UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES

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 Octavo Básico De Enseñanza Básica, En Las Asignaturas de Matemática Y Lenguaje Y Comunicación Del Instituto Superior De Comercio De Antofagasta

Profesor guía:

Pedro Rosales Villarroel

Alumno (s):

Paula Franco Domínguez

Santiago - Chile, junio de 2018

Abstract

Esta investigación se basa en la elaboración, aplicación y análisis de instrumentos de evaluación diagnóstica, para los estudiantes de Octavo año básico en las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Comunicación, este estudio se realizó en el Liceo Comercial de Antofagasta. Este estudio busca diseñar evaluaciones diagnóstica que midan cualitativamente y cuantitativamente los aprendizajes de los estudiantes de octavo básico, para determinar el grado de dominio que posee el estudiante o el grupo en general y propone los aspectos generales necesarios y relevantes para establecer remediales, estrategias de enseñanza sobre las debilidades presentadas en los ejes evaluados que contribuyan a mejorar los resultados.

Una de las definiciones de evaluación diagnóstica orientada cuantitativamente al control y medición, se puede concebir como "una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinar resultados,… y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico"(Duque, 1993,p.167).

La evaluación me permite medir, poner el piso sobre el cual realizo la labor pedagógica, comparto la afirmación "El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, si no perfeccionar…" (Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, AJ.: 1987,175).

Índice

	Página
1. **Introducción**	**6**
2. **Marco Teórico**	**8**
2.1 Conceptualización de Aprendizaje	**10**
2.1.1Conductismo	**10**
2.1.2 Cognitivismo	**12**
2.1.3 Constructivismo	**14**
2.2 Conceptualización de Evaluación	**17**
2.2.1 Tipos de Evaluación	**19**
2.2.1.1 Agente Evaluador	**19**
2.2.1.2 Momento	**19**
2.2.1.3 Propósito	**20**
2.2.1.4 Formalidad	**20**
2.2.1.4.1 Método de Puntaje	**20**
2.2.1.4.2 Tradición Evaluativa	**21**
2.2.1.4.3 Nivel de Impacto	**21**
2.2.2 Modelos de Evaluación	**22**

2.2.2.1 Pseudoevaluación 22

2.2.2.2 Cuasievaluación 22

2.2.2.3 La evaluación verdadera 22

2.2.2.4 Método Holístico 22

2.2.2.4.1 Evaluación de Contexto 22

2.2.2.4.2 Evaluación de Entrada 22

2.2.2.4.3 Evaluación de Proceso 23

2.2.2.4.4 Evaluación de Producto 23

2.2.2.4.5 Evaluación Iluminativa 23

2.2.2.4.6 Evaluación Constructivista 23

2.2.2.4.7 Evaluación por Competencia 23

2.2.2.4.7.1Conceptualización de Competencia 24

2.2.2.4.7.2 Enfoque por Competencia 25

2.2.2.4.7.3 Tipos de Competencias 26

2.2.2.4.7.4 Evaluación por Competencia 34

2.3 Conceptualización de Tablas de especificaciones. 30

3. Marco Contextual 33

3.1 Pilar de la Política EMTP 37

3.1.1 Calidad de la Formación Técnico profesional 37

3.1.2 Competitividad 37

3.1.3 Trayectoria Laboral y Educativa 37

3.1.4 Instituciones de Formación Técnico Profesional 38

3.2 Situación Actual de la Educación Técnico Profesional 39

3.2.1 Situación Actual de la Educación técnico Profesional

En Antofagasta 49

Esquema N°1 Distribución Tipo de Establecimiento 51

Esquema N° 2 Especialidades por Comuna 52

Tabla N° 1Especialidades con mayor frecuencia en establecimientos de la región 53

Tabla N° 2 Nivel Educacional en la Región 53

Tabla N°3 Nivel educacional por Comuna 54

Tabla N° 4 Ocupación u oficio 55

Tabla N° 5 Ocupación u oficio por comuna 56

Tabla N°6

Tabla N° 7Resultado SIMCE 2016 EMTP 59

Tabla N° 8 Promedio resultados por área 60

3.3 Característica de los alumnos de EMTP 62

Gráfico 1 Lo que los alumnos piensan de si 64

Gráfico 2 Los alumnos de acuerdo a sus competencias 65

Gráfico 3 otra Respuesta de los alumnos 65

3.4 Percepción de la Familia 66

3.5 Percepción de los Profesores de la EMTP 68

3.6 Instituto Superior de Comercio de Antofagasta 69

3.6.1 Identificación del establecimiento 72

3.6.2 síntesis de los Componentes del PEI 73

4. Diseño y Aplicación de Instrumentos (Los formatos aplicados y descripción del trabajo de campo). 74

4.1 Prueba de Lenguaje 74

4.1.1 Eje Lectura 74

4.1.2 Eje Escritura 74

4.1.3 Eje Comunicación Oral 75

4.1.4 Instrumento Evaluación Diagnóstica de Lenguaje. 77

4.1.5 Tabla de especificación. 82

4.2 Prueba de Matemática 83

4.2.1 Eje Número 83

4.2.2 Eje Geometría 84

4.2.3 Eje datos y Azar 84

4.2.4 Algebra 85

4.2.5 Instrumento Evaluación Diagnóstica de Matemática 87

4.2.6 Tabla de Especificación. 92

5. Análisis de los resultados. 94

5.1 Matricula Final 2018 del Instituto Superior de Comercio de Antofagasta. 94

5.2 Resultados. 94

5.2.1 Resultados Rezagados 94

5.2.2 Datos Porcentuales 95

5.2.3 Reporte de Comportamiento 95

5.2.3.1 Habilidades en Lenguaje 95

5.2.3.2 Habilidades en Matemática 96

6. Propuestas Remediales 98

6.1 Acciones a Realizar 98

7. Bibliografía 103

INTRODUCCIÓN

Esta investigación establece la elaboración y construcción de instrumentos de evaluación diagnostica o inicial que permita obtener evidencia válida y fiable para apoyar un juicio sobre el nivel de adquisición de un determinado aprendizaje orientando, adaptando y estimando las características del estudiante con relación a sus conocimientos y habilidades, de acuerdo a las especificidades que de allí emerjan a fin de mostrar una radiografía o mapa de las competencias deficitarias y las fortalecidas de un alumno así como del grupo curso, con la finalidad u objetivo de modificar para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje mediante prácticas evaluativas y de planificación

de la enseñanza basada en competencias que conduzcan al logro de las metas de aprendizaje establecidas a nivel nacional.

La Formación Diferenciada Técnico profesional de la educación Media (EMTP) constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta (Currículum en Línea, 2016).De acuerdo a las líneas de exigencias de la educación técnica, debemos aplicar metodologías activas de aprendizajes con el fin de promover el desarrollo de competencias, ya que el mundo laboral exige profesionales competentes que logren alcanzar niveles de productividad favorables para la empresa, por tal razón la formación basada en competencias favorece los procesos de aprendizaje y formación continua, favorece la implementación de programas de capacitación pertinentes, flexibles y de calidad, y permite una adaptación rápida a los cambios tecnológicos y productivos (Dutra en Metens, 1996).

Al implementar el trabajo con las Tablas de Especificaciones que son una herramienta que permite planificar los instrumentos que logren medir el grado de competencias logradas por lo estudiantes, de acuerdo a los objetivo de aprendizaje y sus indicadores de evaluación, nos brinda. Es una especie de “esqueleto” que nos permite construir un instrumento visualizando y considerando:

- Asegurar calidad, cobertura curricular y comparabilidad.
- Informar a los estudiantes sobre los criterios que se evaluarán.
- Retroalimentar los resultados de las evaluaciones.(Mineduc, LEG 2009 art 10/a)”Los alumnos y las alumnas tienen derecho a ser Así mismo, permiten a un equipo de profesores que realizan un mismo curso paralelo, comunicarse y unificar criterios al momento de construir evaluaciones conjuntas. 28 También pueden ser

utilizadas como un instrumento para facilitar la retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes informados; a ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente".

Marco Teórico

Los diseñadores de instrucción se han dedicado a traducir los principios de aprendizaje e instrucción en especificaciones para materiales de instrucción y actividades (Smith y Ragan, 1993). Para lograr esta meta, se requieren dos grupos

de habilidades y conocimientos. Primero, el diseñador debe comprender la posición del profesional en educación. Al respecto, las siguientes preguntas son oportunas: ¿Cuáles son las limitaciones situacionales y contextuales de la aplicación? ¿Cuál es el grado de diferencias individuales entre los estudiantes? ¿Cuáles son las formas de solución que serán o no aceptadas tanto por los estudiantes como por aquellos que enseñan con los materiales? El diseñador debe tener la habilidad para diagnosticar y analizar los problemas prácticos del aprendizaje.

Además de comprender y analizar el problema, se requiere un segundo conjunto de conocimientos y habilidades para establecer el puente entre las aplicaciones y las investigaciones. Se trata de la comprensión de las fuentes potenciales de solución, es decir, las teorías del aprendizaje humano. A través de esta comprensión, una solución prescriptiva adecuada podrá corresponder con un problema diagnosticado dado. La conexión critica, por consiguiente, no se presenta entre el diseño de instrucción y un cuerpo autónomo de conocimientos sobre el fenómeno instruccional, sino entre lo que respecta al diseño de instrucción y las teorías del aprendizaje humano.

Primero, las teorías del aprendizaje son una fuente de estrategias, tácticas y técnicas de instrucción verificadas. El conocimiento de una variedad de este tipo de estrategias es fundamental cuando se trata de seleccionar una prescripción efectiva para enfrentar un problema instruccional dado. Segundo, las teorías de aprendizaje ofrecen las bases para la selección de una estrategia inteligente y razonada. Los diseñadores deben poseer un adecuado repertorio de estrategias disponibles y, además, el conocimiento de cuándo y por qué se emplea cada una. Este conocimiento depende de la habilidad del diseñador para hacer corresponder las demandas de la tarea con una estrategia de instrucción que ayude al estudiante. Tercero, la integración de la estrategia seleccionada en el contexto de

la instrucción es de una importancia fundamental. Las teorías e investigaciones sobre el aprendizaje frecuentemente ofrecen información sobre las relaciones entre los componentes de la instrucción y el diseño de la instrucción, indicando como una técnica o una estrategia de instrucción puede corresponder mejor, en un determinado contexto, con unos estudiantes específicos (Keller, 1979). Finalmente, el papel primordial de una teoría es permitir predicciones confiables (Richey, 1986).

2.1 Conceptualización del Aprendizaje

El aprendizaje ha sido definido de varias maneras por numerosos teóricos, investigadores y profesionales de la educación. Aunque no existe una definición universalmente aceptada, muchas de ellas presentan elementos comunes. La siguiente definición de Shuell (según la interpreta Schunk, 1991) incorpora esas ideas principales comunes: “El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia”.

El empirismo o asociacionismo, ve a la experiencia como la fuente primaria del conocimiento (Schunk, 1991). Esto significa que los organismos nacen básicamente sin conocimiento y todo se aprende a través de interacciones y asociaciones con el ambiente. Comenzando con Aristóteles (384 – 322 A.C.). Los empíricos han abrazado la postura de que el conocimiento se deriva de las impresiones sensoriales. Estas impresiones cuando se asocian contiguamente en el tiempo y/o en el espacio pueden unirse para formar ideas complejas.

El Racionalismo ve al conocimiento como derivado de la razón sin la ayuda de los sentidos. (Schunk, 1991). Esta consideración fundamental de la diferencia entre la mente y la materia se originó con Platón (c. 427 – 347 A.C.), y se refleja en el punto de vista de que los humanos aprenden mediante el recuerdo y el “descubrimiento” de lo que ya existe en la mente.

2.1.1Conductismo

El conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico.

El conductismo focaliza en la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que se les sigue con un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a sucederse en el futuro. No se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar. Se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías, donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo.

Las teorías conductistas establecen que el trabajo del educador es:

1. Determinar cuáles “pistas” o “indicios” pueden “extraer” la respuesta deseada.
2. Organizar situaciones de práctica en las cuales los “provocadores” se aparean con los estímulos que inicialmente no tienen poder para lograr la respuesta, pero de los cuales se puede esperar que la logren en el ambiente “natural” de desempeño.

3.Organizar las condiciones ambientales de tal forma que los estudiantes puedan dar las respuestas correctas en la presencia de los estímulos correspondientes y recibir refuerzos por las respuestas correspondientes (Gropper, 1987).

2.1.2 Cognitivismo

A finales de los años 50, la teoría de aprendizaje comenzó a apartarse del uso de los modelos conductistas hacia un enfoque que descansaba en las teorías y modelos de aprendizaje provenientes de las ciencias cognitivas. Psicólogos y educadores iniciaron la desenfatización del interés por las conductas observables y abiertas y en su lugar acentuaron procesos cognitivos más complejos como el del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información (Snelbecker, 1983). Durante la pasada década, numerosos autores en el campo del diseño de instrucción han rechazado abierta y conscientemente muchos de los supuestos de los diseñadores de instrucción tradicionalmente conductistas, en favor de un nuevo conjunto de supuestos psicológicos sobre el aprendizaje derivados de las ciencias cognitivas.

Las teorías cognitivas enfatizan la adquisición del conocimiento y estructuras mentales internas y, como tales, están más cerca del extremo racionalista del continuum epistemológico (Bower y Hilgard, 1981). El aprendizaje se equipara a

cambios discretos entre los estados del conocimiento más que con los cambios en la probabilidad de respuesta. Las teorías cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de como la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con que es lo que saben y cómo lo adquieren (Jonassen 1991b).

El cognitivismo, como el conductismo enfatiza el papel que juegan las condiciones ambientales en la facilitación del aprendizaje. Las explicaciones instruccionales, las demostraciones, los ejemplos demostrativos y la selección de contraejemplos correspondientes, se consideran instrumentos para guiar el aprendizaje del alumno.

Principios Cognocitivistas:

- Énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje [autocontrol, entrenamiento metacognitivo (por ejemplo técnicas de autoplanificación, monitoreo y revisión)].
- Uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerrequisito [procedimientos de análisis de tareas cognitivas].
- Énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento [uso de estrategias cognitivas tales como esquematización, resumen, síntesis, y organizadores avanzados, etc.].
- Creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido [evocación de prerrequisitos, uso de ejemplos pertinentes, analogías].

Las teorías conductistas establecen que los educadores deben organizar las condiciones ambientales de tal forma que los estudiantes respondan apropiadamente al estímulo presentado. Las teorías cognitivas enfatizan que el conocimiento sea significativo y que se ayude a los estudiantes a organizar y relacionar nueva información con el conocimiento existente en la memoria. La instrucción, para ser efectiva, debe basarse en las estructuras mentales, o esquemas, existentes en el estudiante. Debe organizarse la información de tal manera que los estudiantes sean capaces de conectar la nueva información con el conocimiento existente en alguna forma significativa.

2.1.3 Constructivismo

Los supuestos filosóficos subyacentes tanto en la teoría conductista como en la cognitivista son primordialmente objetivistas, esto es, que el mundo es real y externo al estudiante. La meta de la instrucción consiste en representar la estructura del mundo dentro del estudiante (Jonassen 1991). Ciertos teóricos contemporáneos cognitivos han comenzado a cuestionar estos supuestos objetivistas básicos y están comenzando a adoptar un enfoque más constructivista hacia el aprendizaje y la comprensión: “el conocimiento es una función de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias”. El constructivismo

no es un enfoque totalmente nuevo del aprendizaje. Así como muchas otras teorías del aprendizaje, el constructivismo posee múltiples raíces en la óptica tanto filosófica como psicológica de este siglo, especialmente en los trabajos de Piaget, Bruner y Goodman (Perkins, 1991). Sin embargo, en los últimos años, el constructivismo se ha convertido en un asunto de moda en la medida que ha comenzado a recibir mayor atención en un número considerable de disciplinas, incluyendo en el diseño de instrucción (Bednar et al. 1991).

Aun cuando el constructivismo se considera una rama del cognitivismo (ambas teorías conciben el aprendizaje como una actividad mental), se diferencia de las teorías cognitivas tradicionales en varias formas. La mayoría de los psicólogos cognitivos consideran que la mente es una herramienta de referencia para el mundo real; los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad (Jonassen 1991a).

Los constructivistas no comparten con los cognitivistas ni con los conductistas la creencia que el conocimiento es independiente de la mente y puede ser “representado” dentro del alumno. Los constructivistas no niegan la existencia del mundo real, pero sostienen que lo que conocemos de él nace de la propia interpretación de nuestras experiencias. Los humanos crean significados, no los adquieren.

Tanto el estudiante como los factores ambientales son imprescindibles para el constructivismo, así como también lo es la interacción específica entre estas dos variables que crean el conocimiento. Los constructivistas consideran que la conducta está situacionalmente determinada (Jonassen, 1991a). Así como el aprendizaje de un vocabulario nuevo se enriquece con la exposición y la subsiguiente interacción con esas palabras existentes en un contexto (contrario a aprender su significado con la ayuda de un diccionario), igualmente es esencial que el conocimiento esté incorporado en la situación en la que cual se usa. Brown, Collins y Duguid (1989) sugieren que las situaciones realmente coproducen el

conocimiento (junto con la cognición) a través de la actividad. Cada acción se ve como “una interpretación de la situación actual basada en la historia completa de las interacciones previas” (Clancey, 1986). Así como los significados de ciertas palabras cambian constantemente de matiz en la comprensión que de ellas tiene el estudiante, igualmente los conceptos cambian evolucionan continuamente con cada nueva utilización que se hace de ellos. Por esta razón es fundamental que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades de aprendizaje seleccionadas estén vinculadas con las experiencias vividas por los estudiantes.

La posición de los constructivistas no acepta el supuesto que los tipos de aprendizaje pueden identificarse independientemente del contenido y del contexto de aprendizaje (Bednar et al., 1991). Los constructivistas consideran que es imposible aislar unidades de información o dividir los dominios de conocimiento de acuerdo a un análisis jerárquico de relaciones. A pesar de que el énfasis en el desempeño y en la instrucción ha dado muestras de su efectividad en la enseñanza de las habilidades básicas en dominios de conocimiento relativamente estructurados, mucho de lo que se requiere aprender implica conocimiento avanzado en dominios muy poco estructurados. Jonassen (1991a), ha descrito tres etapas en la adquisición del conocimiento (introductorio, avanzado y experto) y argumenta que los ambientes de aprendizaje constructivo son más efectivos en las etapas de adquisición de conocimiento avanzado, donde los prejuicios y malinterpretaciones iniciales adquiridas durante la etapa introductoria pueden ser descubiertos, negociados, y si es necesario, modificados o eliminados.

Algunas de las estrategias específicas utilizadas por los constructivistas incluyen: situar las tareas en contextos del “mundo real”; usar pasantías cognitivas (modelaje y monitoreo del estudiante para conducirlo al desempeño experto); presentación de perspectivas múltiples (aprendizaje cooperativo para desarrollar y compartir puntos de vista alternativos); negociación social (debate, discusión, presentación de evidencias); el uso de ejemplos como “partes de la vida real”;

conciencia reflexiva; y proveer suficiente orientación en el uso de los procesos constructivistas.

Principios Constructivistas:

- Un énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y subsecuentemente aplicadas [aprendizaje anclado en contextos significativos].
- Un énfasis en el control por parte del estudiante y en la capacidad para que el mismo para manipular la información [utilizar activamente lo que se aprende].
- La necesidad de que la información se presente en una amplia variedad de formas [volver sobre el contenido en distintos momentos, en contextos reestructurados, para propósitos diferentes y desde diferentes perspectivas conceptuales].
- Apoyar el uso de las habilidades de solución de problemas que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada [desarrollo de habilidades de reconocimiento de patrones, presentación de formas alternas de presentar problemas].
- Evaluación enfocada hacia la transferencia de conocimiento y habilidades [presentación de problemas y situaciones novedosas que difieran de las condiciones de la instrucción inicial].

Previo a la selección de la estrategia se deben considerar tanto al estudiante como a la tarea. Que definirá el modelo que debemos implementar

2.2 Conceptualización de Evaluación

La Pedagogía nos presenta muchos retos, para Docentes y profesionales que la imparten así como también a los profesionales en formación. La evaluación educativa es uno de estos retos, pues es muy difícil para los profesores, de nuestro sistema educacional, ponerla en práctica. Hablar de evaluación es hablar de una herramienta de suma importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos la que también implica el manejo de muchos conceptos y variables.

Para muchos autores la evaluación es un proceso por lo que representa un elemento que acompañará al docente y a los alumnos por un largo periodo.

Uno de esos autores es Luis Ángel Blanco, quien expone la evaluación extendidamente en su libro La evaluación educativa, más proceso que producto.
La evaluación educativa es un procedimiento determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Forns(1980) el concepto de evaluación se dirige a comprobar el funcionamiento del sistema educativo, si se están cumpliendo los objetivos marcados y si el funcionamiento general resulta eficaz.

“El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar…” (Stufflebeam, D.L. y Shinkfield,AJ.: 1987,175)

“una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,……y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993, p. 167).

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19).

(Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 20) “sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora”.

López (1995) sustenta la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios, además permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículum.

Mineduc Programa Octavo Básico 2017 de acuerdo a las definiciones establecidas en las bases curriculares de 2013 y 2015 (Decreto Supremo N° 614 y N° 369, respectivamente), da orientaciones para evaluar los aprendizajes y ellos determinan que:

La evaluación forma parte constitutiva del proceso de enseñanza. Desempeña un papel central en la promoción, la retroalimentación y el logro del aprendizaje.

Para que esta función se cumpla efectivamente, la evaluación debe:

- Medir el progreso en el logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y, sobre esa base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados en la asignatura.
- Ser una herramienta útil para orientar la planificación y hacer las modificaciones correspondientes.

2.2.1 Tipos de Evaluación

Cuando se pretende hablar de tipos de evaluación, algunos autores suelen introducir elementos que pueden causar confusión en el lector (p.ej. Chatterji (2003),introduce como tipos de evaluación toda una serie de instrumentos clasificados según distintos criterios). Existen otros de evaluación más centrados en ámbitos laborales o de gestión de calidad, en otros se establecen relaciones de tareas que deben hacer los estudiantes evaluados, etc.

En definitiva, existe bastante confusión a la hora de delimitar los tipos de evaluación o al menos sobre qué tipo de evaluación se está hablando y a qué se está aplicando.

Los criterios de clasificación de los tipos de evaluación que se manejan, lo podríamos nombrar como:

2.2.1.1 Agente Evaluador

La evaluación según el agente evaluador: Hace referencia a quién es la persona que evalúa a otra persona o a sí mismo respecto a un objeto de evaluación (acción). Puede distinguirse claramente entre:

a) autoevaluación: la que realiza un individuo sobre su propia acción.

b) coevaluación: la que realizan distintos individuos que realizan la acción u objeto de evaluación entre sí (la evaluación que realiza la clase a los distintos grupos de la misma clase que exponen un tema, la evaluación por pares,…).

c) heteroevaluación: la más practicada, la que realiza una persona sobre otra que realiza una acción (prueba, exposición, ensayo,…).

2.2.1.2 Momento

La evaluación según el momento en el que se realiza: Distingue entre una evaluación realizada a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, de forma frecuente, muchas veces asimilada a la evaluación formativa, ya que ésta última ha de tener como requisito la continuidad. Sin embargo, la evaluación continua muchas veces puede no ser formativa.

a)La evaluación final propone un único momento de evaluación al finalizar un proceso (puede ser una prueba parcial, a final de curso, al cabo de tres años) y generalmente no supone retroalimentación de la información para la mejora del propio aprendizaje. Su característica principal es que etiqueta el proceso de aprendizaje.

b)La evaluación diagnóstica, es un tipo de evaluación que se realiza antes de comenzar una intervención para detectar fortalezas y debilidades de los evaluados y realizar así las adaptaciones que sean necesarias para que el proceso de aprendizaje o de modificación de conductas se adapte a las características de los individuos. Generalmente tiene un carácter individualizado.

2.2.1.3 Propósito

Según el propósito: Se distingue entre:

a) evaluación formativa: la que evalúa el proceso de e/a de forma frecuente e interactiva proporcionando información para la mejora tanto del aprendizaje como de la enseñanza, por tanto ha de ser necesariamente continua.

b) evaluación sumativa: mide mediante pruebas (de forma continua o final) con el propósito de obtener una puntuación del producto de aprendizaje.

2.2.1.4 Formalidad

Según el grado de formalidad: La evaluación informal sería la valoración del aprendizaje por medios distintos a las pruebas estandarizadas. Así, las pruebas estandarizadas se refiere a pruebas para las que el contenido ha sido seleccionado y comprobado, se han establecido normas y métodos uniformes de administración y pueden ser puntuadas con un relativo alto grado de objetividad.

2.2.1.4.1 Método de Puntaje

Según la consideración del objeto evaluado: Se suelen distinguir dos tipos de evaluación, principalmente usados en la evaluación de ejecuciones:

a) evaluación analítica: basada en las valoraciones o juicios emitidos sobre las partes de un proceso o producto de aprendizaje de forma individual, que en suma darían una valoración del conjunto de ese proceso o producto. Suelen utilizarse para la valoración escalas analíticas.

b) evaluación holística: basada en el juicio de un proceso o producto de aprendizaje en su conjunto, suelen utilizarse escalas holísticas o ejemplos típicos de comparación que describen niveles de ejecución. Aunque no pertenezca a este criterio de clasificación, la evaluación holística además tiene una connotación más amplia asimilándose a la evaluación de procesos, continua y formativa.

2.2.1.4.2 Tradición Evaluativa

Según la tradición evaluativa: La evaluación alternativa es el uso de otras estrategias y pruebas de evaluación diferentes a las utilizadas habitualmente, las pruebas objetivas o pruebas escritas (especialmente aquellas de elección múltiple), que se situarían en el polo más tradicional de la evaluación.

2.2.1.4.3 Nivel de Impacto

Según el nivel de aplicación La evaluación de bajo impacto es aquella cuyo uso se limita al ámbito de la instrucción en una clase o centro educativo y suele ser informativa. No suelen tener consecuencias más allá de la guía de los aprendizajes. Por el contrario, la evaluación cuyos resultados son los determinantes principales de consecuencias significativas en los individuos o instituciones, es la evaluación de gran impacto o consecuencias (graduación, promoción o seguimiento a gran escala).

Sin embargo, algunos autores argumentan el sentido que se le da a este tipo de evaluación yendo más allá de una evaluación basada en ejecuciones (Chatterji, 2003; Shelley y Howell, 2008, Wiggins, 1998).

2.2.2 Modelos de Evaluación

Los modelos de evaluación se agrupan en diferentes categorías como son:

2.2.2.1 Pseudoevaluación: Es el modelo que busca conducirse a buscar conclusiones mediante la evaluación.

2.2.2.2 Cuasievaluación: Este modelo busca mediante los cuestionamientos responderse a asuntos de interés, mas no busca el valor de ese algo.

2.2.2.3 La evaluación verdadera: cuyo fin es encausar o afinar el valor o mérito de un objeto. Y tiene varios tipos; Para la toma de decisiones, Centrados en el alumno, Estudios Políticos, Basados en el consumidor.

2.2.2.4 El método holístico de la evaluación: Para mi este es el modelo que más se asemeja a lo que se persigue dentro del nivel educativo en el que me desarrollo, puesto que se tomas en cuenta todos los aspectos socioculturales y cognoscitivos de los alumnos para desarrollar una evaluación integral, donde se englobe todos los aspectos que puedan afectar al desarrollo educativo del individuo.La evaluación orientada al perfeccionamiento: se considera como proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones, cuyas fases son:

2.2.2.4.1Evaluación del contexto: los objetivos principales son la valoración del estado global del objeto que puede ser la institución, el programa o la persona en relación con sus deficiencias, virtudes, problemas y características. En cuanto a los aspectos metodológicos estos incluyen construcción de instrumentos tales como: encuestas, análisis de informes, test de diagnóstico, reflexión, entre otros.

2.2.2.4.2Evaluación de entrada: el objetivo es ayudar a prescribir un programa para efectuar los cambios necesarios.

2.2.2.4.3Evaluación del proceso: consiste en la comprobación permanente de la realización de un plan o un proyecto, el objetivo es proporcionar información continua de la ejecución del programa.

2.2.2.4.4Evaluación del producto: el propósito es valorar,

interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades del programa.

2.2.2.4.5 Evaluación iluminativa: contempla el programa como un todo dándole énfasis a la descripción cualitativa del fenómeno y menos a la descripción cuantitativa.

2.2.2.4.6 Evaluación constructivista: debe partir de un plan o programa de estudios fundamentado en proceso, es compleja y no se dispone de instrumentos y estrategias adecuadas para abordar la evaluación. Se propone realizar un análisis sistemático lo más objetivo posible.

2.2.2.4.7 Evaluación por competencias: requiere un planteamiento de diseño de plan de estudios basados en competencias.

2.2.2.4.7.1Conceptualización de Competencia

"La competencia es el conjunto de los conocimientos,

cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo" (Larousse, 1930).

"Conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo" (Gallart y Jacinto, 1995).

"Las competencias son conductas laborales de la gente necesarias a desplegar para para hacer un trabajo efectivo" (Woodruffe, 1993; en Hoffmann,1999).

"Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz" (Gimeno, 2008).

Por lo tanto se entenderá como competencia:

La capacidad "saber hacer" complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva; es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes (Gimeno,2008)

2.2.2.4.7.2 Enfoque por Competencias

El educador catalán, Jaume Sarramona, es uno de los que más ha trabajado en el enfoque por competencias. Caracteriza la competencia básica como:

1. Un proceso que va más allá de la mera acumulación de conocimientos pues lo que interesa principalmente es la aplicación práctica de los mismos asociándolos a situaciones de la vida real; es decir va hacia un saber hacer.
2. Exige el dominio de ámbitos fundamentales del conocimiento pero que a la vez sean asequibles a todos. No basta dominar un área del conocimiento para adquirir una competencia sino una acción pedagógica interdisciplinar; en otros términos, que lo que se aprende en diversas áreas sirve para abordar una situación dada.
3. Supone resolver problemas complejos, donde intervienen varias variables y donde se actúa en escenarios que tienen relativa complejidad.
4. Supone emplear criterios de eficacia y eficiencia para resolver un problema o situación; es decir, optar entre varias opciones o caminos que pueden implicar más o menos esfuerzo, tiempo o resultados más confiables. A medida que estos criterios se empleen en la solución de problemas se irá acumulando un soporte de continuidad que permitirá enfrentar situaciones más complejas o de mayor dificultad en el futuro.

   En síntesis, tomando a Laisner (2000), podríamos

establecer que “las competencias son un saber complejo, resultado de la movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común”.

Las competencias representan una revolución en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El educador mexicano Federico Malpica, señala se pasa de la tradicional organización simple del aula, con un profesor que emplea métodos expositivos, aplica ejercicios y evalúa, con alumnos ordenados en aulas rectangulares, carpetas poco flexibles y escaso diálogo, a otro escenario donde su plantea al alumno una participación dinámica para resolver situaciones de la vida, saber analizar, elegir esquemas de actuación y aplicarlos estratégicamente.

2.2.2.4.7.3 Tipos de competencias:

1. Disciplinares, específicas de cada materia.
2. Interdisciplinares; que sirven para más de una materia; por ejemplo, el trabajo en equipo, la comprensión lectora, la toma de decisiones.
3. Las metadisciplinares. Que apoyan el desarrollo de actividades transversales como la investigación, los valores.

La Unión Europea adoptó en el 2004 ocho competencias clave, las cuales son el referente para las reformas curriculares que sus países miembros vienen implementando.

Ellas son: comunicación en lengua materna, comunicación en lengua extranjera, competencia matemática y científico tecnológica, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

2.2.2.4.7.4 Evaluación por competencia

Al colocar al alumno en situaciones que implican el trabajo con situaciones complejas, no solo cambian las metodologías de enseñar al estudiante sino también se modifican las formas de evaluar lo aprendido. En el currículum por competencias el formato de examen tradicional es insuficiente pues no ayuda a conocer si el estudiante es competente, si será capaz de utilizar las habilidades y destrezas que ha adquirido cuando tenga que enfrentar situaciones en lo personal, familiar y laboral.

Es la razón por la que cuando se evalúan competencias se recomienda emplear dos herramientas: la normativa u oficial, que lleva a una calificación; y la criterial, donde se evalúa en función de las capacidades que cada alumno adquiere en función de las competencias. Hasta ahora lo que más se emplea es el primer tipo de herramientas; no obstante, hay necesidad de emplear ambas herramientas y no fusionar las dos en una sola.

Evaluación Criterial, mide hasta donde llega el alumno después que se ejecuta una programación curricular donde

se combina lo cognitivo, procedimental y actitudinal. La medición es por naturaleza comparativa: cuánto sabía al momento de iniciarse el aprendizaje de una competencia y cuánto sabe al momento de evaluar la consecución de la misma. Se distinguen tres momentos en la evaluación: al inicio, durante el proceso y al final de la intervención.

Al momento de evaluar una competencia el docente debe tener en cuenta varios factores. Veamos.

1. El esfuerzo en adquirir las capacidades necesarias para poseer una competencia. Como es natural, en un salón de clases pueden existir estudiantes que partan con una base más sólida de adquisición de una competencia que otros. Un caso común se presenta en poblaciones de los estratos socio económicos medios u altos respecto del idioma extranjero. La situación con la que empiezan los alumnos a trabajar el dominio de una lengua extranjera puede ser muy diversa. Quién hace los mayores progresos en relación al punto de partida es el que debe recibir una mayor valoración.
2. La importancia fundamental de la observación. Siendo que la evaluación de los conocimientos es solo una de las aristas de la evaluación.

Énfasis en los siguientes aspectos:

- La capacidad de análisis que tienen los alumnos frente a una situación problema, hay que trabajar situaciones que se presentan en la vida diaria; que tengan más variables de las que se necesitan para ser resueltas. Hacerlo con metodologías activas, participativas y que hagan posible

que los alumnos se organicen de manera flexible en el aula

- La forma de actuar en la resolución de un problema o situación está determinada por los conceptos y contenidos y datos de base, las actitudes, procedimiento y con el desarrollo de actitudes que van consolidando comportamientos e incorporando una escala de valores.
    1. La necesidad de realizar una evaluación diferenciada a la vez que colectiva. Las herramientas para evaluar competencias varían en función del tipo de contenido que se necesita para lograr la competencia e ir asumiendo esquemas de actuación adaptados a las situaciones que se vayan enfrentando. La evaluación por competencias supone una gradualidad que se puede clasificar en etapas de inicio, de proceso o de logro de la competencia, apoyado por portafolio de evidencias.
    2. Recordar que en la evaluación por competencias interesan los resultados del aprendizaje y el proceso que conduce al mismo. En ellos importa monitorear, por un lado, la actuación del docente, y por otro, la de los alumnos para observar en qué medida van siendo competentes en lo que fue programado. Como es sabido, hay una estrecha relación entre los procesos de aprendizaje y los resultados que se obtienen.
    3. Una calificación numérica poco sirve como información en el progreso y logro de una competencia. El número difícilmente expresa el esfuerzo del alumno por

alcanzar la misma; es por ello que establecer los indicadores de logro resulta relevante.

2.3 Conceptualización Tabla de Especificaciones

Según Santibáñez Riquelme (2001: 126) la tabla de especificaciones es “una modalidad de planificación sistemática que permite orientar la confección de un instrumento evaluativo que evalúa los objetivos de aprendizajes de acuerdo a los indicadores de evaluación, por lo tanto las tabla de especificaciones muestran la planificación de una prueba. La evaluación no puede ser producto de una idea fugaz o azarosa. Además, se enfoca en medir no solo los objetivos de aprendizaje sino que también los objetivos genéricos que son los que se detallan en los programas de estudio del Ministerio de Educación.

Las tablas de especificación son la estructura de los instrumentos de evaluación. La elaboración de tablas de especificación es una fase previa a la elaboración del instrumento que se aplicará a los estudiantes y permite asegurar la evaluación del desarrollo de distintas habilidades en los estudiantes y también que la selección de tareas y contenidos sea coherente con las planificaciones y el currículo. Para cada Objetivo de Aprendizaje de las Bases Curriculares (OA) se entrega una serie de especificaciones o indicadores de evaluación que dan origen a diversidad de preguntas. Se deben seleccionar cuáles son los OA a evaluar y analizar el tipo de evaluación a realizar seleccionando las especificaciones que resultan más adecuadas, cuidando seleccionar especificaciones que abarquen diversidad de habilidades, pero el porcentaje de habilidades sugerido debería mantenerse en todas las evaluaciones.

Las tablas de especificación sirven para:

- Construir instrumentos de evaluación, asegurando calidad, cobertura curricular y comparabilidad.
- Transparentar los procesos evaluativo: Informar a los estudiantes sobre los criterios que se evaluarán.
- Retroalimentar los resultados de las evaluaciones.
- Asegurar que las calificaciones respondan a un constructor de aprendizaje reconocible.

,Al realizar la planificación de la evaluación mediante la tabla de especificación evaluando competencia podemos visualizar en forma inmediata la cobertura curricular, los objetivos de aprendizajes mas descendidos, así como los objetivos genéricos, esta tabla permite construir instrumentos de evaluación que midan el objetivo mediante el enfoque de competencia debido a que la mayoría de los aprendizajes esperados están formulados en términos de desempeños, por lo que quienes imparten docencia tienen que generar escenarios de evaluación que

permitan a sus estudiantes demostrar el dominio de tales desempeños. El mejor escenario es que la tarea consista en elaborar productos, servicios o proyectos muy cercanos a aquellos que deberán desarrollar en el futuro en el medio laboral.

El énfasis en el aprendizaje de desempeño práctico no quiere decir que los conceptos y aspectos teóricos estén ausentes de la formación técnico-profesional.

Al construir las tablas debemos de visualizar si los indicadores de evaluación que se medirán son conceptuales, procedimentales , competencia o de hábito o actitudinal para poder formal el tipo de evaluación, la cantidad de preguntas que se realizarán y medir eficientemente y eficaz el indicador y asi el objetivo de aprendizaje considerando un total de 10 a 30 preguntas por objetivo y cada indicador con la cantidad, tipo de pregunta o aspecto a evaluar sea acorde a la evidencia necesaria para dar cuenta del indicador determinando cuántos elementos lo componen, esto quiere decir:

- En las preguntas conceptuales, cuántos conceptos distintos.
- En las preguntas procedimentales y de competencias, cuántos aspectos distintos deben observarse para dar cuenta del desempeño.
- En las preguntas de hábito o actitud, cuántas conductas debo observar para dar cuenta de la adquisición del hábito o la actitud. En estos casos, cada hábito/actitud se debe observar dos veces para dar cuenta de su adquisición.

Se debe distribuir homogéneamente entre indicadores un idéntico puntaje, cuidando que las preguntas deben ser las adecuadas para evaluar las habilidades contempladas en cada indiador de evaluación y resguardando que si el indicador se refiere a habilidad conceptual, procedimental, de competencia o de hábito o actitud.

Al construir una tabla con todos estos resguardos podemos obtener una evaluación que mida cualitativamente y cuantitativamente y que nos refleje los ejes descendidos por alumno y por grupo curso midiéndolas de acuerdo a lo que

el objetivo de aprendizaje nos solicita.

Para los liceos de técnico profesionales de la Zona Norte el 80% se capacito y se instauró trabajar con tablas de especificación dando respuesta a las exigencias de las nuevas bases curriculares que se enfocan en medir el desempeño como competencia, es por tal razón que desde el 2017 se comenzó a instaurar este instrumento en nuestro establecimiento, esta capacitación la recibimos de Fundación Chile, los cuales solicitaron a VALUA impartiera esta capacitación debido a que ellas han ejecutado el diseño de las tablas personalizándolas de acuerdo a lo que solicita el ministerio.

3. Marco Contextual

Para mejorar el acceso a la educación secundaria, la Reforma Educacional de 1965 estructura la educación media en dos modalidades, humanista – científica y técnico profesional, así comienza formalmente la EMTP. En sus inicios se establece en su plan formativo, un núcleo de formación básica y las especialidades que se ofrecen con el propósito de capacitar a los alumnos y alumnas en diferentes oficios y funciones técnicas, con la posibilidad de una trayectoria hacia la educación superior.

La reforma de los años ’80 estructuró la enseñanza media en dos ciclos. La modalidad Técnico Profesional se concentró en el 2º ciclo ya que el 1er ciclo se planteó de carácter científico-humanista (CH) para ambas modalidades. Entre las transformaciones se le entrego libertad a los establecimientos para definir las especialidades que ofrecerían y sus respectivos planes y programas de estudio, utilizando, como base del diseño curricular el análisis de las tareas observadas en puestos de trabajo dentro de las empresas ubicadas en el entorno del establecimiento, poniendo énfasis en que éstos se ajustaran a sus demandas y necesidades, esto último trajo como consecuencia la diversificación horizontal de esta modalidad de enseñanza, llegando a ofrecer 1.595 especialidades a comienzos de los “años 90”; afectando directamente los niveles de calidad de la educación, de estudiantes pertenecientes a los quintiles con menores ingresos del país (Cox, 2005)

En esta misma década, la matrícula de EMTP ya era un tercio de la educación media y los estudios2 ya señalaban como deficiencias: retraso tecnológico (de sus docentes y equipamientos técnicos), desvinculación con el sector productivo,

excesiva especialización y falta de correspondencia con el mercado de trabajo.
Durante los años 1997 y 1998, previo a la implementación de la reforma curricular, un nuevo estudio solicitado por MINEDUC evidencia en la EMTP:

Vínculo deficiente de los establecimientos educacionales con el mundo productivo para involucrarlos en el proceso formativo.
Escasa autonomía de los directivos de los establecimientos para desarrollar su labor impuesta por los sostenedores.

La gestión pedagógica de los establecimientos, que se sostiene en un discurso educativo basado sobre el desarrollo integral y una formación para la vida del trabajo, se gestiona "sin estándares curriculares educativos que permitan sustentar un enfoque de gestión sistemático orientado hacia la calidad". (Cariola, 2003).

Débil vinculación entre la formación general y la formación específica, momento en que los expertos cuestionaban la calidad de los establecimientos y procesos formativos "La carencia de estándares evaluativos pertinentes para la enseñanza TP limita la credibilidad, validez y utilidad de sus evaluaciones sobre la calidad y desempeño de los establecimientos educacionales, como también la certificación de los aprendizajes" (Cariola, 2003).
En 1998 y con una matrícula del 44% de la Educación Media Chilena, la EMTP es parte de una nueva reforma educativa. La principal característica de la población escolar es que provenía, en su mayoría de sectores de pobreza, y la reforma se instala con objetivos focalizados en mejorar la calidad y equidad. Calidad centrada en ofrecer a todos/as los/as estudiantes una educación que respondiera a las necesidades educativas y formativas que demanda y requiere la sociedad actual y equidad en el entendido que todos los alumnos y alumnas debían tener las

mismas oportunidades de acceso al sistema educativo y al logro de aprendizajes de calidad. A través de esta reforma, y en el ámbito de la Educación Media Técnico Profesional y, específicamente, en lo relacionado con la Formación Diferenciada, la Reforma se plantea a partir de un modelo curricular con enfoque en competencias laborales cuyo fin primordial es proporcionar formación teórica y práctica, integrando el saber y el saber hacer en una estructura de aprendizaje que aborda un área de competencia o dimensión. El Ministerio de Educación elaboró programas de estudios modulares para todas las especialidades y los puso a disposición de los establecimientos que no contaban con programas propios. Pese a que explícitamente el Decreto señala que cada establecimiento tiene la facultad de elaborar planes y programas propios, un 90% de los liceos con formación técnica implementaron los programas oficiales.

El marco curricular define nuevos sectores de conocimientos y experiencias y los objetivos educativos ya no se clasifican en generales y específicos, sino que se clasifican en objetivos transversales, verticales y terminales. Existe una redefinición que organiza las carreras en 12 sectores y 36 especialidades. Los objetivos fundamentales transversales son conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamiento que deberán desarrollar todos/as los/as docentes en sus asignaturas.

La Reforma de 1998, en el ámbito de la educación media, implicó transformaciones relevantes al sistema (cobertura, disminución de las tasas de repitencia y deserción), no trajo consigo la disminución de las desventajas educacionales de los sectores de nivel socioeconómico más bajos de la población estudiantil, que han accedido, principalmente, a la Modalidad Técnico Profesional. Se mantuvo la baja representatividad de estudiantes de sectores más pobres en los establecimientos científicos-humanistas; los índices de deserción se

mantuvieron más altos en los alumnos de nivel socioeconómico bajo y las tasas de ingreso a la universidad, mucho menor, en este segmento de la población escolar más desposeído (OCDE, 2004: 197).

Con respecto a esta Reforma (1998), y los diferentes programas de apoyo desde el Estado para la modalidad TP, como los procesos de acreditación de especialidades, y la instalación de sistemas de aseguramiento de la calidad en algunos establecimientos y del egreso de más de ocho generaciones de la modalidad TP, los informes sobre EMTP, evidenciaban la existencia de problemas de calidad y capacidad de los establecimientos para implementar esta propuesta curricular.

Desde el año 2013, se instala una nueva reforma en la EMTP, que tiene como desafío la equidad e inclusión del conjunto del sistema educacional, revalorando la Educación Técnico Profesional como una vía educativa de calidad, competitiva y capaz de articular distintos momentos de la formación técnico profesional que generen, a su vez, una relación de pertinencia en la oferta técnica, capaz de responder a las necesidades de desarrollo económico-productivo del país y sus regiones, dando cuenta de las necesidades reales de empleos y la inserción efectiva de los estudiantes al mundo del trabajo.

El desafío de hacerse cargo y entender los cambios sociales y culturales que nuestro país ha experimentado en las últimas décadas; el derecho al acceso y desarrollo de trayectorias educativas que vayan de la educación parvularia a la educación superior; así como de la articulación de la educación técnico profesional (media y superior) al mercado del trabajo y las capacitaciones.

La Formación Técnico Profesional busca promover cambios que aseguren un nuevo y mejor escenario: más inclusivo, de mayor calidad y pertinencia con el mundo laboral; un escenario donde las personas puedan construir trayectorias

socio-educativas articuladas que contribuyan a generar la seguridad de contar con una educación de excelencia, para que niños y niñas, jóvenes, estudiantes, trabajadoras y trabajadores, desarrollen todos sus potenciales, talentos, capacidades y mejoren su calidad de vida.

Uno de los principales productos de esta nueva reforma es la Política Nacional de la Educación Técnico Profesional, documento operativo que entrega pilares, directrices y plazos para la instalación de una estrategia nacional que favorezca los avances en las actuales brechas identificadas a nivel nacional durante décadas.

La Política Nacional de Formación Técnico-Profesional, recoge los avances realizados en los últimos años y los profundiza, buscando dar respuesta a los más de 160.000 estudiantes que participan de la Educación Media Técnico Profesional3, y los cerca de 520.000 que son parte de la Educación Superior Técnico -Profesional, la mayor parte de los cuales proviene de los sectores de menores ingresos del país5.

A través de la Política Nacional de Formación Técnico-Profesional se definen los lineamientos para construir un sistema de calidad, pertinente a las necesidades de desarrollo laboral y económico de los territorios, articulado con las empresas y con las instituciones de formación. Este esfuerzo constituye un primer paso hacia el desarrollo de un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida, que complemente el proceso educativo formal con el desarrollo laboral, articulando esfuerzos de diversos sectores en favor de la calidad de vida de las personas (MINEDUC, 2015).

3.1 Pilares de la Política EMTP

3.1.1Calidad de la Formación Técnico Profesional: sus objetivos son: Generar una red de Educación Superior Técnico- Profesional de carácter público, Modernizar el Currículum de la Formación Técnico-Profesional, Evaluar la calidad de los aprendizajes en Educación Media Técnico Profesional, Incorporar a los docentes de formación diferenciada TP en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ofrecer a los docentes y directivos de FTP oportunidades de perfeccionamiento, Definir orientaciones para el equipamiento en las especialidades de Educación Media Técnico Profesional.

3.1.2Competitividad, Emprendimiento e Innovación: sus objetivos son: Implementar un Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional, Desarrollar modelos de apoyo a los establecimientos de EMTP a través de Centros Tecnológicos de Aprendizaje, Desarrollar programas intersectoriales de articulación entre Educación y Trabajo.

3.1.3Trayectorias Laborales y Educativas Articuladas: sus objetivos: Implementar esquemas de articulación entre la Formación Técnico-Profesional de nivel medio y superior, Implementar un sistema de admisión a Educación Superior que reconozca particularidades de la FTP, Aumentar la presencia del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) en establecimientos de EMTP, Mejorar los mecanismos de ayuda financiera a estudiantes de Educación Superior Técnico Profesional, Fortalecer competencias de Profesionales Técnicos en línea con los desafíos de

desarrollo del país.

3.1.4 Institucionalidad de la Formación Técnico-Profesional: sus objetivos son: Desarrollar una instancia intersectorial público-privada para el fortalecimiento de la Formación Técnico- Profesional, Definir la institucionalidad de la Formación Técnico-Profesional en la estructura del Ministerio de Educación y Fortalecer la vinculación entre los actores de la Formación-Técnico-Profesional a nivel territorial.

3.2 Situación Actual de la Educación Media Técnico Profesional en CHILE

El Estado Chileno, a través de la Agencia de Calidad de la Educación, realiza una caracterización del estado actual de la Educación Técnico Profesional en Chile,

evidenciando lo siguiente:

Con respecto al Establecimiento Educacional se concluye que existen importantes diferencias entre los establecimientos que ofrecen diversas modalidades educativas, así como en las características de sus estudiantes. Los establecimientos que ofrecen Educación Técnico Profesional TP y establecimientos polivalentes PV, corresponden a liceos de mayor matrícula, con mayor presencia del sector municipal y particular subvencionado, así como una proporción importante de establecimientos de administración delegada, inexistentes entre los establecimientos de educación Científico Humanista CH. Adicionalmente, existen importantes diferencias en la
Esto corresponde al 40% de la matrícula de 3º y 4º medio, niveles en que se produce la formación diferenciada Científico-Humanista, Técnico-
Profesional o Artística. si se considera la matrícula completa de Educación Media en establecimientos Técnico-Profesionales y Polivalentes (aquellos que ofrecen tanto formación HC como TP) la cifra supera 430.000 jóvenes composición de género, encontrándose mayor proporción de mujeres en la modalidad CH y en algunas especialidades de la educación TP, aquellas del ámbito técnico y comercial. Asimismo, en los establecimientos de modalidades TP y PV se observa una mayor presencia de estudiantes provenientes del medio rural que en establecimientos CH.

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos TP y PV, quienes provienen de familias con menores recursos económicos y educativos, se enfrentan a entornos educacionales donde el desempeño académico es en promedio inferior, al igual que las expectativas que tanto sus padres como sus docentes mantienen sobre su futuro logro educativo. Los propios estudiantes de establecimientos TP y PV, asimismo, presentan menores ambiciones educativas que sus contrapartes en

establecimientos CH. Esta caracterización de las expectativas que tanto estudiantes como padres y docentes mantienen acerca de futuros logros educativos resulta fundamental, pues permite aproximarse a la dimensión más subjetiva que implica el paso por la enseñanza media diferenciada.

Con respecto a los factores que se relacionan con la elección del establecimiento TP se aprecia que las mujeres tienen una probabilidad menor que los hombres de asistir a establecimientos TP o PV, en relación con los CH. En cuanto a la ascendencia indígena, se aprecia que los alumnos con al menos un padre indígena tienen mayor probabilidad de asistir a estudios TP que aquellos que no tienen padres indígenas; en cambio, no existen diferencias significativas en la asistencia a estudios PV. Por su parte, tanto el ingreso del hogar, como especialmente la educación parental se asocian de manera negativa con la probabilidad de asistir a establecimientos TP y PV. Es decir, en ambos casos, a mayor ingreso y escolaridad de los padres, es más posible que un estudiante elija formación CH.

La mayoría de las características de los establecimientos también aparecen asociadas con la selección de la modalidad. Así, estudiantes de colegios municipales tienen más probabilidad de asistir a establecimientos TP o PV que a CH; por otro lado, el grupo socioeconómico del establecimiento está directamente relacionado con la modalidad en la que se cursará educación media: mientras los estudiantes provenientes de establecimientos con grupos socio económico bajo y medio bajo tienen mayor probabilidad de asistir a TP o PV ,ocurre lo contrario con la educación CH, los/as estudiantes que eligen esta modalidad son de grupos socioeconómico medio alto.

Con respecto al desempeño académico tanto de los estudiantes como de sus

establecimientos, es posible apreciar que a mayor puntaje (tanto individual como de establecimientos), se hace más probable que los estudiantes cursen estudios CH que TP o PV. Solo en el caso del promedio SIMCE del establecimiento, el coeficiente de PV versus CH no resulta significativo.

También se evidencia relación de la elección de la modalidad de educación, con el capital cultural de la familia (se mide a través de la cantidad de libros en el hogar) se aprecia que, en hogares con mayor exposición a este tipo de recursos culturales, la probabilidad de cursar estudios TP disminuye en relación con la de cursar estudios CH. En cambio, la relación con la elección de modalidad PV parece menos clara. Por otro lado, las expectativas educacionales que los padres mantienen sobre sus hijos se encuentran también asociadas a la modalidad educativa cursada, los estudiantes cuyos padres tienen expectativas de que su último nivel cursado sea enseñanza media TP o educación superior técnica, tienen mayor probabilidad de cursar enseñanza media en establecimientos TP o PV.

La asociación entre las preferencias y motivación del propio estudiante y la modalidad educativa en la que cursará su enseñanza media también se relaciona, los alumnos que esperan alcanzar como mayor grado de enseñanza, la educación media completa, aumenta su probabilidad de cursar estudios en establecimientos TP, al igual que si sus expectativas son completar estudios técnicos de nivel superior, en cuyo caso también aumenta la probabilidad de asistir a un establecimiento PV. En cambio, los estudiantes que aspiran a asistir a la universidad eligen educarse en establecimientos exclusivamente CH.

Con respecto a la Calidad de la Formación Técnico Profesional, los documentos analizados indican que ha sido un tema relativamente poco abordado en las políticas públicas en los últimos años (Cariola et al 2003; Bodenmann 2015; OCDE

2017; DesarrollaT 2017). Se identifican diagnóstico desde la década de los años 80 con respecto a la EMTP que ya indicaban la necesidad de fortalecer la calidad y pertinencia de esta modalidad de estudio, considerando un currículo que estaba desarticulado con las necesidades laborales de los sectores productivos, disminuida capacitación a los docentes, equipamiento de talleres obsoleto o inexistente; condiciones que impactan en la calidad de la formación y que hoy son el centro de la Política Nacional de Formación Técnico Profesional.

Desde la reforma de los años 80, la EMTP comienza a segregar a los estudiantes y los planes formativos comienzan a disminuir su calidad, debido al aumento de especialidades (Cariola et al, 2013). Desde el gobierno del presidente Aylwin (1990-1994) se instala la necesidad de fortalecer la calidad y acercarla a las necesidades del sector productivo. En esta época aproximadamente el 44% de los estudiantes de educación media, optaban por la EMTP y pertenecían a los sectores más empobrecidos del país. Es en este periodo donde la calidad se asocia a la equidad social, a la inclusión y oportunidades de movilidad social "Uno de los desafíos de la Reforma Educacional en la Educación Técnico Profesional es la equidad e inclusión del conjunto del sistema educacional, revalorando la Educación Técnico Profesional como una vía educativa de calidad, competitiva y capaz de articular distintos momentos de la formación técnico profesional que generen, a su vez, una relación de pertinencia en la oferta técnica, capaz de responder a las necesidades de desarrollo económico-productivo del país y sus regiones, dando cuenta de las necesidades reales de empleos y la inserción efectiva de los estudiantes al mundo del trabajo". (Cariola, 2013)

A finales del 2017, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) entrega un estudio "Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile" (Reviews of National Policies for Education: Education in

Chile), solicitado por el MINEDUC y cuyo propósito es analizar los avances en política educativa desde 2004 y entregar recomendaciones para el actual Proceso de Reforma que se está llevando a cabo en el país.

La OCDE indica que Chile ha tenido una trayectoria exitosa, con tasas de crecimiento económico superiores a las del promedio de la OCDE, y con tasas de desempleo inferiores a las del promedio de las naciones miembros de la organización. Por otro lado, pese a que los indicadores globales tienden a ser positivos, Chile presentó niveles de desigualdad notoriamente más altos que el promedio de la OCDE. Además, presenta los retornos a la educación más altos de la OCDE, con un graduado o graduada de educación superior universitaria ganando en promedio 2,7 veces más que un egresado o egresada de enseñanza media, lo que contrasta con el promedio de la OCDE, en que un graduado o graduada de la universidad gana en promedio 1,5 veces más (OCDE, 2017).

Para los organismos que generan indicadores comparativos de desarrollo (PNUD, 2013; OCDE 2016) la calidad de la educación es un elemento fundamental para modelar la inclusión económica y social en Chile. Una educación de calidad y con acceso equitativo puede contribuir a disminuir los niveles de desigualdad del país, además de crear la fuerza laboral apropiada para una economía más productiva, innovadora y basada en el conocimiento.

Para fortalecer la Calidad de la Educación Técnico Profesional, la política asume como uno de sus objetivos, Incorporar a los docentes de formación diferenciada TP en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Ofrecer a los docentes y directivos de FTP oportunidades de perfeccionamiento (MINEDUC, 2015).
Con respecto a los docentes y directivos de la EMTP, el análisis documental arroja déficit de docentes y los existentes no cuenta con las calificaciones necesarias

para enseñar en esta modalidad (Ministerio de Educación, 2011), a pesar de la importancia de que los formadores estén al día con los cambios tecnológicos de los módulos que imparten. Por otro lado, los desafíos para la didáctica de la EMTP apuntan al uso de metodologías de enseñanza innovadoras y prácticas, que motiven la comunicación, pensamiento crítico, colaboración y creatividad considerando que estas habilidades del siglo XXI son fundamentales para desenvolverse en las empresas. Ello implica perfeccionar a las comunidades académicas: “perfeccionamiento de los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación, en la implementación de estrategias creativas, eficaces y eficientes, tanto en los procesos de enseñanza – aprendizaje como en la gestión interna de recursos y tecnologías”, (Estruch, 2015).

Estudios que analizan las reformas (OCDE 2009, MINEDUC 2011) concluyen que desde la reforma de 1998, la educación técnico profesional supone el desafío de desplegar los conocimientos, habilidades y actitudes de un estudiante en un campo específico de saberes que correspondan a su especialidad, es decir el enfoque de gestión educativa se enmarca en el modelo de formación por competencias, por consecuencia demanda al docente orientar y apoyar el aprendizaje del joven en las dimensiones del ser, hacer y conocer, considerando que éste lleve a la práctica lo adquirido en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Directora Académica de SNA Educar, en DesarrollaT programa realizado por Anglo American y Fundación Chile y trasferido a través de Educar.

En este nuevo contexto, se requiere que los docentes modifiquen sus modelos de enseñanza, las formas de evaluar los aprendizajes, la didáctica, la gestión, los recursos utilizados, y contar con competencias pedagógicas o capacidades de docencia (Meller y Brunner, 2009). No obstante, los estudios advierten una brecha en las competencias de los docentes de EMTP, identificando desafíos en contar

con profesores capacitados para la docencia en el contexto de la formación técnico profesional, esto es, considerando la formación desde el conocer, hacer y ser dentro de una especialidad (Meller y Brunner, 2009; OCDE, 2009; Barrientos et.al, 2015).Actualmente no existe formación inicial para docentes de EMTP y aproximadamente el 50% de los docentes de especialidad son profesionales disciplinares y no pedagogos (OCDE 2017), en este aspecto, se requieren intervenciones urgentes de desarrollo de competencias en los docentes y equipos de gestión de los establecimientos con formación TP, en didáctica y gestión para transferir competencias requeridas, considerando que la actualización de las Bases Curriculares para la EMTP (2013) y la implementación de sus planes y programas para los 12 sectores y 35 espacialidades (2016), requiere docentes atentos a los avances tecnológicos y curriculares que puedan facilitar el aprendizaje de los estudiantes volviéndolos protagonistas de sus propios procesos formativos, considerando su rol de facilitador, las distintas dimensiones del proceso formativo y el compromiso con la equidad que esta modalidad se ha planteado, Barrientos en el 2015, a través de su estudio Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. Concluye que un docente efectivo para fortalecer la calidad de la EMTP debe ser capaz de:

- Identificar las características socio afectivas de sus estudiantes y sus necesidades formativas de manera previa al desarrollo del curso.
- Planificar estrategias metodológicas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, considerando la necesidad de flexibilizar sus recursos.
- Escoger y utilizar diversas metodologías para impulsar el aprendizaje de los estudiantes.
- Motivar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Construir instrumentos de evaluación de los aprendizajes que apunten a retroalimentar al estudiante, planteando esta instancia como un momento

formativo más.

Con respecto a la gestión directiva para fortalecer la calidad de la enseñanza - aprendizaje, debe apuntar a que los docentes de la EMTP se encuentren vinculados directamente a los sectores productivos para potenciar los puntos mencionados a través de una formación pertinente y significativa, asociada a las características de entornos laborales particulares. De ahí deviene la importancia de contar con personas especializadas en sus áreas de desempeño, que den cuenta de todas las competencias disciplinarias y genéricas requeridas, y estén preparados para ofrecer instancias pedagógicas adecuadas (OCDE, 2009).

Con todo, la formación técnica requiere que el docente identifique y contextualice contenidos, los plantee adecuadamente en términos metodológicos considerando las características de los contextos de desempeño profesional, los enfoques y recursos especializados, y las características de sus propios estudiantes.

La actual reforma también identifica la necesidad de fortalecer la calidad de la formación técnico profesional, a través de la definición de orientaciones para el equipamiento en las especialidades, en este sentido los establecimientos han presentado dificultades, desde antes de la reforma de 1998, para gestionar recursos, equipamiento y tecnología pertinente con los sectores productivos que requieren fuerza laboral técnico profesional. En esta materia no se ha podido avanzar por ser uno de los temas con menos problematización en los estudios analizados, solo a partir del 2001 se instala con mayor fuerza la condición de infraestructura para el desarrollo de la calidad (Cariola, 2013).

Anglo American en conjunto a Fundación Chile, desarrollan un programa de Fortalecimiento de la Calidad en 15 Establecimientos de Educación Media Técnico Profesional del País entre el periodo 2012 – 2016, identificando en el diagnóstico dificultades importantes de equipamiento y experiencias prácticas en la formación de especialidades, condición que se ha identificado con datos confirmados desde 1990 por estudios que ha solicitado MINEDUC (Cariola, 2013).

Otra línea de intervención en la Política Nacional de Formación Técnico Profesional es la Competitividad, Emprendimiento e Innovación, en este sentido la OCDE (2009, 2011, 2017) ha concluido que la educación técnica en Chile no se adapta suficientemente a las necesidades del mercado laboral, faltando un vínculo fuerte con el sector productivo. La formación en lugares de trabajo no está suficientemente desarrollada y faltan mecanismos para el control de su calidad cuando los hay. Asimismo, no existen mecanismos sistematizados de evaluación de aprendizajes. Por lo demás, los alumnos no reciben el apoyo necesario en su orientación profesional, Bodenmann (2015), en su estudio analiza la brecha entre la demanda y oferta de competencias y habilidades en el mercado laboral "Dicha brecha es un factor importante para explicar el desempleo juvenil y el acceso a empleos inestables o de baja calidad. Una encuesta del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a 318 empresas de cinco sectores (Automotriz, Minorista, Hotelería, Financiero, Alimentos), ejecutada el año 2010, muestra que los egresados de la enseñanza media no tienen las habilidades requeridas por las empresas. El estudio no distingue entre egresados de EMTP y EMCH, pero el hecho que solo el 12% de las empresas exprese no tener ningún problema para encontrar las habilidades que necesita sugiere que las dos modalidades formativas tienen un déficit. Casi el 80% de las empresas indica que los jóvenes no tienen el comportamiento y las actitudes necesarios para el trabajo".

Con respecto a las trayectorias laborales y educativas articuladas, no existen esquemas de articulación entre la Formación TP de nivel medio y superior. El "Estudio de la Educación Técnico Profesional" realizado el 2013 por el PNUD, indica que un 45% de los jóvenes que egresa de la educación medía cursa sus estudios en la modalidad técnica profesional, siendo la opción preferida por los/as jóvenes de menores recursos, identificando que del 60% más pobre del país, tres de cuatro estudiantes elige estudios TP.

A cinco años del egreso de la enseñanza media se tiene que un 41,4% del total de alumnos/as de la enseñanza TP del grupo estudiado, había accedido a estudios de nivel superior. Cuando se analiza de donde provienen los estudiantes que egresan de educación media y no siguen estudios superiores, se identifica que de cada cuatro miembros del grupo provienen de la modalidad TP.

Al analizar los resultados de la prueba de selección universitaria, los/as alumnos/as que vienen de modalidad TP consiguen menores resultados que los que provienen de educación científico humanista.

El seguimiento que se realiza a la trayectoria en educación superior de este grupo en estudio, evidencia que de los que siguen educación superior, su ingreso es diferido en el tiempo. Un 51% ingresa a la educación superior al año siguiente de su egreso y un 34% en el segundo año; considerando solo el grupo que proviene de EMTP el rezago es mayor, debido a que solo un 20% de quienes ingresan lo hacen en el año siguiente a su egreso, un 35% al segundo año y el 45% restante entre el año tercero a sexto después del egreso. Ello respondería a que la mayoría de los/as jóvenes TP empieza a trabajar antes de ingresar a la educación superior, debido a la precaria condición económica de sus hogares.

Los egresados de la enseñanza técnico profesional cursan en forma mayoritaria sus estudios superiores en centro de formación técnica o institutos profesionales (61,9%) mientras que los egresados de la modalidad CH tienden a concentrase en universidades (70,1%).

Existe un 32,6% de estudiantes que provienen de la EMTP que abandonan sus estudios superiores, mientras que el grupo de estudiantes que abandona y que

proviene de formación CH llega a un 19%. Esto es atribuible al tipo de instituciones de estudio, toda vez que la mayor deserción ocurre en centros de formación técnica e institutos profesionales y en instituciones que reportan menor calidad según el sistema de acreditación.

Con respecto a la inserción laboral del grupo estudiado se identifica que los/as jóvenes que provienen de la modalidad TP presentaban significativamente mayor presencia en el mercado laboral que los/as que provenían de formación CH, considerando la tasa laboral y los años acumulados de trabajo.

La Institucionalidad de la Formación Técnico-Profesional, hasta antes de la reforma actual, adolecía de actores responsables formales para desarrollar una instancia intersectorial, que buscara el fortalecimiento de la Formación Técnico Profesional. Condición que ha impactado en la gestión para la efectiva implementación de las reformas anteriores, sobre todo en la capacidad de articular las acciones público – privadas y que han favorecido a nivel micro a la EMTP pero que no se han visualizado como experiencias exitosas, por las deficiencias organizativas que conlleva el no contar con estructuras funcionales especificas desde el mundo público y privado y en acuerdo.

3.2.1 Situación Actual de la Educación Media Técnico Profesional en

ANTOFAGASTA

La Región de Antofagasta en las dos últimas décadas ha experimentado fuertes cambios, impactando a todas las comunas que la componen. Grandes inversiones en Minería, que favorecieron las tasas de empleabilidad, luego el impacto de la baja en el cobre, alta tasa de migración, la diversificación del empleo, la misma instalación de políticas públicas han marcado un escenario que debiese ser analizado particularmente por las instituciones que están a cargo de la ejecución de planes estratégicos de la zona.

El Gobierno Regional genera una serie de mesas de análisis para la construcción de la Estrategia que orientaran el desarrollo de la Región durante doce años de gestión, que finalizan el año 2020.

Entre las áreas que los representantes de las 9 comunas identifican para intervenir, se encuentra mejorar la calidad de la educación, sin embargo, no se evidencia en los diagnósticos una problematización sobre las condiciones y necesidades de la EMTP.

En función de los diagnósticos participativos con la comunidad, la Estrategia Regional de Desarrollo 2009 – 2020 señalo una serie ejes para avanzar en el desarrollo de la región considerando como una meta la calidad de la educación “Consolidar en la región un sistema educativo de calidad, que permita avanzar en la formación de capital humano innovador y en el desarrollo integral de las personas”, de esta manera se visualiza “transitar hacia una sociedad del conocimiento y la innovación, para lo cual se vuelve necesario avanzar desde un enfoque de cobertura hacia un

enfoque de calidad que permita fortalecer los entornos educativos y sociales con una orientación de formación continua e integral para todos los habitantes de la Región. Formar mujeres y hombres preparados para los nuevos desafíos y exigencias, pero sobre todo comprometidos con el desarrollo de sus comunidades y del conjunto de la Región". Para el desarrollo de este eje genera un objetivo y líneas de trabajo para la Educación Técnico Profesional de la Región. La ERD 2009-2020 se desarrolló a lo largo de nueve meses y contó en sus distintas etapas con la participación de una amplia gama de actores de la sociedad regional.

Objetivo "Transformar el sistema de educación técnico-profesional, con la finalidad de construir una red de establecimientos, institutos y centros de formación de excelencia, que contribuyan a superar la divergencia entre la formación y la demanda de mano de obra existente en la Región y a responder a los desafíos del futuro". Para logra r el objetivo se identifica tres líneas de acción:

- Fomentar la investigación en torno a la formación técnico-profesional, posibilitando una adecuada planificación y desarrollo del currículo del sistema de educación técnico-profesional en activa vinculación con el sector productivo.

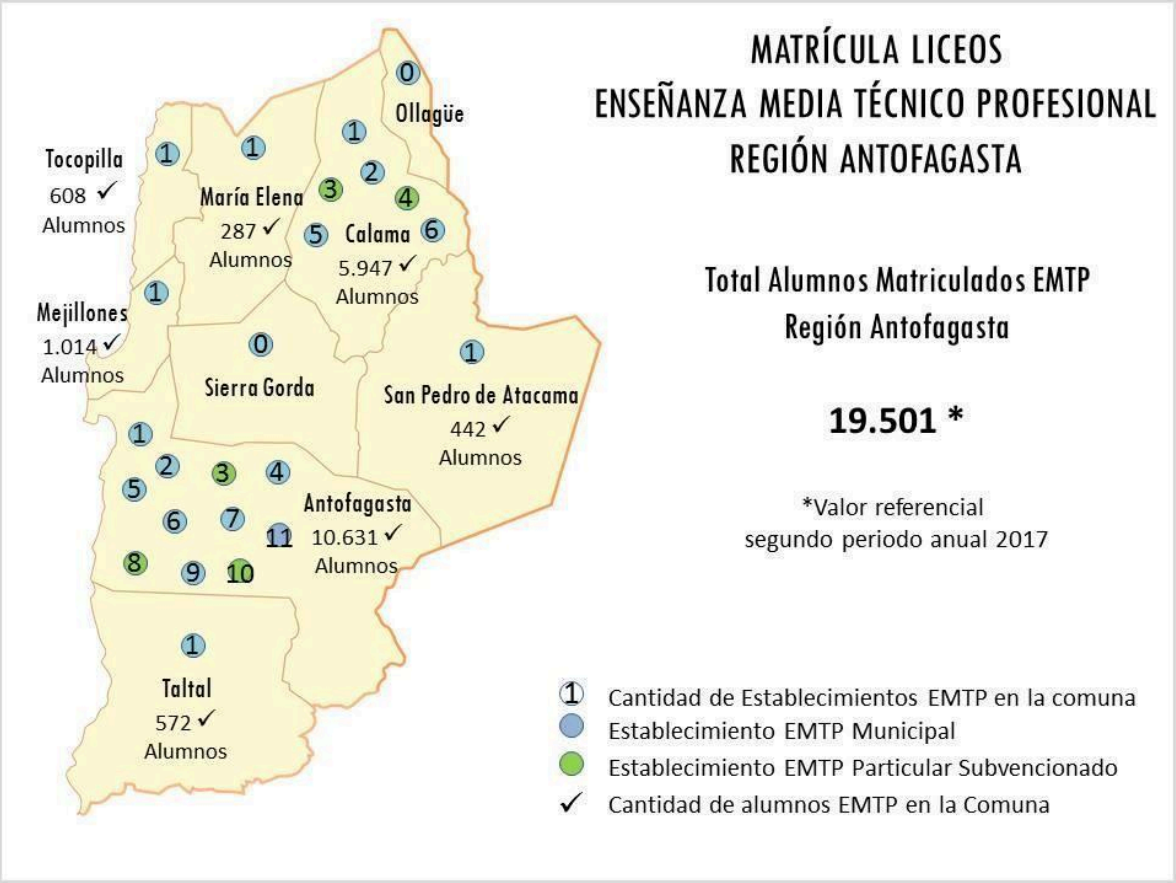
- Aumentar y diversificar la oferta técnico-profesional de establecimientos, institutos y centros de calidad, incorporando a la mujer en este tipo de formación.

- Promover la certificación de las competencias desarrolladas en la educación técnico profesional.

Al visualizar el objetivo y líneas de acción se visualiza una oportunidad de articulación con la implementación regional de la Política Nacional de Formación TP.

En la Región de Antofagasta la oferta actual de Educación Media Técnico Profesional considera establecimientos con administración municipal y establecimientos particulares subvencionados, que imparte carreras que favorecen la inserción laboral en áreas de gran competitividad en esta región que presenta indicadores económicos y productivos por sobre el promedio regional, considerando la existencia de la Gran Minería de la zona.

Esquema N°01 Distribución, tipo de establecimientos y cantidad de alumnos/as en la Región



Podemos referir que en la ciudad de Antofagasta existen 11 establecimientos de EMTP, siete de ellos de administración municipal, tres de administración particular subvencionada y un establecimiento CEIA. La ciudad de Calama presenta seis establecimientos de EMTP, dos de ellos con administración subvencionada – particular y cuatro administrados por la Corporación Municipal de Desarrollo Social CMDS. En las comunas de Ollagüe y Sierra Gorda no existen establecimientos EMTP.

Esquema N°02 Especialidades por comuna

Se puede visualizar en la comuna de Antofagasta y Calama, existe una mayor oferta de especialidades calculando un promedio de 15 especialidades en ambas ciudades, en Tocopilla, Mejillones, María Elena, San Pedro de Atacama y Mejillones presentan una oferta promedio de 3,4 especialidades.

Las especialidades con mayor cobertura en la región son Administración y Electricidad. Agropecuaria, Dibujo Técnico, Refrigeración y Climatización, Servicio de Hotelería y Técnico en Enfermería; son especialidades con menor cobertura regional.

Tabla N°01: Especialidades con mayor frecuencia en establecimientos EMTP de la Región

Carreras impartidas con mayor frecuencia en la Región.	
Administración	33%
Electricidad	20%
Mecánica automotriz	13%
Gastronomía	13%
Contabilidad	13%
Otras carreras	6%

Fuente: Elaboración propia según DEPROV Antofagasta

En la actualidad, en Educación Media Técnico Profesional, 4 de cada 10 (MINEDUC 2016) jóvenes elige un establecimiento técnico profesional, siendo especialmente relevante en la Educación Pública (Municipales y Administración Delegada).

Al analizar los datos regionales considerando la encuesta casen del 2015 identificamos lo siguiente.

Tabla N°02: Nivel educacional región de Antofagasta

Nivel educacional recodificado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sin educación. Formal	68325	11,9	11,9
Básica incompleta	94443	16,4	28,3
Básica completa	42712	7,4	35,8
Media Científico Humanista Incompleta	64685	11,3	47
Media Técnico Profesional Incompleta	18975	3,3	50,3
Media Científico Humanista Completa	112678	19,6	70
Media Técnico Profesional Completa	45587	7,9	77,9
Técnico Nivel Superior Incompleta	18154	3,2	81
Técnico Nivel Superior Completa	30004	5,2	86,3

Educación. Superior Incompleta	34550	6	92,3
Educación. Superior Completa.	43340	7,5	99,8
NS/NR	960	0,2	100
Total	574413	100	

Fuente: Elaboración propia según Encuesta Casen 2013

Según datos arrojados el 2015 por la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN, el nivel educacional en la región de Antofagasta, 45587 personas logran un título de técnico de nivel medio, representando el 7,9 % del nivel educacional total, con respecto a los profesionales existentes 43340 que dan cuenta del 7,5%. Si consideramos los datos de la educación técnica superior completa 30004, 5,2%, nos encontramos con que un 13,1% de los habitantes tiene educación técnica por sobre el 7,5 de los profesionales.

Tabla N°03: Nivel educacional por comuna Región de Antofagasta

	Comuna							
	Antofagasta	Mejillones	Sierra Gorda	Taltal	Calama	San Pedro de Ataca-ma	Tocopilla	María Elena
Nivel educacional recodificado	% comuna	% comuna	% comuna	% comuna	% comuna	% comuna	% comuna	% comuna
Sin educ. formal	11,4%	11,8%	9,7%	9,2%	13,3%	13,2%	10,5%	7,2%
Básica incompleta	16,5%	19,9%	14,3%	22,5%	15,6%	18,9%	17,0%	17,9%
Básica completa	7,0%	9,1%	18,4%	10,2%	7,6%	7,6%	9,7%	7,8%
M Hum. incompl.	11,9%	13,6%	13,8%	16,4%	8,9%	10,4%	15,6%	12,8%
M. Téc. prof. incompl.	2,9%	1,5%	4,6%	2,2%	4,3%	4,6%	3,4%	1,6%
M. Hum. compl.	18,1%	24,3%	24,0%	20,9%	22,1%	19,0%	16,9%	28,8%
M. Téc. compl.	9,0%	6,8%	9,1%	3,1%	6,0%	7,8%	11,3%	6,7%
Téc. Nivel superior incompl.	2,7%	2,5%	0,0%	1,8%	4,5%	0,0%	1,7%	3,3%
Téc. Nivel superior compl.	4,8%	2,5%	1,5%	3,1%	6,7%	4,0%	3,9%	2,3%
Educ. Superior incompl.	6,9%	4,2%	0,0%	5,7%	4,7%	5,8%	4,0%	6,9%
Educ Superior compl.	8,6%	3,8%	4,6%	4,9%	6,4%	8,7%	5,9%	4,9%
NS/NR	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia según CASEN 2015.

Los datos presentados evidencian que el mayor porcentaje de personas que tienen un nivel educación técnico de nivel medio reside en la comuna de Tocopilla 11,3%, seguido con un 9,1% que corresponde a la comuna de San Pedro de Atacama y 9,0% de Antofagasta. Los/as técnicos de nivel superior tienen mayor porcentaje en Calama con un 6,7%. Con respecto al nivel educacional superior se identifica un mayor porcentaje en la Comuna de San Pedro de Atacama y Antofagasta con un 8,7% y 8,6% respectivamente.

Considerando que los promedios nacionales indican que cada dos profesionales en la fuerza laboral, hay solo un técnico; mientras que, en países industrializados, hay tres técnicos por cada profesional, en la Región de Antofagasta, solo si se considera el nivel técnico superior como profesional podríamos acercarnos al promedio nacional de contar con un técnico cada dos profesionales.

Cuando se observan los datos de ocupación, la realidad de Antofagasta se diferencia aún más de los datos nacionales.

Tabla N°4: Ocupación u oficio comuna de Antofagasta

	Oficio u ocupación recodificado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentae válido
Válidos	Fuerzas Armadas, Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos	10123	1,8	4,3
	Profesionales	44882	7,8	19,1
	Administrativos y vendedores de comercio	64834	11,3	27,5
	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	3331	0,6	1,4
	Técnicos y trabajadores calificados	83958	14,6	35,7
	Trabajadores no calificados	28365	4,9	12
	Total	235493	41	100

Perdidos	Sistema	338920	59
Total		574413	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta CASEN 2015.

Al considerar el oficio u ocupación independientemente de la educación formal de origen, en la fuerza laboral de la Región de Antofagasta, la relación es de aproximadamente 2 técnicos por 1 profesional (83.958 técnicos / 44.882 profesionales).

Tabla N°05: Ocupación u oficio por comuna

	Comuna							
	Antofagasta	Mejillones	Sierra Gorda	Taltal	Calama	S.P.A	Tocopilla	María Elena
Oficio u ocupación recodificado	Frec	Frec	Frec	Frec	Frec	Frec	Frec	Frec
Fuerzas Armadas, Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos	7249	161	65	466	1184	245	694	59
Profesionales	25578	445	11	541	16335	317	1162	493
Administrativos y vendedores	40160	1222	272	1489	18244	860	1951	636
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	1274	269	0	293	1005	124	366	0
Técnicos y trabajadores calificados	45042	2234	268	1586	29414	621	3295	1498
Trabajadores no calificados	15823	776	80	492	8899	220	1461	614
Total	135126	5107	696	4867	75081	2387	8929	3300

Fuente: Elaboración propia según datos de CASEN 2015

Se puede concluir que la frecuencia de profesionales y técnicos con residencia en las comunas de la Región de Antofagasta (Tabla Estudios), es bastante inferior a la frecuencia de ocupación y oficios. Esto explicaría el alto porcentaje de conmutabilidad del empleo en la región con respecto al resto de las regiones de Chile.

Tabla N°06: Ocupación u oficio por comuna

	Comuna							
	Antofagasta	Mejillones	Sierra Gorda	Taltal	Calama	S.P. A	Tocopilla	María Elena
Oficio u ocupación recodificado	% comuna	% comuna	% comuna	% comuna	% comuna	% comuna	% comuna	% comuna
Fuerzas Armadas, Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos	5,4%	3,2%	9,3%	9,6%	1,6%	10,3%	7,8%	1,8%
Profesionales	18,9%	8,7%	1,6%	11,1%	21,8%	13,3%	13,0%	14,9%
Administrativos y vendedores de comercio	29,7%	23,9%	39,1%	30,6%	24,3%	36,0%	21,9%	19,3%
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	0,9%	5,3%	0,0%	6,0%	1,3%	5,2%	4,1%	0,0%
Técnicos y trabajadores calificados	33,3%	43,7%	38,5%	32,6%	39,2%	26,0%	36,9%	45,4%
Trabajadores no calificados	11,7%	15,2%	11,5%	10,1%	11,9%	9,2%	16,4%	18,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia según datos de CASEN 2013

.

En comunas como San Pedro de Atacama y Sierra Gorda existe una mayor ocupación de cargos administrativos y vendedores de comercio, en las siete comunas restantes la mayor fuerza laboral es de educación técnica y trabajadores calificados.

Uno de los hallazgos de esta sistematización es la ausencia de estudios regionales con respecto a la EMTP y a una escasa información (sistematización de bases de datos de los establecimientos) con respecto a los/as alumnos/as que cursan la EMTP, condición que dificulta la caracterización de los principales actores de la formación TP de nivel medio.

Las aproximaciones realizadas son en base a datos de segunda fuente que involucran algunos aspectos de la EMTP que se presentan a continuación.

En el estudio para la factibilidad del Centro de Formación Técnica Estatal de la Región de Antofagasta realizado el 2013, y con una muestra de 2604 estudiantes de las comunas de la región, 1645 de estudiantes tiene la intención de continuar sus estudios superiores dentro de la Región (equivalente al 63,17), 569 alumnos/as pretenden estudiar carreras fuera de la región (representando el 21,85%) y 318 alumnos saldrán al mundo laboral inmediatamente terminen sus estudios de enseñanza media (12,21).

Se aprecia que los estudiantes de enseñanza media motivados/as a continuar sus estudios en la región, 1645 personas; 958 alumnos/as, quieren continuar sus estudios en una universidad estatal representando al 58,24%;174 estudiantes, equivalente el 10,58%, prefiere una carrera profesional en una universidad privada; 291 estudiantes prefieren estudiar una carrera profesional en un instituto profesional, corresponde al 17,69% y 162 estudiantes continuaran estudios de carrera técnicas de nivel superior, equivalente al 9,85%.
Se da una diferencia importante a nivel regional, con respecto a la elección del tipo de educación superior a elegir. De los estudiantes que provienen de educación municipal, el 44,95% preferiría estudiar una carrera profesional en una universidad estatal regional y el 14,08% una carrera técnica de nivel superior; en cambio en los establecimientos particulares subvencionados se preferiría en un 72,51 % estudiar una carrera profesional en una universidad estatal por sobre un 5,03% que prefiere una carrera técnico profesional.

Para la realización de esta sistematización se solicitó colaboración a una muestra de establecimientos base de datos con las características de los

docentes, datos que por diferentes razones no se lograron obtener, de esta manera no se logra conocer la realidad específica de docentes de EMTP.

Con respecto a la calidad de la formación técnica profesional, se logra obtener datos otorgados por la Agencia de Calidad de 19 establecimientos de un total de 21 con respecto a los resultados del SIMCE 2016.

Tabla N°07: Resultados SIMCE 2016 EMTP de la Región de Antofagasta

Liceo	Dependencia	Comuna	GSE	Escolaridad Padres	Vulnerabilidad Social	Comprensión de Lectura	Matemáticas	Ciencia
Liceo Politécnico Diego Portales	Municipal	Tocopilla	Medio Bajo	11 años	71%	-8	-33	-17
Complejo Ed. Juan José Latorre	Municipal	Mejillones	Medio Bajo	11 años	71%	-13	-34	-19
Liceo Politécnico José Miguel Quiroz	Municipal	Taltal	Medio Bajo	11 años	71%	-21	-38	-18
Liceo María Elena	Municipal	María Elena	Medio	13 años	52%	-9	-33	-24
Liceo Agrope. ikan Antai	Municipal	San Pedro Atacama	Medio Bajo	11 años	71%	-13	-8	7
Liceo Politécnico Los Arenales	Municipal	Antofagasta	Medio Bajo	11 años	71%	-26	-53	-24
Liceo La Portada	Municipal	Antofagasta	Medio Bajo	11 años	71%	-37	-46	-26
Liceo Técnico de Antofagasta	Municipal	Antofagasta	Medio Bajo	11 años	71%	-32	-50	-22

Liceo Industrial	Municipal	Antofagasta	Medio Bajo	11 años	71%	-10	-5	-10
Liceo Oscar Bonilla	Municipal	Antofagasta	Medio Bajo	11 años	71%	-37	-54	-22
Liceo Comercial Jerardo Muñoz Campos	Municipal	Antofagasta	Medio Bajo	11 años	71%	-20	-37	-20
CEIA Antofagasta	Municipal	Antofagasta	Medio Bajo	11 años	71%	Sin evaluación por modalidad		
Liceo Politécnico Cesareo Aguirre	Municipal	Calama	Medio Bajo	11 años	71%	6	-16	-3
Liceo Minero América	Municipal	Calama	Medio	13 años	52%	-13	-10	-16
Liceo Eleuterio Ramírez	Municipal	Calama	Medio Bajo	11 años	71%	14	43	-5
Liceo Jorge Alessandri Rodríguez	Municipal	Calama	Medio Bajo	11 años	71%	-8	-31	-17
Liceo de Estudios Contables y Administrativos	Subvencionado	Antofagasta	Medio	13 años	52%	-49	-57	-43
Liceo Comercial y Computacional Santa Sara	Subvencionado	Antofagasta	Medio	13 años	52%	-54	-48	-38
Colegio Don Bosco Antofagasta	Subvencionado	Antofagasta	Medio	13 años	52%	-20	-2	-7
Colegio Don Bosco Calama	Subvencionado	Calama	Medio	13 años	52%	Sin evaluación por no tener EMTP el 2016		
Colegio Rio Loa	Subvencionado	Calama	Medio Bajo	11 años	71%	-6	-24	-6

Elaboración propia: Fuente Agencia de Calidad de la Educación 2017.

En los establecimientos de EMTP de la región se confirma lo indicado por datos nacionales sobre el grupo socioeconómico del cual provienen los/las alumnos/as de EMTP, más del 70% pertenecen al Grupo Socioeconómico Medio Bajo alcanzando entre 52% a 71% de vulnerabilidad social, el 30% restante alcanza entre un 34% a 52% de vulnerabilidad.

Otra confirmación es la escolaridad de sus padres, estimando

aproximadamente educación básica completa y media incompleta en la mayoría de los estudiantes de EMTP.

Con respecto a los resultados obtenidos en el área de Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias Naturales los resultados expuestos en la Tabla N°08 son los valores por debajo del promedio de su grupo económico de referencia.
El Liceo Eleuterio Ramírez, de administración municipal y comuna de Calama, logra les mejores resultados en la región, 14 puntos por sobre el promedio nacional, en Comprensión Lectora, 43 puntos por sobre el promedio nacional en Matemáticas y -5 puntos en Ciencias Naturales.

En los establecimientos restantes, el área de menor logro es Matemáticas en ambos grupos socioeconómicos y en promedio los EMTP subvencionados la diferencia con respecto al promedio de su grupo socioeconómico alcanzan resultados más bajos que los EMTP municipales. La Tabla XX lo gráfica.

Tabla N°08: Promedio de resultados por área evaluada

Administración	Comprensión de Lectura	Matemáticas	Ciencia
EMTP Particulares Subvencionados	-29	-30	-26
EMTP Municipales	-15	-28	-14

Cada liceo es comparado con su grupo socioeconómico, obteniendo un promedio de resultados según el tipo de administración del establecimiento.

No existen mediciones que puedan dar cuenta de la calidad de los aprendizajes

logrados en los EMTP, se proyecta que la Política Nacional de Formación TP, avance en un sistema de evaluación para identificar logro de aprendizajes según especialidades.

3.3 Caracterización de los alumnos EMTP

Los alumnos de enseñanza media técnico profesional, como actor principal de observación, da cuenta de ser una persona con alto nivel de dinamismo y energía teniendo como finalidad compartir con su grupo de pares la mayor parte del tiempo, este tiempo se desarrolla principalmente dentro del aula, por lo que entendemos que para un profesor es un desafío constante mantener su atención y motivados en desarrollar las labores diarias en función de los nuevos aprendizajes.

Los alumnos EMTP les gusta formar grupos de trabajo, pero no necesariamente para desarrollar las orientaciones que da el profesor, al momento de implementar el trabajo suelen ser individualistas o tienden a delegar sus responsabilidades a otro. Al trabajar en grupo suelen ser introvertidos en sus ideas, esperando que otro alumno desarrolle de mejor manera aquello que deseaba exponer. Suelen concentrarse y trabajar atentos cuando están solos, desarrollan mejor sus ideas, pero al momento de compartir o exponer tienden a retraerse.

El desempeño decae cuando las tareas a desarrollar tanto en clases como en casa no son atractivas o motivadoras, tienden a externalizar la responsabilidad de la ejecución de la misma, obteniendo al mínimo esfuerzo la mínima calificación, no obstante aquellas ideas que son motivadoras sin importar lo complejo en tiempo o recursos, estos son capaces de desarrollarlas sin inconvenientes, ¿cuáles son aquellas ideas que mayormente motivan a que el trabajo se desempeñe con mejor logro?; son aquellas que se relacionan directamente con él, con los procesos de cambio que está pasando, aquellas que se conectan con sus emociones, con sus capacidades, aquellas que le permiten obtener un refuerzo del grupo.

La participación oral, mediante exposiciones o participación directa, devela una disminuida formalidad en el discurso, un recurso de expresión mínimo, se suelen utilizar modismos, las ideas son circulares tendiendo a decir lo mismo, pero de otra manera, llevando a la frustración cuando un otro no es capaz de entenderle, pues esto implica la burla de su grupo de pares. Considerando estas variables el alumno tiende a no expresar en demasía en clases, resistiéndose a participar voluntariamente o salir adelante a dar un ejemplo en el pizarrón.

Los principales conflictos de aprendizaje de los alumnos implican la dificultad para realizar cierres de sus ideas, impidiendo al profesor realizar mediación de su aprendizaje oportunamente, lo anterior considerando todas las limitantes dentro del aula como el ruido, el espacio, cantidad de alumnos, descartando el aula como un posible tercer educador. La limitada lectura que practican los alumnos lleva a desarrollar en menor grado su imaginación, tendiendo a un pensamiento mayormente concreto, lo anterior como resultado del disminuido énfasis en sus hogares a utilizar o invertir su tiempo por medio de la lectura.

Los alumnos son capaces de desarrollar cualquier tarea que se les asigne, sus condiciones independientemente de sus recursos y diversidad, implica que pueden lograr el objetivo, las dificultades se presentan al momento de seguir las instrucciones otorgadas, por ende, es necesario invertir en tiempo para que el procedimiento haya sido comprendido por todos.

Dentro de las características y particularidades expresan su disminuida autocrítica, comprendiendo que frente a alguna pregunta de potencial, probablemente las respuestas sean todas o en su gran mayoría a su juicio acertadas.

Respecto a lo que pueden decir de sí mismo, los alumnos refieren en un 100%

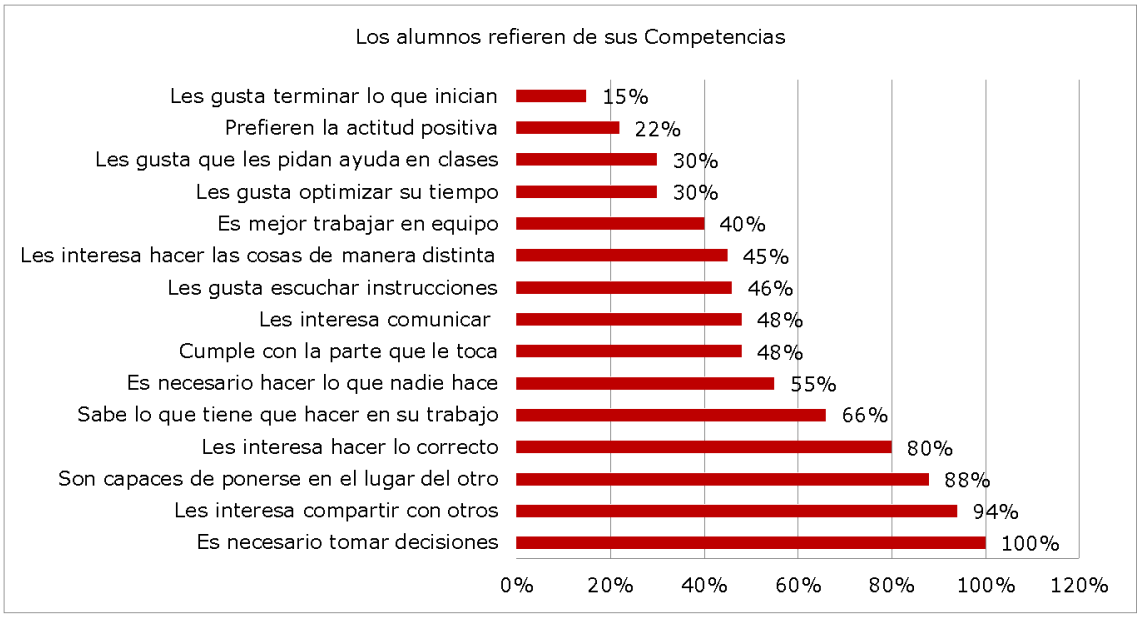
que: Reconocen la importancia de aprender, que son responsables, saben organizar su tiempo, que dedican tiempo a estudio en su casa, está atento a lo que expresa el profesor, que participa activamente en clases, toma apuntes de lo que se trabaja en clases, cree que sus aportes en clases son importes, sabe cómo hacer un resumen, el aporte de los profesores son importantes.

Grafico 1. Lo que os alumnos piensan de si mismos

Respecto a la percepción que tienen de sí mismos el 80% de alumnos considera que frente a un panorama adverso le interesa hacer lo correcto, el 88% de los alumnos refieren ser capaces de resolver problemas poniéndose en el lugar del otro, a un 94% le interesan los espacios donde pueda compartir con otros, en un 55% de los alumnos estos creen que es necesario hacer lo que nadie hace, pero todos piensan, El 100% de los alumnos refiere que es necesario tomar decisiones cuando todo es complicado, el 66% de los alumnos sabe qué hacer en su trabajos. Respecto de la ejecución de sus competencias con menores resultados evaluados por si mismos refieren que: un 48% Cumple con la parte que le toca, un 48% refiere interesa en comunicar siempre, un 46% de los alumnos le interesa escuchar instrucciones, un 40% de los alumnos reconoce que el trabajo es mejor cuando todos aportan, a un 45% le interesa hacer las cosas de una manera distinta aunque esto sea más difícil, un 30% reconoce que planificar el trabajo ayuda a optimizar el tiempo, un 22% le gusta tener una actitud positiva, a

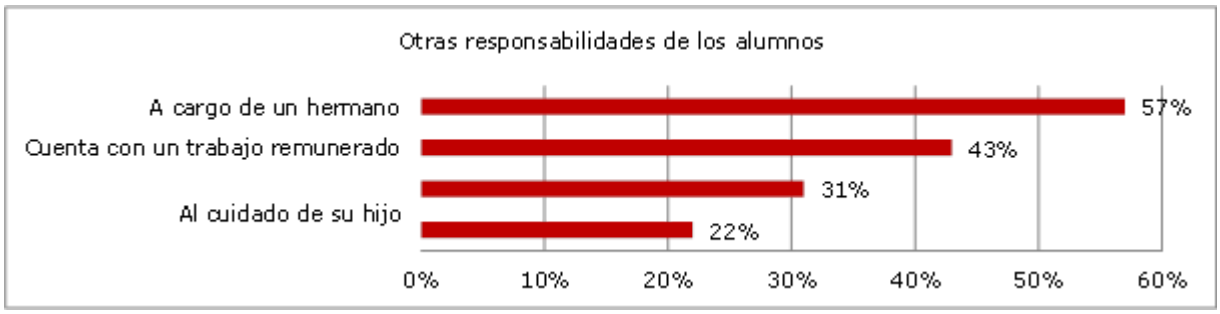
un 30% le gusta que le soliciten ayuda en clases, un 15% siempre termina el trabajo que le corresponde hacer.

Gráfico 2. Los alumnos refieren de sus competencias.



Algunas responsabilidades adicionales de los alumnos son: un 57% está a cargo de su hermano, un 43% mantienen un trabajo remunerado, un 31% debe cuidar a su hijo, un 22% está a cargo de un adulto mayor.

Gráfico 3. Otras responsabilidades de los alumnos.



3.4 Percepción de la Familia con hijos en la EMTP

Refieren las familias, que si bien existe comunicación con sus hijos se evalúa como deficiente, la calidad de la comunicación ha decaído, en su mayoría de las veces los padres prefieren comunicarse vía redes sociales con sus hijos, de esta manera responden en un menor tiempo.

El vínculo de las familias con los establecimientos de enseñanza media es el profesor, no obstante se hace difícil coordinar todos los tiempos familiares para poder atender las solicitudes que presentan los profesores desde el ámbito académico, en general.

La mayoría de las familias refiere que es prácticamente imposible juntarse un momento del día con su hijo para conversar, los padres y madres llegan en promedio posterior a las 20:00 hrs a sus domicilios, teniendo que recibir las

demandas de todo el grupo familiar.

Las estrategias de comunicación que tienen los apoderados para acercarse a los profesores es en el mayor de los casos el cuaderno de asignatura con menos materia o contenidos, por esta vía el apoderado o profesor envían apuntes o comentarios al hogar del alumno. Las estrategias que tienen los padres y madres para comunicarse con sus hijos son por medio de las redes sociales.

Las redes de apoyo percibidas por los apoderados refieren a los pertenecientes a su grupo nuclear, es decir aquellas personas que viven en el hogar que son parte de la familia y cuentan con tareas básicas como hacer almuerzo, realizar el aseo de la casa, ir a buscar al establecimiento a los alumnos posterior a su jornada académica. Principalmente abuelas y abuelos. No se percibe el conocimiento de la existencia de redes de apoyo como Servicios Públicos ni servicios de emergencia.

La percepción de las familias respecto al pasado de la enseñanza media técnico profesional, implicaba redoblar esfuerzos para egresar lo antes posible de esta manera poder ir a trabajar a un puesto laboral donde remunerara lo mejor posible, siempre y cuando no tuviese hijos, porque de esta manera era imposible estudiar y cuidar un bebé. La educación media técnica profesional implicaba un trabajo de oficina o dentro de un galpón pero sin mayor interacción con el resto de los trabajadores.

La percepción que se tiene hoy por hoy de la educación media técnico profesional no es tan distinta a la existente desde sus primeras experiencias. Desigualdad en las escalas de pago entre un profesor y un profesional que imparte clases en el establecimiento, alumnos sin la motivación de continuar con los estudios pues los

recursos económicos para pagar es muy alto.

La percepción que hoy se tiene de la educación media técnico profesional implica cambios leves en la intención de querer hacer cosas distintas, pero se desconoce la existencia de las políticas de educación medía técnico profesional. Se desconocen los avances, los logros, existe información referente a los centros tecnológicos de aprendizajes pero en la ejecución no se observan, no se ven, no existen.

Se puede referir que la calidad de la enseñanza técnica de nivel medio se observa en el ejercicio de las labores, las buenas experiencias de los alumnos egresados invitan a seguir un camino propio en estos pasajes de educación, pero hoy cada vez es más complejo …"la enseñanza técnica de nivel medio va desapareciendo como desaparecen los oficios de empleos"…

3.5 Percepción de los Profesores en la EMTP

Refieren los profesores que la permanencia como docente de educación de enseñanza media técnico profesional conlleva el interés singular de sacar adelante a aquellos alumnos con los que se comparte día a día, aquellos alumnos que cuentan con el enorme potencial, pero no se atreven a explorar por que los

prejuicios de lo mal visto de estudiar una carrera técnica en liceo llevan a que los niños se avergüencen muchas veces.

Un grupo menor de profesores ha estado planteándose la necesidad de innovar y tecnologizar los aprendizajes, pero ello implica recursos económicos, por lo que las buenas intenciones quedan en eso buenas intenciones.

Las mayores dificultades que conlleva el ser profesor de enseñanza media técnico profesional, implica lidiar con el carácter de cada alumno, con sus historias familiares, con sus sueños y frustraciones. Pero en el ejercicio de lo pedagógico da cuenta que las buenas intenciones buscando en los rincones menos esperados un recurso pedagógico para compartir con los alumnos.

En ocasiones los profesores han sido criticados por sus prácticas pedagógicas sin trasfondo, por usar una herramienta que habría que dar de baja, no obstante es necesario focalizar las solicitudes en búsqueda de nuevas herramientas que favorezca ampliar el eje de formación técnica y la adquisición de nuevas máquinas, equipos, espacios, favoreciendo también adquirir un nivel de expertiz mayor.

3.6 El Instituto Superior de Comercio de Antofagasta

Es un liceo emblemático que se ubica al interior del perímetro del casco central de la ciudad de Antofagasta, abrió sus puertas el 28 de Marzo de 1906 para impartir enseñanza técnico profesional, dando respuesta a una creciente demanda de técnicos en el área comercial dictando la especialidad de contador oficinista.

A fines de la década del 30, la enseñanza se divide en “especialidades”, otorgando los títulos de Secretariado y Contador General, durante 1955 se agrega la especialidad de Agente Comercial Viajante. El 31 de Octubre de 1960, cambia su nombre a Instituto Superior de Comercio, por decreto Nº 15.036. Desde 1965 se imparten cursos en jornada nocturna, dando oportunidad a jóvenes adultos a completar sus estudios y acceder a mejoras profesionales, sociales y laborales. El 14 de Julio de 1988, el Decreto Exento Nº 125, le da el nombre de Liceo Comercial A N° 12 “Jerardo Muñoz Campos”, en homenaje al ilustre profesor de contabilidad. Reconociendo así una brillante carrera profesional y de servicio a la comunidad antofagastina.

El año 2001, se agrega la especialidad de Administración como nueva oferta institucional y desde el 2014 se incorporó a estudiantes de séptimo y octavo, adelantándose a la reforma educacional. El año 2016 administración cuenta con dos menciones recurso humano y logística y el 2017 se implementó la modalidad dual con un curso por especialidad, está modalidad permite que los alumnos se inserten tempranamente a la empresa asistiendo semana por medio, adquiriendo competencias de empleabilidad que van acorde con el plan de aprendizaje que se alinea con los módulos de la especialidad.

En la actualidad se cuenta con infraestructura y equipamientos adecuados, para albergar aproximadamente a 1.900 estudiantes, en sus dos Jornadas, Diurna y Nocturna, en este momento contamos con una matrícula de 1397 alumnos desde

séptimo a cuarto medio.

El establecimiento cuenta con una realidad socio económico que se refleja por el IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar) de 58% para enseñanza básica y de 68.9% de enseñanza media para el año 2018 y el 2017 fue de 66,3% enseñanza media y 48% enseñanza básica.

Este indicador nos da a conocer las falencias que los alumnos tendrían en la adquisición de implementos pedagógicos en forma oportuna ya que el estado los apoya a subsanar estas carencias pero lamentablemente la burocracia hace que no siempre este a tiempo.

Al estar ambos apoderados trabajando, se reconoce la necesidad de un mayor involucramiento de las madres, padres y apoderados en el proceso educativo de los estudiantes, para lo cual se promueven actividades que signifiquen asumir un mayor compromiso de parte de ellos.

Nuestros alumnos y alumnas exhiben, en general, un nivel de madurez adecuado para su edad cronológica, le caracterizan su espíritu solidario y creatividad; y un porcentaje importante, tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje. Sin embargo, se tiene conciencia, que no estamos ajenos a las problemáticas que agobian a la sociedad, pero en nuestra comunidad educativa se potencian los valores, la sana convivencia, la multiculturalidad, el trabajo en equipo, que repercuten seria y positivamente en el proceso educativo, y son el desafío permanente del establecimiento, al enfrentarlos con acciones concretas para potenciarlos.

Al ser un establecimiento técnico profesional los docentes que imparten clases son especialistas del área de administración y comercio ingenieros comerciales, contador auditores, administradores de empresa ingenieros civiles, etc además

debido a la baja oferta de profesores de matemática, lenguaje y ciencias hemos tenido que soslayar esta deficiencia con profesionales como ingenieros, abogados, periodistas, ingenieros en acuicultura, químicos etc. por lo tanto las falencias en las prácticas pedagógicas(competencias pedagógicas) lo hemos subsanado trabajando por departamentos con un jefe de departamento docente de la especialidad que los apoye en esa área además de capacitaciones enfocadas en brindar las competencias en cuanto al trabajo en el aula, construcción de instrumentos de evaluación, etc.

El establecimiento educacional, se apoya en una amplia red de empresas y microempresas que facilitan las prácticas profesionales de alumnos y alumnas, además de vínculos con instituciones de educación superior, estableciéndose convenios de convalidación de asignaturas y acciones de capacitación.

.

3.6.1 IDENTIFICACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Nombre del Establecimiento: INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO DE ANTOFAGASTA.			**IVE/SINAE:**	
ROL BASE DE DATOS:280-1			**2013**	
			2014	
Dependencia: Corporación Municipal de Antofagasta.			**2015**	
			2916	
112 años de trayectoria educacional.			**2017**	
			2018	
Curso(s) /Nivel(es) 2018	01	Séptimo básico	Matrícula PIE	71
	01	Octavo básico	% Estudiantes Migrantes	317
	12	Primeros Medios	N° Prioritarios	596
	12	Segundos Medios	N° Preferentes	525
	08	Terceros Medios	Dotación Docente	86
	08	Cuartos Medios	Asistentes	34
Total cursos y alumnos	42	1409		

	lenguaje		**matemática**		**historia**		**ciencias**	
	8°	**2°**	**8°**	**2°**	**8°**	**2°**	**8°**	**2°**
SIMCE 2015	199	216	214	211		217		
SIMCE 2016		216		211				
SIMCE 2017	229	237	242	229		219	226	

DOMICILIO	MATTA 2671		
COMUNA	ANTOFAGASATA		
REGIÓN	ANTOFAGASTA		

TELEFONO	**552285902**		
E-MAIL	a-12@cmds-educacion.cl		

Especialidades 2018:	**Administración**	**MENCIONES**	
		LOGÍSTICA	**RECURSOS HUMANOS**
	Contabilidad		
Modalidades de enseñanza Técnico-profesional	**Tradicional**		
	Dual		

3.6.2SÍNTESIS DE LOS COMPONENTES DEL PEI.

	DOCUMENTOS INTERNOS
Visión	El Instituto Superior de Comercio Jerardo Muñoz Campos, es inclusivo e innovador en el ámbito pedagógico, forma profesionales íntegros, emprendedores y competentes para insertarse con éxito en el campo laboral y/o proseguir estudios superiores, por lo que es reconocido como uno de los principales establecimientos en el área de Administración y Comercio de la segunda región.
Misión	Formar jóvenes con una mirada social y valórica, competentes y emprendedores que a través de un título técnico de nivel medio en el área de Administración y Comercio, logren insertarse en el mundo laboral y/o proseguir estudios de educación superior.
Sellos	1. Inclusividad. 2. Espíritu solidario.

	3. Compañerismo. 4. Cohesión de equipo. 5. Carácter innovador. 6. Emprendimiento.
Sello 1	**Inclusividad.** Atender las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social.
Sello 2	**Espíritu solidario.** Actitud de quien participa y presta apoyo a las causas, deberes y responsabilidades mediante la construcción de una relación amistosa, de colaboración y encuentro entre personas.
Valores y Compe-tencias.	Valoramos el contexto en que vivimos y asumimos una identidad de pertenencia geográfica a nuestra comuna y región.
Principios formativos.	Respeto. Responsabilidad. Cooperación. Lealtad. Compañerismo. Cohesión grupal. Productividad Académica. Enriquecimiento de las relaciones Humanas.

4. Diseño y Aplicación de Instrumentos

4.1 Lenguaje

Mineduc establece los objetivos de aprendizaje alineados a los siguientes ejes para Octavo Básico.

4.1.1 Eje Lectura

Las Bases de Lengua y Literatura buscan formar a los y las estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura —en los soportes existentes y en aquellos que puedan aparecer en el futuro—, adquirir nueva

información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios. En síntesis, que sean lectores y lectoras motivados(as), capaces de gozar con la lectura o recurrir a ella para lograr distintos propósitos. En la bibliografía especializada existen varias definiciones de lectura, pero la más extendida, y que se asume en estas Bases, es aquella que concibe la lectura como interpretación de los textos. Se considera que el lector o la lectora utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado. Es decir, en la comprensión se conjugan tanto las habilidades como los conocimientos que tiene el individuo, ya que estos permiten a la lectora o el lector establecer las conexiones (entre el texto y sus conocimientos, entre el texto y la cultura, entre el texto y otros textos, etcétera) necesarias para construir el significado del texto.

4.1.2 Eje Escritura.

En la sociedad actual, en que la escritura es la principal forma de transmitir y preservar el conocimiento, manejar adecuadamente esta habilidad se ha convertido en un requisito cada vez más necesario para desenvolverse adecuadamente en los diversos ámbitos de la vida. Además, la escritura satisface otras importantes necesidades de los seres humanos: es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, reúne, preserva y transmite información de todo tipo, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común. La escritura, además de ser una herramienta comunicativa y social, cumple una importante función en el desarrollo cognitivo de las alumnas y los alumnos. Las investigaciones han demostrado que escribir ayuda a desarrollar habilidades superiores del pensamiento, como organizar, jerarquizar, analizar, sintetizar,

evaluar e interpretar, pues requiere que los y las estudiantes vayan más allá de la simple reproducción de información y aprendan a cuestionar sus propias premisas, considerar alternativas y reflexionar sobre los puntos de vista opuestos al propio. En esta misma línea, el acto de escribir hace visible el pensamiento y obliga a reflexionar sobre el tema en cuestión y, de esta manera, permite que el o la estudiante modifique, precise y aclare las ideas y los conocimientos que tenía previamente. Al redactar, la alumna o el alumno resuelve problemas, se pregunta, identifica elementos conflictivos, reconsidera aspectos que creía tener resueltos y reelabora sus conocimientos. En conclusión, al escribir, la o el estudiante no solo comunica ideas, sino que también aprende durante el proceso. Además de los desafíos ya mencionados, en la escritura, a diferencia de la comunicación oral, el escritor o la escritora carece de los apoyos contextuales propios del lenguaje hablado, por lo que debe tomar decisiones sobre múltiples variables para asegurarse de que su lector o lectora entienda, prescindiendo de la retroalimentación inmediata de la escritora o el escritor. En esta dificultad radica, por un lado, la necesidad de enseñar escritura durante toda la enseñanza escolar e incluso en la educación universitaria y, por otro, el valor de esta actividad en el desarrollo cognitivo de los alumnos y las alumnas.

4.1.3 Eje Comunicación Oral.

La mayoría de los actores involucrados en la educación escolar coincide en que uno de los aprendizajes más importantes que se desarrollan en la etapa escolar, especialmente en la clase de Lengua y Literatura, es el de la comunicación oral: por un lado, por el papel que tiene como herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por otro, por su importancia en la formación de futuros ciudadanos. El lenguaje oral es uno de los principales recursos que los y las estudiantes poseen para aprender y para participar en la vida de la comunidad: a través de él se comparte y se construye el conocimiento en conjunto con otros; es

decir, se crea una cultura común. Vygotsky señala que, mediante la participación en actividades sociales, los niños y las niñas experimentan e internalizan varias herramientas psicológicas que hacen avanzar su desarrollo cognitivo a niveles mayores. El lenguaje no solo manifiesta el pensamiento, sino que lo estructura, y el habla da forma a procesos mentales necesarios para el aprendizaje. En síntesis, el lenguaje oral es un elemento constitutivo de gran parte de los procesos de aprendizaje y, por este motivo, desarrollar habilidades de comunicación oral es clave para formar estudiantes autónomos y autónomas, capaces de compartir y construir el conocimiento en una sociedad democrática. Si bien existe gran consenso en torno al lugar que debiesen ocupar las habilidades de comunicación oral como objeto de aprendizaje durante toda la etapa escolar, lo cierto es que es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su enseñanza. En la sala de clases, el lenguaje oral es principalmente una manera en que el o la docente transmite conocimientos unilateralmente, verifica lo que saben las alumnas y los alumnos o comprueba si comprendieron el contenido nuevo. El valor pedagógico de esta forma de interacción —tanto para el desarrollo de la oralidad como de otras habilidades y contenidos— dependerá principalmente de las preguntas que proponga el profesor o la profesora. Si lo que se quiere, en cambio, es fortalecer las habilidades comunicativas orales de los alumnos y las alumnas y, de este modo, contribuir a su capacidad de reflexión y al desarrollo del pensamiento, se requiere una enseñanza planificada y orientada a que dominen la lengua oral en diversas situaciones, tengan conciencia de los recursos que generalmente se emplean para convencer o persuadir a quien escucha y posean un repertorio amplio que puedan utilizar flexiblemente para llevar a cabo diversos propósitos a través de la interacción. Estas Bases Curriculares plantean objetivos orientados a que las y los estudiantes logren esos aprendizajes y se conviertan en hablantes más conscientes y capaces de desenvolverse en cualquier contexto.

4.1.4 Instrumento de Evaluación Diagnóstica de Lenguaje

	DIAGNÓSTICO	**OCTAVO BÁSICO**
	LENGUA Y LITERATURA	
	OBJETIVO: MEDIR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS.	

Nombre: _____ Fecha:_____Curso: 8

ÍTEM I. <u>COMPRENSIÓN LECTORA</u>. <u>INSTRUCCIONES.</u>

Las preguntas del ítem comprensión lectora, están construidas por una pregunta base con cuatro opciones posibles de respuestas identificadas con las letras **(a) (b) (c) (d)** donde sólo **<u>una</u>** de las opciones es la correcta.
En cada pregunta se mide **<u>LA APLICABILIDAD</u>** del aprendizaje correspondiente a los ejes de Lengua y literatura, con especial énfasis en las competencias en comprensión lectora.
Sólo una vez entregadas todas las instrucciones y completados todos los antecedentes, puedes comenzar a responder en **LA HOJA DE RESPUESTAS** y dispones de un tiempo máximo de 90 minutos. No escribas ni rayes este documento.

<u>Lee el siguiente Poema y responda las preguntas de la 5 a 8</u>

AL PERDERTE YO A TI

Al perderte yo a ti tú y yo hemos perdido:
yo porque tú eras lo que yo más amaba
y tú porque yo era el que te amaba más.
Pero de nosotros dos tú pierdes más que yo:
porque yo podré amar a otras como te amaba a ti
pero a ti no te amarán como te amaba yo.

Ernesto Cardenal.

<u>PREGUNTA 1</u>

5	**SEGÚN EL HABLANTE LÍRICO, ELLA PIERDE MÁS QUE ÉL PORQUE…**	
A	No volverá a verlo.	
B	Se siente más enamorada que él.	
C	No se juega con el amor.	
D	Nadie podrá amarla como él lo hace.	

<u>PREGUNTA 2</u>

6	**¿CUÁL ES EL TEMA DE POEMA?**	
A	El amor no correspondido.	
B	Las consecuencias de un quiebre amoroso.	

C	Los juegos amorosos.	
D	La soledad después de dejar al ser amado.	

PREGUNTA 3

7	**¿QUÉ ACTITUD PREDOMINA EN EL POEMA?**	
A	Seguridad sobre lo que pasará con ellos en el futuro.	
B	Resentimiento por lo ocurrido en la relación.	
C	Inmadurez por creer que el amor es un juego.	
D	Orgullo para ocultar su inseguridad.	

PREGUNTA 4

8	**DEL TEXTO SE PUEDE INFERIR QUE EL HABLANTE LÍRICO:**	
A	Siente un profundo odio hacia la mujer que amaba.	
B	No quiere volver a hablar con su amada.	
C	Está seguro de que él puede recuperar fácilmente lo que ha perdido.	
D	No está seguro de querer olvidarla.	

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 5 a 8

EL RUISEÑOR Y LA ROSA

-Ella me dijo que bailaría conmigo si yo le traía rosas rojas —exclamó el joven estudiante—, pero en todo mi jardín no hay ni una sola rosa roja.

El ruiseñor lo oyó desde su nido en la encina y lo miró con asombro a través del follaje.

—¡No hay ninguna rosa roja en mi jardín! —exclamó el estudiante con los ojos llenos de lágrimas—. ¡Ah, de qué poca cosa depende la felicidad! He leído todo lo que han escrito los sabios y conozco todos los secretos de la filosofía, y sin embargo mi vida se hará pedazos por causa de una rosa roja.

—He aquí por fin un verdadero enamorado —dijo el ruiseñor—. Noche tras noche he cantado para él a pesar de no conocerlo; noche tras noche he narrado su historia a las estrellas, y finalmente ahora puedo verlo. Su cabello es tan oscuro como la flor del Jacinto y sus labios tan rojos como la rosa que anhela; pero la pasión ha hecho que su cara se vuelva pálida como el marfil y la tristeza le ha impreso su marca en la frente.

—El príncipe ofrece un baile mañana en la noche —murmuró el joven—, y allí se encontrará mi amor. Si le llevo una rosa roja, ella bailará conmigo hasta el amanecer. Si le llevo una rosa roja podré estrecharla en mis brazos y ella recostará su cabeza sobre mi hombro y su mano apretará la mía. Pero en mi jardín no hay ninguna rosa roja, y yo estaré solo y ella no va a fijarse en mí. Ni siquiera va a mirarme y mi corazón quedará destrozado.

(Fragmento), Oscar Wilde.

PREGUNTA 5

1	**¿LA FELICIDAD DEL ESTUDIANTE DEPENDE DE…?**	
A	Que el ruiseñor siga cantándole por las noches.	
B	Que su cabello vuelva a ser oscuro y sus labios rojos.	
C	Que pueda encontrar una rosa roja para llevarle a su amada.	
D	Que el príncipe no conquiste a su amada en el baile.	

PREGUNTA 6

2	**¿POR QUÉ EL ESTUDIANTE MENCIONA A LOS SABIOS DE LA FILOSOFÍA?**	
A	Ellos son los culpables de su dolor.	
B	No encuentra consuelo en ellos para ser feliz.	
C	Los sabios le recomiendan que no lleve la rosa.	
D	Extraña sus consejos.	

PREGUNTA 7

3	**DEL TEXTO SE PUEDE INFERIR QUE…**	
A	El ruiseñor relaciona la pasión con ser un verdadero enamorado.	
B	La amada del estudiante no está interesada en él.	
C	El estudiante se avergonzaba de la marca que tenía en la frente.	
D	El estudiante culpa a su madre por la falta de rosas rojas.	

PREGUNTA 8

4	**SEGÚN EL TEXTO, ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE?**	
A	Alegre y enamorado.	
B	Triste y loco.	
C	Enamorado y reflexivo.	
D	Apasionado y positivo.	

ÍTEM II. ESCRITURA. INSTRUCCIONES.
Escribir un texto y un final alternativo para el fragmento del cuento de El Ruiseñor y la Rosa considerando las características de los personajes descritos en el cuento y en el espacio asignado, cuidando ortografía y los pasos introducción, desarrollo y cierre.

EL RUISEÑOR Y LA ROSA

ÍTEM III. Comunicación Oral. INSTRUCCIONES.

De acuerdo al Poema AL PERDERTE YO A TI de Ernesto Cardenal Explicar por escrito, el tema, concepto, contexto en el que se enmarca el texto, prejuicios expresados y diferentes puntos de vista expresados en el textos identificando la relación que se establece.

Expresar su postura personal frente a lo leído y establezca argumentos que lo sustenten.

4.1.5 Tabla de especificación Lenguaje: 8vo básico – 2018

TABLA DE ESPECIFICACIÓN

ASIGNATURA	LENGUAJE	NIVEL	OCTAVO	N° OA		UNIDAD	
EJES	COMUNICACIÓN ORAL LECTURA ESCRITURA						
CÓDIGO	TE-LENG-8°						

DESCRIPCIÓN

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN	PJE.	CANTIDAD Y TIPO DE EVIDENCIAS	POSICIÓN
LECTURA	Identificar – Inferir - comprender	8	Conceptual	
ESCRITURA	● recopilando información e ideas organizándolas antes de escribir ● asegurando la coherencia y la cohesión del texto. ● Cuidando la organización a nivel oracional y textual ● reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de	9	Conceptual	

	pronombres personales y reflejos y conjugaciones. ● Ortografía y presentación.			
COMUNICACIÓN ORAL	Producir una opinión o cometario a partir de la temática presentada de acuerdo al poema leído que sea coherente, que exista concordancia y organice sus ideas al fundamentar su postura.	10	Procedimental, competencia y actitudinal.	
	TOTALES	**27**		

4.2 Matemática

Según lo estipulado por los programas de estudio, emanados por el MINEDUC, los aprendizajes esperados, corresponden a los siguientes:

4.2.1 Eje Números

En este eje, las y los estudiantes trabajan la comprensión de nuevos números y las operaciones entre ellos. Progresan desde los números enteros hasta los números reales. En este camino, comprenden cómo los distintos tipos de números y sus reglas respecto de las operaciones básicas permiten modelar situaciones cotidianas más amplias. El trabajo con potencia comienza con la base diez y su uso en la notación científica, y su intención es tratar el concepto de manera concreta, pictórica y simbólica. Se espera, además, que comprendan y manejen

adecuadamente los porcentajes y las posibilidades de este concepto para modelar situaciones de otras áreas. El trabajo que efectuarán los alumnos y las alumnas en este eje incluye formas de representar estos “nuevos números”, de relacionarlos y de utilizarlos para resolver problemas y para manejarse en la vida diaria. Un énfasis de este eje es representar dichos números en la recta numérica. Se espera que, en este ciclo, los y las estudiantes sean capaces de aproximar, estimar y calcular con precisión, y que tengan una noción clara de lo que es la cantidad, la magnitud y la medida de objetos utilizando estos números. En cuanto al cálculo, deben ser precisos y precisas en los algoritmos, pero siempre en un contexto real y adecuado a la realidad de los y las jóvenes; es decir, el cálculo debe orientarse a resolver problemas en forma contextualizada y real, más que emplear los algoritmos sin sentido. Se debe fomentar y permitir que los alumnos y las alumnas usen la calculadora cuando ya han aprendido las operaciones elementales en un ámbito numérico limitado. Se espera que, al final de este ciclo, los y las estudiantes puedan transitar por las diferentes formas de representación de un número (concreta, pictórica y simbólica).y álgebra.

4.2.2 Geometría.

En este eje, se espera que las y los estudiantes desarrollen sus capacidades espaciales y que entiendan que ellas les permiten comprender el espacio y sus formas. Para lograr esto, los alumnos y las alumnas comparan, miden y estiman magnitudes, y analizan propiedades y características de diferentes figuras geométricas de dos y tres dimensiones. En este eje, la habilidad de representar juega un rol especial. Los y las estudiantes deben describir posiciones y movimientos usando coordenadas y vectores, y tienen que obtener conclusiones

respecto de las propiedades y las características de lugares geométricos, de polígonos y cuerpos conocidos, por medio de representaciones. Deben transitar desde un ámbito bidimensional a uno tridimensional por medio de caras, bases, secciones, sombras y redes de puntos. Los y las estudiantes aprenderán a calcular perímetros, áreas y volúmenes al resolver problemas técnicos y cotidianos. Al final de este ciclo, deberán ser capaces de apreciar y utilizar de manera adecuada y precisa las propiedades y relaciones geométricas, tendrán que ser competentes en mediciones geométricas y deberán poder relacionar la geometría con los números y el álgebra de manera armoniosa y concreta. Este eje presenta por primera vez las razones trigonométricas para que las alumnas y los alumnos tengan más herramientas para la resolución de problemas. Más aún, propone que los y las estudiantes comprendan las representaciones de coordenadas en el plano cartesiano y usen destrezas de visualización espacial. En este proceso de aprendizaje, las y los estudiantes deben utilizar diferentes instrumentos de medida para visualizar ciertas figuras 2D o 3D y se recomiendan tanto las construcciones manuales como las tecnológicas.

4.2.3 Datos y azar.

Este eje responde a la necesidad de que todos los y todas las estudiantes aprendan a realizar análisis, inferencias y obtengan información a partir de datos estadísticos. Se espera formar alumnos críticos y alumnas críticas que puedan utilizar la información para validar sus opiniones y decisiones; que sean capaces de determinar situaciones conflictivas a raíz de interpretaciones erróneas de un gráfico y de las posibles manipulaciones intencionadas que se pueden hacer con los datos. En el área de la probabilidad, se pretende que estimen de manera intuitiva y que calculen de manera precisa la probabilidad de ocurrencia de eventos; que determinen la probabilidad de ocurrencia de eventos en forma experimental y teórica, y que construyan modelos probabilísticos basados en situaciones aleatorias. Específicamente, se espera que las y los estudiantes

diseñen experimentos de muestreo aleatorio para inferir sobre características de poblaciones; registren datos desagregados por sexo cada vez que tenga sentido; utilicen medidas de tendencia central, de posición y de dispersión para resolver problemas. El enfoque de este eje radica en la interpretación y visualización de datos estadísticos, en las medidas que permitan comparar características de poblaciones, y en la realización, la simulación y el estudio de experimentos aleatorios sencillos, para construir desde ellos la teoría y modelos probabilísticos. En particular, al final de este ciclo el o la estudiante debe comprender el rol de la probabilidad en la sociedad, utilizando herramientas de la estadística y de la probabilidad misma.

4.2.4 Álgebra.

En este eje, se espera que los y las estudiantes comprendan la importancia del lenguaje algebraico para expresarse en matemática y las posibilidades que ese lenguaje les ofrece. Se pretende que escriban, representen y usen expresiones algebraicas para designar números; que establezcan relaciones entre ellos mediante ecuaciones, inecuaciones o funciones, siempre en el contexto de resolver problemas; y que identifiquen regularidades que les permitan construir modelos y expresen dichas regularidades en lenguaje algebraico. Este eje pone especial énfasis en que las alumnas y los alumnos sean capaces de reconocer modelos y ampliarlos, y en que desarrollen la habilidad de comunicarse por medio de expresiones algebraicas. Los aprendizajes en Álgebra y funciones se relacionan fuertemente con el eje de Números; un trabajo adecuado en ambos ejes permitirá a los alumnos y las alumnas desarrollar conceptos nuevos cuando cursen niveles superiores y fortalecer los adquiridos en el ciclo anterior. Se espera que, al final de este periodo, las y los estudiantes comprendan y manipulen expresiones algebraicas sencillas y que establezcan relaciones entre estas expresiones mediante ecuaciones o inecuaciones. Especialmente, se pretende

que puedan usar metáforas para interiorizarse del concepto de función y sepan cómo utilizarla para manipular, modelar y encontrar soluciones a situaciones de cambios en diferentes ámbitos, como el aumento de ventas en un tiempo determinado. Específicamente, se espera que transformen expresiones algebraicas en otras equivalentes para resolver problemas y que sean capaces de justificar su proceder; que expresen igualdades y desigualdades mediante ecuaciones e inecuaciones y que las apliquen para resolver problemas; que comprendan las funciones lineales, las funciones cuadráticas y sus respectivas representaciones, y que resuelvan problemas con ellas.

4.2.5 Instrumento Evaluación Diagnóstica de Matemática Octavo Básico

	DIAGNÓSTICO	**OCTAVO BÁSICO**
	MATEMÁTICA	
	OBJETIVO: MEDIR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS.	

Nombre: _____ Fecha:_____Curso: 8

Eje Números

1) ¿Cuál de las siguientes oraciones no se relaciona con -30?

   a. Julio tiene una deuda de $30
   b. Augusto nació en el año 30 d.C
   c. La temperatura llegó a 30°C bajo 0
   d. El delfín se encuentra a 30 metros bajo el nivel del mar

2) ¿Cuál es el resultado de (-7) + 2 – (-5)?

   a. -4
   b. 0
   c. 10
   d. 14

3) Una cuenta de banco tiene un saldo en contra de $50.000. ¿Cuánto se necesita depositar para registrar un saldo de $50.000?

   a. $0
   b. $50.000
   c. $100.000
   d. $150.000

4) Un producto cuesta $12000 sin incluir el IVA, del 19%. ¿Cuánto costará si se le agrega el impuesto?

   a. $2280
   b. $12019
   c. $13900
   d. $14280

5) Al componer $3 \cdot 10^7 + 2 \cdot 10^4 + 3 \cdot 10^2$ Resulta:

a. 30 002 300
b. 30 020 030
c. 30 002 030
d. 30 020 300

6) ¿Cuál de las siguientes expresiones está escrita en notación científica?
   a. $1{,}2 \cdot 10^2$
   b. $12 \cdot 10^2$
   c. $12{,}2 \cdot 10^2$
   d. $122{,}2 \cdot 10^2$

Eje Álgebra

7) Diego vende helados de agua (a) y de leche (l), a $200 y $350 respectivamente. Para poder participar en una feria, debe pagar $1500 por día. ¿Cómo se representa el dinero que obtendría luego de un día de trabajo?

   a. 250a + 350l + 1500
   b. 1500 -200a -350l
   c. 200a + 350l – 1500
   d. 1500 -200a +350l

8) Consuelo observa una hoja con la siguiente expresión algebraica:

$$7ab + 4bn + ____ - 2ab = 6ab - 8bn + 5$$

¿Cuál de las alternativas mantiene la igualdad?
   a. ab – 4bn + 5
   b. ab -12bn + 5
   c. ab + 12bn -5
   d. -ab +12bn + 5

9) ¿Cuál de las siguientes desigualdades es equivalente a $2x + 5 < 7x + 1$?

   a. $4x > 9$
   b. $5x > 4$
   c. $4 > 5x$
   d. $6 < 5x$

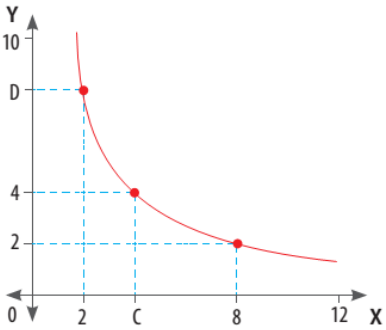
10) Se define la operación $x \Delta y = x – 2y$. Entonces ¿Cuál es el valor de $-3 \Delta 4$?
   a. -11

b. -5
c. 1
d. 11

11) ¿En cuál de las siguientes alternativas NO hay dependencia entre las variables?

a. El área de un circulo y el diámetro de la circunferencia
b. El monto a pagar por pan y la cantidad de pan comprado
c. kWh consumidos y la cantidad de ampolletas encendidas
d. La edad de una persona y su estatura

12) En el gráfico se representa una relación de proporcionalidad inversa. ¿Cuál es el valor de C y de D respectivamente?



a. 4 y 8
b. 8 y 4
c. -8 y -4
d. 0 y 4

13) Óscar camina junto a su hijo, que le llega a la cintura. Si la sombra de Oscar mide 2,5 metros, ¿Cuánto puede medir aproximadamente la de su hijo?

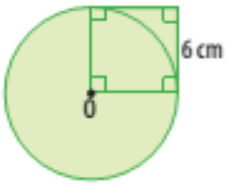
a. 2 metros
b. 1,3 metros
c. 0,9 metros
d. 0,5 metros

Eje Geometría

14) ¿Cuál es el valor de x?

a. 40°
b. 45°
c. 50°
d. 55°

15) Aproximadamente ¿Cuál es el área de la figura? Considera π =3,14



a. 120,78 cm^2
b. 113,04 cm^2

c. 84,78 cm^2
d. 76,45 cm^2

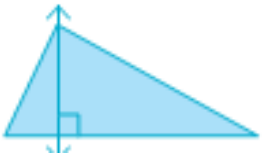
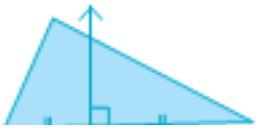
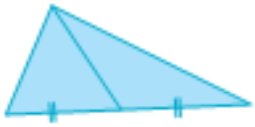
16) Si el radio de una circunferencia aumenta 20%, ¿Qué variación experimenta su área?

a. Aumenta 12%
b. Aumenta 20%
c. Aumenta 40%
d. Aumenta 44%

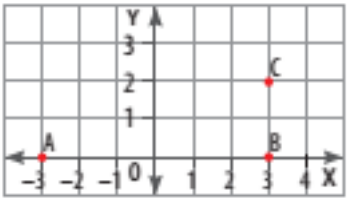
17) ¿Cuál es el área del circulo que se forma con un cordel de 12,56 m de longitud? Considera π =3,14

a. 6,28 m^2
b. 12,56 m^2
c. 18,84 m^2
d. 25,12 m^2

18) ¿En que triángulo se ha construido una transversal de gravedad?

a. 
b.
c. 
d. 

19) Los tres puntos marcados representan vértices de un rectángulo. ¿Dónde deberían ubicarse las coordenadas del vértice D?



a. (3,2)
b. (2,3)
c. (-3,2)
d. (2,-3)

20) ¿Cuáles son las coordenadas del vector de desplazamiento?

a. (5,4)
b. (4,5)
c. (-5,4)
d. (-4,5)

Eje Probabilidad

21) En un estudio odontológico se analizan muestras dentales de acuerdo al color (que va desde el blanco radiante al gris opaco), la medida (en milímetros) y el nivel de descalcificación (alto, medio, bajo). ¿De qué tipo son las variables mencionadas respectivamente?

a. Cuantitativa, cualitativa, cuantitativa
b. Cualitativa, cuantitativa, cuantitativa
c. Cualitativa, cualitativa, cuantitativa
d. Cualitativa cuantitativa, cualitativa

22) En una fabrica de tornillos se realiza un control de calidad eligiendo 1 de cada 100 tornillos producidos. ¿Cuál es la población de estudio?

a. Solo los tornillos en buen estado producidos en la fabrica
b. El 1% de los tornillos producidos en la fabrica
c. El 100% de los tornillos producidos en la fabrica
d. Solo los tornillos en mal estado producidos en la fábrica

23) ¿Cuál de las siguientes muestras es más representativa de la población de estudiantes de un colegio?

a. Los estudiantes de mejor rendimiento de cada curso
b. Cinco estudiantes de cada curso
c. Solo los estudiantes que rinden la PSU este año
d. Los estudiantes de mejor asistencia del colegio

24) Se ha tomado una muestra representativa de los asistentes a un concierto para conocer sus edades. Estas son: 13, 25, 15, 14, 14, 15, 18, 48, 32, 16,15, 12

El rango de edades es:

a. 36
b. 48

c. 30
d. 60

25) ¿Cuál es el espacio muestras del experimento “girar la ruleta y verificar el número indicado por la flecha”?

a. {1,2,3,4}
b. {5,6,7,8}
c. {2,4,6,8}
d. {1,2,3,4,5,6,7,8}

26) ¿Cuál es la probabilidad de sumar 6 al lanzar dos dados?

a. 1/6
b. 1/36
c. 5/36
d. 1/2

27) Cristina tiene en su monedero 5 monedas de $100, 4 de $50 y 3 de $10. Si saca dos monedas sin mirar, ¿Cuál es la probabilidad de que saque $150?

a. 3/4
b. 10/33
c. 1/6
d. 5/33

4.2.6 Tabla de especificación Matemática: 8vo básico – 2018

INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO

ASIGNATURA	MATEMATICAS	NIVEL	OCTAVO	N° OA		UNIDAD	
EJES A EVALUAR	NÚMEROS Y ÁLGEBRA – GEOMETRÍA – ÁLGEBRA-DATOS Y AZAR.						
CÓDIGO	TE-MAT-8°						

DESCRIPCIÓN

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN	PJE.	CANTIDAD Y TIPO DE EVIDENCIAS	POSICIÓN
NÚMEROS Y ALGEBRA GEOMETRÍA ÁLGEBRA DATOS Y AZAR.	Números enteros Adición y sustracción de números enteros Potencias Porcentajes Notación científica.	6	6 PROCEDIMENTALES (Ejecuta)	
	Lenguaje algebraico Términos semejantes Variables proporcionales Inecuaciones	7	7 PROCEDIMENTAL	
	Círculo Áreas de triángulos y trapecios Plano cartesiano	7	7 PROCEDIMENTAL	
	Gráficos de barra Medidas de tendencia central Probabilidades y diagramas de árbol	7	7 PROCEDIMENTAL	
	Totales	27		

ESCALA DE CALIFICACIÓN.

Puntaje	Nota
0.0	1.0
1.0	1.2
2.0	1.4
3.0	1.6
4.0	1.7
5.0	1.9
6.0	2.1
7.0	2.3
8.0	2.5

Puntaje	Nota
10.0	2.9
11.0	3.0
12.0	3.2
13.0	3.4
14.0	3.6
15.0	3.8
16.0	4.0
17.0	4.2
18.0	4.5

Puntaje	Nota
20.0	5.1
21.0	5.3
22.0	5.6
23.0	5.9
24.0	6.2
25.0	6.4
26.0	6.7

5. Análisis de los Resultados

5.1 Matricula Final Alumnos del Instituto Superior de Comercio de Antofagasta nivel Octavo Básico

	cant alumnos	M	H	retirados	M	H	Matr. Final
Octavo A	40	22	18	1	0	1	39

5.2 Resultados

LENGUAJE

	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	ADECUADO
	1.0 - 3.9	4.0 - 5.9	6.0 - 7.0
8vo A	18	15	2

MATEMATICA

	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	ADECUADO
	1.0 - 3.9	4.0 - 5.9	6.0 - 7.0
8vo A	31	5	0

5.2.1 Resultados Rezagados

LENGUAJE

	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	ADECUADO
	1.0 - 3.9	4.0 - 5.9	6.0 - 7.0
REZAGADOS	3	0	0

MATEMATICA

	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	ADECUADO
	1.0 - 3.9	4.0 - 5.9	6.0 - 7.0
REZAGADOS	4	0	0

5.2.2 Datos Porcentuales

CURSO	ASIGNATURA	AP	%	RP	%	PR	I	%	E	%	A	%
8A	MATEMÁTICA	5	14	31	86	2,7	31	86	5	14	0	0

CURSO	ASIGNATURA	AP	%	RP	%	PR	I	%	E	%	A	%
8A	LENGUAJE	17	49	18	52	4,1	18	51	15	43	2	6

AP= APROBADOS
RP=APROBADOS
PR=PROMEDIO
I=INSUFICIENTE
E=ELEMENTAL
A=ADECUADO

5.2.3 REPORTE DE COMPORTAMIENTOS

5.2.3.1 HABILIDADES DE LENGUAJE

HABILIDADES	8ª	
	SI	NO
EXTRAE INFORMACION EXPLICITA	99%	1%
EXTRAER INFORMACÓN IMPLICITA	92%	8%
INFERIR DEL TEXTO	74%	26%
INTERPRETAR EL TEXTO	82%	18%
INCREMENTAR EN CONTEXTO	72%	28%

5.2.3.2 HABILIDADES DE MATEMÁTICAS

HABILIDADES	8ª	
	SI	NO
RESOLVER PROBLEMA	40%	60%
ARGUMENTAR	39%	61%
MODELAR	45%	55%
REPRESENTAR	26%	74%

De la cantidad de alumnos evaluados 39, mujeres 22 y hombres 17 y las edades flutúan :

Año de nacimiento	Cantidad	Años
2001	1	17 años
2002	3	16 años
2003	10	15 años
2004	20	14 años
2005	4	13 años

Al realizar una lectura de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de Matemática, podemos darnos cuenta que esta asignatura instrumental y elemental en la cotidianidad, no logra alcanzar los niveles esperados, estableciendo claridad que nuestros niños no comprenden lo que leen por lo que no pueden realizar correctamente los problemas propuestos, y de la misma manera, se denota que no pueden modelar y argumentar de manera correcta.

Los resultados que nos arroja no son muy alentadores, encontrándose sólo en Nivel Adecuado con 0 alumnos, mientras que 5 se encuentra en Nivel Elemental y 31 en Insuficiente, es decir que en un 86 % de los alumnos han reprobados, los estudiantes no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum.

En lenguaje los resultados nos demuestran que el 52% de alumnos fueron reprobados contra un 49% de aprobación, considerando como insuficiente 18 alumnos y elemental 15 con dos alumnos encasillados en adecuado.

Ahora que conocemos los resultados, es necesario establecer metodologías de trabajos sistemáticas y duraderas que apunten al mejoramiento paulatino de las estrategias utilizadas, en pos de la igualdad y equidad en la educación.

Se espera necesariamente que muestren “evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para octavo básico son capaces de: alcanzar una comprensión global de lo leído en textos de tema poco familiar; secuenciar cronológicamente los eventos expuestos; reconocer causas o consecuencias de los hechos, tanto explícitas como sugeridas; localizar información explícita; realizar inferencias directas a partir de conexiones tanto evidentes como sugeridas; interpretar el lenguaje figurado a partir de claves sugeridas; y reflexionar sobre la lectura para emitir opiniones fundamentadas en lo leído.

Para finalizar, se debe considerar que el fracaso lector o escritor no sólo entorpece el progreso escolar sino que tiene efectos a largo plazo, puede ser el primer peldaño para el fracaso social por su incidencia en el autoconcepto y autoestima,

en las metas y aspiraciones, en las relaciones sociales y en la toma de decisiones académicas, profesionales o vitales, es por eso que las acciones a realizar deben ser planificadas y ejecutadas con urgencia.

6. Propuestas Remediales

El Instituto Superior de Comercio de Antofagasta destaca la importancia de la diversidad de las personas, respetando las capacidades personales, ayudando a aquellos estudiantes que presenten dificultades en su aprendizaje, como también potenciando a quienes no las tienen. Desde esta perspectiva, es importante recalcar que el Liceo se caracteriza por ser integrador y no excluyente, es decir, trabaja con alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje, como también

con aquellos estudiantes aventajados en términos académicos. Desde esta perspectiva, se debe reconocer que los resultados obtenidos en mediciones estandarizadas reflejan esta realidad.

6.1 Acciones a Realizar.

1.- Fijar como propósito el aumento del porcentaje de los estudiantes que se encuentran en el nivel de logro adecuado y reducir el porcentaje de niños y niñas que se ubican en el nivel de logro ineficiente.

2.- Realización de mediciones de la velocidad, fluidez y comprensión lectora, para diagnosticar el estado de lectura de los estudiantes del y aplicar las remediales en los casos que sea necesario.

3.- Incorporar efectivamente los Mapas de Progreso al trabajo en clases y en las evaluaciones, evidenciando su uso.

4.- Institucionalizar un sistema de planificación: formato, definición y organización de los objetivos y aprendizajes esperados, secuencia de planificación clase a clase, calendarización de las evaluaciones, elaboración de instrumentos de evaluación, definición de estrategias remediales para mejorar los resultados de aprendizaje de un subsector determinado.

5.- Enfatizar las Evaluaciones de Proceso. Regulación de frecuencia y cantidad.

6.- Incorporar pruebas diagnósticos al inicio de año, junto con cuantificar

el análisis de éstas, determinando y jerarquerizando las necesidades que tiene nuestro liceo.

En Relación con Gestión:

1.- Favorecer un ambiente propicio para el aprendizaje, tanto entre los estudiantes y los profesores.

2.- Evaluación y Autoevaluación del desempeño docente. Junto con esto, realizar observaciones de clases, como un mecanismo de apoyo que utiliza la observación como una estrategia para mejorar las prácticas pedagógicas.

3.- Reforzamiento pedagógico a los alumnos que lo requieran.

4.- Promover la Capacitación Docente.

En Relación con los Padres:

1.- Generar estrategias que involucren a los padres: informándoles el nivel al que pertenece su hijo, responsabilizarse de lo que se puede lograr.

2.-incentivar la realización de acciones en familia como pequeñas lecturas, salidas a lugares con significado cultural, etc.

METODOLOGÍA DE TRABAJO A CORTO PLAZO

1.- Realización de un Claustro para el análisis y la definición de objetivos.

2.- Establecer Jornada de análisis, informando y recogiendo opiniones de profesores respecto de los resultados.

3.- Desarrollar un programa de reforzamiento a los estudiantes con aprendizajes deficientes en forma permanente (una vez a la semana), con sistematización de resultados y pruebas mensuales midiendo el grado de aprendizaje cualitativamente y cuantitativamente.

4.- Fortalecer el equipo de trabajo compuesto por profesores(as) encargados de confeccionar, analizar y sugerir estrategias a la luz de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas, independientemente de la intencionalidad y refuerzo de habilidades que realicen dentro del normal desarrollo de las clases.

5.- Informar a los padres y apoderados de los resultados obtenidos por los estudiantes como una forma de retroalimentar y apoyar el trabajo con los estudiantes que presenten mayores dificultades.

6.- Facilitar en los alumnos el conocimiento de los contenidos y temas propios de su nivel, mediante la página del establecimiento que muestre las planificaciones, aula virtual con ppt, guías, pruebas formativas con resultados inmediatos.

7.- Durante las horas de clases el aprendizaje de los estudiantes se verá

reforzado por medio de guías que complementen el logro de los objetivos de cada unidad.

8.- Como una forma de mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos se aplicarán mediciones estandarizadas de Calidad, fluidez y Velocidad Lectora, informando los resultados obtenidos a los apoderados, junto con proponer estrategias de superación.

9.- Enfatizar en el trabajo de Orientación Hábitos y Técnicas de Estudio desde los primeros años de la escolarización.

Sin desconocer lo anterior,

Ajusta tu diseño de clases: La evaluación diagnóstica no permite identificar los distintos niveles de aprendizaje con que cuenta el curso y cada uno de sus alumnos, intencionando la planificación, poniendo énfasis en los objetivos más disminuidos del curso, sin tener que repasar todos los contenidos vistos anteriormente. Este procedimiento es clave para el éxito de un curso al término del año, al planificar midiendo el estado de logro.

Analiza los resultados en un tiempo oportuno: Lo ideal es obtener información en el menor tiempo posible, para diseñar acciones remediales y corregir el rumbo de la enseñanza. Un tiempo oportuno se estipula en menos de una semana luego de aplicada la evaluación diagnóstico, intermedia o final. La información que te permite tomar mejores decisiones corresponde a porcentaje de logro por objetivo evaluado, habilidad y eje. Y poder agrupar estudiantes por niveles de logro, para así personalizar la enseñanza.

Impulsar actividades de Metacognición: Enseñar a los estudiantes a autodirigir su aprendizaje, identificando sus errores y en el proceso, cambiar sus acciones hasta llegar a la respuesta correcta. Una buena práctica es entregarles una vez terminada la evaluación, actividades o preguntas muy similares a las aplicadas en la evaluación pero enfocada en aquellos objetivos de aprendizaje donde tuvo mayor debilidad, de este modo, el estudiante identificará claramente las preguntas en las que falló, pero sobretodo, entenderá el procedimiento correcto para llegar al resultado esperado.

Mejorar el aprendizaje debe ser el principal foco y compromiso de todos. En este sentido, sería ideal entregarle información fácil de digerir a los apoderados, que entiendan principalmente que es lo que sabe y lo que aún no logra comprender su hijo, de esta forma se pueden definir metas en conjunto con el estudiante, que sean alcanzables para él y así aumentar su autoestima, mejorar su nivel de aprendizaje y rendimiento en clases.

7. Bibliografías

Unidad 1Concecptualización de Competencias.

Lectura Complementaria Unidad 1

Unidad 2 Modelos de Evaluación.

Unidad 2 Dimensión básica en la formación de competencias educacionales.

Lectura Complementaria Unidad 2.

www.curriculuenlinea.cl

www.mineduc.cl

Anexos