje total: 72

Puntaje de corte: 43

Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_

NOTA:

### Instrucciones:

- Lea atentamente cada pregunta
- Responda solo lo solicitado, no utilice corrector en las preguntas de alternativas.
- Conteste con lápiz de pasta, de lo contrario no tendrá derecho a exigir segunda revisión de su pregunta.
- Si es sorprendido en actitud sospechosa o de copia le será retirada la prueba y se colocará calificación mínima
- Evite la verborrea

### Indicadores de Evaluación:

AE 4: › Comprende las características del texto expositivo y su aplicación en la comunicación.

AE 4: › Usa las formas básicas del discurso expositivo: descripción, definición y caracterización.

AE 4: › Estructura la información considerando: introducción, desarrollo y conclusiones.

### I. ÍTEM DE ALTERNATIVAS (1 punto c/u)

1. Son características del discurso expositivo

I.- una relación jerárquica entre emisor y receptor.

II.- hacer comprensibles al receptor los objetos de que trata.

III.- el acrecentamiento del conocimiento que produce en el receptor.

- A. Solo I
- B. Solo II
- C. Solo I y III
- D. Solo II y III
- E. I, II y III

2. El texto expositivo tiene como propósito comunicativo:

- A) Convencer de una determinada postura.
- B) Ordenar hechos de acuerdo a una lógica cronológica.
- C) Destacar las características centrales de un tema, objeto o persona.

D) Informar de manera predominantemente objetiva sobre un hecho o fenómeno.

E) Entregar los rasgos esenciales de un objeto o tema tratado.

“Bernardo O’higgins Riquelme Luego del triunfo obtenido en Chacabuco, O’higgins es designado como Director Supremo. En su gobierno se restablecieron las instituciones creadas durante la Patria Vieja, clausuradas por los realistas, como el Instituto y la Biblioteca Nacional. Se creó el Cementerio General en Santiago y se iniciaron los trabajos en La Cañada, ahora llamada Alameda de las Delicias. Además se prohibieron el uso de títulos nobiliarios, de escudos de nobleza y se estableció una nueva modalidad de distinción social con la Legión al Mérito.”

3. El texto anterior es un ejemplo de texto:

- A) Texto dialógica – conversacional.
- B) Texto expositivo.
- C) Texto argumentativos.
- D) Texto descriptivo.
- E) Texto narrativo.

4. El texto anterior tiene un carácter:

- A) Especializado.
- B) Divulgativo.
- C) Centrado en el emisor.
- D) Descriptivo y argumentativo.
- E) Predominante en la subjetividad.

5. ¿Qué función del lenguaje predomina en el texto anterior?

- A) Apelativa.
- B) Emotiva.
- C) Referencial.
- D) Fática.
- E) Metalingüística.

6. “¿Cómo jugar? Para participar, usted debe elegir 6 números, del 1 al 39, o simplemente marcar “azar”. Se realizan tres sorteos semanales, y usted gana si acierta a 3, 4, 5 ó 6 números”.

¿A qué tipo de discurso corresponde el texto anterior?

- A) Dialógico.
- B) Expositivo.
- C) Persuasivo.
- D) Público.
- E) Argumentativo.

7. ¿Cuál aseveración es FALSA respecto del texto expositivo?

- A) El objetivo central de este tipo de textos es la entrega de datos o información.
- B) En los textos expositivos se deben considerar las características del tema y del auditorio.
- C) Busca informar a quien lee o escucha, sobre diversos temas.
- D) La gracia que tienen estos textos es que no se rigen con planes determinados ni estructura.
- E) Este tipo de texto alude al saber el qué, el cómo o el por qué de algo.

8. ¿Qué forma discursiva predomina en el siguiente texto expositivo?

“Clásico universitario: ‘Chunchos’ y ‘Cruzados’ sacaron más de una chispa el domingo a las 15:00 hrs. Cuando se enfrentaron por una fecha más del Torneo de Clausura en el Estadio Nacional. Ambos cuadros se midieron por tercera vez durante este año, pero a todas luces, este fue el partido más importante, ya que jugaron por el paso a la final del certamen”.

- A) Comentario.
- B) Descripción.

- C) Definición.
- D) Narración.
- E) Caracterización.

9. De acuerdo a la situación de enunciación de un discurso expositivo es posible afirmar que:

- I) El emisor sabe más que el receptor.
- II) El canal comunicativo puede ser sólo escrito.
- III) Su propósito es informar.
- IV) Se da sólo en situaciones públicas.

- A) Sólo I.
- B) Sólo I y II.
- C) Sólo I y III.
- D) I, II y III.
- E) I, II, III y IV.

10. Si comparamos el texto sobre el desierto de Atacama que aparece en un libro de geografía con el relato de la experiencia de un amigo que viajó a ese lugar, se diferenciarían en:

- I) El nivel de objetividad de los textos.
- II) El objetivo de los emisores.
- III) El predominio, en el texto, de la descripción y, en el relato personal, de la narración.

- A) Sólo I.
- B) Sólo II.
- C) Sólo III.
- D) I y III.
- E) I, II y III.

11- La relación que se presenta entre el emisor y el receptor del discurso expositivo es:

- A) Asimétrica, porque el emisor domina más el tema que el receptor.
- B) Asimétrica, porque el receptor domina más el tema que el emisor.
- C) Simétrica, porque el emisor domina más el tema que el receptor.
- D) Simétrica, porque el receptor domina más el tema que el emisor.
- E) Ninguna de las anteriores.

12. De acuerdo a tus conocimientos, ¿cuál de los siguientes enunciados corresponde a un texto expositivo?

- A) La educación necesita urgentemente una reestructuración.
- B) No existen métodos para que usted luche contra la discriminación.
- C) La educación chilena ha experimentado cambios con respecto a los 10 últimos años de gobierno.
- D) Una vez más tengo que confesar que me he equivocado.
- E) ¿Existe realmente la conciencia de clase?

13. El emisor del texto expositivo debe:

- I) Adecuar su lenguaje al tipo de receptor a que se dirige.
- II) Considerar la naturaleza del mensaje en su elaboración.
- III) Ser claro y preciso en el manejo del léxico.

- A) Sólo I.
- B) Sólo II.
- C) Sólo III.
- D) I y III.
- E) I, II y III.

14. ¿A qué forma básica del discurso expositivo corresponde el siguiente texto?

“(…) Se podría decir que la televisión de hoy es mucho más ‘democrática’ que antes. Que nos ‘refleja’ de una manera muchas más fiel que hace unos años. Puede ser. Pero también es cierto que no somos pura chacota, que sí vivimos eternamente en segundo medio es probable que no progresems en un montón de cosas que necesitamos como adultos”.

Revista Wikén, diario El Mercurio.

- A) Definición.
- B) Narración.
- C) Descripción.
- D) Caracterización.
- E) Comentario.

## II. ÍTEM DE INTERPRETACIÓN (6 PTOS C/U)

### ¿CUÁL SERÁ EL FIN DE LA TIERRA?

El objeto más cercano, de tamaño suficiente y energía bastante para afectar seriamente a la Tierra es el Sol. Mientras el Sol mantenga su actual nivel de actividad (como lleva haciendo durante miles de millones de años), la Tierra seguirá esencialmente inmutable. Ahora bien, ¿puede el Sol mantener para siempre ese nivel?

Y, caso que no, ¿qué cambio se producirá y cómo afectará esto a la Tierra?

Hasta los años treinta parecía evidente que el Sol, como cualquier otro cuerpo caliente, tenía que acabar enfriándose. Vertía y vertía energía al espacio, por lo cual este inmenso torrente tendría que disminuir y reducirse poco a poco a un simple chorrillo. El Sol se haría naranja, luego rojo, iría apagándose cada vez más y finalmente se apagaría.

En estas condiciones, también la Tierra se iría enfriando lentamente. El agua se congelaría y las regiones polares serían cada vez más extensas. En último término, ni siquiera las regiones ecuatoriales tendrían suficiente calor para mantener la vida. El océano entero se congelaría en un bloque macizo de hielo e incluso el aire se licuaría primero y luego se congelaría. Durante billones de años, esta Tierra gélida (y los demás planetas) seguiría girando alrededor del difunto Sol.

#### A. ¿POR QUÉ PODEMOS AFIRMAR QUE SE TRATA DE UN TEXTO EXPOSITIVO?

---

---

---

---

---

---

---

#### B. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL TEXTO ANTERIOR?

---

---

---

---

---

---

---

#### C. ¿CUÁL ES LA IDEA PRINCIPAL DEL TEXTO ANTERIOR?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**D. ¿SE TRATA DE UNA EXPOSICIÓN DIVULGATIVA O ESPECIALIZADA? JUSTIFICA TU RESPUESTA.**

---

---

---

---

---

---

---

**E. DE ACUERDO A TU CLASIFICACIÓN ANOTA UNA MARCA TEXTUAL QUE LA RESPALDE.**

---

---

---

---

---

---

---

**III. REDACTA UN TEXTO EXPOSITIVO BREVE CUYO TEMA SEA “LA MUSICA DE HOY”**

**Tu redacción debe presentar claramente:**

- a) Estructura básica: introducción-desarrollo y conclusión
- b) Uso de forma permanente el uso de 5 conectores diferentes (marcar cada uno de ellos)
- c) Presenta la organización de un párrafo (lo señala entre paréntesis)
- d) Uso de lápiz de pasta sin borrones y letra legible.

<b>Puntaje</b>	
Estructura básica: introducción-desarrollo y conclusión	3
Uso de forma permanente el uso de 5 conectores diferentes (marcar cada uno de ellos)	3
Presenta la organización de un párrafo (lo señala entre paréntesis)	3
Uso de lápiz de pasta sin borrones y letra legible.	1



## **Lenguaje y Comunicación Segundo Nivel:**

Los estudiantes se encuentran revisando la unidad llamada **“El poder del lenguaje en una sociedad globalizada y virtual”** analizando los contenidos referidos al texto argumentativo y sus características comunicativas.

Este instrumento cuenta con ítem de alternativas con preguntas de reconocimiento apuntando a un nivel básico de aplicación tomando en consideración el contexto educativo en el cual se encuentran insertos los estudiantes, en segundo instancia los estudiantes relacionar los enunciados con una definición según corresponda, en tercer lugar los estudiantes deben definir dos conceptos según lo aprendido a lo largo del curso. Y por último, los estudiantes deben realizar un texto argumentativo donde utiliza las características básicas de este tipo de texto que les permitan profundizar y conocer en qué medida los estudiantes han penetrado la esencia del contenido revisado manifestando una explicación lógica del conocimiento.

## PRUEBA DE LENGUAJE C/1 2018

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: 2º Nivel H-C

Fecha: \_\_\_ / \_\_\_

Puntaje total: 72

Puntaje de corte: 43

Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_

NOTA:

### Instrucciones:

- Lea atentamente cada pregunta
- Responda solo lo solicitado, no utilice corrector en las preguntas de alternativas.
- Conteste con lápiz de pasta, de lo contrario no tendrá derecho a exigir segunda revisión de su pregunta.
- Si es sorprendido en actitud sospechosa o de copia le será retirada la prueba y se colocará calificación mínima
- Evite la verborrea

### Indicadores de Evaluación:

AE 4: › Comprende las características del texto expositivo y su aplicación en la comunicación.

AE 4: › Usa las formas básicas del discurso expositivo: descripción, definición y caracterización.

AE 4: › Estructura la información considerando: introducción, desarrollo y conclusiones.

### I. ÍTEM DE ALTERNATIVAS (1 punto c/u)

1. Un estudiante presenta en su trabajo sobre el efecto de la computación en las personas, la siguiente argumentación:

“La computación aísla a las personas.

Un claro ejemplo de esto es la influencia que tiene esto con el medio ambiente, porque el tiempo que la gente dedica a la computación es demasiado; por lo tanto, no creo que sea conveniente dedicarle tanto tiempo, ya que la persona no podrá abstenerse a lo que sucede en sus alrededores”.

1. Del análisis del texto anterior, podemos establecer que:

I. Es una falacia de razonamiento circular.

II. Es una falacia lógica, generada en el uso incorrecto de conectores.

III. Muestra una inadecuada comprensión de las relaciones de causa y consecuencia.

A) Sólo I.

B) Sólo II.

C) Sólo III.

D) Sólo II y III.

E) I, II y III.

2. “En ‘La vida es Sueño’, creación del dramaturgo español Pedro Calderón de la Barca, el tema principal es la problemática religiosa del libre albedrío. El protagonista, Segismundo, es condenado por su propio padre a vivir durante toda su existencia, encadenado en una mazmorra.

En

su célebre monólogo, el protagonista expresa la idea del delito de haber nacido. En el monólogo se expresa la desesperanza absoluta sobre la existencia”.

2. En el texto anterior, la parte destacada en negrita corresponde a (el o la):

A) Tesis.

- B) Base.
- C) Garantía.
- D) Respaldo.
- E) Premisa.

3. En un trabajo de argumentación sobre el tema “Extrañas costumbres de la Iglesia”, el alumno describe los prejuicios religiosos en materia de sexo y luego argumenta:

“Estoy muy convencido en mi fundamento, porque tuve la experiencia de ir a un colegio religioso y ver cómo se martirizan conviviendo entre ellos sin poder llegar a una mujer (que es natural) y a la vez inculcándose cada vez más su creencia que les brinda la religión que es la de ‘ser más perfectos como peregrinos para ser los mejores religiosos’.

Del análisis del texto anterior, podemos establecer que la aseveración que no corresponde es:

- A) El argumento presenta una falacia que se origina en la dificultad del estudiante de transitar del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.
  - B) El estudiante obtiene una conclusión general, basándose en un caso singular, extraído de su experiencia personal.
  - C) Este caso no funciona como ejemplo particular, sino como argumento privilegiado para probar el punto de vista propio.
  - D) La apelación a la experiencia personal como argumento es un recurso característico para constituirse como autoridad en el tema.
  - E. El argumento es sólido y la convicción del estudiante por la validez de su fundamento está basada en un ejemplo real.
- “Los insectos son consumidos en diversas partes del planeta como una compensación de las carencias proteicas.
- Hasta hace bien poco tiempo, los chinos comían Crisálidas de gusanos de seda, cigarras y grillos gigantes.
- No eran las clases adineradas los principales consumidores, sino los pobres e indigentes, puesto que carecían de otras fuentes de proteínas.
- África, Asia, Amazonía y otras regiones incluyen el consumo de insectos en la dieta de sus habitantes por escasez de alimentos de origen animal, para sobrevivir al hambre y a la desnutrición”.
- En el texto anterior, la parte destacada en negrita corresponde a (el o la):
- A) Punto de vista.
  - B) Respaldo.
  - C) Garantía.
  - D) Tesis.
  - E) Base.

5. “El dinero es, sin duda alguna, uno de los instrumentos más importantes en la vida de los pueblos y de las personas. ¿Cómo podríamos comprar y vender, cobrar y pagar, abastecernos y guardar para el futuro si no existiese el dinero?”

Del análisis de la argumentación anterior, podemos establecer que:

- I. Es una falacia generada por la inadecuada inclusión jerárquica de un concepto.
  - II. Es una falacia de razonamiento circular.
  - III. Esta falacia no es un error lógico, sino que resulta inaceptable defender un punto de Vista con esta premisa.
- A) Sólo I.
  - B) Sólo II.
  - C) Sólo III.
  - D) Sólo I y III.
  - E) I, II y III.

6. “Lo grotesco empieza en el mismo momento en que el hombre trata de expresarse, de re-crear la realidad. En el mismo momento de re-creación surge, inevitablemente, el juego, la distorsión y la ambigüedad. Todos los mitos que se conocen en la Historia tienen aspectos de lo grotesco. Precursores de lo grotesco en el siglo XIX: los notables Dickens, Carroll, Mogol, Jarry; en el siglo XX: Pirandello, Kafka, los ‘surrealistas’, Beckett, Arrabal, Jodorowsky, Karno, Sennet, Laurel, Chaplin...”

- Prólogo del Teatro del Absurdo de Jorge Díaz - Mayo, 2001.)
- En el texto anterior, la parte destacada en negrita corresponde a (el o la):
- A) Tesis.
  - B) Base.
  - C) Garantía.
  - D) Respaldo.
  - E) Premisa.

7. La base de una argumentación es:

- A) aquel cuerpo de información general que apoya la garantía.
- B) aquella razón, hecho o dato que se entrega para apoyar la tesis.
- C) aquel vínculo que une las bases con la tesis, es decir, refleja la pertinencia de esa base para esa tesis.
- D) aquella superficie desde la cual se teje la red de información que conformara la afirmación que quiero defender.

8. Respecto a la Tesis :

- A) Consiste en una afirmación de carácter polémico que se plantea públicamente y que se pretende gane la final.
- B) La fórmula general para el planteamiento de una tesis es a través de una oración declarativa con verbo conjugado en modo indicativo.

- C) Es una opinión sostenida por alguien y que sirve de punto de partida o de llegada de un argumento.
- D) Consiste en una afirmación de carácter polémico que se plantea públicamente y que se pretende que alcance aceptación general.
- E) Es una opinión, formulada como una afirmación, que sirve de punto de partida o de llegada de un argumento para defenderlo.

9. La argumentación consiste en una expresión \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ de los pensamientos, opiniones, puntos de vista o visiones personales de una persona que intenta \_\_\_\_\_ una \_\_\_\_\_ a través de los argumentos.

- A) oral - verbal - encontrar- tesis.
- B) oral - escrita - defender - tesis.
- C) escrita - oral- encontrar - base.
- D) escrita - oral - defender - base.

10. La modalidad de la argumentación puede ser \_\_\_\_\_ o escrita, y \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_.

- A) oral - escrita - espontánea
- B) oral - espontánea - específica.
- C) oral - espontánea - preparada
- D) oral - planificada - especializada.

11. La estructura interna de la argumentación consiste en:

- A) tesis - base - argumento - respaldo
- B) tesis - base - argumento - garantía
- C) tesis - fundamento - base - respaldo - garantía
- D) tesis - base - respaldo - garantía

## **II. ÍTEM DE RELACIÓN: (1 PTO C/U)**

RELACIONAN DE CONCEPTOS. RELACIONE LOS CONCEPTOS DE LA PRIMERA COLUMNA CON LAS DEFINICIONES DE LA SEGUNDA SEGÚN CORRESPONDA

<b>1. Tesis</b>	___ “Todos tus amigos lo prefieren, úsalo tú también”.
<b>2. Base</b>	___ Influir en el receptor por medio de argumentos lógico-rationales, apelando a su intelecto y reflexión.
<b>3. Garantía</b>	_ “Todos sabemos lo que cuesta concentrarse en la lectura, es por eso...”
<b>4. Respaldo</b>	___ Objeción a una objeción. Se utiliza para refutar la tesis.
<b>5. Propósito comunicativo</b>	___ “Este individuo presenta malestar, sensación de frío, fiebre ligera, dolor de espalda y muscular, dolor de garganta y tos, por lo tanto, padece una bronquitis aguda”.
<b>6. Función del lenguaje predominante</b>	___ Influir en el receptor por medio de argumentos emotivo-afectivos, apelando a sus sentimientos.
<b>7. Convencer</b>	___ “Las vasijas encontradas en este sector son similares en figura y materiales a los empleados en esta otra, por lo tanto, pertenecen a la misma cultura”.
<b>8. persuadir</b>	___ “La madre de Juanito fumó durante su embarazo, por eso Juanito es un niño débil y con bajo peso.
<b>9. Tema</b>	___ “Como ha señalado el Ministro...”
<b>10. Contra argumentación</b>	___ “Si vas mal vestido, eres un vago”
<b>11. Modos de razonamiento</b>	___ “Todas las personas que trabajan en horario nocturno presentan déficit de vitamina D. Amelia trabaja de noche, debe tomar un suplemento vitamínico”
<b>12. Razonamiento por analogía</b>	___ Argumentos cuya validez es dudosa o, abiertamente, se trata de argumentos inválidos por algún problema o error en su construcción que los hace falsos.
<b>13. Razonamiento por causa</b>	___ La función apelativa consiste en llamar la atención del interlocutor. Su aprendizaje implica reconocer que el llamar la atención del otro se da en diversas situaciones comunicativas.
<b>14. Razonamiento por signos</b>	___ Explica por qué la base sirve de apoyo para la tesis.
<b>15. Razonamiento autoridad</b>	___ Primer argumento. Suele entregar datos generales y conocidos.

<b>16. Razonamiento por generalización</b>	___ convencer y/o persuadir al receptor para que adhiera a determinada idea o realice una acción en particular
<b>17. Fetichismo de las masas</b>	___ Afirmación discutible que se pone en consideración de otros porque se desea que sea aceptada como verdadera. Se trata de una idea sobre la cual no hay acuerdo ni un único punto de vista.
<b>18. Argumentos por lo concreto</b>	___ por generalización, analogía, signos, causa o autoridad.
<b>19. Uso de prejuicios</b>	___ Suelen vincularse a contenidos que generan polémica y/o discusión
<b>20. Falacias argumentativas</b>	___ Entrega datos fidedignos para respaldar la tesis, tales como citas, estadísticas, opinión de un experto, etc.

### **III. ÍTEM DE DEFINICIÓN:**

**RESPONDE BREVEMENTE CADA PREGUNTA, UTILIZANDO SOLO EL ESPACIO DADO EN LAS LÍNEAS DE RESPUESTAS:**

**Con sus propias palabras explique en qué consiste cada uno de los siguientes conceptos:**

- a)  
Garantía: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b) Respaldo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **IV. ÍTEM DE PRODUCCIÓN DE TEXTO:**

**Producción textual:** argumentar por escrito.

- Construya un texto argumentativo sobre un tema polémico de su interés:
- El texto debe tener la estructura básica de una argumentación (tesis, base, garantía y respaldo)
- Al finalizar su texto debe subrayar e indicar donde se ubica la tesis, la base, la garantía y el respaldo.
- El texto debe tener mínimo 10 líneas.

<b>Puntaje</b>	
Estructura básica: tesis, base, garantía y respaldo	3



Siendo las 8:30 de la mañana y luego del saludo generalizado a los estudiantes y agradeciendo su disposición se da inicio a la aplicación del instrumento de evaluación con el curso primer nivel A. Se ofrecen las instrucciones generales y se realiza lectura conjunta con los estudiantes del instrumento, se resuelven dudas y consultas durante los primeros 15 minutos de la aplicación del instrumento.

### *Ruptura*

Luego de de 1 hora y 30 minutos siendo las 10 de la mañana los sujetos participantes entregan de regreso el instrumento de evaluación a la docente investigadora, y esta agradece su participación.

## **Liceo de Adultos Chiloé**

### *Entrada*

Con fecha 27 de agosto del 2018, siendo las 10:15 de la mañana la investigadora ya se encuentra en el establecimiento mencionado, y se dirige a la sala de clases donde están esperando los sujetos participantes de para la aplicación de los instrumentos de evaluación. Los sujetos participantes se encuentran esperando a la investigadora y con disposición para realizar el instrumento de evaluación.

### *Desarrollo*

Siendo las 10:15 de la mañana y luego del saludo generalizado a los estudiantes y agradeciendo su disposición se da inicio a la aplicación del instrumento de

evaluación con el curso segundo nivel A. Se ofrecen las instrucciones generales y se realiza lectura conjunta con los estudiantes del instrumento, se resuelven dudas y consultas durante los primeros 15 minutos de la aplicación del instrumento.

### *Ruptura*

Luego de de 1 hora y 30 minutos siendo las 11:45 de la mañana los sujetos participantes entregan de regreso el instrumento de evaluación a la docente investigadora, y esta agradece su participación.

## **Liceo de Adultos Chiloé**

### *Entrada*

Con fecha 28 de agosto del 2018, siendo las 08:17 de la mañana la investigadora ya se encuentra en el establecimiento mencionado, y se dirige a la sala de clases donde están esperando los sujetos participantes de para la aplicación de los instrumentos de evaluación. Los sujetos participantes se encuentran esperando a la investigadora y con disposición para realizar el instrumento de evaluación.

### *Desarrollo*

Siendo las 8:30 de la mañana y luego del saludo generalizado a los estudiantes y agradeciendo su disposición se da inicio a la aplicación del instrumento de evaluación con el curso primer nivel A. Se ofrecen las instrucciones generales y se realiza lectura conjunta con los estudiantes del instrumento, se resuelven dudas y consultas durante los primeros 15 minutos de la aplicación del instrumento.

### *Ruptura*

Luego de de 1 hora y 30 minutos siendo las 10:00 de la mañana los sujetos participantes entregan de regreso el instrumento de evaluación a la docente investigadora, y esta agradece su participación.

## **Liceo de Adultos Chiloé**

### *Entrada*

Con fecha 28 de agosto del 2018, siendo las 10:19 de la mañana la investigadora ya se encuentra en el establecimiento mencionado, y se dirige a la sala de clases donde están esperando los sujetos participantes de para la aplicación de los instrumentos de evaluación. Los sujetos participantes se encuentran esperando a la investigadora y con disposición para realizar el instrumento de evaluación.

### *Desarrollo*

Siendo las 10:20 de la mañana y luego del saludo generalizado a los estudiantes y agradeciendo su disposición se da inicio a la aplicación del instrumento de evaluación con el curso segundo nivel A. Se ofrecen las instrucciones generales y se realiza lectura conjunta con los estudiantes del instrumento, se resuelven dudas y consultas durante los primeros 15 minutos de la aplicación del instrumento.

### *Ruptura*

Luego de de 1 hora y 30 minutos siendo las 11:45 de la mañana los sujetos participantes entregan de regreso el instrumento de evaluación a la docente investigadora, y esta agradece su participación.

## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

**Primer nivel A Historia:** de un total de 21 estudiantes que conforman el curso y la aplicación del instrumento de evaluación a la totalidad de estudiantes se obtienen los siguientes resultados.

### **Ítem de alternativas**

7 estudiantes responden correctamente la totalidad de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (33%)
5 estudiantes responden correctamente 9 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (24%)
4 estudiantes responden correctamente 8 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (19%)
3 estudiantes responden correctamente 6 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (14%)
1 estudiante responde correctamente 5 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (5%)
1 estudiante responde correctamente 3 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (5%)

#### **Ítem de verdadero y falso**

6 estudiantes responden correctamente la totalidad de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (29%)
5 estudiantes responden correctamente 9 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (24%)
5 estudiantes responden correctamente 7 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (24%)
3 estudiantes responden correctamente 5 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (13%)
1 estudiante responde correctamente 4 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (5%)
1 estudiante responde correctamente 2 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (5%)

#### **Ítem de comparación**

7 estudiantes responden correctamente la totalidad de las comparaciones propuestas en el instrumento de evaluación (33%)
8 estudiantes responden correctamente 1 de las comparaciones propuestas en el instrumento de evaluación (38%)
5 estudiantes no responden correctamente ninguna de las comparaciones propuestas en el instrumento de evaluación (24%)
1 estudiante no responde la actividad. (5%)

### **Ítem de interpretación de texto**

9 estudiantes responden correctamente la totalidad de la actividad propuestas en el instrumento de evaluación (43%)
8 estudiantes responden medianamente correcta la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (38%)
2 estudiantes responden incorrectamente la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (10%)
2 estudiantes no responden la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (10%)

### **Ítem de preguntas abiertas**

7 estudiantes responden correctamente la totalidad de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (33%)
8 estudiantes responden 2 de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (38%)
4 estudiantes responden 1 de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (19%)
2 estudiantes no responden las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (10%)

**Segundo nivel A Historia:** de un total de 17 estudiantes que conforman el curso y la aplicación del instrumento de evaluación a la totalidad de estudiantes se obtienen los siguientes resultados.

**Ítem de alternativas:**

4 estudiantes responden correctamente la totalidad de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (24%)
2 estudiantes responden correctamente 9 preguntas de las propuestas en el instrumento de evaluación (12%)
3 estudiantes responden correctamente 8 preguntas de las propuestas en el instrumento de evaluación (18%)
2 estudiantes responden correctamente 6 preguntas de las propuestas en el instrumento de evaluación (12%)
1 estudiante responde correctamente 5 preguntas de las propuestas en el instrumento de evaluación (6%)
1 estudiante responde correctamente 4 preguntas de las propuestas en el instrumento de evaluación (6%)
3 estudiantes responden correctamente 3 preguntas de las propuestas en el instrumento de evaluación (18%)
1 estudiante responde correctamente 2 preguntas de las propuestas en el instrumento de evaluación (6%)

**Ítem de definición:**

7 estudiantes responden correctamente la totalidad de las definiciones solicitadas en el instrumento de evaluación (41%)
5 estudiantes responden correctamente 2 de las definiciones solicitadas en el instrumento de evaluación (29%)

4 estudiantes responden correctamente 1 de las definiciones solicitadas en el instrumento de evaluación (24%)

1 estudiante no responde correctamente ninguna de las definiciones solicitadas en el instrumento de evaluación (6%)

### **Ítem de interpretación de texto**

6 estudiantes responden correctamente las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (35%)

5 estudiantes responden correctamente 2 de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (29%)

4 estudiantes responden correctamente 1 de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (24%)

2 estudiantes no responden correctamente ninguna de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (12%)

### **Ítem de aplicación**

10 estudiantes responden correctamente las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (59%)

5 estudiantes responden correctamente 2 las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (29%)

2 estudiantes no responden correctamente ninguna de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (12%)

### **Ítem de preguntas abiertas**

8 estudiantes responden correctamente las problemática propuestas en el instrumento de evaluación (47%)

6 estudiantes responden correctamente 1 de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (35%)
---

3 estudiantes no responden correctamente ninguna de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (18%)
--

**Primer nivel A Lenguaje y Comunicación:** de un total de 21 estudiantes que conforman el curso y la aplicación del instrumento de evaluación a la totalidad de estudiantes se obtienen los siguientes resultados.

**Ítem de preguntas de alternativas**

6 estudiantes responden correctamente la totalidad de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (29%)
--

5 estudiantes responden correctamente 12 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (24%)
--

1 estudiante responde correctamente 10 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (5%)
---

4 estudiantes responden correctamente 8 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (19%)
---

1 estudiante responde correctamente 7 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (5%)
--

2 estudiantes responden correctamente 5 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (9%)
--

1 estudiante responde correctamente 4 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (5%)
--

1 estudiante responde correctamente 3 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (5%)
--

### Ítem de preguntas de interpretación de texto

6 estudiantes responden correctamente la totalidad de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (29%)
2 estudiantes responden correctamente 4 de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (9%)
5 estudiantes responden correctamente 3 de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (24%)
5 estudiantes responden correctamente 2 de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (24%)
2 estudiantes responden correctamente 1 de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (9%)
1 estudiante no responde ninguna de las problemáticas propuestas en el instrumento de evaluación (5%)

### Ítem de redacción de texto expositivo

5 estudiantes responden correctamente la totalidad de la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (24%)
9 estudiantes responden medianamente correcta la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (43%)
4 estudiantes no responden correctamente la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (19%)
3 estudiantes no responden la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (14%)

**Segundo nivel A Lenguaje y Comunicación:** de un total de 17 estudiantes que conforman el curso y la aplicación del instrumento de evaluación a la totalidad de estudiantes se obtienen los siguientes resultados.

**Ítem de alternativas**

5 estudiantes responden correctamente la totalidad de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (29%)
1 estudiante responde correctamente 9 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (6%)
5 estudiantes responden correctamente 8 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (29%)
1 estudiante responde correctamente 6 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (6%)
2 estudiantes responden correctamente 5 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (12%)
2 estudiantes responden correctamente 4 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (12%)
1 estudiante responde correctamente 3 de las preguntas propuestas en el instrumento de evaluación (6%)

### Ítem de relación

7 estudiantes responden correctamente las relaciones de conceptos con las definiciones propuestas en el instrumento de evaluación
6 estudiantes responden 18 de las relaciones de conceptos con las definiciones propuestas en el instrumento de evaluación
4 estudiantes responden 14 de las relaciones de conceptos con las definiciones propuestas en el instrumento de evaluación
4 estudiantes responden 12 de las relaciones de conceptos con las definiciones propuestas en el instrumento de evaluación

### Ítem de definición

7 estudiantes responden correctamente las definiciones propuestas en el instrumento de evaluación (41%)
8 estudiantes responden correctamente 1 de las definiciones propuestas en el instrumento de evaluación (47%)
1 estudiante responde medianamente correcta las definiciones propuestas en el instrumento de evaluación (6%)
1 estudiante no responde correctamente ninguna de las definiciones propuestas en el instrumento de evaluación (6%)

### Ítem de producción de texto

5 estudiantes responden correctamente la totalidad de la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (29%)
6 estudiantes responden medianamente correcta la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (35%)

4 estudiantes no responden correctamente la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (24%)
---

2 estudiantes no responden la actividad propuesta en el instrumento de evaluación (12%)
---

### **Análisis general:**

Los instrumentos aplicados a ambos cursos estuvo compuesto por 10 preguntas de alternativas como primer ítem con un total de 3 a 4 ítems cada instrumento, con predominio de los ítems de preguntas abiertas y producción de textos en su variante de respuestas cortas. Exploró contenidos esenciales de los temas de los programas de estudios de la asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación que incluye los contenidos de “Chile en la sociedad finisecular”; “Los asentamientos urbanos y rurales y los impactos ambientales de las actividades productivas” en la asignatura de Historia y el discurso argumentativo y el discurso expositivo en la asignatura de lenguaje y Comunicación de los estudiantes de Primer y Segundo Nivel del Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé respectivamente.

Tanto la investigadora como los sujetos participantes dentro de la investigación coinciden en que es común en estas asignaturas la elaboración de instrumentos de evaluación con las características del aplicado por la investigadora.

Los resultados obtenidos al analizar la correspondencia del tiempo dedicado según el plan de estudio según el calendario escolar de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de Lenguaje y Comunicación y la cantidad de ítems que indagaron los instrumentos realizados por la investigadora marcan que fueron revisados a cabalidad por los docentes que imparten aquellas asignaturas en citado establecimiento educacional.

Para determinar si existe correlación entre los instrumentos de evaluación con lo que evidenciaron los estudiantes al revisar sus respuestas en las pruebas realizadas, se evidencia que existe una estrecha relación entre los objetivos que se imparten y los que se evalúan, dado por los contenidos explorados en la evaluación se muestran relacionados con el instrumento de evaluación aplicado, si bien los estudiantes en su mayoría no respondían correctamente la totalidad de los instrumentos de evaluación, un número importante superando el 50% de los sujetos de estudio lograron obtener buenos resultados logrando superar el umbral del 50% de exigencia que fue el criterio que se impuso la investigadora para calificar y analizar los resultados.

La autora del presente trabajo según lo revisado en los instrumentos de evaluación aplicados en los estudiantes de primer y segundo nivel evidenció que uno de los temas que presentó más dificultad se encuentra relacionado con la producción de textos y resolver problemáticas de preguntas abiertas donde evidencien con profundidad lo aprendido a lo largo de la revisión de la unidad, razón por la cual pudo haber incidido en la representatividad de los instrumentos de evaluación, puesto que un número reducido, pero no menos importante de los estudiantes no contestan o no son capaces de desarrollar sus ideas en este tipo

de ítems, por ello la investigadora asume que este tipo de problemáticas debe ser más explorado.

Backhoff E, Larrazolo N, Rosas M. (2000):

El índice de dificultad es la proporción de personas que responden correctamente un reactivo de una prueba. Mientras mayor sea esta proporción, menor será su dificultad. Se trata de una relación inversa: a mayor dificultad del ítem, menor será su índice de dificultad. (p.14).

Los ítems de dificultad media se encuentran distribuidos las unidades revisadas en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de Lenguaje y Comunicación principalmente a las preguntas abiertas y de producción de textos.

En este sentido la utilización de pruebas objetivas tiene por finalidad la evaluación en instancias finales de verificación para medir el logro de aprendizajes en los estudiantes, dentro establecimiento educacional anteriormente señalado, se materializa fundamentalmente en pruebas que tienen un carácter globalizador de un contenido o una unidad completa.

Bajo esta lógica el grueso de los hallazgos de esta investigación advierten una situación de complejidad para enseñar determinados saberes, lo anterior principalmente vinculado a un diseño curricular de Historia y del lenguaje y comunicación, y por lo tanto, se evidencia en la materialización de los instrumentos de evaluación de estas asignaturas en los sujetos participantes donde ellos evidenciaron que la falta de tiempo destinados para la lectura y análisis de textos los alejan de la construcción de ideas propias en profundidad para expresar sus ideas. Por otro lado, se visualiza una seria ausencia de conocimientos previos por parte de los estudiantes que dificulta el proceso lectivo de los contenidos evaluados. Así mismo, se ponen de manifiesto dificultades en la

comprensión de la noción de continuidad y cambio por parte de los estudiantes, lo que dificulta por ejemplo la enseñanza de los contenidos vinculados mayormente a la Historia de Chile.

En atención a una posible crítica que se esboza hacia el currículum oficial para la enseñanza de la historia y el lenguaje y comunicación para la educación de adultos en Chile es posible mencionar la discontinuidad y el mal diseño de los textos de estudios que han dificultado el desarrollo de habilidades más profundas en los estudiantes para desenvolverse en el mundo actual. Así mismo, esto confabula con la explícita intención del disminuido tiempo que se le asigna a los subsectores anteriormente mencionados lo que desde luego coarta la amplitud del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para educadores (as) y estudiantes respectivamente.

Respecto a la base teórica que fundamenta el conocimiento didáctico para la enseñanza en Historia y del Lenguaje y Comunicación, vale decir su soporte teórico epistemológico, los lineamientos didácticos seguidos son exclusivamente los presentes en los Planes y Programas, y sobre todo a la valoración de la experiencia y la práctica diaria en las aulas. En este sentido, se evidencia la existencia de una deuda respecto al dominio teórico que existe referente a la preparación y formación didáctica de los docentes lo que se plasma en lo proporcionado por los estudiantes en los instrumentos de evaluación realizados. Pues los estudiantes, demostraron escasa preferencia por el análisis, la lógica, la abstracción, la resolución de problemas entre otros aspectos; en este sentido, es necesario hacer énfasis en la necesidad de desarrollar estas habilidades de pensamiento, que contribuyan al logro del desarrollo del aprendizaje significativo. Lo anterior se convierte en hallazgos de enorme relevancia puesto que ofrece una proyección del estado actual del dominio existente o no de propiedades didácticas

actuales en estos contextos de enseñanza, que por lo demás son de carácter en su mayoría muy heterogéneos, de vulnerabilidad y numerosos. Por lo tanto, se concluye en este apartado, que se hace imperioso evaluar las condiciones, el tipo de formación, y la preparación en esta área por parte de la docencia y la preparación de la enseñanza en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y del Lenguaje y Comunicación tanto a nivel local, regional y porque no nacional. Quizás ahí pudieran estar presentes las claves de los resultados actuales del desempeño estudiantil en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Lenguaje y Comunicación y en parte de la realidad educativa actual.

### **PROPUESTAS REMEDIALES**

La división tradicional de la vida en un período de educación, otro de trabajo y otro de jubilación ha quedado obsoleta dada la necesidad de renovar constantemente las competencias. Al objeto de garantizar el perfeccionamiento personal y poner en marcha la adaptación necesaria, cada persona ha de estar motivada para adoptar iniciativas en la adquisición del saber.

El aprendizaje no termina en una etapa concreta, sino que debe extenderse a lo largo de toda la vida. La educación permanente se ha convertido en una dimensión esencial de las políticas educativas, en una posibilidad y un derecho de todos los ciudadanos, que, a la vez, se percibe como una exigencia personal y colectiva.

Tal como plantea Sarrete, M & Pérez, M (2005):

La educación de personas adultas se plantea como una fuente de perfeccionamiento continuo para el ser humano, desde un punto de vista tanto personal, como social y profesional. Este campo educativo, de cuyas prácticas se tiene conocimiento desde las primeras civilizaciones, ha experimentado una importante evolución, ya que, aunque a lo largo de la historia autores relevantes defendieron la necesidad de prolongar la educación hasta edades avanzadas e, incluso, hasta el final de la vida, este presupuesto no se ha impuesto como una realidad hasta épocas recientes. (p. 25).

Hoy día, se apuesta, por la educación integral de la persona desde una perspectiva humanista y democrática.

Como consecuencia de la evolución experimentada, se plantean nuevos retos, ya que es necesario: según la comisión de las comunidades europeas, (1994).

- Responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Para ello, es preciso promover el desarrollo de las competencias y destrezas necesarias para la búsqueda y la selección de la información más relevante con el fin de poder, luego, transformarla en conocimiento. Para lograrlo, se hace necesario un dominio funcional de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que permita participar en la interconexión global propia de nuestra sociedad. Por otra parte, el

aprendizaje de lenguas extranjeras aparece como un requisito imprescindible para la comunicación, la movilidad y la libre circulación de todos los ciudadanos.

- Desarrollar una ciudadanía activa y comprometida. La educación constituye un elemento clave dentro del complejo proceso que es la modernización política y social, y la formación de ciudadanos autónomos, participativos y con espíritu crítico. Aunque la educación cívica debe estar presente en la enseñanza desde edades tempranas, la capacidad de decisión propia de la edad adulta hace que resulte especialmente relevante en este período.

- En este mismo sentido se expresa la Unión Europea (1996): cuando insiste en la necesidad de lograr un equilibrio entre las distintas dimensiones implicadas –personales, culturales, cívicas, sociales, económicas y laborales– y los principios democráticos. La educación para la ciudadanía ha de contemplar el fortalecimiento de la convivencia y la democracia.

- Potenciar la educación en valores como eje del desarrollo humano en todas sus dimensiones. Si tuviéramos que calificar la sociedad actual, podríamos describirla como una sociedad de lo efímero y lo transitorio, frente a la sociedad de lo estable y duradero que imperaba hasta hace tan solo unas décadas. Las transformaciones económicas, tecnológicas y sociopolíticas han ido cambiando los modos de vida, la cultura, las relaciones y, sobre todo, la valoración de los acontecimientos y de la vida misma

La persona adulta se enfrenta a menudo a situaciones cuya compleja y difícil solución se ve, además, entorpecida por las diferencias intergeneracionales o derivadas de la concurrencia de otras culturas. Es preciso afrontar este reto desde una pedagogía axiológica, basada en los derechos humanos y, principalmente, en el respeto a la dignidad de la persona y a la diversidad cultural. Todo ello contribuirá a eliminar los prejuicios y estereotipos presentes, con cierta frecuencia, sobre todo en las personas de edad más avanzada. Ante estos retos, se puede

formular una serie de propuestas que favorezca posibles líneas de actuación. Así, sería conveniente: como plantea Delors, (1996):

- Incluir la educación de personas adultas en todas las iniciativas y programas sociales, ya que esto constituiría una contribución esencial para lograr un desarrollo sostenible, la cohesión social y la solidaridad.
- Reconocer que el aprendizaje de las personas adultas es una inversión y no solamente una partida de consumo social o, mucho menos, un mero producto mercantil.
- Aumentar las reservas de capital humano. Para ello, habría que eliminar el analfabetismo, combatir la falta de competencias básicas de los jóvenes que abandonan la escuela, elevar el nivel de la formación profesional inicial e impulsar la inversión en formación continua.
- Efectuar innovaciones curriculares. Se considera indispensable fomentar no sólo las destrezas básicas, sino también la aptitud para aprender, comunicar, trabajar en equipo, analizar, diagnosticar y evaluar, así como el desarrollo de la autonomía, la independencia de espíritu y la capacidad de análisis. En suma, se pretende generar posibilidades para mejorar la propia formación en cualquier momento de la vida.
- Utilizar métodos pedagógicos apropiados. No se trata, simplemente, de adaptar los utilizados para niños y jóvenes. La formación debe centrarse en el alumno, y fomentar el aprender a aprender y el «autoaprendizaje». Esto exige la creación de sistemas modulares flexibles que rompan con las restricciones que imponen el espacio y el tiempo, y respondan a las circunstancias particulares de los adultos.
- Establecer estrategias adecuadas. Entre otras, cabe destacar: la formación en alternancia, los sistemas de rotación de puestos de trabajo, los créditos y los permisos para la formación, y las acciones de discriminación positiva –destinadas

a aquellos colectivos menos cualificados o que presentan mayores dificultades para incorporarse al mundo del trabajo.

Para lograr materializar estos propósitos y visualizando el contexto del Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé, donde se aplicaron los instrumentos de evaluación para la elaboración de esta investigación se proponen las siguientes propuestas remediales:

Incluir la lectura comprensiva y elaboración de textos de forma permanente y transversal a todas las asignaturas en club de lecturas extracurriculares, en este sentido, como plantea, Flores, (2006):

un buen proceso de enseñanza- aprendizaje en cualquier dominio del saber, dinamizado por los maestros, debe entrelazar como mínimo cuatro aspectos: una actitud comprometida y creativa frente a lo que se enseña y hacia los aprendices, una suficiencia en el conocimiento de la materia que le corresponde enseñar, un conocimiento sobre lo que los estudiantes previamente sienten y saben acerca del tema y un conocimiento sobre estrategias pedagógicas, didácticas o prácticas evolutivamente apropiadas, que promuevan escenarios significativos para el aprendizaje de las diversas lógicas y contenidos de esa materia en particular. (p.4)

Es así como para lograr aprendizajes significativos para los estudiantes es fundamental incentivar esto, pues es la manera de alcanzar habilidades superiores de pensamiento que potencien sus capacidades de análisis, ya que, la dificultad para procesar, recuperar, almacenar información, que incida en el desempeño intelectual de los estudiantes, se debe entre otros aspectos a la carencia de estas habilidades de pensamiento. Al desarrollar estas habilidades, se propicia un aprendizaje más perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad en la toma de

decisiones y en la solución de problemas relacionados con la cotidianidad (Amestoy, 1995).

Por otra parte, es de tener en cuenta que el pensamiento es una experiencia interna e intrasubjetiva, a través de la cual podemos abstraer, discriminar, inferir, inventar, encontrar respuestas, resolver problemas, analizar, reflexionar, lo cual se manifiesta mediante la elaboración de hipótesis, razonamiento y emisión de juicios. (Labarrere, 1994). De igual manera, se define como la capacidad de enfrentarse a un problema, conocerlo, resolverlo y anticipar las consecuencias de la conducta sin realizarla. Implica, además, una actividad global de la estructura cognitiva mediante los mecanismos de memoria, atención, procesos de comprensión y aprendizaje (Conde, 2002)

Es en esta lógica, que los procesos de pensamiento se pueden agrupar de acuerdo con sus niveles de complejidad y abstracción de la siguiente forma: como procesos básicos la observación, comparación y clasificación; procesos integradores: análisis, síntesis y evaluación. Estos procesos son el cimiento sobre los cuales se construyen y organizan el conocimiento y el razonamiento.

Según Flavell (1998) citado por Mateos (2001), las estrategias cognitivas se utilizan para hacer progresar la actividad cognitiva hacia una meta (relectura y toma de notas); las estrategias metacognitivas, por su parte, se utilizan cuando cumplen la función de supervisar ese progreso (autocuestionamiento); esta diferenciación es importante para comprender la relación entre los conceptos enunciados.

Es por esto que resulta fundamental incentivar acciones y estrategias pedagógicas que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje con organización de actividades formativas que apoyen este proceso para lograr conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas específicos de las áreas de formación.

Igualmente, son las acciones reflexivas, conscientes e intencionales que realiza el profesor con el propósito de facilitar la formación, el desarrollo de las potencialidades y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes; promueven el pensamiento de orden superior y proveen oportunidades para que cada estudiante sea exitoso. Esto se logra mediante la mediación pedagógica considerada en primer lugar como la intervención realizada por el docente, teniendo en cuenta los diferentes enfoques educativos, para facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante; en segundo lugar, hace referencia a la utilización de diferentes medios de comunicación y tecnología que son la base de los objetivos de formación del estudiante. Velázquez, M, Remolina, N & Calle, M. (2013).

Las mediaciones pedagógicas se sustentan en el concepto de acción mediada al referirse a las actividades, planes, acciones y estrategias de un programa educativo, tal mediación pedagógica se orienta hacia el logro de una mayor comunicación e interacción, desde las relaciones (presenciales o virtuales) entre los agentes participantes y desde los procesos de producción de los materiales de estudio (textos impresos, digitalizados, audiovisuales, los e-books entre otros).

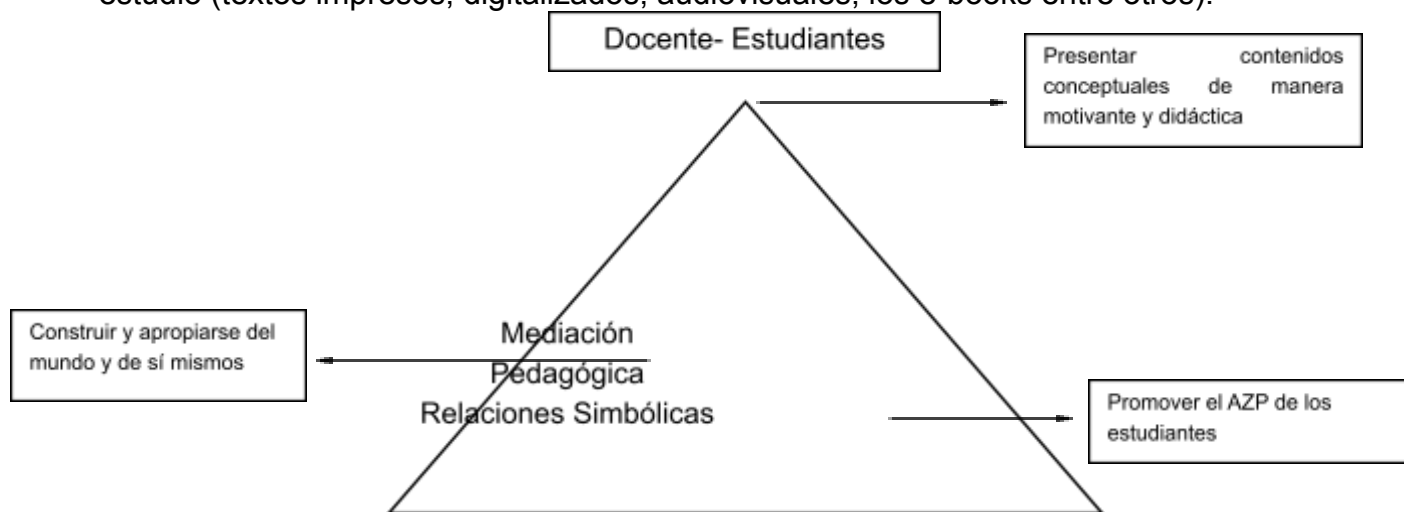


Figura 2: Mediación pedagógica Fuente: Elaboración propia

Finalmente, si se pretende formar personas críticas, autónomas, reflexivas y creativas, es importante contribuir al desarrollo de las habilidades de pensamiento, que les permita solucionar problemas, explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, participar en escenarios colaborativos, innovar y crear en distintos órdenes de la vida. Por las anteriores razones, la utilización de mapas mentales, conceptuales y mentefactos por parte de docentes y estudiantes dinamiza las prácticas pedagógicas tanto en clase como fuera de ella, lo cual coadyuva a agilizar las habilidades mencionadas.

A partir de los resultados obtenidos por medio de los instrumentos de evaluación aplicados se desprenden las siguientes recomendaciones:

Para que un joven/ adultos llegue a ser un gran lector y desarrolle habilidades profundas de pensamiento es necesario proporcionarle un ambiente rico en materiales impresos y digitales en los espacios don se desenvuelve la mayor parte de su vida estudiantil, y además, que los docentes sean participes de este proceso con el ejemplo, como leer para el grupo curso y analizar el texto de forma conjunta.

Se les debe permitir a los jóvenes/adultos ser participes de actividades de lectura y escritura en su vida cotidiana y relacionar aquello con los contenidos visualizados en el contexto escolar para lograr hacer la traslación de conocimientos y apropiarse adecuadamente de los contenidos para lograr hacer los nexos necesarios desde la cotidianidad logrando un correcto proceso de enseñanza aprendizaje

La organización y funcionamiento de un club lector debería ser parte de la institucionalidad de la institución educativa, tomando en consideración los interés de los estudiantes, oír sus reflexiones y criticas, considerando sus experiencias

previas y recomendaciones para su aplicación las cuales siempre resultan muy valiosas para reorientar la práctica pedagógica.

Asumir la lectura dentro del club y en la vida cotidiana como una aventura que se emprende, sin saber el destino, cualquiera sea el material y la función que cumpla. Hacer todo el esfuerzo necesario para que los jóvenes y adultos asuman esto desde una perspectiva estética como plantea Rosenblatt (1996), es decir, lograr centrar su interés en el disfrute del texto. Esta autora también habla de la postura eferente que consiste en que el lector al finalizar la lectura haya retenido aspectos específicos y sea capaz de utilizarlos para diversos fines. Desde una perspectiva muy particular considero que ambas posiciones no se contradicen, sino que por el contrario se complementan. Es tarea de quienes rodean al novel lector a disfrutar de esta dicotomía.

Otro aspecto a considerar dentro de las propuestas remediales para optimizar los resultados de aprendizajes de los estudiantes es procurar el incentivo de la precisión en los reactivos de alternativas que le permita a los estudiantes seleccionar de manera precisa la problemática planteada con objetividad y permitiendo de igual manera desarrollar habilidades básicas y superiores de pensamiento, esto debe ser trabajado de forma transversal a todas las asignaturas y ser evaluado de forma sistemática, no solo como instancia final del proceso de aprendizaje sino también, puede ser utilizado como instancia intermedia en formato quiz para ir visualizando que tanto se han apropiado de los contenidos los alumnos para que el docente pueda ir aplicando diferentes estrategias pedagógicas para aproximar lo más posible a los estudiantes con el momento de la evaluación final y que este ejercicio no sea una sorpresa para ellos, sino más bien una instancia más de evaluación de aprendizajes. Tal como plantea (Seldin, 1997; Keutzer, 1993). “Entregar información acerca de la percepción de los

estudiantes, sobre la calidad de la docencia, posibilitando que el docente pueda oportunamente tomar decisiones para mejorar o reorientar sus prácticas.” Lo cual sirve para como señala (Radmond, s/f). Mejora el ambiente de aprendizaje en el aula, fomentando la comunicación y la motivación de los estudiantes.

Incentivando y fortaleciendo las prácticas docentes, guiando a los profesores en la búsqueda de herramientas para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Promueve la reflexión de los actores del proceso educativo y su participación en la búsqueda de la calidad en el mismo. Y logrando potenciar a los estudiantes en todos los aspectos de su vida educativa como indica (Angelo & Cross, 1993):

- Desarrollar la capacidad para hacer inferencias razonables a partir de observaciones.
- Aprender a evaluar métodos y materiales en su asignatura.
- Desarrollar la capacidad para trabajar productivamente con otros.
- Cultivar un activo compromiso de honestidad.

De este modo la evaluación ofrecería informaciones validas a los alumnos y no datos sobre éste. Por su parte, Coll,C. (1998). Define la evaluación formativa que solo tiene: “lugar durante el desarrollo del proceso educativo y sobre todo, en la medida que proporcione indicaciones útiles para reconducirlos” es de esta forma que todos aquellos recursos utilizados por los profesores para comprobar el aprendizaje de sus alumnos, considera a las pruebas escritas como las más idóneas para evaluar los contenidos, si bien, expresa que no deben ser las únicas que se utilicen”. (Olivares, 2000).

Siempre la elaboración de estos instrumentos acompañándolo de una adecuada retroalimentación abrirá paso a la formación de una nuevo tipo de escuela donde los estudiantes participen de diferentes maneras en la forma de como el docente entrega los contenidos y como para ellos se hacen más significativos, cobrando

así un sentido nuevo, más profundo y significativo de la evaluación no solo como una calificación, sino entendida como un proceso de ayuda para mejorar.

Apuntando, a alejarse al temor y rechazo al examen tradicional, pues la retroalimentación del docente será basada en la confianza y sinceridad para ser provechosamente utilizada. Es así como la aprobación o la crítica se toman como información y no como recompensa o castigo. (Bruner, 1961).

Es en este sentido, que la evaluación sistemática de los aprendizajes a través de este tipo de estrategias revela también, resultados exitosos en el proceso de enseñanza aprendizaje, en esta lógica permite, además, aclarar fallas en el tratamiento de los contenidos por parte de los docentes y reorganizar los recursos de aprendizaje en pos de lograr buenos resultados.

Por último, también es de suma importancia tener en cuenta que la calidad del trabajo de los estudiantes es práctica y error y este tipo de evaluación intermedia ofrece la oportunidad de aproximar de mejor manera a los alumnos a la instancia final de aprendizaje, funcionando la acción individual del educador como de todo el cuerpo docente y directivo como un todo para poder mejorar las negatividades que se encuentran este proceso.

Otro aspecto importante a mencionar es relacionar los conocimientos previos de los estudiantes desde su propia particularidad y cotidianidad para la exposición de los contenidos tal como plantea Ausubell, (1983). "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia"

La adquisición de capacidades perceptivas y neuromotrices condicionan el logro de muchos aprendizajes escolares, integrándose con éstos los estados de disposición (actitud de aprendizaje significativo) para relacionar una tarea de aprendizaje planteada, en gran medida generados a partir de su autoimagen y

consecuente autoestima. La importancia de los conocimientos previos como antesala de los nuevos aprendizajes representacionales conceptuales y psicomotores, conlleva a la búsqueda de dilucidar el qué, cuándo y cómo interrelacionan y la necesidad de ser diagnosticados y evaluados con adscripción a una concepción comprensiva del aprendizaje significativo. "Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, representaciones y conocimientos adquiridos previamente" (Rivera, 2000). Los conocimientos previos son importantes en el proceso de aprender porque son los fundamentos de la construcción de nuevos significados. "Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido" (Coll, 2004 p. 50).

Los conocimientos son una representación personal de una realidad "objetiva". No es de extrañar que alumnos y alumnas que han participado en la misma experiencia tengan a la postre representaciones diferentes de lo que allí aconteció y de que todos estén absolutamente seguros de que están en lo cierto. Los conocimientos que el alumno posee no son un obstáculo para el aprendizaje, sino el requisito indispensable para él —los alumnos no aprenden a pesar de sus conocimientos previos, sino a través de ellos—.

Los contenidos de aprendizaje son un criterio necesario para determinar cuáles son los conocimientos previos que es necesario explorar en los alumnos, aunque no puede considerarse como suficiente. Un segundo criterio son los objetivos concretos que perseguimos en relación a dichos contenidos y al tipo de aprendizaje que pretendemos que alcancen los alumnos.

Las principales características de los procesos de interacción profesor/alumnos en situación de aula para lograr alcanzar un óptimo proceso de enseñanza

aprendizaje, que están implicadas en los procesos de creación de ZDP y de avance a través de ellas, son:

1. Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada. Por ejemplo, un instrumento de gran valor desde esta perspectiva es la utilización de secuencias o conjuntos de actividades que supongan, como punto final, la obtención de algún tipo de producto que recoja globalmente el resultado de esas actividades; más aún si ese producto tiene algún tipo de significado peculiar socialmente.

2. Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados.

3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.

4. Introducir en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo «sobre la marcha» de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.

5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos. Supone dos tipos de actuación distintos. Por un lado, la previsión de espacios y momentos en que los alumnos tengan que utilizar casi sin ayuda o con un nivel de ayuda significativamente bajo lo que ha aprendido, y ello como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no simplemente en el momento de la evaluación. Por otro, la utilización de

recursos y ayudas que fomenten en los alumnos el aprendizaje de estrategias y habilidades que les permitan seguir aprendiendo de manera autónoma y controlar y regular de manera más eficaz sus propios procesos de aprendizaje presentes y futuros.

6. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.

7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.

8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia. Algunos ejemplos de actuación serían retomar lo que un alumno ha dicho o propuesto y reinterpretarlo o reformularlo en términos más «correctos» desde el punto de vista del lenguaje científico o técnico, recapitular lo que se ha discutido en una sesión de clase en términos más formales y estructurados, mostrar la inadecuación de determinados usos estereotipados del lenguaje.

En síntesis, las propuestas remediales van orientadas a la profundización y desarrollo de habilidades de aprendizaje y conocimiento más profundas a través de la formación de un club de lectura que permita a los estudiantes a través de esta estrategia avanzar de una manera transversal a todas las asignaturas y especialmente en las de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de lenguaje y Comunicación apuntar a la comprensión de textos y la producción de los mismos como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que les permita comprender el mundo con sentido crítico y reflexivo para formar parte de la sociedad.

Otro punto importante dentro de las propuestas remediales es trabajar en la evaluación intermedia o formativa a través del trabajo sistemático de quiz como forma de preparación de los estudiantes y de práctica para afinar la precisión de la resolución de problemáticas con respuestas y preguntas objetivas donde también se pueden trabajar reactivos que apunten a los cuatro niveles de pensamiento como la comprensión, la inferencia, el análisis y la evaluación.

Y por último, se propone indagar más profundamente en los conocimientos previos de los estudiantes como forma de establecer nexos entre lo que los estudiantes ya traen consigo y partir de aquello trabajar en pos de alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes e incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amestoy, M. (1995). *“Desarrollo de habilidades de pensamiento: procesos básicos de pensamiento”*. México: Ed. Trillas.
- Angelo, T., & Cross, K. (1993). *“Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers”*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Araya, F (2012). *Didáctica de la Historia*. La Serena, Chile: ULS.
- Ausubell, (1983): *“Psicología Educativa; Un Punto de Vista Cognoscitivo”*. Edit.Trillas, 2a Edición,México, 543 Páginas.
- Blanco, A & Rodríguez, J. (2007). *“Intervención psicosocial”*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Backhoff E, Larrazolo N, Rosas M. (2000). *“Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos”* (EXHCOBA). REDIE [Internet]. 2000 citado 15 septiembre 2018. 14 p.. Disponible en:<http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/15>

- Bart, M. 2009. *What You Need to Know When Evaluating Assessment Instruments*. recuperado de <http://www.facultyfocus.com/articles/educational-assessment/what-you-need-to-knowwhen-evaluating-assessment-instruments/>
- Barton, K & Levstik, L. (2004). *“Teaching History for the Common Good.”* Mahwah, Estados Unidos: Lawrence. Erlbaum Associates.
- Becker, M. (1985). Didáctica: una disciplina en busca de su identidad. *En, ANDE*. Vol V, N°9. 13-29.
- Berger y Luckman. (1968). *“Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social”*. Madrid; Síntesis.
- Bolívar, A. (2007). *Conocimiento didáctico del contenido y didáctica específica*. España: Universidad de Granada.
- Briones, G. (1996). *“Metodología cuantitativa”*. Madrid; Ed.Arial.
- Braithwaite, R. (1960). *Scientific explanation*. New York, Estados Unidos: Harper Torchbook.
- Bruner, (1961). *“The art of discovery.”* Harvard Educational Review. 31: 21-32.
- Brunner, J (2000). *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. UNESCO.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carlson, J. y Thorpe, C. (1987). *“Aprender a ser maestro”*. Barcelona: Martínez Roca
- Center for Assessment and Research, James Madison University. (2014). *The Programme Assessment Support Services*. recuperado Septiembre 10 del 2018

from:<http://www.jmu.edu/assessment/pass/assmntresources/instruments.htm#ExistingInstruments>

- Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho Limitada.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (6th edition). London, Routledge Falmer.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2009). *“Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement”* (7th Edition). Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid, España: Alianza.
- Comisión de las comunidades europeas, (1994) *Libro Blanco, Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales.
- Conde, M. 2002. *“Qué es y cómo funciona el pensamiento”*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Covacevich, c. (2014). *“Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles”*. Madrid; Banco Interamericano de Desarrollo.
- Estevez, F. (2010). “El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías”. *Revista Docencia Universitaria*. España.
- D’Ancona, M. (1998). “Metodología cuantitativa. Estrategias de la investigación social” Madrid: Síntesis.

- Delors, J. (1996.): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana/UNESCO
- Edmond, M & Picard, D. (1992). *“La interacción social: cultura, instituciones y comunicación.”* Paídos: Madrid, España.
- Esteve, J. (2011). *“Los profesores ante el cambio social”*. Anthropos; Barcelona.
- Espinoza, O. (2012): “Factores intraescolares asociados al abandono escolar en Chile: un estudio de caso”. *Revista Lusófona de Educação* N°20. Lisboa: Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías.
- Fernández, S & López, G. (1998). *“Número necesarios de pacientes a tratar para reducir un evento”*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferra, M. & Alderete M. (2009). *Didáctica general y didácticas específicas. Diálogo a distancia*. Mendoza, Argentina: UNCuyo.
- Flavell, J. (1976). *“Metacognitive aspects of problem solving.”* In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Funes, A. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *En, Revista de escuela histórica*, Vol. 1 N° 5. pp.91-100.
- Galton, M & Moon, B. (1977). *“Changing schools...Changing curriculum”*. Harper & Row: Londres.
- García, J. (1995). *“Como elaborar un proyecto de investigación”*. Compobell; Mucia.

- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1995). *“Los orígenes del saber”*. Sevilla, España: Diada.
- González, I. (2012). *Una Didáctica de la Historia*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Jonassen, D. (2000). *El Diseño de Entornos Constructivistas de Aprendizaje*, en C. REIGELUTH (eds). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos*. Madrid, España: Aula XXI Santillana.
- Keutzer, C. (1993). *“Midterm Evaluation of Teaching Provides Helpful feedback to Instructor”*. *Teaching of Psychology*, 20(4)
- Knowles, M. S. (1980): *“The Modern Practice Of Adult Education”*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Labarrere, A. (1994). *“Pensamiento, análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos.”* México: Ángeles Editores.
- Leiva, J. (2016). *“La evaluación como clave de comprensión del aprendizaje y la calidad educativa: Una indagación cualitativa en el contexto universitario”*. *Certiuni Journal*, 26-37
- León, (1997): *“La evaluación en la educación de jóvenes y adultos, del programa ser de la universidad católica de oriente”*; Universidad Católica de Oriente. Colombia.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mateos, M. (2001). *“Metacognición y educación.”* Buenos Aires: Aique.
- Martínez, M. (2004). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México, D. F.: Trillas.

- Marqués, P. (2011). *La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación*. España: Universidad autónoma de Barcelona.
- Meneses, G. (2007). *El proceso de Enseñanza – Aprendizaje; Acto Didáctico*. Documento recuperado el 21 de Agosto de 2018, desde; <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf?sequence=32>
- Merriam, S. (2007): *The Profession And Practice Of Adult Education: An Introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Monje, C. (2015). “*Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*.” Universidad Surcolombiana: Nieva, Colombia.
- Olivares, (2000). “*Tipos de contenidos e instrumentos de evaluación*”. Monografía: La evaluación de los aprendizajes. Alambique, didáctica de las ciencias.
- Pagés, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. *En, Revista Escuela de Historia*. Vol. 2, N° 6, 17-30.
- Perafán, G. & Adúriz-Bravo, A. (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Phillips, S. & Camara, W. (2006). “Legal and Ethical Issues”. In *Educational Measurement*, (4th edition). 2006. Brennan R., Ed. Sponsored jointly by the National Council on measurement in Education and American Council on education. Praeger publishers, Westport.
- Picco, S. (2011). *Didáctica y currículum, memoria académica*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

- Ponz, I. (1993). *“Programación de la investigación social”*. Madrid; CIS.
- Pozo, J. (2006). *“Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.”* Barcelona, España: Grao.
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona, España. GRAÓ.
- Radmond, M. (s.f.). *“A Process of Midterm Evaluation Incorporating”* Small Group Discussion of a Course and Its Effect on Student Motivation.
- Rivera, D. (2000). *¿Cuán importantes son los conocimientos previos, como punto de partida para el aprendizaje de habilidades psicomotrices en el subsector de educación tecnológica?. Horizontes Educativos, (5), 75-80.*
- Rodrigo, M. Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *“Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.”* Madrid, España: Visor.
- Rosenblatt, L. (1996). *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Textos en Contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura
- Saavedra, R. (2004). *“Evaluación del aprendizaje: Conceptos y técnicas”*. Pax; México.
- Sacristán, G. (1996). *“La evaluación de la enseñanza”*: Ariel. Madrid España.
- Salazar, J (2000). *¿Qué es la Historia? En problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Buenos Aires, Argentina: Fomento.
- Sarramona, J. (2010). *“Participación y calidad de la Educación”*. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.

- Sarrate, M. L. (1997): "*Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias*". Madrid: Narcea.
- Sánchez, A. (1993). *El sentido de la enseñanza de la historia*. México D.F: UNAM.
- Sarrete, M & Pérez, M (2005). "*Educación de personas adultas situación actual y propuestas de futuro*". Madrid: Universidad técnica a distancia UNED.
- Smith, M. (1999): "Adult Education". En *The Encyclopedia of Informal Education*
- Seldin, P. (1989). "*Using Student Feedback to Improve Teaching*". *New Directions for Teaching and Learning*(37)
- Shulman, L. (1986). El saber y entender de la profesión docente. En, *Estudios Públicos* . Vol. 3, N° 99 , pp.195-224.
- Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: Baudino Ediciones.
- Steiman, J, Misirlis, G & Montero, M. (2004). *Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio históricos en las aulas de la Argentina*. Universidad Nacional de San Martín: Argentina.
- Thorndike, R y Hagen, E. (1986). *Cognitive Abilities Test*. 2a Ed., *National Foundation for Educational Research in England & Wales*, Oxford.
- Urbina, S. (2004). "*Essentials of Psychological Testing*. John Wiley & Sons," Inc., Hoboken, New Jersey.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

- Timmons, J., Podmostko, M., Bremer, C., Lavin, D., & Wills, J. (2005). *Career planning begins with assessment: A guide for professionals serving youth with educational & career development challenges* (Rev. Ed.). Washington, D.C. recuperado de <http://www.ncwd-youth.info/career-planning-begins-with-assessment>
- Troncoso, X. (2013). *Seminario de Didácticas Específicas*. Curicó, Chile: UCM
- Velázquez, M, Remolina, N & Calle, M. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de investigaciones UNAD*; Bogotá. Colombia.
- Vera, L. (2008). *La investigación cualitativa*. Puerto Rico: Universidad interamericana.
- Villegas, D. (1997). *Institucionalidad, currículo y saber*. Universidad Católica de Manizales: Colombia.
- Zieky, M. (2006). "Fairness reviews in assessment". In *Handbook of Test Development*. Downing, S., & Haladyna, T., Ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.
- Zoellick, E. M. (2009): "*Philosophical Orientation To Adult Learning: A Descriptive Study of Minnesota Environmental Education Practitioners*" (Tesis de Maestría). University of Minnesota, Duluth.

## **ANEXOS**

Yo Jorge Patricio Muñoz Mella, Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, quien suscribe este documento, estoy de acuerdo en participar y validar los instrumentos de evaluación diagnóstica en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación de los estudiantes de Primer y Segundo Nivel del Liceo Técnico Profesional de Adultos Chiloé ubicado en la Ciudad de Castro Isla de Chiloé X región de Los Lagos en el periodo de Agosto del 2018,

para la construcción del trabajo de investigación para optar al grado de Magister en Educación mención currículum y evaluación basado en competencias.

Se me ha explicado que la participación es voluntaria y de no aceptar puedo solicitar a la investigadora la no aplicación de los instrumentos de evaluación diagnóstica a los estudiantes, lo cual no afectará las relaciones con la investigadora y los resultados no serán publicados en ninguna investigación.

Para que conste y por mi libre voluntad firmo este documento de autorización informado junto con la investigadora Gina Robles López para la aplicación de los instrumentos de evaluación diagnóstica en los niveles anteriormente señalados y he validado su construcción.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large initial 'O' followed by several loops and a long horizontal stroke extending to the right.

**Castro, 23 de agosto, 2018**