



**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 Tercer y
Cuarto Año De Enseñanza Media, En Las Asignaturas de
Recepción y Almacenamiento de Insumos e Higiene para la
Elaboración de los Alimentos.**

Liceo Manuel Montt

Profesor guía:

María González

Alumno (s):

Karina Soto Martínez

Santiago - Chile, Mayo de 2019

Índice

Resumen	3
Introducción	5
I. Marco Teórico	8
La evaluación educativa.	8
La evaluación del aprendizaje.	8
Marco para la buena enseñanza Criterio A.5	9
1. Instrumentos de Evaluación Objetivos	12
2. Instrumentos de Evaluación Subjetivos	13
3. Evaluación diagnóstica o inicial	14
II. Marco Contextual	30
III. Diseño y aplicación de instrumentos	41
IV. Análisis de los Resultados	50
V. Propuestas remediales	70
VI. Bibliografía	72
VII. Anexos	74

Resumen

Este estudio se enmarca en la elaboración, aplicación y análisis de instrumentos de evaluación de diagnóstico, para los estudiantes de Tercero y Cuarto Medio en las asignaturas de Recepción y almacenamiento de insumos, Planificación de la producción gastronómica e Innovación y Cocina Internacional y fue aplicado en el Liceo Manuel Montt, ubicado en la comuna de San Javier, Séptima Región.

Esta investigación, en una primera instancia, busca diseñar evaluaciones para medir los aprendizajes de los estudiantes de Tercero y Cuarto Medio y luego establecer análisis sobre las debilidades presentadas en algunas áreas específicas. Este análisis detallado permite tomar decisiones que apunten a fortalecer las prácticas pedagógicas y desarrollar estrategias remediales que contribuyan a mejorar los resultados.

El estudio se cimienta en conceptos y aspectos literarios detallados en el marco teórico. Posteriormente, se presentan los instrumentos de evaluación diagnóstica, que han sido correctamente validadas por el jefe técnico del establecimiento, corroborando que son instrumentos que cumplen con las normas y condiciones que el Liceo establece. Una vez aplicados los instrumentos de evaluación, se efectúa un análisis preciso de los resultados obtenidos, abarcando aspectos cualitativos y cuantitativos, los cuales permiten plantear mejoras en las falencias observadas en cada uno de los niveles de educación media.

Palabras clave: instrumentos de evaluación, diagnóstico, análisis, mejoras

Abstract

This study is part of the elaboration, application and analysis of diagnostic assessment tools, for third and fourth middle students in the subjects of Reception and storage of supplies, Planning of gastronomic production and Innovation and International Cuisine and was applied at the Liceo Manuel Montt, located in the commune of San Javier, Seventh Region. This research, in the first instance, seeks to design assessments to measure the learnings of Third and Middle Students and then establish analyses on the weaknesses presented in some specific areas. This detailed analysis allows decisions to be made to strengthen pedagogical practices and develop remedial strategies that contribute to improving outcomes. The study is based on concepts and literary aspects detailed in the theoretical framework. Subsequently, the diagnostic evaluation tools are presented, which have been correctly validated by the technical head of the establishment, confirming that they are instruments that comply with the standards and conditions established by the Lyceum. Once the evaluation tools have been applied, an accurate analysis of the results obtained is carried out, covering qualitative and quantitative aspects, which allow improvements in the shortcomings observed at each of the levels of education.

Keywords: tools for evaluation, diagnosis, analysis, improvements

Introducción

La evaluación educacional es un proceso incorporado en el currículo que permite emitir un juicio sobre los desempeños de los estudiantes a partir de información obtenida, procesada, analizada y comparada con criterios previamente establecidos. La finalidad de ésta es mejorar el aprendizaje haciendo referencia a cada uno de sus actores.

La evaluación es un proceso continuo en el que se identifican tres momentos:

- a) obtención o recogida de información,
- b) la valoración de esta información mediante la formulación de juicios, y
- c) una toma o adopción de decisiones. (Educarchile, s.f.)

La evaluación diagnóstica se realiza al inicio de todo módulo con el fin de determinar cómo están los estudiantes académicamente, cuáles son sus aprendizajes previos, cuál es su nivel respecto de las competencias que se quieren lograr en el módulo o asignatura y cuáles son sus expectativas respecto al aprendizaje.

De otro modo es un conocimiento fundamental para evaluar el impacto de un módulo en la formación de los estudiantes, puesto que se debe comparar los resultados finales y la manera como ingresan los estudiantes en un principio.

La verdadera evaluación exige el conocimiento en detalle del alumno, protagonista del proceso, con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), el diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistemas de enseñanza), el nivel de exigencia e incluso el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad.

La situación de diversidad inicial en los alumnos que conforman un grupo de aprendizaje plantea la necesidad de realizar la evaluación diagnóstica y de organizar un proceso de enseñanza en el que no haya integrantes que queden al margen de esta

“El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa y de las actitudes y expectativas de los alumnos.” (Guerra, 1993)

En este sentido, sabemos que los participantes de un curso tienen diferencias, que pueden ser muy significativas, en cuanto a motivaciones, expectativas, experiencias previas y antecedentes culturales y sociales.

La situación de diversidad inicial en los alumnos que conforman un grupo de aprendizaje, plantea la necesidad de realizar la evaluación diagnóstica y de organizar un proceso de enseñanza en el que no haya integrantes que queden al margen de la misma.

Las distintas teorías del aprendizaje coinciden en que aprender, implica cambiar lo que ya se sabe, o lo que ya se hace. No todos los cambios tienen la misma naturaleza, ni similar intensidad o duración. Los saberes y las maneras de hacer adquiridos previamente, constituyen la base que puede facilitar u obstaculizar el nuevo aprendizaje que se emprende.

Los especialistas que sostienen una concepción de aprendizaje asociativo, consideran que cada nueva conducta o conocimiento del sujeto, se basa en el desplazamiento o en la sustitución de otro conocimiento previamente adquirido. El cambio, por lo tanto, sería puntual y acumulativo, con una duración que se limita al mantenimiento de la práctica. Por ejemplo: un trabajador está acostumbrado a preparar los materiales y herramientas de una forma determinada y aprende una nueva técnica con la que reemplaza la anterior. Los aprendizajes sucesivos de nuevas técnicas le posibilitarán que, en forma acumulativa, cambie la manera de realizar el trabajo.

La necesidad de realizar este tipo de evaluación es indiscutible y ha sido abordada desde diversa bibliografía. Sin embargo, no siempre se realiza una aplicación consecuente en nuestras prácticas. Si bien se admite la existencia de la heterogeneidad en los participantes que suelen conformar el mismo grupo de

aprendizaje, existen dificultades para concretar propuestas curriculares que presenten alternativas de respuestas a este problema.

Los especialistas que sostienen una concepción vinculada con el aprendizaje constructivo, explican el cambio no en razón de procesos de asociación y acumulación, sino por reorganización de las conductas o del conocimiento. Desde esta perspectiva, no habría una sustitución sino una integración de los aprendizajes previos a los aprendizajes nuevos, constituyéndose una nueva estructura de conocimiento. En este caso, la nueva técnica se integra con otras y la manera de preparar el trabajo, por parte de la persona, cambia en forma global. Asimismo, el nuevo aprendizaje es más general que local -no se limita a una situación concreta- y, por lo tanto, es más duradero o estable en el tiempo.

En este sentido, la perspectiva sociocultural, o socio-histórica, permite ampliar nuestra mirada al planificar y realizar la evaluación diagnóstica. Otorga relevancia a los contextos particulares en los que aprendemos en interacción con los otros integrantes del grupo y -con la “ayuda” del docente- en función de nuestras posibilidades.

Esto nos lleva a plantear el problema de la diversidad en los grupos de aprendizaje, tema que ha sido abordado por distintos autores en las últimas décadas. Los autores manifiestan, con distintos matices y enfoques, que los integrantes de un grupo de aprendizaje tienen diferencias significativas respecto de cuatro dimensiones: motivaciones, capacidades, experiencias previas, y antecedentes culturales y sociales. Aceptar la heterogeneidad exige buscar las mejores formas de conectar e interrelacionar los contenidos abstractos -que significan conocimientos nuevos- con las experiencias subjetivas y los entornos sociales del adulto. En este sentido, señala Cabello Martínez (1997):

I. Marco Teórico

La evaluación educativa.

Según Maccario (Maccario, 1989) "La evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un estudiante, con el fin de tomar una decisión."

Para Cappelletti (Cappelletti, 2004) "La evaluación es una valoración que se emite sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, una vez recogidos una serie de datos, en relación con los objetivos e intenciones educativas que se pretendan alcanzar" (Cappelletti, 2004)

Entonces se puede decir, la evaluación es uno de los elementos esenciales dentro del proceso educativo basado básicamente en el interés de buscar recursos y procedimientos que de forma objetiva y confiable evidencie el aprendizaje de los estudiantes permitiendo así verificar si los logros de aprendizaje fueron alcanzados significativamente por los estudiantes.

Así como también, la evaluación es el proceso sistemático, ordenado y continuo de valoración de la información recolectada durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, la cual tiene como finalidad comparar y relacionar los objetivos establecidos al inicio de la jornada educativa.

La evaluación del aprendizaje.

Para Casanova "La evaluación como un proceso educativo debidamente estructurado que se lleva en etapas o fases como: el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación que deben cumplirse para obtener óptimos resultados y permitir realizar un sistema acorde a las exigencias y características del proceso educativo" (Casanova, 2007)

De acuerdo con Scoggin "La evaluación debe servir para ayudar a aprender con el fin de que los profesores incorporen en la práctica diferentes estrategias evaluativas como: matrices de evaluación y autoevaluación, evaluaciones en parejas y trabajos

grupales para mejorar la calidad de estos en el proceso de aprendizaje.” (Scoggin, 2011)

Según con lo expuesto al tema de evaluación y en especial de los aprendizajes se debe acotar que este es un proceso muy extenso y complejo debido a que requiere de un amplio conocimiento y de un detallado análisis para fundamentar su origen, el desarrollo de sus técnicas, análisis, registros, etc.

Marco para la buena enseñanza Criterio A.5

De acuerdo con el marco de la buena enseñanza los docentes deben usar estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, el marco curricular, y permiten demostrar a cada estudiante el aprendido.

Descriptor:

- Los criterios de evaluación que utiliza son coherentes con los objetivos de aprendizaje.
- Las estrategias de evaluación son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.
- Conoce diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña.

Fundamentación del criterio A.5:

Evaluar el progreso de los estudiantes es central en una enseñanza centrada en ellos. Sólo, a través de la evaluación del aprendizaje, los profesores pueden identificar si los alumnos han logrado los objetivos de una unidad o clase. Un requisito fundamental de un buen diseño de evaluación del aprendizaje de los estudiantes es que cada objetivo pueda ser evaluado, para ello se requiere identificar qué estrategias de evaluación serán coherentes para cada objetivo y para cada contenido. Por ejemplo, una unidad del sector de Ciencias Naturales puede tener varios tipos de «aprendizajes esperados» a alcanzar por los estudiantes:

a) conocer,

- b) comprender conceptualmente,**
- c) analizar información,**
- d) comunicar resultados,**
- e) utilizar el conocimiento científico para propósitos personales y sociales**
- y**
- f) trabajar en equipo.**

Claramente una sola estrategia evaluativa no sería apropiada para verificar el logro de todos estos aprendizajes. Una prueba de alternativas puede ser apropiada para el conocimiento, pero para el análisis de la información y la comunicación de resultados podría ser más adecuado un ensayo o una disertación, y para las habilidades de trabajo en equipo se requerirá pensar en otra alternativa. Los profesores deben tener muy claro cómo se evaluará el trabajo de los estudiantes, especialmente porque frente a aprendizajes más complejos donde posiblemente no se encuentre sólo una respuesta correcta, se requiere identificar y comunicar muy claramente cuáles son los criterios de evaluación que se utilizarán, ya que éstos determinan el tipo de «producto» que es esperado y cuáles son los aspectos centrales que determinarán que los estudiantes aprendieron. Finalmente, resulta relevante que estos criterios sean coherentes con las metas propuestas por el currículum nacional de manera de asegurar que los aprendizajes de los estudiantes sean equitativos y comparables a los estudiantes de otros establecimientos del país.

1. Instrumentos de evaluación

Todo proceso de evaluación requiere de recolección de información respecto del objeto que se está evaluando. En materia educativa, aquella recolección se realiza principalmente a través de instrumentos de evaluación, que pueden ser definidos como **todo aquello que permite obtener información respecto a la adquisición y grado de logro de un aprendizaje de los estudiantes** (Castillo, 2003; Pimienta, 2008). Estos instrumentos deben ser de óptima calidad, pues solo así puede asegurarse la obtención de evidencias válidas y confiables sobre el aprendizaje de los estudiantes. La información emanada de la aplicación de los instrumentos de evaluación orienta el proceso de toma de decisiones que permite mejorar y desarrollar con éxito los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sanmartí, 2007).

Existen diversos tipos y clasificaciones de instrumentos de evaluación. Cabrera (2000) asevera que lo más usual es distinguir entre **cuantitativos** (pruebas de aprendizaje tipo test u objetivas, cuestionarios, procedimientos de observación sistematizados y estructurados) y **cualitativos** (pruebas de preguntas abiertas y de ejecución no estandarizadas, entrevistas abiertas, proceso de observación participantes, análisis de contenidos, procedimientos grupales como grupos de discusión, grupo nominal, foros, etc.). Haladyna (1994) y Scheerens, Glas y Thomas (2003), distinguen entre instrumentos de selección de respuesta (donde la respuesta correcta es seleccionada dentro de la pregunta), instrumentos de construcción de respuesta (donde la respuesta debe ser construida por los estudiantes) e instrumentos de desempeño (en donde las tareas de evaluación son similares a situaciones de la vida real). Por su parte, Miller, Linn y Gronlund (2013) distinguen entre instrumentos objetivos y de desempeño.

1. Instrumentos de Evaluación Objetivos

1.1.1. De Selección

Este tipo de procedimientos se caracterizan por tener un formato de estructura cerrada en cuanto a que el estudiante meramente debe reconocer la respuesta entre las posibilidades que se le ofrece o simplemente escribir una palabra o frase (Cabrera, 2000; Scheerens, Glas &

Thomas, 2003). En este tipo de instrumento la respuesta dada por el estudiante es reducida o sumamente breve. Entre sus formatos destacan las pruebas de opción múltiple, de apareamiento o asociación de dos listas de nombres, de ordenamiento cronológico, y de doble opción (verdadero y falso) (Miller, Linn & Gronlund, 2013).

1.1.2. De Elaboración

Este tipo de instrumento presenta a los estudiantes preguntas breves cuya respuesta debe ser elaborada por ellos. La extensión de la respuesta es limitada y usualmente requiere de memorización por parte de los estudiantes (Miller et al., 2013). Entre sus formatos más conocidos, destacan las preguntas de respuesta cerrada, completar oraciones e interrogaciones orales.

2. Instrumentos de Evaluación Subjetivos

2.1.1. De Respuestas Breve

Son aquellas pruebas en que los estudiantes responden por escrito de forma breve a una serie de preguntas abiertas. Este tipo permite evaluar conocimientos conceptuales y la habilidad de organizar el planteamiento de ciertos contenidos. A su vez, restringe los tópicos a examinar y la forma que debe adoptar la respuesta. Su formato más común son las pruebas tipo cuestionario (Scheeren et al., 2003; Miller et al., 2013).

2.1.2. De Respuesta Extensa

Las pruebas de respuesta extensa requieren que los estudiantes respondan por escrito a preguntas de cierta amplitud. El tipo de preguntas que se realizan requiere de una elaboración y estructura de respuesta que es de total libertad del evaluado. Este tipo de instrumento permite evidenciar capacidad de análisis y síntesis a la hora de desarrollar y relacionar los contenidos conceptuales, habilidades propias de la organización de información (Cabrera, 2000). Biggs (2005) indica que este tipo de instrumento de evaluación permite a los estudiantes explicar, aplicar, analizar, crear y evaluar. Su formato más común es la prueba tipo ensayo (Miller et al., 2013).

2.1.3. Exposiciones Orales o Disertaciones

Consisten en la exposición y defensa de un tema específico de uno/a o varios/as estudiantes frente a sus pares. No consiste en leer en voz alta un trabajo escrito, sino que en exponer diversos tópicos seleccionados (Ahumada, 2005). Este instrumento permite evaluar más de una habilidad, ya que combina la expresión oral, las habilidades comunicacionales y el manejo de contenidos conceptuales (Cabrera, 2000; Pimienta 2008). Se lleva a cabo en su modalidad de disertaciones, donde una persona o un grupo exponen sobre un determinado tema a partir de una pauta u objetivos entregados por el docente.

2.1.4. Proyectos de Investigación

Son aquellos trabajos que tienen como objetivo generar un proceso inquisitorio de fenómenos con el propósito de comprenderlos y explicarlos. Para ello se sigue una

serie de estrategias, técnicas y tácticas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento. Para desarrollarlos se requiere que los estudiantes sigan un método de investigación (Castillo, 2003). Debido a su complejidad, en el actual currículum nacional, se utilizan como actividad de evaluación final para unidades de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2010).

3. Evaluación diagnóstica o inicial

La evaluación inicial es la que se realiza antes de empezar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de verificar el nivel de preparación de los alumnos para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren. La verdadera evaluación exige el conocimiento en detalle del alumno, protagonista del proceso, con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), el diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistema de enseñanza), el nivel de exigencia e incluso el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad. El proceso de Enseñanza Aprendizaje requiere de la evaluación diagnóstica para la realización de pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada. La actuación preventiva está ligada a los pronósticos sobre la actuación futura de los alumnos.



La evaluación diagnóstica también puede ser de dos tipos: inicial y puntual (Rosales, 1991).

Evaluación diagnóstica inicial.

Entendemos por evaluación diagnóstica inicial, la que se realiza de manera única y exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo amplio.

Para la evaluación diagnóstica de tipo macro, lo que interesa es reconocer especialmente si los alumnos antes de iniciar un ciclo o un proceso educativo largo poseen o no una serie de conocimientos prerequisites para poder asimilar y comprender en forma significativa los que se les presentarán en el mismo. Otras cuestiones complementarias que también se evalúan, por su importancia para el aprendizaje, son el nivel de desarrollo cognitivo y la disposición para aprender (afectivo motivacional) los materiales o temas de aprendizaje (Luchetti y Verlanda, 1998).

La evaluación diagnóstica inicial se ha entendido en una doble interpretación quizá, por encontrarse asociada con dos referentes teóricos distintos (Miras y Solé, 1990). Una primera interpretación la define como aquella que se realiza con la intención de obtener información precisa que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el programa pedagógico al que se van a incorporar. Como consecuencia de la aplicación de instrumentos para la realización de este modo de entender la evaluación diagnóstica, pueden obtenerse dos tipos de resultados:

1. Los que manifiestan que los alumnos son cognitivamente competentes y pueden, en consecuencia, ingresar sin ningún problema al proceso escolar correspondiente.
2. Aquellos otros donde un número significativo de los alumnos demuestran no poseer las aptitudes cognitivas mínimas necesarias para abordar con éxito el proceso, para lo cual, a su vez, se suelen tomar dos tipos de medidas:
 - a. Modificar la programación impuesta tanto como sea posible para que haya una mejor adecuación entre la capacidad cognitiva y el programa escolar.

b. Que los alumnos participen en algún curso o en una serie de lecciones preliminares de carácter propedéutico o remedial, o que se les excluye del ingreso al ciclo educativo.

La segunda interpretación de la evaluación diagnóstica inicial tiene también importantes implicaciones pedagógicas. Dicha interpretación parte de la idea clásica de Ausubel (véase Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) referida a la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los alumnos (los conocimientos previos) en beneficio del logro de aprendizajes significativos. Hay que tener presente que los conocimientos previos que registren los alumnos al inicio de un ciclo asumen las siguientes tres formas distintas:

1. Conocimientos previos alternativos (“mi –concepción”; véase Carretero, 1993).
2. Conocimientos previos desorganizados y/o parcialmente relacionados con los nuevos que habrán de aprenderse.
3. Conocimientos previos pertinentes.

Los tres tipos de conocimiento previo exigen estrategias didácticas distintas y, de cualquier manera, es necesario que el profesor los identifique utilizando distintos instrumentos evaluativos, pues todos son útiles de una u otra forma para ayudarle al alumno a construir sobre ellos, o con ellos, los contenidos escolares. Así, una tarea prioritaria para toda actividad de enseñanza radica en que el profesor identifique la naturaleza de los conocimientos previos pertinentes (sin duda los más útiles por su relación con los temas o contenidos nuevos) que poseen los alumnos luego de diagnosticarlos (y activarlos) por medio de una técnica o instrumento evaluativo sensible a ellos, y que luego estos conocimientos puedan ser recuperados intencionalmente en el proceso de enseñanza para establecer relaciones significativas con la información nueva a aprenderse (Miras, 1993).

- **Evaluación diagnóstica puntual.** Debe entenderse como una evaluación que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o

segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso. Esta evaluación puede hacerse en forma de prognosis o de diagnosis. Y evidentemente, tal y como acaba de ser formulada, tiene funciones pedagógicas muy importantes de regulación continua. Está claro que la función principal de la evaluación diagnóstica puntual consiste en identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego de que se inicia una clase, tema, unidad, etcétera, siempre que se considere necesario. También llega a coadyuvar en el grado de ajuste de la programación a nivel micro, por ejemplo, de las sesiones o de temas particulares.

Para el caso de la evaluación diagnóstica puntual, el análisis será mucho menos formal y correrá a cargo del docente, quien tiene la ventaja de interactuar directamente con los alumnos, conociendo con cierta profundidad el programa. En seguida se proponen seis pasos para realizar una evaluación diagnóstica formal (véase Luchetti y Berlanda, 1998):

1. Identificar y decidir qué contenidos principales son los que se proponen para el ciclo/unidad temática.
2. Determinar qué conocimientos previos se requieren para abordar/construir los contenidos principales propuestos en el paso anterior. De los dos primeros pasos se podría construir una tabla que sirva para integrar la información:
3. seleccionar y/o diseñar un instrumento de diagnóstico pertinente.
4. Aplicar el instrumento.
5. Analizar y valorar los resultados.
6. tomar decisiones pedagógicas sobre ajustes y adaptaciones en la programación, actividades, estrategias y materiales didácticos. Cabe señalar que la exploración realizada en los dos tipos de evaluación diagnóstica no sólo debe ceñirse al caso de los conocimientos declarativos, sino que puede extenderse también a otros tipos de saberes previos que poseen los alumnos, como por ejemplo: expectativas y metas previas, habilidades y estrategias

previas, actitudes previas, etcétera. Diversas técnicas o procedimientos simples y complejos se utilizan para efectuar la evaluación diagnóstica.

De hecho, podemos seguir la clasificación de Berliner propuesta anteriormente y señalar que pueden utilizarse, por ejemplo:

- Técnicas informales: observación (por medio de listas de control), entrevistas, debates, exposición de ideas.
- Técnicas formales: pruebas objetivas, cuestionarios abiertos y cerrados, mapas conceptuales, pruebas de desempeño, resolución de problemas, informes personales KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory), etcétera.

- **Enfoque teórico de la evaluación diagnóstica**

El informe Mundial de la UNESCO “Hacia las sociedades del conocimiento” 2 señala que en la situación actual, “como con la rapidez de los progresos técnicos las competencias pierden rápidamente actualidad, es conveniente fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento”. Este planteamiento pretende responder a nuevas demandas más relacionadas con la vida cotidiana y con el desarrollo de destrezas y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma. Entiende el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento privilegiado al servicio de las competencias. Este enfoque sigue una corriente iniciada en los años 90, momento desde el que se han realizado estudios, publicaciones, congresos e iniciativas políticas en todo el mundo en relación con las competencias básicas. Se trata de un enfoque surgido en el mundo laboral.

- **Fines o propósitos de la evaluación inicial**

- Establecer el nivel real del alumno antes de iniciar una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje dependiendo de su historia académica;
- Identificar aprendizajes previos que marcan el punto de partida para el nuevo aprendizaje.
- Detectar carencias, lagunas o errores que puedan dificultar el logro de los objetivos planteados.
- Diseñar actividades remediales orientadas a la nivelación de los aprendizajes. • Detectar objetivos que ya han sido dominados, a fin de evitar su repetición.
- Otorgar elementos que permitan plantear objetivamente ajustes o modificaciones en el programa.
- Establecer metas razonables a fin de emitir juicios de valor sobre los logros escolares y con todo ello adecuar el tratamiento pedagógico a las características y peculiaridades de los alumnos.

- **Características de la evaluación diagnóstica**

- No debe llevar nota, porque se pierde la función diagnóstica de la evaluación. La nota tenderá a penalizar a los estudiantes, cuando lo que en realidad se busca es que den cuenta de lo que manejan al inicio de una unidad de aprendizaje. Solo es posible calificar un estado de avance cuando ya se ha llevado a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje.
- No tiene por qué ser una prueba, puede ser una actividad programada. Lo importante es que se tenga muy clara la pauta de evaluación porque sin ella no se podrá sistematizar la información obtenida.
- Puede ser individual o grupal, dependiendo de si quieres tener una visión global o particular de tus alumnos.
- No es sólo información para el profesor. Como toda evaluación debe ser devuelta a los alumnos y alumnas con observaciones para que puedan darse cuenta de su estado inicial ante los nuevos conocimientos y así participen activamente en el proceso.

- **Fases en el proceso de evaluación diagnóstica**

Las diferentes fases del proceso de evaluación que aquí se detallan deben cumplirse siempre y de manera secuencial:

- 1. Identificar objetivos del programa de estudio a evaluar:** Para cualquier instancia de evaluación es indispensable que el docente tenga claro el aprendizaje deseado, es decir los objetivos y metas que se espera lograr al finalizar la unidad.
- 2. Selección del instrumento:** El paso siguiente será decidir qué instrumento se empleará para la recolección de información (pruebas escritas, interrogaciones orales, pautas de observación, cuestionarios, preguntas, etc.).

3. **Obtención de la información:** Supone la aplicación de los instrumentos seleccionados en ambientes regulados.
4. **Registro y análisis de la información:** Una vez aplicado el instrumento a los estudiantes se realizará el análisis de los resultados que mostrará los logros alcanzados, así como también las deficiencias y errores que el desempeño de los alumnos presenta en función de los objetivos de la unidad. El registro de la información debe aclarar los logros en cada uno de los objetivos evaluados para decidir sobre los aprendizajes que ameritan ser reforzados, así como la detección de posibles causas de errores esto tanto por grupo como por alumno.
5. **Toma de decisiones:** Consiste en formular juicios, tomar decisiones, resumir y dar a conocer la evaluación. También se debe hacer un establecimiento de estrategias para la superación de fallas y errores y su correspondiente refuerzo.

- **Qué es una competencia básica.**

No hay una acepción universal del concepto, si bien se da una coincidencia generalizada en considerar competencias claves, esenciales, fundamentales o básicas, aquellas que son necesarias y beneficiosas para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto y hay un cierto acuerdo en entenderlas como “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad”. Ser competente en un ámbito o actividad significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. Más que los conocimientos, implica tener capacidad para ponerlos en práctica, para usarlos en situaciones concretas. Se trata de un “saber hacer”, un saber que se aplica y es susceptible de adecuarse a una diversidad de situaciones y contextos. Es un saber que tiene un carácter integrador ya que abarca tanto conocimientos, como procedimientos y actitudes.

En la definición de una competencia, se suele incluir:

- Una operación cognitiva (que en ocasiones se confunde con lo que se denominan competencias generales o transversales).
- Que se aplica sobre un objeto, que habitualmente denominamos conocimiento.
- Con el que es preciso hacer algo para lograr un fin u objetivo determinado.

Así, “... las competencias básicas deben superar la división por áreas y disciplinas curriculares y plantear tareas integradas...”

Para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, según el Informe DeSeCo, debe ser valiosa para la totalidad de la población, independiente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar y subraya explícitamente tres condiciones que debería cumplir:

- Ser desarrollada a lo largo de la enseñanza o formación obligatoria.
- Ser transferible, es decir, aplicable en muchas situaciones y contextos.

- Ser multifuncional, en tanto que pueda ser utilizada para lograr diversos objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para llevar a cabo diferentes tipos de tareas.
- **Características de una competencia básica**

En la comprensión del concepto de competencia es preciso tener en cuenta las siguientes características:

- No son directamente evaluables ya que la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes...).
- Tienen carácter dinámico y un componente ideológico importante.
- No sustituyen a los elementos que se contemplan en el currículo, sino que los completan planeando un enfoque integrado e integrador de todo el currículo escolar.
- No deben interpretarse como si fueran aprendizajes mínimos.
- No son independientes unas de otras, sino que están entrelazadas. Algunos elementos de ellas se complementan. El desarrollo y la utilización de cada una de ellas requiere a su vez a las demás... la relación estrecha entre las competencias se aprecia a través de algunos elementos que forman parte de todas ellas: resolución de problemas, actitud crítica, iniciativa creativa, toma de decisiones con evaluación de riesgo y, sobre todo, la selección, tratamiento, uso y comunicación de información.

La evaluación cuantitativa y cualitativa

La evaluación cuantitativa es el proceso que permite crear situaciones controladas para medir el real rendimiento o aprendizaje alcanzado por los alumnos (efectividad del proceso). Se refleja en resultados numéricos que permiten comparar el desempeño del estudiante con una escala predeterminada con el objetivo de calificar su desempeño con relación a dicha escala y con el conjunto del curso.

Ambos modelos representan no sólo dos maneras distintas de producir, manejar, procesar y sintetizar datos e informaciones de diferente naturaleza; sino además son dos paradigmas opuestos, aunque pueden ser complementarios.

La evaluación cuantitativa representa el positivismo científico. Sus datos son fruto de mediciones numéricas. Se desarrolla en tres pasos:

a) La recogida de información. Los principales instrumentos para recoger la información son: pruebas objetivas, pruebas libres (de respuesta abierta, exposiciones orales, prácticas reales, simulaciones) y de diagnóstico.

b) La calificación. Es la valoración, codificada generalmente en un dato (número o letra), según el sistema en uso. La calificación es un juicio de valor en el que se comparan los datos obtenidos en la recogida de información, con unos determinados parámetros de referencia, es decir, con una norma o con criterios establecidos por la Institución, la Academia o el Sistema Educativo. Son dos las formas más comunes para llegar a la valoración de datos: la valoración normativa y la criterial.

c) La toma de decisiones. Una decisión se define como una elección entre distintas acciones posibles. Las decisiones pueden ser selectivas, relacionadas con la función de la evaluación sumativa. Ejemplos: la aprobación o repetición de un curso o asignatura, la concesión de premios, etc. También pueden ser modificativas,

relacionadas con la evaluación formativa, ya que tienen en cuenta el rendimiento del alumno para determinar actividades de recuperación o modificaciones a los programas, la metodología, etc.

La evaluación cuantitativa se refleja en resultados numéricos que nos permiten comparar el resultado obtenido con puntaje máximo para poder evaluar algunos parámetros como el nivel de conocimientos, razonamiento lógico, etc.

Este tipo de evaluación requiere en primera instancia de un instrumento para poder recoger esa información, para posteriormente evaluar los resultados, comparar con el estándar deseado y emitir un juicio individual y grupal.

Entre los principales instrumentos de recogida de información para la evaluación cuantitativa podríamos citar:

Pruebas o test: Ya sea de forma impresa o en línea, donde asignamos a cada pregunta un valor. Las preguntas pueden ser cerradas o abiertas, pero lo importante es que cada una tenga un valor individual para al final poder tener un valor total.

Prácticas: En este tipo de evaluación, el maestro pide al estudiante realizar alguna actividad como diseño de un objeto, desarrollo de un proyecto específico, un plan de negocios o plan de marketing por ejemplo donde el maestro, de acuerdo a sus parámetros de evaluación, asigna un puntaje específico a esta actividad.

Exposiciones: Las exposiciones orales son una fuente de evaluación muy importante, ya que a través de ella, nos permite evaluar varios aspectos como el nivel de investigación, fluidez verbal, inteligencia interpersonal y kinestésica, trabajo en grupo, expresión corporal, etc.

Applets y juegos en línea: Normalmente, se utilizan como refuerzo al tema visto en clase a manera de juego y distracción con los estudiantes, sin embargo, estos juegos y applets tienen la ventaja de tener un sistema de evaluación inmediata que nos puede dar una retroalimentación del desempeño del niño. En internet podemos encontrar una variedad de estos recursos de cada tema, incluso, los maestros que tienen más habilidades con las tecnologías diseñan su propio material didáctico en programas como el J Clic, Hot Potatoes, etc.

Encuestas: Son utilizadas para saber el nivel de satisfacción con algún producto, servicio o simplemente para conocer la opinión de las personas. Por ejemplo, luego de hacer un proyecto, es importante que el maestro investigue cualitativa y cuantitativamente como el mismo ha aportado en el desarrollo de los estudiantes. Para evaluación cuantitativa es importante incluir preguntas con una escala numérica para tener resultados medibles. Por ejemplo Califique cada pregunta del 1 al 5 de acuerdo al siguiente rango:

1 (mala), 2(Regular), 3(aceptable), 4(bueno), 5(Excelente)

EVALUACIÓN
CUANTITATIVA



Claudia Torres/ Formared 2013

La evaluación cualitativa, por su parte, representa las tendencias socioculturales de las ciencias blandas. Sus datos son el resultado de la apreciación de la calidad; no del cuánto sino del cómo, por lo cual calificar cualitativamente consiste en describir el hecho que se evalúa, reducir el juicio valorativo a la elección de un grado de cumplimiento de cierta cualidad en una escala.

La evaluación cualitativa trata de reconstruir y describir la realidad. Se realiza con base en juicios de valor sobre los datos y evidencias extraídos de la realidad evaluada.

La evaluación en la educación tradicionalmente ha tendido a limitarse a medir la cantidad de conocimientos adquiridos por el alumno, es decir, a ser cuantitativa. Las

calificaciones en los exámenes y las puntuaciones en las pruebas normalizadas dan una apariencia de objetividad que no siempre cumple todas las funciones de la evaluación. Hoy en día se busca incorporar la evaluación cualitativa al mismo nivel de la cuantitativa, para que el objetivo de la enseñanza y del aprendizaje sea la formación integral, no sólo las calificaciones numéricas.

La cuantitativa es muy importante porque valora el producto final, dice la última palabra en cuanto a aprobación y acreditación, pero arroja un resultado de positivo o negativo sin buscar una mejora. La situación más recomendable, por tanto, es aquella que centra la evaluación no exclusivamente en la medición de los resultados finales sino también en la recogida de información del proceso de aprendizaje, como subrayan las tendencias cualitativas, pero cuantificadas en una medida, como reclaman las tendencias cuantitativas.

Se basa en datos, comportamientos, evidencias, etc, que le permiten al evaluador emitir un juicio. Sus resultados son la apreciación de la calidad, no se mide el cuánto sino el cómo, refleja más un procedimiento, una historia, un comportamiento. Para efectos de estimulación del niño esta evaluación es muy importante y motivadora. Hoy en día aún se encuentran maestros a quienes sólo les interesa que el niño llegue al resultado, es decir sólo están calificando cuantitativamente y no dan a la evaluación cualitativa la importancia que se merece.

EVALUACIÓN
CUALITATIVA



Claudia Torres/ Formared 2013

II. Marco Contextual

1. Educación en Chile

La educación en Chile hoy en día se distingue en niveles básico, secundario y superior. En Chile la educación está regida por la Ley General de Educación de 2009(LGE), sucesora de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

El sistema educacional en sus niveles parvulario, básico y medio y los centros de formación técnica de la educación superior, están regulados y vigilados por el Ministerio de Educación. El Consejo Superior de Educación (CSE) tiene como principales funciones pronunciarse sobre la solicitud de reconocimiento oficial de las universidades e institutos profesionales, verificar su desarrollo, establecer sistemas de examen selectivo y acreditación, recomendar sanciones y realizar estudios sobre la educación superior.

El derecho a la educación y a la libertad de enseñanza están resguardados en la Constitución Política de la República, sin embargo, para tener reconocimiento legal los establecimientos particulares, deben cumplir con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) prescritos por los artículos 15 al 20 de la LOCE. Dichos requisitos y normas son establecidos por el Ministerio de Educación previo informe del CSE.

En el caso de formaciones docentes en Chile existen tres modalidades para la formación de docentes (Ávalos, 2005). La primera, se denomina formación consecutiva en donde se pone énfasis en otorgar el título de profesor a personas que ya poseen una licenciatura o un título profesional y que lo necesiten para ejercer dicha profesión. Estos programas tienen una duración de 2 a 4 semestres. Como segunda opción se encuentran los Programas Especiales, en donde se otorga el título de profesor a personas que no tienen estudios completos de pedagogía o una práctica pedagógica muy prolongada. Por último, la modalidad de formación concurrente, que es una de las más frecuentes dentro de la formación docente, la cual consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad y una formación pedagógica, acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados.

Aunque la dedicación en horas a cada una de ellas queda en total libertad a las Universidades y las diferentes instituciones, algunas pondrán más enfoque a las especialidades por sobre las docentes.

Dentro de los contenidos curriculares que poseen las universidades y en las cuales están siendo formados los futuros docentes, Beatrice Ávalos (2005) los describe como formación general (bases sociales de la educación), profesional (conocimientos acerca de la psicología de la educación, el uso de las TIC's, etc.), práctica y de la especialidad; que se refiere a los contenidos específicos del nivel y carrera con el conocimiento disciplinar para la Educación Media.

Aunque son evidentes las mejoras dentro de la formación inicial, aún se pueden identificar falencias o necesidades dentro de este sistema, tanto en el ámbito curricular (mallas curriculares de especialidad o de formación general) como en el formativo en sí (formación docente, prácticas pedagógicas). Es por esto que se le da vital importancia a la carrera docente y la formación de un buen profesor para el logro de una educación de calidad. En base a esto el Estado ha creado propuestas gubernamentales para captar la atención de la población con interés de servicio a la comunidad, en donde además el mercado y las oportunidades que se les ofrecen a los futuros docentes sean atractivas.

Como primera medida el Estado, a través del MINEDUC, ha creado una beca para los alumnos que obtienen altos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Para obtener este beneficio pueden postular todos los estudiantes y profesionales con vocación pedagógica, por lo tanto, no se considera importante la edad, año de egreso y las notas de enseñanza media (NEM), la situación socioeconómica, ni la procedencia del establecimiento donde hayan estudiado (municipal, particular subvencionado o particular). Al término de este proceso de formación académica los alumnos serán evaluados en el ámbito disciplinario y pedagógico por medio de la prueba INICIA. Esta prueba les permitirá a las instituciones formadoras tener un registro de las falencias que tengan estos docentes evaluados y de esta manera enfocar sus acciones para poder mejorarlas.

Es así, como se busca asegurar una calidad profesional de los docentes que comiencen a ejercer principalmente mejorando la formación inicial en tres ejes: la definición de lineamientos curriculares nacionales para la formación de profesores, que estén relacionados con los requerimientos de la formación escolar; el mejoramiento de la estructura y gestión de las diversas instituciones formadoras de profesores a nivel nacional; la evaluación de los conocimientos y competencias alcanzados por los profesionales egresados de las carreras de pedagogía.

Estos ejes buscan especificar parámetros de estándares y orientaciones curriculares de carácter nacional para el conjunto de instituciones formadoras de profesores. Su ejecución integra la definición de estándares disciplinarios y pedagógicos por carrera, con el fin de establecer un conjunto de competencias y saberes elementales que debe desarrollar todo profesor a través de su práctica docente.

Sobre la base de estos estándares, los cuales se entienden como un perfil de competencias de egreso para cada carrera específica, se desarrollarán lineamientos curriculares para la formación inicial docente, es decir, trayectos formativos para el logro de tales perfiles de egreso. Dado el carácter de orientación elemental de estos, las instituciones podrán complementarlos de acuerdo a los perfiles profesionales que definan autónomamente.

Para esto, también se crea el programa de apoyo para el fortalecimiento y renovación de las instituciones de formación docente, el cual consiste en un fondo especial que destinará recursos para el financiamiento y fortalecimiento de proyectos de reforma y equipos académicos de las facultades y escuelas de educación del país, como también a la implementación de nuevos currículos de formación, que tengan en cuenta las nuevas orientaciones curriculares necesarias.

1.1. Identificación del establecimiento

- Nombre: Liceo B-24 “Manuel Montt” de San Javier.
- R.B.D: 003479-7
- Dirección: Avenida Balmaceda 1880
- Comuna: San Javier
- Provincia: Linares
- Región: Séptima de Maule
- Teléfono: 073-22321971
- Modalidad: Científico Humanista - Técnico Profesional.

1.2. Historia del establecimiento

Por Decreto N° 3883 del 30 de abril de 1946, el Supremo Gobierno crea el Liceo de Hombres de San Javier, el cual da inicio a sus actividades el día 23 de mayo del mismo año, funcionando con tres cursos de humanidades, dos primeros y un segundo con 28 horas.

Desde la década del 50 se convierte en el único Centro Educacional de la Comuna, destacándose por la cobertura y proyección hacia la comunidad en el ámbito cultural, social y deportivo.

En la década del 70, ante la gran demanda de matrícula, el Liceo debe crear un anexo nocturno y un anexo en la comuna de Villa Alegre. A partir de los años 80, se producen dos hechos que afectan fuertemente al Liceo, ellos son: La Municipalización de los colegios y la creación en la comuna de tres establecimientos de enseñanza media, perdiendo así la hegemonía y disminuyendo aproximadamente un 50% de su matrícula.

Esta realidad hace que en el año 87 se inicien los estudios para introducir cambios significativos en el currículo, y es así que en el año 90 se agregan a la modalidad humanístico científico tradicional, dos especialidades del área técnico profesional: Técnico Agrícola y Vestuario. Consecuentemente con la modalidad adoptada, el

Liceo postula el año 1993 al proyecto de habilitación de establecimientos humanístico-científicos en técnico

Posteriormente, en el año 1994 se incorpora como colegio piloto al programa MECE Media. El año 1997 se agrega la especialidad de contabilidad, el 2000 la especialidad de Ventas, el 2001 la especialidad de construcciones metálicas, el 2002 la especialidad de electricidad y el 2003 la especialidad de atención párvulos.

A través de todos sus años de existencia, el Liceo ha mantenido estrecha vinculación con instituciones de distinta índole como son: Cruz Roja, Servicio Nacional de Salud, Investigaciones, Carabineros, Cuerpo de Bomberos, Rotary Club, entidades religiosas, Institutos Profesionales, Universidades, Centro de Formación Técnica, ACHS y otras. Esta relación se ha mantenido a través de eventos, charlas, seminarios, asesoría y exposiciones.

1.3. Visión del establecimiento

Aspiramos a ser reconocidos como una Institución Educativa de calidad, que forma jóvenes de contextos y trayectorias educativas diversas en las modalidades científico humanista y técnico profesional con un claro proyecto de vida, respetuosos de la diversidad y del entorno.

a) Misión del establecimiento

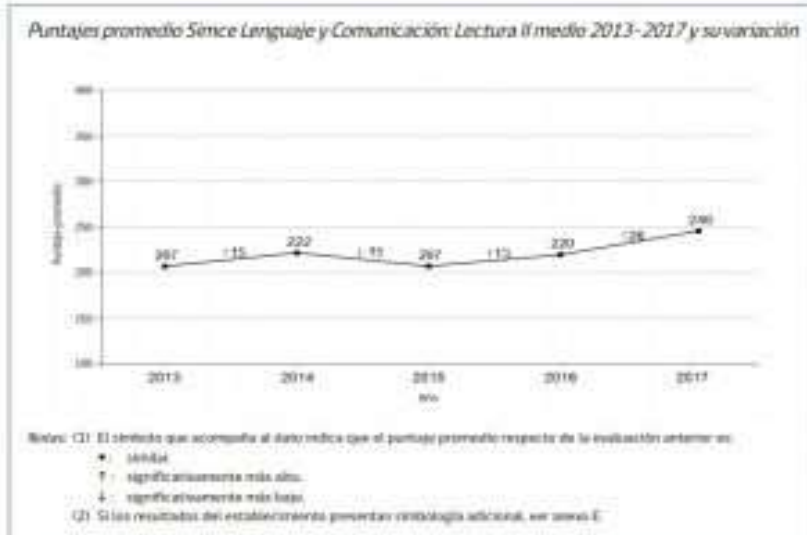
Formar estudiantes conscientes de sus propias habilidades y competencias, capaces de convivir sin hacer uso de la violencia para resolver conflictos, respetuosos de sí mismos y de los demás, con una clara orientación al mundo del trabajo y/o estudios superiores.

b) Resultados Simce Liceo Manuel Montt

La Agencia de Calidad de la Educación entregó los Resultados SIMCE 2017, en los cuales el Liceo Manuel Montt alcanzó los siguientes resultados:

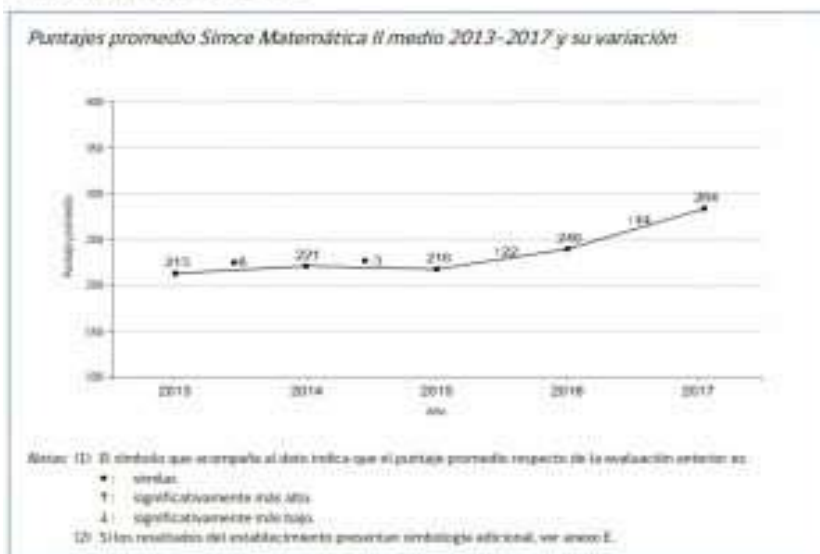
Lenguaje y Comunicación: Lectura

Puntajes promedio 2013-2017



Matemática

Puntajes promedio 2013-2017



c) Índice de vulnerabilidad del Liceo Manuel Montt.

En la actualidad el liceo Manuel Montt cuenta con una matrícula de 1363 alumnos, un porcentaje mayoritario de las familias de nuestros alumnos presentan una situación socioeconómica y cultural de bajo nivel, a la luz de los antecedentes considerados: ingresos percibidos, escolaridad de los padres y actividad laboral que desempeñan. La vulnerabilidad se expresa en el IVE

Año	IVE
2011	79,78%
2012	83.1%
2013	87,6
2014	87,9%
2015	89,2
2016	88,3
2017	88,3
2018	92,4

d) Modalidad de enseñanza

El Liceo cuenta con dos modalidades de enseñanza actualmente, las cuales son: formación científico humanista y formación técnico profesional.

Otra de las áreas de formación impartidas por nuestro establecimiento es la Técnico profesional, área fuertemente demandada y potenciada a partir de los buenos resultados en cuanto a indicadores de promoción, egreso, realización del proceso de práctica profesional, titulación e ingreso al campo laboral. Curricularmente se organiza de acuerdo a lo señalado en el decreto 220, que define las capacidades expresadas en objetivos fundamentales, para la concreción del perfil de egreso de cada especialidad, sin embargo a partir del año 2016 se comenzó a trabajar con las Bases Curriculares en las diferentes especialidades. Esta formación se inicia con un proceso de postulación en segundo año medio a partir de las charlas que los docentes del área realizan para que los jóvenes conozcan la oferta educativa y en qué consiste cada una de las carreras que se imparten en cuanto a los módulos, requisitos de ingreso y habilidades y competencias asociadas al perfil de egreso.

Una de las grandes fortalezas de esta modalidad es la trayectoria y el modo en que ha ido creciendo en cuanto al número de especialidades ofrecidas, así como el tenerlas casi todas acreditadas, lo que significa que se imparten de acuerdo a los estándares de calidad solicitados por el ministerio, más ahora que se cuenta con equipamiento actualizado y con la planta de profesionales especialistas que ha logrado perfilar y potenciar el desarrollo de cada una de las carreras existentes, la clave del éxito radica en que todo el proceso formativo se acompaña de procedimientos prácticos, para ello el establecimiento debe contar con los espacios, talleres e implementos con los cuales los estudiantes en formación se encontraran en la empresa; dado que no impartimos formación dual, todos los aprendizajes señalados en el perfil de egreso deben ser potenciados en los módulos especialmente en aquellos claves que permiten y privilegian las realizaciones prácticas, para lo cual se deben estructurar situaciones de simulación y ejecución en los talleres que hoy existen y que deben estar en constante renovación y actualización para responder a las demandas que la empresa hace. Todo lo anterior debido a que se tienen convenios con diversas empresas en las cuales los estudiantes realizan sus prácticas, convenios que deben ser revisados y reformulados por los jefes de especialidad para garantizar las mejores condiciones a los estudiantes que realizan su práctica profesional.

Actualmente se cuenta con talleres equipados, sin embargo en algunas carreras además de ser talleres son salas de clases lo que de algún modo dificulta la entrega de la formación diferenciada del modo en que cada carrera proyecta su proceso formativo se hace necesario mirar el funcionamiento configuración, zonificación y diseño del espacio educativo propio de los talleres TP.

De la formación técnico profesional se desprenden 8 especialidades, dentro de las cuales está Gastronomía, de la cual se han tomado 3 módulos que son objeto de estudio en este trabajo de grado.

La especialidad de Gastronomía cuenta actualmente con 62 alumnos divididos entre 3° y 4° medio. El plan de estudio se desprende en 1.672 horas, de las cuales 836 son anuales, divididas en los dos niveles, respectivamente.

La especialidad a su vez se divide en distintos módulos, distribuyendo sus horas de la siguiente manera:

PLAN DE ESTUDIO DE LA ESPECIALIDAD GASTRONOMÍA, MENCIÓN COCINA		
NOMBRE DEL MÓDULO	TERCERO MEDIO	CUARTO MEDIO
	Duración (horas)	Duración (horas)
1. Higiene para la elaboración de alimentos.	228	
2. Elaboración de alimentos de baja complejidad.	228	
3. Recepción y almacenamiento de insumos.	76	
4. Planificación de la producción gastronómica.	76	
5. Preparación, diseño y montaje de <i>buffet</i> .	152	
6. Servicio de comedores, bares y salones.	76	
Módulos mención		
1. Cocina chilena.		228
2. Innovación y cocina internacional.		228
3. Elaboración de bebidas alcohólicas y analcohólicas.		152
4. Elaboración de menús y carta.		152
5. Emprendimiento y empleabilidad.		76
TOTAL	836	836

Los 3 módulos que se están estudiando en este trabajo de grado corresponden a: Recepción y Almacenamiento de Insumos, Planificación de la producción gastronómica e Innovación y Cocina Internacional.

Recepción y almacenamiento de Insumos

En este módulo, de 76 horas pedagógicas, se busca que los y las estudiantes realicen órdenes de compra, búsqueda de proveedores; considerando los costos y la calidad, de acuerdo a lo solicitado por el área de cocina, para luego, al realizar la recepción de los productos requeridos, aplicar los controles de calidad de acuerdo a las especificaciones solicitadas (embalaje, frescura, fecha de vencimiento, análisis organoléptico y sensorial).

Asimismo, se espera que las y los estudiantes aprendan a almacenar los productos de acuerdo a sus respectivas características (pericibles/no pericibles, refrigerados/ congelados, enlatados/embotellados, etc.), rotular los alimentos según sus características de identificación (gramaje, fecha de ingreso, fecha de vencimiento, temperatura de almacenaje) y las necesidades de la empresa, seguir los métodos Fifo o Lifo; mantener los stocks máximos y mínimos de cada producto de acuerdo a lo establecido; y a llevar un registro para controlar las existencias según los protocolos de la empresa.

Planificación de la producción gastronómica

En este módulo, de 76 horas pedagógicas, se espera que los y las estudiantes aprendan a seleccionar insumos, utensilios y equipos, de acuerdo al tipo de producción a elaborar, considerando las normas de higiene necesarias para la inocuidad de los alimentos.

Así, se espera que sean capaces de planificar la producción de acuerdo a la ficha técnica, considerando los estándares de calidad y realizando las tareas de forma prolija; y realizar mise en place de insumos alimenticios y utensilios de acuerdo a la

producción, aplicando las normas de higiene necesarias y actuando con prolijidad para prevenir riesgos ocupacionales y de los clientes.

Durante el desarrollo de este módulo, es importante que el o la docente destaque los valores propios del trabajo, como la exactitud en los procesos, la puntualidad y el cuidado de la presentación personal y de los hábitos de higiene, además de las actitudes apropiadas para la convivencia saludable y el trabajo en equipo edificante, como la cortesía, la tolerancia y el respeto por el trabajo de los demás, entre otros.

Innovación y Cocina Internacional

En este módulo, de 228 horas pedagógicas, se pretende que los y las estudiantes conozcan y elaboren diferentes platos de la cocina internacional, específicamente, de aquellos países cuyas preparaciones tienen mayor presencia en Chile, como Perú, México, China, Japón, España, Francia e Italia. Además, se espera que identifiquen la evolución histórica en sus preparaciones. Se busca que los y las estudiantes conozcan los equipos, utensilios, materias primas y formas de elaboración de las diversas preparaciones de la cocina internacional y que apliquen distintas técnicas que se han utilizado en la gastronomía a lo largo de la historia. Además, se espera que sean capaces de cocinar platos como el quiche Lorraine y el mousse de chocolate (Francia); fettuccine, ravioles, pizzas, lasañas, salsas boloñesa y putanesca (Italia); paella, tortilla española, crema catalana, gazpacho (España); moussaka, tsatziki, kataifi, ensalada griega (Grecia); arrollado primavera, wantán, chapsui de ave, carne mongoliana, arroz chaufán (China), por nombrar algunos.

Se espera que las y los estudiantes sean conscientes de los riesgos por acciones o condiciones inseguras del lugar de trabajo.

Además, se busca que desarrollen valores propios del trabajo, como la responsabilidad, el orden, el trabajo higiénico, el orgullo por el trabajo acucioso y el gusto por los detalles, así como actitudes que les permitan trabajar en equipo, como la tolerancia, la cortesía, el respeto por el trabajo de los demás, entre otros

III. Diseño y aplicación de instrumentos

Los instrumentos de evaluación presentados en este trabajo han sido visados con anterioridad por la Encargada de Evaluación de la Unidad Técnico Pedagógica del Liceo Manuel Montt, Sra. María Inés Sepúlveda.

Estos instrumentos fueron tomados a los cursos 3°J (33 alumnos) y 4°J (29 alumnos) en los horarios correspondientes a los módulos, y en sus respectivas aulas sin perjuicio de interrumpir la continuidad del curriculum correspondiente a la especialidad y de manera tal, de poder recoger toda la información pertinente para el posterior análisis de resultados y retroalimentación correspondiente.



DEPARTAMENTO DE GASTRONOMÍA

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

Profesor (a) Karina Soto Martínez

Asignatura: Recepción y almacenamiento de insumos

Alumno (a).....Curso: 3° J

Fecha:.....Ptje Prueba: 17 puntos Ptje.

Obtenido.....

INSTRUCCIONES GENERALES: La evaluación consiste en desarrollar 3 ítems de conocimientos previos adquiridos en años anteriores.

Objetivos: Medir conocimientos previos acerca de la asignatura en cuestión.

- Recomendaciones específicas: La evaluación es individual, se debe responder con lápiz pasta azul o negro, no se aceptan borrones ni correcciones o se anulará la respuesta.

- Criterio de Evaluación o Nivel de exigencia: La evaluación cuenta con 17 puntos con un nivel de exigencia del 60 %

Ítem estructurado

A. Respuesta alterna. (8 puntos totales)

Debe escoger solo una alternativa entre verdadero y falso. Justifique si considera la respuesta falsa.

1. La orden de compra es un documento mercantil (2 pts)
 - Verdadero
 - Falso

2. Los formularios no son necesarios para recepcionar o despachar alimentos. (2 pts)
 - Verdadero
 - Falso

3. FIFO y LIFO son métodos de almacenamiento de alimentos que son poco utilizados en una bodega.(2 pts)
 - Verdadero
 - Falso

4. EL IVA Débito y el IVA Crédito son componentes de las compras y ventas (2 pts)
 - Verdadero
 - Falso

B. Opción múltiple (6 pts totales)

Se presentan varias alternativas, debes escoger solo una.

1. ¿Cuál es el primer documento que se debe utilizar al momento de gestionar una compra de insumos? (2 pts)
 - a) Guía de despacho
 - b) Factura

- c) Orden de compra
 - d) Nota de crédito y débito
2. Las etapas u operaciones por las que pasan los alimentos son: (2 pts)
- a) Requerimientos de mercadería, compras, recepción de mercaderías
 - b) Requerimientos de mercadería, compras, recepción de mercaderías, despacho de mercaderías, elaboración.
 - c) Requerimientos de mercadería, compras, recepción de mercaderías, despacho de mercaderías, elaboración, reporte costos
 - d) Ninguna de las anteriores
3. ¿Cuál es el documento que se utiliza para constatar las ventas en un establecimiento gastronómico? (2 pts)
- a) Orden de compra
 - b) Guía de despacho
 - c) Nota de débito
 - d) Factura

C. Términos pareados (3 pts)

Una un concepto de la columna A, con un concepto de la columna B

A	B
Alimento perecible	Lugar físico donde se reciben los alimentos.
Reglamento sanitario de los alimentos	Frutas, carnes, pescados, hortalizas
Alimento no perecible	Arroz, azúcar, sal, aceite, legumbres.
Bodega	Requisitos sanitarios de los productos alimenticios



DEPARTAMENTO DE GASTRONOMÍA

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

Profesor (a) Karina Soto Martínez

Asignatura: Planificación de la producción gastronómica

Alumno (a).....Curso: 3° J

Fecha:.....Ptje Prueba: 16 puntos Ptje. Obtenido.....

INSTRUCCIONES GENERALES: La evaluación consiste en desarrollar 3 ítems de conocimientos previos adquiridos en años anteriores.

Objetivos: Medir conocimientos previos acerca de la asignatura en cuestión.

- **Recomendaciones específicas: La evaluación es individual, se debe responder con lápiz pasta azul o negro, no se aceptan borradores ni correcciones o se anulará la respuesta.**

- **Criterio de Evaluación o Nivel de exigencia: La evaluación cuenta con 16 puntos con un nivel de exigencia del 60 %**

Ítem estructurado

A. Orden lógico. (4 ptos totales)

Ordene secuencialmente los pasos que a continuación se indican acerca de una correcta mise en place.

- () Reunir utensilios de trabajo
- () Realizar preparación.
- () Programar cada tarea según ficha técnica
- () Higienizar mesón de trabajo
- () Reunir insumos para las preparaciones
- () Elaborar un plan de trabajo según ficha técnica

B. Respuesta alterna (8 puntos totales)

Debe escoger solo una alternativa entre verdadero y falso. Justifique si considera la respuesta falsa.

1. Un alimento rotulado tiene en su envase la fecha de elaboración, fecha de vencimiento, fecha de envasado. (2 ptos)
 - Verdadero
 - Falso
2. El corte **brunoise** consiste en cortar vegetales y algunos tipos de frutas en cubos pequeños de aprox.1 cm por lado. (2 ptos)
 - Verdadero
 - Falso
3. **Chiffonade** es un corte alargado más delgado que juliana y se utiliza en hojas como lechuga o repollo. (2 ptos)
 - Verdadero
 - Falso

4. El corte llamado **parmentier** consiste en cortar cubos pequeños de 0,5 cm. por lado. (2 pts)
- Verdadero
 - Falso

- I. Completación. (4 puntos totales)
Nombre los distintos componentes de una etiqueta de información nutricional (8 componentes)



PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

Profesor (a) Karina Soto Martínez

Asignatura: Innovación y cocina internacional.

Alumno

(a).....Curso:3° J

Fecha:..... Ptje Prueba: 15 puntos Ptje. Obtenido.....

INSTRUCCIONES GENERALES: La evaluación consiste en desarrollar 3 ítems de conocimientos previos adquiridos en años anteriores.

Objetivos: Medir conocimientos previos acerca de la asignatura en cuestión.

- **Recomendaciones específicas:** La evaluación es individual, se debe responder con lápiz pasta azul o negro, no se aceptan borrones ni correcciones o se anulará la respuesta.

- **Criterio de Evaluación o Nivel de exigencia:** La evaluación cuenta con 15 puntos con un nivel de exigencia del 60 %

Ítem estructurado

A. Respuesta alterna (4 pts totales)
Debe colocar V ó F, según corresponda.

1. _____ El queso se asocia como producto principal originario de Francia
2. _____ El aceite de oliva es un producto típico de Europa y se emplea principalmente en cocina mediterránea.
3. _____ El producto típico de la cocina china y japonesa es el sushi
4. _____ El plato típico de Italia son las pastas.

B. Opción múltiple (6 pts totales)

Se presentan varias alternativas, debes escoger solo 1.

1. ¿Quién es la persona que dirige una brigada de cocina?
 - a) Chef ejecutivo
 - b) Chef de partie
 - c) Garde manger
 - d) Sous chef

2. ¿Cuáles son algunas de las ayudas de cocina?
 - a) Estructuradores de aroma y sabor, refinadores, fondos
 - b) Salsas, bases
 - c) Métodos de cocción
 - d) Infusiones

3. En una comida de 3 tiempos, ¿Cuál es el primer tiempo que se consume?
 - a) Plato principal
 - b) Entrada o sopa
 - c) Postre
 - d) Entremés

4. El método de cocción que se utiliza para elaborar un trozo de carne a la parrilla es
 - a) Asar al horno
 - b) Cocer
 - c) Escaldar
 - d) Asar a la parrilla

Ítem no estructurado

A. Responde brevemente a la pregunta dada. (5 puntos totales)

1. Realiza un menú bien elaborado en base a productos gourmet e internacionales, indicando los 3 primeros tiempos: entrada, principal y postre.

IV. Análisis de los Resultados

Los resultados presentados en este apartado corresponden a los datos recabados del resultado de cada instrumento de evaluación aplicado a cada uno de los alumnos de la especialidad.

En el primer módulo, correspondiente a Recepción y Almacenamiento de Insumos, se pudo apreciar que los alumnos obtuvieron un 58,6%, en promedio general del curso, de logro en su evaluación diagnóstica, obteniendo a su vez un 58% de alumnos con el indicador LOGRADO y un 42% de alumnos con el indicador NO LOGRADO.

Según los indicadores que se evaluaron, se puede apreciar que en el ítem de opción múltiple correspondiente en su mayoría a documentos mercantiles, fue el menos logrado en un universo de un 45,4 3% de logro, con respecto al promedio del curso.

En el segundo módulo, correspondiente a Planificación de la producción gastronómica, los alumnos obtuvieron un 16% de aprobación, no habiendo ningún alumno con indicador LOGRADO, por lo que se puede apreciar que para estos contenidos los alumnos no tenían ningún conocimiento previo con respecto a lo evaluado. Con respecto a los indicadores de evaluación, el ítem correspondiente a Orden lógico fue el menos logrado, por lo que se puede apreciar que los alumnos están descendidos con respecto al orden de trabajo en una cocina, tema que se evaluó allí.

En el tercer módulo, correspondiente a Innovación y Cocina Internacional, los alumnos obtuvieron un 65,27% de logro, con respecto al promedio del curso, obteniendo además un 81% de alumnos con indicador LOGRADO, por lo que se puede apreciar en este caso que había conocimientos previos acerca de lo evaluado, pero aún falta retroalimentar aquellos contenidos que lo requieran

De este análisis global, se desprende que, especialmente en el módulo de Planificación de la producción gastronómica, se debe realizar fehacientemente una retroalimentación, mediante propuestas remediales, acerca de los contenidos evaluados en dicho instrumento, para así poder darle continuidad a la planificación y currículum correspondiente al nivel, en este caso 3° medio.

a) Recepción y almacenamiento de insumos

ALUMNO	ACIERTOS	PORCENTAJE DE LOGRO	ANÁLISIS INDIVIDUAL	ACIERTOS RESPUESTA ALTERNA	TOTAL RESPUESTA ALTERNA	% ALUMNO
1	9	52,90%	NO LOGRADO	4	8	50%
2	11	64,70%	LOGRADO	6	8	75%
3	7	41,10%	NO LOGRADO	4	8	50%
4	9	52,90%	NO LOGRADO	6	8	75%
5	5	29,40%	NO LOGRADO	2	8	25%
6	13	76,40%	LOGRADO	8	8	100%
7	9	52,90%	NO LOGRADO	6	8	75%
8	11	64,70%	LOGRADO	4	8	50%
9	13	76,40%	LOGRADO	6	8	75%
10	3	17,60%	NO LOGRADO	2	8	25%
11	11	64,70%	LOGRADO	6	8	75%
12	13	76,40%	LOGRADO	6	8	75%
13	5	29,40%	NO LOGRADO	4	8	50%
14	11	64,70%	LOGRADO	6	8	75%
15	11	64,70%	LOGRADO	6	8	75%
16	13	76,40%	LOGRADO	6	8	75%
17	15	88,20%	LOGRADO	8	8	100%
18	13	76,40%	LOGRADO	6	8	75%
19	11	64,70%	LOGRADO	4	8	50%
20	7	41,10%	NO LOGRADO	4	8	50%
21	11	64,70%	LOGRADO	6	8	75%
22	15	88,20%	LOGRADO	6	8	75%
23	11	64,70%	LOGRADO	6	8	75%
24	7	41,10%	NO LOGRADO	4	8	50%
25	11	64,70%	LOGRADO	6	8	75%

26	9	52,90%	NO LOGRADO	6	8	75%
27	9	52,90%	NO LOGRADO	4	8	50%
28	5	29,40%	NO LOGRADO	4	8	50%
29	13	76,40%	LOGRADO	6	8	75%
30	5	29,40%	NO LOGRADO	2	8	25%
31	11	64,70%	LOGRADO	6	8	75%
32	9	52,90%	NO LOGRADO	4	8	50%
33	13	76,40%	LOGRADO	6	8	75%
		58,61%				85%

ACIERTOS OPCIÓN MÚLTIPLE	TOTAL OPCIÓN MÚLTIPLE	% ALUMNO	ACIERTOS TÉRMINOS PAREADOS	TOTAL TÉRMINOS PAREADOS	% ALUMNO
2	6	33,30%	3	3	100%
4	6	66,60%	1	3	33,30%
0	6	0%	3	3	100%
0	6	0%	3	3	100%
2	6	33,30%	1	3	33,30%
2	6	33,30%	3	3	100%
2	6	33,30%	1	3	33,30%
4	6	66,60%	3	3	100%
6	6	100%	1	3	33,30%
0	6	0%	1	3	33,30%
2	6	33,30%	3	3	100%
4	6	66,60%	3	3	100%
0	6	0%	1	3	33,30%
2	6	33,30%	3	3	100%
2	6	33,30%	3	3	100%
4	6	66,60%	3	3	100%
6	6	100%	1	3	33,30%
6	6	100%	1	3	33,30%
6	6	100%	1	3	33,30%
2	6	33,30%	1	3	33,30%
4	6	66,60%	1	3	33,30%
6	6	100%	3	3	100%
4	6	66,60%	1	3	33,30%
0	6	0%	3	3	100%

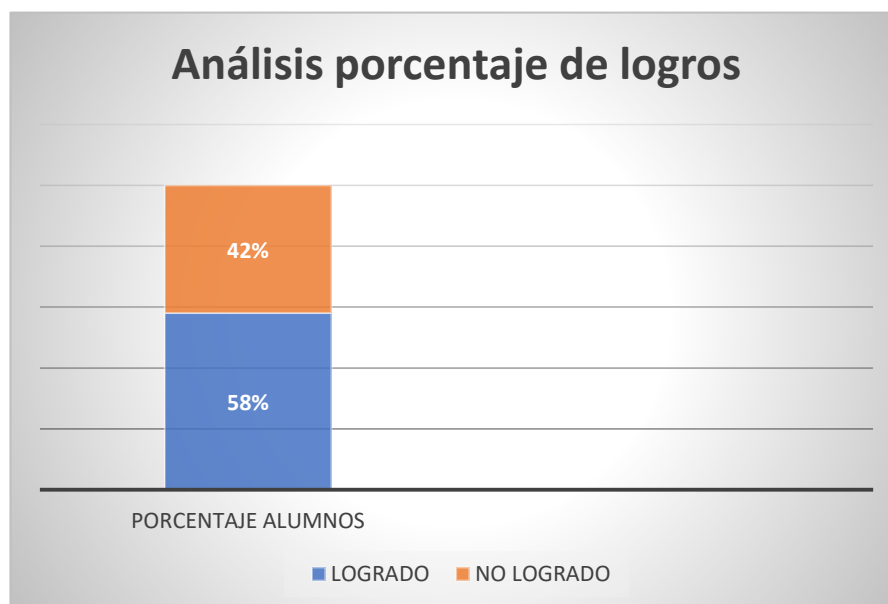
2	6	33,30%	3	3	100%
2	6	33,30%	1	3	33,30%
2	6	33,30%	3	3	100%
0	6	0%	1	3	33,30%
4	6	66,60%	3	3	100%
0	6	0%	3	3	100%
2	6	33,30%	3	3	100%
2	6	33,30%	3	3	100%
6	6	100%	1	3	33,30%
		45,43%			70%

- PORCENTAJE DE LOGRO TOTAL DE LA PRUEBA

3° J
58,6%

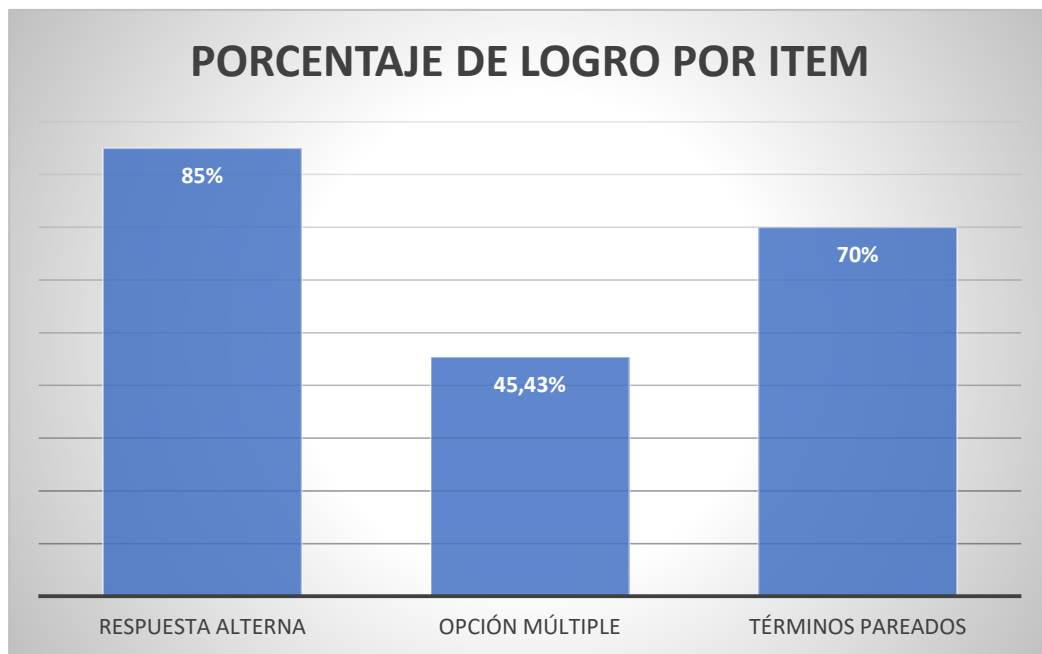
- DESEMPEÑO GENERAL DEL CURSO

	PORCENTAJE ALUMNOS
LOGRADO	58%
NO LOGRADO	42%
ESTUDIANTES EXAMINADOS	33



- PORCENTAJE DE LOGRO POR ITEM

PORCENTAJE DE LOGRO POR ITEM		
ITEM	PREGUNTAS	% CURSO
RESPUESTA ALTERNA	1,2,3,4	85%
OPCIÓN MÚLTIPLE	5,6,7	45,43%
TÉRMINOS PAREADOS	COLUMNA A Y B	70%



b) Planificación de la producción gastronómica

ALUMNO	ACIERTOS	PORCENTAJE DE LOGRO	ANÁLISIS INDIVIDUAL	ACIERTOS ORDEN LÓGICO	PUNTOS TOTALES ORDEN LÓGICO	% ALUMNO
1	6	18%	NO LOGRADO	0	4	0%
2	6	18,10%	NO LOGRADO	0	4	0%
3	7	21,20%	NO LOGRADO	0	4	0%
4	6	18,10%	NO LOGRADO	0	4	0%
5	6	18,10%	NO LOGRADO	2	4	50%
6	4	12,12%	NO LOGRADO	1	4	25%
7	3	9,09%	NO LOGRADO	0	4	0%
8	2	6,06%	NO LOGRADO	1	4	25%
9	3	9,09%	NO LOGRADO	3	4	75%
10	5	15,15%	NO LOGRADO	0	4	0%
11	2	6,06%	NO LOGRADO	0	4	0%
12	6	18,10%	NO LOGRADO	2	4	50%
13	8	24,24%	NO LOGRADO	0	4	0%
14	6	18,10%	NO LOGRADO	1	4	25%
15	5	15,15%	NO LOGRADO	0	4	0%
16	3	9,09%	NO LOGRADO	0	4	0%
17	2	6,06%	NO LOGRADO	1	4	25%
18	5	15,15%	NO LOGRADO	0	4	0%
19	4	12,12%	NO LOGRADO	3	4	75%
20	7	21,20%	NO LOGRADO	0	4	0%
21	3	9,09%	NO LOGRADO	2	4	50%

22	7	21,20%	NO LOGRADO	0	4	0%
23	4	12,12%	NO LOGRADO	0	4	0%
24	7	21,20%	NO LOGRADO	0	4	0%
25	4	12,12%	NO LOGRADO	1	4	25%
26	9	27,20%	NO LOGRADO	0	4	0%
27	2	6,06%	NO LOGRADO	0	4	0%
28	2	6,06%	NO LOGRADO	0	4	0%
29	5	15,15%	NO LOGRADO	0	4	0%
30	6	18,10%	NO LOGRADO	1	4	25%
31	8	24,24%	NO LOGRADO	2	4	50%
32	9	27,20%	NO LOGRADO	3	4	75%
33	9	27,20%	NO LOGRADO	3	4	75%
		16%				20%

ACIERTOS RESPUESTA ALTERNA	PUNTOS TOTALES RESPUESTA ALTERNA	% ALUMNO	ACIERTOS COMPLETACIÓN	PUNTOS TOTALES COMPLETACIÓN	% ALUMNO
4	8	50%	2	4	50%
4	8	50%	3	4	75%
4	8	50%	2	4	50%
6	8	75%	0	4	0%
2	8	25%	0	4	0%
2	8	25%	0	4	0%
2	8	25%	0	4	0%
2	8	25%	0	4	0%
2	8	25%	0	4	0%
2	8	25%	0	4	0%
6	8	75%	0	4	0%
4	8	50%	2	4	50%
4	8	50%	2	4	50%
2	8	25%	2	4	50%
2	8	25%	1	4	25%
2	8	25%	0	4	0%
4	8	50%	0	4	0%
4	8	50%	0	4	0%
2	8	25%	2	4	50%
2	8	25%	1	4	25%
2	8	25%	3	4	75%
2	8	25%	0	4	0%
4	8	50%	3	4	75%

4	8	50%	2	4	50%
2	8	25%	0	4	0%
8	8	100%	0	4	0%
2	8	25%	0	4	0%
2	8	25%	0	4	0%
4	8	50%	1	4	25%
4	8	50%	1	4	25%
4	8	50%	2	4	50%
4	8	50%	2	4	50%
4	8	50%	2	4	50%
		41%			25%

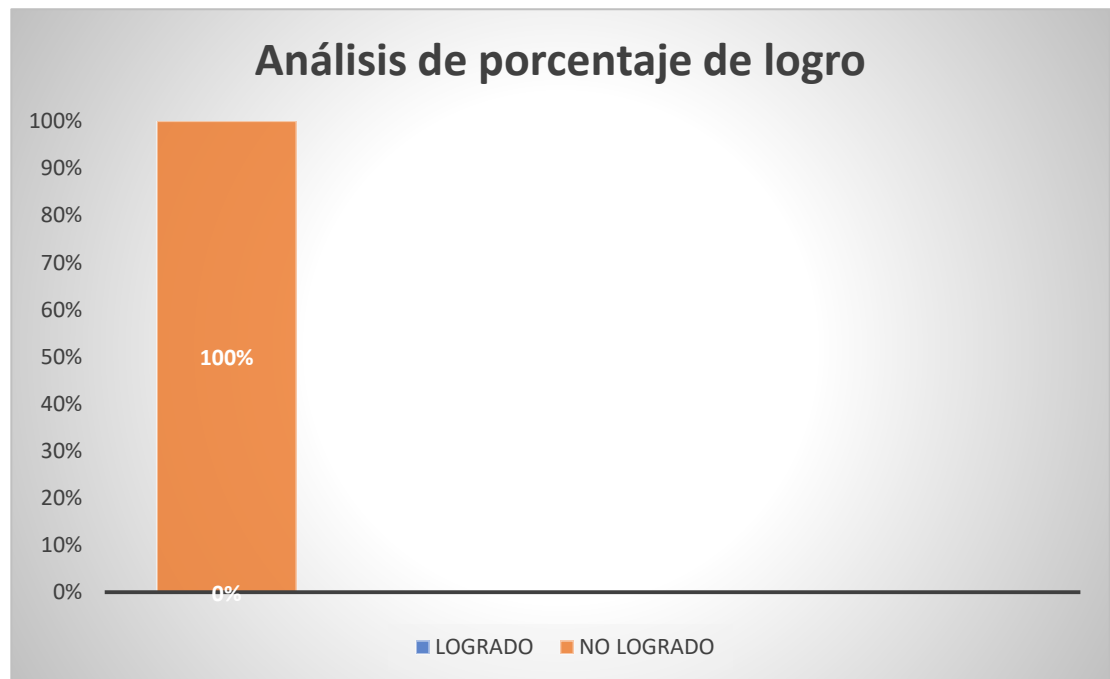
- PORCENTAJE DEL LOGRO TOTAL DE LA PRUEBA

3°J

16%

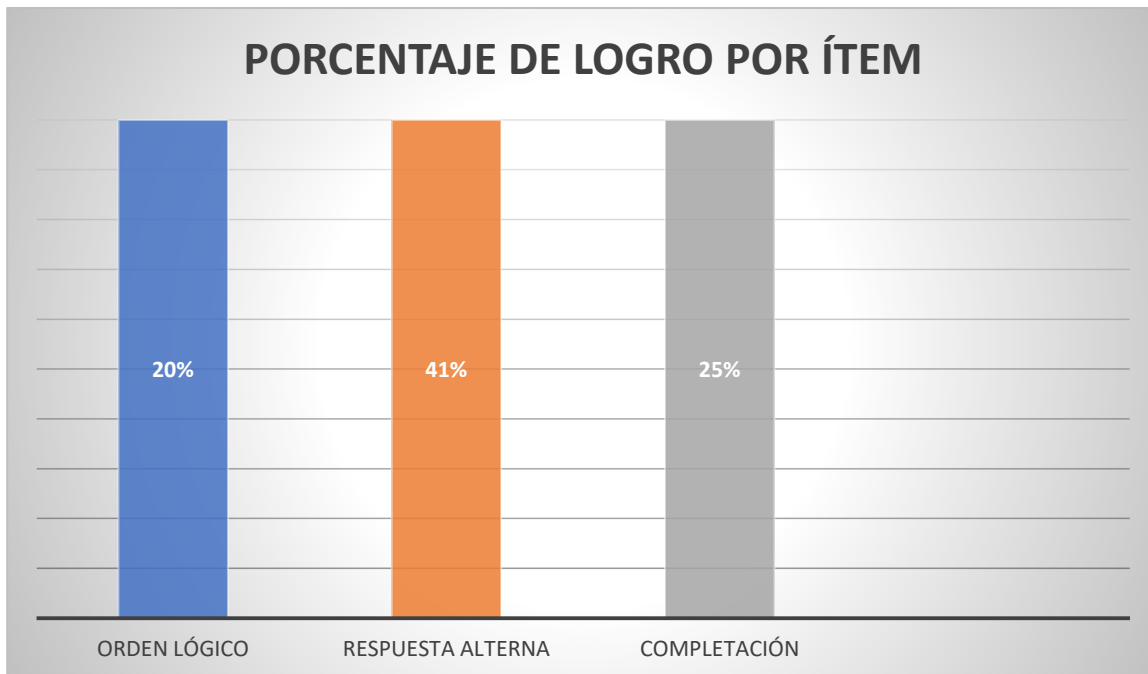
- DESEMPEÑO GENERAL DEL CURSO

	PORCENTAJE ALUMNOS
LOGRADO	0%
NO LOGRADO	100%
ESTUDIANTES EXAMINADOS	33



- PORCENTAJE DE LOGRO POR ÍTEM

PORCENTAJE DE LOGRO POR ÍTEM		
ITEM	PREGUNTAS	% CURSO
ORDEN LÓGICO	1	20%
RESPUESTA ALTERNA	1,2,3,4	41%
COMPLETACIÓN	1	25%



c) Innovación y cocina internacional

ALUMNO	ACIERTOS	PORCENTAJE DE LOGRO	ANÁLISIS INDIVIDUAL	ACIERTOS RESPUESTA ALTERNA	PUNTOS TOTALES RESPUESTA ALTERNA	% ALUMNO
1	9	60%	LOGRADO	4	4	100%
2	12	80%	LOGRADO	3	4	75%
3	11	73%	LOGRADO	3	4	75%
4	5	33%	NO LOGRADO	1	4	25%
5	7	47%	NO LOGRADO	2	4	50%
6	3	20%	NO LOGRADO	2	4	50%
7	12	80%	LOGRADO	4	4	100%
8	6	40%	NO LOGRADO	3	4	75%
9	15	100%	LOGRADO	4	4	100%
10	13	87%	LOGRADO	4	4	100%
11	10	67%	LOGRADO	3	4	75%
12	5	33%	NO LOGRADO	1	4	25%
13	6	40%	NO LOGRADO	2	4	50%
14	3	20%	NO LOGRADO	1	4	25%
15	9	60%	LOGRADO	4	4	100%
16	10	67%	LOGRADO	4	4	100%
17	14	93%	LOGRADO	4	4	100%
18	8	53%	NO LOGRADO	3	4	75%
19	4	27%	NO LOGRADO	4	4	100%
20	9	60%	LOGRADO	2	4	50%
21	12	80%	LOGRADO	3	4	75%
22	14	93%	LOGRADO	4	4	100%

23	15	100%	LOGRADO	4	4	100%
24	15	100%	LOGRADO	4	4	100%
25	13	87%	LOGRADO	2	4	50%
26	9	60%	LOGRADO	3	4	75%
27	6	40%	NO LOGRADO	1	4	25%
28	15	100%	LOGRADO	4	4	100%
29	14	93%	LOGRADO	4	4	100%
		65,27%				75%

ACIERTOS OPCIÓN MÚLTIPLE	PUNTOS TOTALES OPCIÓN MÚLTIPLE	% ALUMNO	ACIERTOS COMPLETACIÓN	PUNTOS TOTALES COMPLETACIÓN	% ALUMNO
5	6	83%	0	5	0%
6	6	100%	3	5	60%
5	6	83%	3	5	60%
4	6	67%	0	5	0%
3	6	50%	2	5	40%
1	6	17%	0	5	0%
3	6	50%	5	5	100%
1	6	17%	2	5	40%
6	6	100%	5	5	100%
6	6	100%	3	5	60%
2	6	33%	5	5	100%
3	6	50%	1	5	20%
4	6	67%	0	5	0%
0	6	0%	2	5	40%
3	6	50%	2	5	40%
4	6	67%	2	5	40%
6	6	100%	4	5	80%
4	6	67%	1	5	20%
0	6	5%	0	5	0%
6	6	100%	1	5	20%
6	6	100%	3	5	60%
5	6	83%	5	5	100%
6	6	100%	5	5	100%

6	6	100%	5	5	100%
6	6	100%	5	5	100%
3	6	50%	3	5	60%
2	6	33%	3	5	60%
6	6	100%	5	5	100%
5	6	83%	5	5	100%
		67%			55%

- PORCENTAJE DE LOGRO TOTAL DE LA PRUEBA

4°J
65,27%

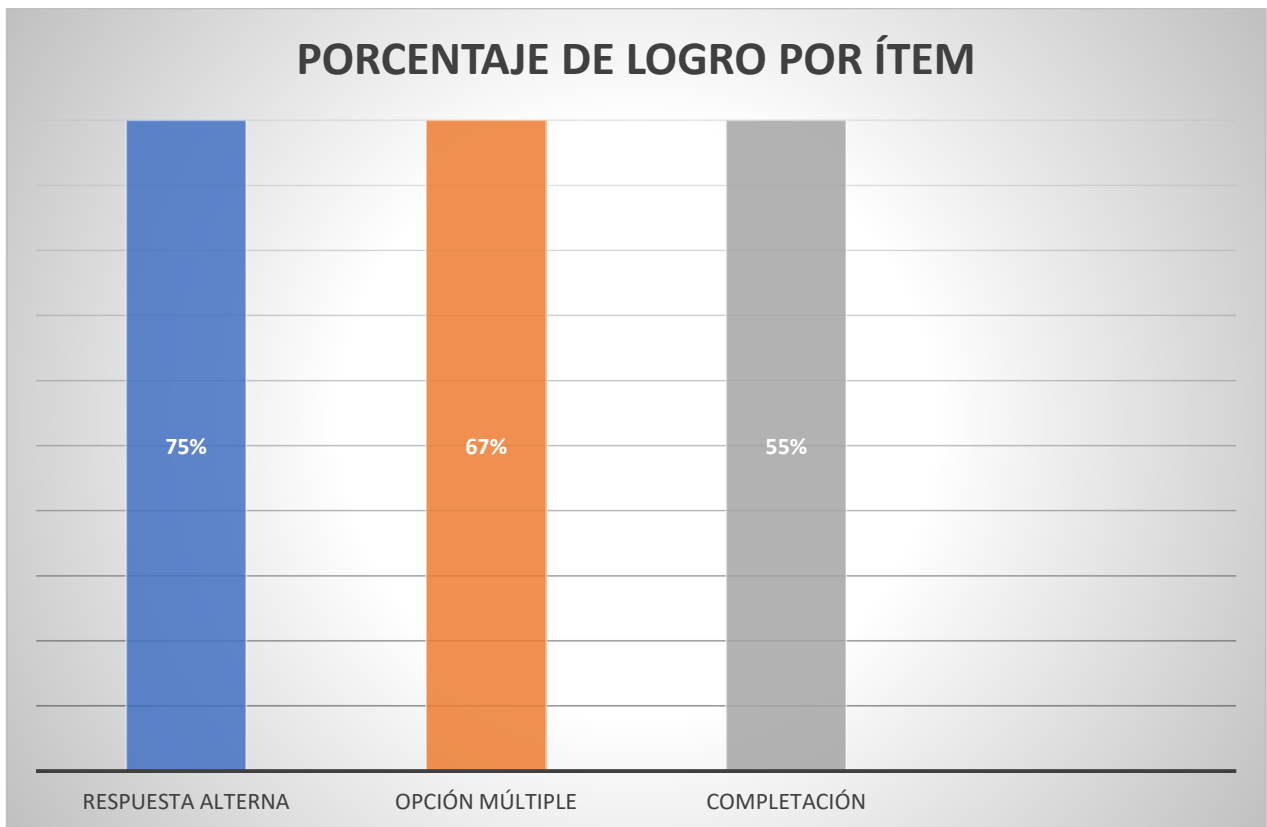
- DESEMPEÑO GENERAL DEL CURSO

	PORCENTAJE ALUMNOS
LOGRADO	81%
NO LOGRADO	35%
ESTUDIANTES EXAMINADOS	29



- PORCENTAJE DE LOGRO POR ÍTEM

PORCENTAJE DE LOGRO POR ÍTEM		
ÍTEM	PREGUNTAS	% CURSO
RESPUESTA ALTERNA	1,2,3,4	75%
OPCIÓN MÚLTIPLE	1,2,3,4	67%
COMPLETACIÓN	1	55%



V. Propuestas remediales

Luego de observar el nivel de logro alcanzado por los alumnos de la especialidad de Gastronomía según los instrumentos de evaluación medidos específicamente en los cursos 3°J y 4° J, surge la necesidad de hacer algunas propuestas remediales para mejorar el nivel de aprendizaje alcanzado por cada alumno.

Las propuestas de mejora son las siguientes:

- **Ajustar el diseño de clases:** La evaluación diagnóstica nos permite identificar los distintos niveles de aprendizaje con que cuenta el curso, al recabar esa información se puede intencionar la planificación, poniendo énfasis en los objetivos más disminuidos del curso, sin tener que repasar todos los contenidos vistos anteriormente. Es por ello que se hace necesario ajustar la clase para hacer un repaso de los contenidos que, a la vista del diagnóstico, son los más débiles, con el objetivo de reforzar los conocimientos previos para luego seguir con lo que indica el curriculum y planificación
- **Impulsar actividades de meta cognición:** El propósito es enseñar a los estudiantes a auto dirigir su aprendizaje, identificando sus errores y en el proceso, cambiar sus acciones hasta llegar a la respuesta correcta. Para ello se propone entregarles, una vez terminada la evaluación, actividades o preguntas muy similares a las aplicadas en la evaluación enfocándose en aquellos objetivos de aprendizaje donde hay mayor debilidad. De esta manera cada estudiante podrá identificar sus errores y con ello, podrá identificar cómo resolver o llegar al resultado esperado
- **Involucrar a los apoderados en el proceso formativo del estudiante:** El propósito en este caso es 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, además de que el apoderado pueda realizar acompañamiento y monitoreo a su pupilo.

VI. Bibliografía

(s.f.). En A. R. Sergio Tobón, *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Academia Lirmi. (s.f.). Obtenido de <https://academia.lirmi.com/4-acciones-remediales-despu%C3%A9s-de-aplicar-una-evaluaci%C3%B3n-diagn%C3%B3stico>

Cappelletti. (2004).

Cappelletti. (2004).

Casanova. (2007).

Chile, A. (s.f.). Obtenido de https://www.aptus.org/web/wp-content/uploads/2016/08/PDD_2016_Marzo_MAT_3_Informe.pdf

Educarchile. (s.f.). *Educarchile*. Obtenido de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Evaluaci%C3%B3n%20Iniciatl.pdf>

Formared. (s.f.). Obtenido de <http://formared.blogspot.com/2013/04/importancia-de-la-evaluacion.html>

Guerra, S. (1993). En S. Guerra.

Liceo Manuel Montt. (s.f.). Obtenido de www.liceomanuelmontt.cl

Maccario. (1989).

OIT. (s.f.). Obtenido de <https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/cap8.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2005). *Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento*.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (Enero de 2014). *Perspectiva educacional*. Obtenido de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/219/107>

Scoggin. (2011).

Toapanta, L. (2016). Obtenido de
<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/19043/1/TESIS-Leticia%20Toapanta%20con%20firmas.pdf>

Vasco, G. (2008). *La evaluación diagnóstica en Euskadi. Propuesta para su desarrollo y aplicación.* . España.

VII. Anexos









LICEO MANUEL MONTT
SAN JAVIER

DEPARTAMENTO DE GASTRONOMÍA

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

Profesor (a) Karina Soto Martínez

Asignatura: Recepción y almacenamiento de insumos

Alumno (a) *Edison Araya*

Curso: 3^o T

Fecha: 06/07/2019

Ptje Prueba: 17

Ptje. Obtenido: 9

INSTRUCCIONES GENERALES: La evaluación consiste en desarrollar 3 ítems de conocimientos previos adquiridos en años anteriores.

Objetivos: Medir conocimientos previos acerca de la asignatura en cuestión.

- **Recomendaciones específicas:** La evaluación es individual, se debe responder con lápiz pasta azul o negro, no se aceptan borrones ni correcciones o se anulará la respuesta.

- **Criterio de Evaluación o Nivel de exigencia:** La evaluación cuenta con puntos con un nivel de exigencia del 60 %

I. Ítem estructurado

A. Respuesta alterna. (8 puntos totales)

Debe escoger solo una alternativa entre verdadero y falso. Justifique si considera la respuesta falsa.

1. La orden de compra es un documento mercantil (2 pts)

Verdadero

Falso

2. Los formularios no son necesarios para recepcionar o despachar alimentos. (2 pts)

Verdadero *son necesarios para tener todo ordenado*

Falso

3. FIFO y LIFO son métodos de almacenamiento de alimentos que son poco utilizados en una bodega. (2 pts)

Verdadero

Falso

4. EL IVA Débito y el IVA Crédito son componentes de las compras y ventas (2 pts)

Verdadero

Falso *son impuestos*

B. Opción múltiple (6 pts totales)

Se presentan varias alternativas, debes escoger solo una.

1. ¿Cuál es el primer documento que se debe utilizar al momento de gestionar una compra de insumos? (2 pts)

a) Guía de despacho

b) Factura

c) Orden de compra

d) Nota de crédito y débito

2. Las etapas u operaciones por las que pasan los alimentos son: (2 pts)

a) Requerimientos de mercadería, compras, recepción de mercaderías

b) Requerimientos de mercadería, compras, recepción de mercaderías, despacho de mercaderías, elaboración.

c) Requerimientos de mercadería, compras, recepción de mercaderías, despacho de mercaderías, elaboración, reporte costos

d) Ninguna de las anteriores

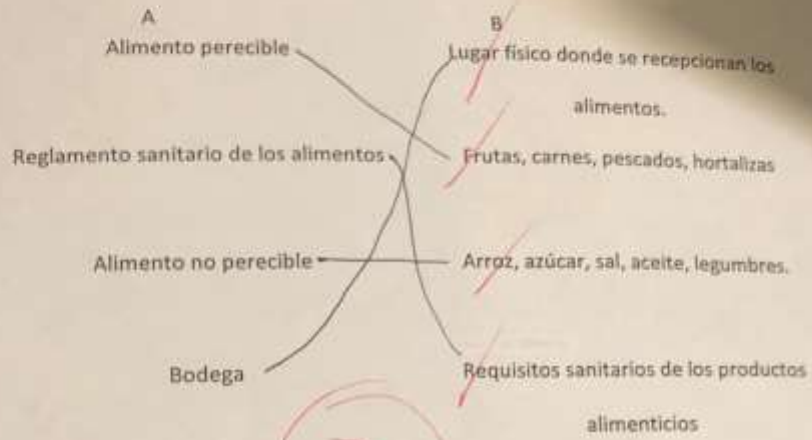
3. ¿Cuál es el documento que se utiliza para constatar las ventas en un establecimiento gastronómico? (2 pts)

- a) Orden de compra
- b) Guía de despacho
- c) Nota de débito
- d) Factura

2

C. Términos pareados (3 pts)

Una un concepto de la columna A, con un concepto de la columna B



3

LICEO MANUEL MONTT
SAN JAVIER

DEPARTAMENTO DE GASTRONOMÍA



PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

Profesor (a) Karina Soto Martínez

Asignatura: Planificación de la producción gastronómica

Alumno (a) Pamela Rojas Castillo Curso: 2º

Fecha: 01/02/2019 Pte. Prueba: 10 Pte. Obtenido: 7

INSTRUCCIONES GENERALES: La evaluación consiste en desarrollar 3 ítems de conocimientos previos adquiridos en años anteriores.

Objetivos: Medir conocimientos previos acerca de la asignatura en cuestión.

- **Recomendaciones específicas:** La evaluación es individual, se debe responder con lápiz pasta azul o negro, no se aceptan borrones ni correcciones o se anulará la respuesta.

- **Criterio de Evaluación o Nivel de exigencia:** La evaluación cuenta con 16 puntos con un nivel de exigencia del 60 %

I. Ítem estructurado

A. Orden lógico. (4 pts totales)

Ordene secuencialmente los pasos que a continuación se indican acerca de una correcta mise en place.

- (3) Reunir utensilios de trabajo
- (1) Realizar preparación.
- (5) Programar cada tarea según ficha técnica
- (4) Higienizar mesón de trabajo
- (6) Reunir insumos para las preparaciones
- (2) Elaborar un plan de trabajo según ficha técnica

B. Respuesta alterna (8 puntos totales)

Debe escoger solo una alternativa entre verdadero y falso. Justifique si considera la respuesta falsa.

1. Un alimento rotulado tiene en su envase la fecha de elaboración, fecha de vencimiento, fecha de envasado. (2 pts)
 Verdadero
 Falso
2. El corte *brunoise* consiste en cortar vegetales y algunos tipos de frutas en cubos pequeños de aprox. 1 cm por lado. (2 pts)
 Verdadero
 Falso
3. *Chiffonade* es un corte alargado más delgado que Juliana y se utiliza en hojas como lechuga o repollo. (2 pts)
 Verdadero
 Falso
4. El corte llamado *parmentier* consiste en cortar cubos pequeños de 0,5 cm. por lado. (2 pts)
 Verdadero
 Falso

II. Completación. (4 puntos totales)

Nombre los distintos componentes de una etiqueta de información nutricional (8 componentes)

