



**Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar**

**“GESTIÓN PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES
TÉCNICOS: UNA NECESIDAD DE LA ENSEÑANZA
MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL”**

**Tesis presentada para optar al grado de
Magíster en Gestión Escolar**

Autor: Francesca Tosti-Croce Mayne

Profesora Guía: Dra. María Elena Mellado Hernández

Temuco – 2014

DEDICATORIA

A Valentina y Catalina que son mi motor para cualquier iniciativa, que consideren el camino del aprendizaje como el mejor sendero para recorrer durante toda la vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi profesora guía Dra. María Elena Mellado Hernández, quien siempre me animó y motivó durante la investigación. A mi compañero Renato Mella Rocha que puso sus conocimientos matemáticos a mi disposición y que apoyó mi trabajo en todo momento. A mi compañera Mg. María Inés Mieres Carrasco quien se dio el tiempo de leer y revisar mi trabajo, además de ser un apoyo y aporte permanente. A mi profesor informante M. Sc. José Tomás Rodríguez Galdames por su apoyo y crítica, además de estar presente cada vez que lo requerí y a todos quienes de una u otra manera fueron parte de este proceso.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN 7

1.1 Antecedentes generales del problema..... 7

1.1.1 Diagnóstico de centros educativos técnico profesionales 15

1.2 Formulación del problema..... 19

1.3 Justificación del estudio 21

1.4 Objetivo del estudio 24

1.4.1 Objetivo general 24

1.4.2. Objetivos específicos 24

MARCO TEÓRICO..... 25

2.1. Antecedentes históricos de la enseñanza media técnico profesional 25

2.2 Gestión, dirección escolar y enseñanza media técnico profesional..... 26

2.2.1 Conceptualización de la gestión escolar y modelos de gestión de calidad...
26

2.2.2 Gestión escolar de un centro educativo técnico profesional..... 30

2.3 Formación docente 35

2.3.1 Rol del profesor 35

2.3.2 Competencias docentes 38

2.3.3 Formación docentes técnicos 40

2.3.4 Formación para el trabajo 44

2.4 Gestión de la enseñanza 46

2.4.1 Preparación de la enseñanza..... 46

2.4.2 Estilos de aprendizaje 49

2.4.3 Estrategias de enseñanza 54

MARCO METODOLÓGICO 57

3.1 Diseño metodológico 57

3.2 Participantes..... 57

3.3 Técnicas de recogida de información 58

3.3.1 Descripción de los instrumentos..... 59

3.4 Procedimientos 66

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE RESULTADOS.....	67
4.1 Análisis cuestionario de creencias.....	67
4.2 Análisis cuestionario jefes técnico pedagógicos.....	76
4.3 Análisis y relación de resultados entre instrumentos.....	92
4.4 Fortalezas y debilidades derivadas de los resultados.....	96
PLAN DE MEJORA	97
5.1 Introducción.....	97
5.2 Objetivos.....	99
5.2.1 Objetivo general	99
5.2.2 Objetivos específicos	99
5.3 Metodología.....	99
CONCLUSIONES FINALES	108
REFERENCIAS.....	112
ANEXO 1	119
ANEXO 2	122
ANEXO 3.....	124
ANEXO 4.....	126
ANEXO 5.....	127
ANEXO 6.....	128

RESUMEN

El estudio que se presenta ha sido desarrollado en la región de La Araucanía, y tiene por objetivo principal evidenciar la necesidad de formación pedagógica de los docentes técnicos que se desempeñan en la enseñanza media técnico profesional, proponiendo una plan de mejora liderado por los centros educativos y que considere un plan de perfeccionamiento pertinente y contextualizado.

Con un enfoque cualitativo y en base a un cuestionario de creencias aplicado a trece docentes técnicos y un cuestionario enviado a doce jefes técnicos de centros educativos de diversas comunas de la región, se pudo levantar información relativa a creencias, prácticas y percepciones respecto al manejo pedagógico de los profesores técnicos.

Luego del análisis de resultados, se pudieron obtener diversas conclusiones referentes al desempeño y necesidades que los docentes técnicos presentan en su rol como profesores en las especialidades. Aspectos tales como la planificación, la evaluación, las estrategias de enseñanza y el rol docente deben ser abordados desde la gestión directiva del centro, de modo que estos profesores puedan contar con herramientas pedagógicas que les permitan mejorar el desarrollo de aprendizajes de los y las estudiantes.

Manejar aspectos pedagógicos claves asociados al saber técnico de una disciplina, no es un desafío que puedan asumir de forma individual los docentes de la EMTP, por el contrario se requiere el apoyo desde la gestión escolar mediante la búsqueda de opciones de mejora como factores claves para una buena formación técnico profesional, más aún en los contextos de alta vulnerabilidad en los que se desarrolla este tipo de formación.

Palabras Claves: Formación Docente, Enseñanza Técnico Profesional, Pedagogía

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 ANTECEDENTES GENERALES DEL PROBLEMA

El sistema educativo chileno abarca doce años de educación obligatoria, distribuidos en ocho años de educación básica y cuatro de educación media. En esta etapa educativa, los estudiantes deben escoger entre la formación humanista científica y una técnica – profesional, y en este caso por una especialidad determinada. Dicha estructura educativa quedó definida así tras la reforma de fines de los años noventa, planteando entonces dos caminos a seguir para los jóvenes de enseñanza media: continuidad de estudios conducente a la educación superior, o la inserción más directa a la vida laboral (Larrañaga, Cabezas, Dussailant, 2013).

La formación diferenciada técnico profesional, se plantea como una formación de carácter modular con enfoque en competencias laborales que los estudiantes deben desarrollar durante los últimos dos años de la enseñanza media y mientras dure su práctica profesional. Durante año 2001 se comienza a implementar la formación diferenciada modular para los terceros medios, y el año 2002 para los cuartos medios. El Ministerio de Educación, elaboró los programas de estudio para cada una de las 46 especialidades de ese entonces, quedando disponibles para todos los centros educativos que no contaran con planes y programas propios. El año 2011, el 90,6 por ciento de los establecimientos con Enseñanza Media Técnico Profesional, implementaron estos programas de estudio (MINEDUC, 2011)

A contar del año 2015 comenzará implementarse una nueva propuesta curricular para la formación técnico profesional en nuestro país. Cambia así la oferta de especialidades técnicas y se crean dos nuevas especialidades en el área

de las tecnologías de la información y comunicación. Entonces se pasará de 46 especialidades que existen actualmente, a 34 con 17 menciones (MINEDUC, 2013), dicha reestructuración obedece a las nuevas tendencias productivas y a la modernización del sector técnico, para dar respuesta a una sociedad en cambio y constante evolución.

La cobertura que ha tenido la Educación Media Técnico Profesional [EMTP], sobre el total de la matrícula de enseñanza media, alcanzó un 48 por ciento en 1998, para descender a un 37 por ciento el año 2007, esto según el “Informe ejecutivo de educación media técnico profesional en Chile” (2009). Según el Centro de Estudios del [MINEDUC], la matrícula Técnico Profesional del año 2012 (3º y 4º medio), en Chile se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 1

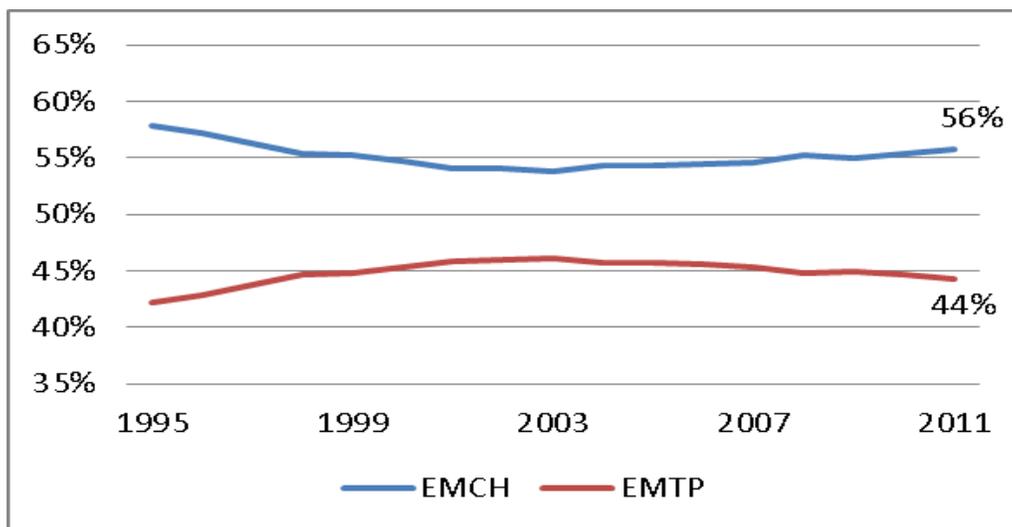
Dependencia	Número de establecimientos	Matrícula hombres	Matrícula mujeres	Matrícula total
Municipal	444	40.115	40.364	80.479
Particular subvencionado	439	41.549	40.389	81.938
Particular pagado	1		9	9
3166	70	12.898	10.120	23.018
Total general	954	94.562	90.882	185.444

Nota: Distribución de la matrícula Técnico Profesional en Chile año 2012.

Fuente: Centros de Estudios MINEDUC.

Además la evolución de la matrícula TP que se puede apreciar en la tabla 1, muestra que existe una leve alza hacia el año 2003, y luego un descenso, manteniéndose siempre sobre el 40 por ciento, lo que sigue siendo significativo en cuanto a proporción de matrícula.

Figura 1: Evolución de la distribución de la matrícula de 3° y 4° medio por modalidad de enseñanza



Nota: Evolución de la matrícula tercero y cuarto medio por modalidad

Fuente: Matrícula 1995-2011, Ministerio de Educación

La Educación Media Técnico Profesional, ha estado en el foco de variadas políticas públicas, debido a que pese a su descenso en matrícula, sigue contando con un alto porcentaje de estudiantes y sus familias interesados por este tipo de formación, lo que en la Araucanía se refleja con un casi 50 por ciento en esta modalidad. Desde la política pública existen diversos incentivos y apoyos para la EMTP, tales como:

- Becas de incentivo a las prácticas profesionales: esta beca se otorga a aquellos estudiantes que se inscriben una vez que han confirmado su centro de práctica y cuentan con fecha de inicio. Consiste en un apoyo económico que bordea los sesenta mil pesos, los cuales son depositados en fechas pre establecidas directamente al estudiante.
- Plan Equipamiento TP: este plan busca equipar con más y mejor tecnología cada especialidad que se imparte en establecimientos técnicos de dependencia municipal. El año 2012, más de 68.000 estudiantes fueron beneficiados con este plan y 350 establecimientos municipales fueron partícipes, representado a 239 comunas de Chile. Se invirtieron alrededor

de 29.000 millones de pesos transferidos a sostenedores para mejorar y cambiar equipamiento. A contar del año 2013 la postulación a este plan se abre también a los establecimientos de dependencia particular subvencionada.

- Modernización curricular: la antes mencionada modernización o ajuste curricular [en EMTP] después de más de 10 años de su funcionamiento con los actuales planes y programas, evidencia la preocupación por este tipo de formación, de modo tal que sea lo más pertinente posible a las demandas del sector productivo nacional e internacional.
- Academias Microsoft: a través de pruebas desarrolladas por Microsoft, los profesores de establecimiento técnico profesionales, pueden prepararse y posteriormente acreditarse para rendir estas evaluaciones, y así luego replicar las experiencias con los niveles de tercero y cuarto año medio de todas las especialidades. De obtener buenos resultados, los establecimientos pueden ser acreditados y con esto también certificadores de otros establecimientos.
- Proyecto de fortalecimiento y articulación de la formación técnico profesional: los centros educativos técnico profesionales, pueden postular a estos fondos junto con unidades ejecutoras, de modo tal que logren que sus especialidades se articulen con alguna institución de educación superior, permitiendo así que exista una mayor continuidad de estudios, modificando programas de estudios, enfoques curriculares, entre otros, y favoreciendo de esta manera el itinerario formativo de los estudiantes.

Estas políticas públicas se han implementado, además, para motivar la elección por la modalidad técnica, tanto en enseñanza media como superior, debido a la escasez de técnicos que se está presentando actualmente en nuestro país. Efectivamente se requieren tres técnicos por cada profesional, y no lo contrario. Hoy en día existe un déficit de seiscientos mil técnicos en el país, según lo publicado por Ediciones Especiales de El Mercurio on line (2013) y se agrega otro dato relevante: el 55 por ciento de la demanda de las empresas corresponde

a trabajadores con formación técnica. Por otro lado, la formación técnica resulta ser una efectiva forma de movilidad social. Teniendo como antecedente que los estudiantes de esta modalidad provienen de los quintiles socioeconómicos más bajos, la posibilidad de estudiar una carrera técnica les permite de manera más rápida poder mejorar su situación socioeconómica.

Actualmente el 44 por ciento de los egresados de educación superior, corresponde a carreras técnico profesionales, frente al 56 por ciento de egresados universitarios. Otra medida que busca apoyar y fortalecer la formación técnica, se refleja en la creación del Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, que está integrado por diez instituciones de educación superior, que abarcan la mayor cantidad de matrícula, según lo publicado en el sitio Nación.cl (Enero, 2011).

En la región de la Araucanía existen 82 liceos técnicos profesionales, tanto de dependencia municipal como particular subvencionada, los cuales suman una matrícula total de 14.401 estudiantes (Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC 2011). Esta matrícula en la Araucanía representa un 52 por ciento del total de enseñanza media, correspondiente a los niveles de tercero y cuarto año medio. Los alumnos que cursan esta modalidad de enseñanza, pertenecen a los quintiles más bajos de la clasificación socioeconómica (quinto y cuarto), alcanzando un 67,4 por ciento de la matrícula TP en estos niveles de acuerdo al Informe Ejecutivo de las Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile (2009), en este contexto se hace necesario destacar la relevancia de esta información cuando el docente debe diseñar la enseñanza, tal como lo establece el Marco para la Buena Enseñanza en su dominio A, donde se plantea que los docentes deben conocer a sus estudiantes. Considerar los contextos de los y las estudiantes forma parte de las tareas docentes que deben ser incorporadas de forma sistemática por los profesores, sobre todo en la modalidad técnica.

A nivel nacional y según datos publicados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], se establece que el 61 por ciento de establecimientos que imparten el EMTP presentan un índice de vulnerabilidad entre el 90 y 100 por ciento, no así en la formación humanista científica donde se presenta una mayor homogeneidad (Sepúlveda, 2009).

Bajo esta caracterización de la matrícula correspondiente a la educación media técnico profesional, principalmente en la región de La Araucanía, se hace necesario conocer el desempeño pedagógico de quienes se trabajan como docentes en las diversas especialidades, y que tienen a cargo la formación de los y las jóvenes en el área técnico profesional. Si bien estos docentes deben contar con experiencia y conocimiento en las propias especialidades, y específicamente en los módulos que imparten, es necesario que además cuenten con un manejo pedagógico pertinente para poder desarrollar sus clases. Es así como se plantea que “el profesorado es un factor decisivo en la consecución de una educación de calidad”, (Sarramona, 2011, p.141); por tanto, el manejo y conocimiento pedagógico sí requieren de ser considerados también en la formación de los profesores técnicos.

La mayoría de los estudios definen el papel del formador entorno a cuatro competencias base: competencias tecnológicas, competencias docentes (psicopedagógicas), competencias en el trabajo y competencias sociales. Según afirma Jiménez (1996), en este sentido, los docentes del área técnico profesional, al insertarse en el ámbito educativo de un centro escolar, carecen de toda formación pedagógica, iniciando esta misión de enseñar, sin contar con las suficientes herramientas necesarias para un desempeño pedagógico de buena calidad que finalmente impacte de manera positiva en el aula y en los talleres de especialidad. De acuerdo a los antecedentes presentados por Weinstein (2013), los docentes técnicos tienen una edad promedio de 45 años de edad y su retiro del sistema educativo, no obedece necesariamente a la jubilación sino a alternativas laborales dentro de sus áreas de especialización técnica. Por otro

lado, el 90 por ciento de los directores de liceos técnico profesionales están cursando o han cursado pos títulos o post grados. Se plantea, sin embargo, la necesidad de contar con docentes con conocimientos del área técnica pero también con competencias pedagógicas.

Considerado lo anterior, no se puede dejar de tener en cuenta la formación de los docentes, pues “la educación es una tarea compleja, de resultados siempre inciertos, llevada a cabo sobre personas y contextos diversos, cobra mayor relevancia la acción de los profesionales responsables” (Sarramona, 2011, p.141). Esta función no es comparable a ninguna otra, y dista mucho de lo que se puede realizar en trabajos que requieren maquinaria o computadores para funcionar; la formación de personas depende de múltiples variables, muchas de ellas incluso inmanejables por parte del docente.

En un estudio del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado, se expone: “(...) el informe también advierte de que la mayoría de los docentes que trabajan en las especialidades EMTP no poseen formación pedagógica, indicándose que cerca del 20 por ciento de los profesores corresponde a estudiantes egresados de los mismos establecimientos” (Sepúlveda, 2009, p.24). Esto sin dudas trae consecuencias al aula donde finalmente se desarrollan los aprendizajes, ya que en algún momento esos vacíos de la formación pedagógica se traspasan (sea en la evaluación, preparación de la enseñanza, desarrollo de material, orientaciones metodológicas, entre otros) hacia los estudiantes. Lamentablemente no existen antecedentes estadísticos ni cuantitativos referentes a la formación ni dotación de los docentes técnicos de manera más específica, algunos estudios han arrojado datos generales y establecen una muy baja formación pedagógica de los profesores de las especialidades.

Si además se pone atención a que en la educación secundaria se atiende a los y las jóvenes en la edad más crítica (14 a 18 años aproximadamente), se evidencia gran desmotivación, poca atención en clases, una creciente diversidad en el aula, el rol del respeto y autoridad constantemente en juego, el profesor debe y requiere tener consciencia de esta realidad y mantener un alto compromiso personal y vocación por educar.

Con todo lo anterior se puede establecer entonces, que la importancia de la formación pedagógica de los docentes técnicos resulta fundamental si se consideran los datos y características socioeconómicas de los estudiantes que cursan esta modalidad de enseñanza debido, principalmente, a la gran cantidad de herramientas que los profesores deben manejar para poder sacar adelante a jóvenes que han sido desfavorecidos en muchos ámbitos, dentro de los que el educativo, puede ser la única vía de movilidad social y de mejoramiento de las condiciones socioeconómicas, tanto para ellos mismos, como para sus familias.

El liderazgo pedagógico institucional juega un rol fundamental en contextos de vulnerabilidad, donde exista una figura visible y de apoyo real que oriente cómo deben desarrollarse las prácticas docentes, la figura pedagógica que sea respetada y validada por toda la comunidad educativa es de suma relevancia, asimismo los profesores en estos contextos presentan clases estructuradas, con tiempos definidos y donde se aprovechen de manera efectiva para generar aprendizajes significativos, la estructura no debe confundirse con rigidez. Por otro lado, conocer a los estudiantes, sus ritmos y estilos de aprendizaje, las habilidades y dificultades, son un elemento que no puede ignorarse en entornos de vulnerabilidad, para ello se hace necesaria una gran variedad de metodologías de enseñanza y recursos didácticos a disposición tanto de los y las jóvenes, como de los docentes. Una gestión escolar pedagógica sería entonces, una de las claves para orientar la enseñanza centrada en los aprendizajes, que impacte en resultados favorables, a pesar de situarse en escenarios adversos y complejos (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2003).

1.1.1 DIAGNÓSTICO DE CENTROS EDUCATIVOS TÉCNICO PROFESIONALES

En relación al diagnóstico realizado, se aplicó una encuesta para conocer las creencias de los docentes en relación al saber pedagógico (conocimientos teóricos y conceptuales), Marcelo (1995) y a algunas de las prácticas que desarrollan en su rol docente. Trece profesores que se desempeñan como tal en el área técnico profesional, en diversas comunas de La Araucanía, evidenciaron, a través de reactivos negativos y positivos, algunas diferencias notorias entre unos y otros encuestados, además de tendencias que se manifiestan en este nivel educativo y con estos profesores (Ver Anexo 1).

Por otro lado, se aplicó un cuestionario de preguntas cerradas a doce jefes de las Unidades Técnico Pedagógicas de establecimientos técnicos de la región de La Araucanía, principalmente enfocado a las prácticas y percepciones de estos profesionales en cuanto al desempeño y manejo pedagógico de los docentes técnicos (Ver Anexo 2).

El cuestionario de creencias demuestra que existen vacíos teóricos que no deben ignorarse o subestimarse, en relación al rol docente, al conocimiento de los grupos curso, la importancia de las estrategias de enseñanza, entre otros elementos, que por tratarse de formación técnica, requieren ser abordados de manera mucho más práctica, innovadora y autónoma por parte de los alumnos, mediada por docentes competentes desde el punto de vista pedagógico, capaces de planificar y diseñar sus clases acorde a los requerimientos de la actualidad y las necesidades también del mundo productivo. Sin embargo, pese a que los docentes técnicos no cuentan con formación pedagógica formal, existe de todos modos una pre concepción respecto de qué significa ser profesor/a, y se replican en muchos casos, las experiencias propias obtenidas cuando ellos fueron estudiantes, en este sentido Cruz (2010) señala: “las creencias sobre enseñanza se establecen durante el tiempo de permanencia en la escuela. Existe una

estrecha relación entre creencias educativas de profesores y su forma de planificar, tomar decisiones y de cómo llevar a cabo ciertas prácticas (...)” (p.143) La encuesta además devela ciertas inconsistencias, al responder hacia una tendencia en una pregunta, y luego al presentarles las preguntas de forma invertida o negativa, se mantienen en la misma posición, generando así una contradicción.

El diagnóstico aplicado entonces, presenta los aspectos críticos o las tensiones respecto del manejo pedagógico de los docentes técnicos, el cual hasta ahora no ha sido claramente abordado y que se hace necesario tomar en cuenta, para mejorar y actualizar la formación de los docentes técnicos, por una parte, y por la otra, mejorar la intervención en el aula que sabemos se traduce en más y mejores aprendizajes. Se evidencia un manejo básico de conceptos y manejo pedagógico por parte de los participantes, sin embargo también se evidencia un reconocimiento de dicha situación por parte de los jefes técnicos, a través del segundo cuestionario.

Es así como el diagnóstico aplicado a los docentes, evidencia creencias bastante contrarias a los estudios y publicaciones, como por ejemplo, referente al rol del profesor. El 85 por ciento de los encuestados manifiesta un grado de acuerdo con que el rol del docente es transmitir información para que los estudiantes aprendan. Esta tendencia, no va de la mano con las investigaciones que establecen que el profesor es un mediador y guía del aprendizaje, restándole protagonismo a la enseñanza, y otorgándoselo al aprendizaje; el profesor mediador debe saber y conocer cómo aprenden sus estudiantes, debe escoger muy bien las actividades para sus estudiantes, seleccionarlas y definir las adecuadamente (Román y Díez, 2008). El aprendizaje se hace más efectivo en la medida que el aprendiz reflexiona sobre su aprendizaje, tarea que debe ser favorecida e inducida por el profesor, quien, además, debe mediar en el aprendizaje entre pares o aprendizaje colaborativo. Por tanto, la mediación del docente no sólo abarca contenidos sino también actitudes y valores, los que se

desarrollan sobre todo a través de procesos comunes, muy necesarios además en la enseñanza media técnico profesional.

Por otro lado, el 54 por ciento de los docentes manifestó estar de acuerdo con que el conocimiento está en el profesor y en los libros de texto, lo que de ser así no consideraría los conocimientos previos de los estudiantes, ni el capital cultural que traen. Sabiendo que la escuela tiene el:

(...) deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares, saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (Freire, 1998. p.31).

El 77 por ciento de los profesores está de acuerdo con que los estudiantes han aprendido cuando son capaces de reproducir y/o repetir los mismos contenidos que le han enseñado; sin embargo, aprender no es sinónimo de reproducir. Sabiendo que los estudiantes son los constructores de sus propios aprendizajes, y que adquieren así más sentido para ellos, partiendo desde lo que ya conocen, como propuso María Montessori, quien afirmaba que los niños aprendían espontáneamente y no estaba de acuerdo con la rigidez de la educación impartida por los profesores de la época.

“A los niños se les enseña”, afirmaba María Montessori (S/F), por ello se inspiró en buscar la reforma educativa basando todo en su esmero por fomentar que “uno mismo es quien construye su aprendizaje”. El educador ejerce una figura de guía, que desafía y propone cambios e innovaciones. Por lo tanto, aprender no es repetir de forma mecánica. El docente debe guiar la búsqueda de información, sobre todo ahora que es demasiada la información disponible, y el estudiante es quien busca, selecciona y decide. El docente va propiciando la autorregulación y autocontrol en los aprendices. También se suma a este pensamiento Jean Piaget, quien afirma que el aprendiz es el constructor de su propio conocimiento debido

además a la interacción con el medio; en esta línea, el docente no dirige los aprendizajes sino que los facilita.

Es así como este diagnóstico inicial arroja algunas falencias en la concepción de la enseñanza que deben ser abordadas por los centros educativos, y también desde las políticas públicas. Sin embargo, todos quienes se desempeñan como profesor también tienen sus propias ideas preconcebidas, algunas de las cuales están correctas como por ejemplo, en el reactivo que indica que “todos los alumnos aprenden de la misma manera”, el 100 por ciento de los participantes se presenta en desacuerdo con dicha afirmación.

En cuanto a la evaluación, el 77 por ciento de los docentes no considera la prueba escrita como el instrumento más importante de evaluación. Esto resulta ser muy importante desde el enfoque de las especialidades, que son preferentemente prácticas y se requieren diferentes tipos de instrumentos para evaluar los aprendizajes y las competencias de los estudiantes. Con este porcentaje se podría inferir que los docentes sí utilizan otros instrumentos de evaluación.

El cuestionario de creencias aplicado arroja fortalezas y debilidades pero también inconsistencias, las cuales, deberán ser clarificadas y contrastadas con la realidad para luego poder plantear un proceso de mejora.

El diagnóstico aplicado a los jefes técnicos de los centros, arroja marcadas diferencias entre un centro y otro, también atribuible a la cantidad de alumnos que abarca, la mayor cantidad de docentes y un equipo de gestión más consolidado. Se advierten problemas a nivel de centro y de prácticas que beneficien un mejor desempeño de los docentes técnicos.

Es así como se demuestra que el 58 por ciento de los encuestados afirma que no existe un proceso de inducción para los docentes que se incorporan a las especialidades. Esto resulta ser sumamente relevante si se le agrega que son

docentes que en su mayoría, no cuentan con una formación pedagógica y deberían ser aquellos que más apoyo reciban desde el ingreso a la institución. “La ausencia de oportunidades de acompañamiento o inducción tienen un efecto en la rotación de nuevos profesores y la decisión de mantenerse o abandonar la docencia” (Ávalos, 2009, p.50), considerando que lo ideal es tener una baja rotación y retiro de docentes, la buena inducción jugaría un rol importante en esta materia.

La posibilidad de sostener reuniones y trabajo colaborativo con el coordinador académico por parte de los docentes técnicos, también arroja un puntaje desfavorable. El 58 por ciento manifiesta que no existe este espacio o esta práctica en su centro educativo, lo que evidencia un escaso acompañamiento y reflexión colegiada de las prácticas docentes.

Por otro lado, un 92 por ciento de los jefes técnicos se plantean en desacuerdo con que los docentes técnicos sólo deben manejarse en su especialidad, sino que también deben tener conocimientos pedagógicos. Con esta tendencia se podría inferir que es necesario que el profesor de EMTP también tenga una formación pedagógica; sin embargo, existe una contradicción cuando un porcentaje similar al anterior manifiesta que la formación pedagógica es menos relevante que la formación técnica de sus docentes. Esta inconsistencia lleva a pensar que los jefes técnicos consideran que ambas formaciones, la técnica y la pedagógica, son relevantes al minuto de desempeñarse en un centro educativo; no obstante aquello, los docentes técnicos no cuentan generalmente con conocimientos pedagógicos y se forman en los mismo centros a través de la práctica en aula.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La formación pedagógica de los docentes técnicos no es abordada por ninguno de los involucrados en los procesos formativos; vale decir, no se considera por parte del Ministerio de Educación, ni por parte de los mismos

centros educativos una regularización en la obtención de la formación pedagógica de estos profesionales de otras áreas que imparten clases en los liceos técnicos.

El perfeccionamiento docente consiste generalmente en capacitaciones gestionadas desde los centros, que consideran algunas horas de perfeccionamiento o cursos internos de un área de la pedagogía, vale decir, cursos de evaluación, metodología o currículum, por citar algunos ejemplos, sin necesariamente haber levantado un diagnóstico de necesidades reales de formación docente y que van dirigidos a todo el equipo de profesores, sin considerar la diversidad de preparación que tiene cada uno. Esta situación, sin duda, genera algunas interrogantes, tales como:

¿Cómo se podría relacionar la formación pedagógica de los docentes técnicos con los resultados educativos, los aprendizajes y desarrollo de competencias de los estudiantes en sus especialidades?

¿Qué efectos conlleva tener docentes que no cuentan con formación pedagógica?

¿Qué aspecto de las competencias pedagógicas se debería priorizar para que estos profesores vayan transitando en su formación docente?

Durante los últimos años y pese a las exigencias en materia educativa, no se plantea ningún parámetro para la contratación de profesionales expertos en la educación media técnico profesional; es decir, no figuran exigencias en cuanto a formación pedagógica. Esto significa que los centros educativos deberían hacerse cargo de la inducción y formación permanente en materias pedagógicas de los profesores de especialidad, quienes, por otro lado, son expertos en materias técnicas y productivas, pero en muchas ocasiones se les dificulta la implementación de metodologías efectivas o cómo mediar los aprendizajes, porque no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para un buen desempeño profesional en el ámbito educativo.

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Desde el punto de vista de la utilidad práctica, la regularización o actualización pedagógica de los docentes técnicos resulta de suma relevancia, ya que si se considera al profesor como el factor más relevante al momento de analizar resultados educativos (Servat, 2007), la correcta y oportuna preparación sería un aporte a la formación de los estudiantes. El tiempo que lleva a los docentes técnicos incorporar conocimientos pedagógicos, prácticas docentes de buena calidad y la generación de instrumentos evaluativos válidos y pertinentes, además del dominio de conceptos propios de la disciplina, se traduce en un costo que los estudiantes deben asumir. Puede tomar algunos años antes que el docente técnico logre incorporar elementos pedagógicos relevantes para su trabajo en aula, sabiendo que los aprendizajes se juegan en la sala de clases (talleres o salidas a terreno en el caso de la formación técnica), el costo de algunos años puede ser bastante alto.

Según la información presentada por el Ministerio de Educación en la evaluación docente año 2012, se establece que las prácticas pedagógicas diferencian la calidad de los docentes. Si bien no se han efectuado evaluaciones para docentes técnicos, -pues no se podría evaluar como docentes a quienes no han sido formados como tal ni tampoco han obtenido un título profesional en esa área-, la evaluación docente orienta y evidencia los elementos que son más relevantes para un óptimo desempeño que genere aprendizajes significativos en los estudiantes.

En el Consenso de Shangai, publicado por la Organización de las Naciones Unidas el año 2012, se establecen ciertas metas que deben cumplir los países miembros de la UNESCO, entre éstas plantea el desafío de “establecer el vínculo entre la educación y formación técnico profesional (EFTP) y la formación general, para así crear trayectorias flexibles”, para lo cual se requiere de docentes empoderados y con amplios conocimientos de los programas de estudio, no sólo

de su especialidad sino del currículum completo, además de las habilidades propias de la docencia para lograr esta articulación.

Desde la relevancia social, la importancia que adquiere el profesor en el proceso de enseñanza – aprendizaje para el logro de buenos resultados y en el caso de la educación técnica, de competencias acordes a los tiempos que se viven, la investigación proporciona datos y conclusiones que podrían orientar políticas educativas referentes a formación docente que si bien se han abarcado desde pre grado y para estudiantes egresados de la enseñanza media, no han incorporado a profesionales que derivan hacia la educación media técnico profesional como opción laboral.

Bajo el paradigma del constructivismo, el profesor es un orientador dentro del proceso de aprendizaje en dos sentidos: acordando y estructurando el aprendizaje de común acuerdo con el estudiante, y por otro lado, generando un material significativo para los aprendices (Lara, 2009). Enseñar no es traspasar información como dice Freire (2006), cuando establece que es un saber indispensable que quien se está formando, desde el comienzo de su formación, se convenza que “(...) enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 47) lo que deja de manifiesto el rol activo de los aprendices y la mediación y responsabilidad que deben asumir los docentes. En tiempos de cambio y donde se habla de proceso de conocimiento, el rol del docente va mucho más allá de lo que hace algunos años se entendía como “enseñar”. Lo afirma Tedesco (2007), al plantear que “(...) el docente ya no es sólo aquel que transmite información, sino quien guía el proceso de aprendizaje. Se ha modificado la naturaleza de la profesión docente” (p.4).

Actualmente en Chile, alrededor de 8.600 docentes se desempeñan en la formación diferenciada técnico profesional, representando a un 15 por ciento de la población total de docentes de enseñanza media, compuesta en su mayoría por

varones. La cantidad de docentes técnicos, por tanto, resulta ser significativa para ser considerada en la política pública y en los planes de mejora de los mismos centros. La contratación de estos docentes presenta una dualidad debido a la preparación técnica que deben tener y /o la preparación pedagógica, ambos elementos muy complejos de conjugar al momento de reclutar docentes para las especialidades.

Si a este antecedente se suma el contexto en el cual los docentes técnicos deben desarrollar y llevar a cabo su disciplina, el panorama resulta ser aún más desafiante debido al alto índice de vulnerabilidad de los y las estudiantes que presenta la modalidad técnico profesional, requiriendo así docentes altamente preparados, tanto desde el punto de vista técnico, como pedagógico. Por otro lado las representaciones sociales que los docentes tienen de sus estudiantes, deben ser manejadas y abordadas a través de prácticas pedagógicas pertinentes, que incluyan innovaciones y variedad. “En la actualidad la práctica pedagógica sigue siendo altamente inefectiva en las escuelas más vulnerables o críticas de nuestra sociedad, constituyéndose en uno de los principales factores explicativos de la baja calidad de los aprendizajes que alcanzan los alumnos...” (Román, 2003, p. 114). Si se considera que los liceos que imparten EMTP atienden a jóvenes de los quintiles más desfavorecidos socioeconómicamente, el rol que juega el docente adquiere aún mayor relevancia.

La práctica pedagógica es una muy compleja articulación entre una cantidad considerable de situaciones tales como: “(...) comunicación profesor-alumno, la orientación hacia el aprendizaje que dicha comunicación tenga, el tipo de conocimientos y capacidades que están siendo puestas en juego, el uso de recursos de información y trabajo y las reglas de evaluación que se apliquen” (Román, 2003, p. 116), por lo tanto resulta ser muy complejo de abordar por parte de los profesionales ajenos a la disciplina educativa y que se insertan a dictar clases en las especialidades técnicas.

1.4 OBJETIVO DEL ESTUDIO

1.4.1 Objetivo General

Diseñar una propuesta de mejora para la formación pedagógica de los docentes técnicos en la Enseñanza Media Técnico Profesional originada desde las necesidades de los propios centros educativos para mejorar el desempeño docente.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Evaluar las creencias pedagógicas de los docentes técnicos de la EMTP en la región de La Araucanía.
- Diseñar y validar cuestionario de percepción y prácticas pedagógicas de los docentes técnicos según los jefes de UTP.
- Conocer la percepción y práctica de los jefes de UTP respecto del desempeño pedagógico de los docentes técnicos.
- Indagar en las prácticas de gestión pedagógicas de los jefes de UTP que favorezcan la formación pedagógica de los docentes técnicos.
- Elaborar un plan de formación pedagógica de los docentes técnicos de las diferentes especialidades que imparten los centros educativos de la EMTP.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

La educación técnica profesional cuenta con registros históricos que datan del siglo XVIII, del año 1798 específicamente, cuando se creó la Academia San Luis por Don Manuel de Salas y Corbalán, siendo él mismo su primer director. Un segundo registro data de 1842 con la Escuela de Artes y Oficios. A mediados del siglo XIX la educación quedó establecida de la siguiente manera: una sección primaria mucho más masiva, y una sección secundaria más selectiva. En 1908 ésta se divide en dos modalidades de enseñanza: una de formación general y otra de escuela técnica, de oficios o comerciales.

Ya a mediados del siglo XX, entre los años 1935 y 1950, la educación técnica vocacional adquiere un impulso mayor, que se refleja en un aumento notorio de matrícula, llegando a más de nueve mil estudiantes; por lo tanto, se fue orientando hacia la formación del recurso humano que las incipientes industrias iban requiriendo. Y así se ha mantenido hasta hoy, siendo una real posibilidad para aquellos sectores económicamente desfavorecidos, ya que en un breve período los estudiantes se preparan para poder enfrentar el mundo laboral, y así ser un aporte en sus hogares. En 1965 se produce una reforma que establece ocho años de educación general básica y una educación media de cuatro años para la modalidad humanista científica y cinco años para la modalidad técnico profesional.

En 1981 se reestructura la educación superior, estableciéndose tres instancias de formación: universidades, tanto del consejo de rectores como privadas, con carreras de prolongada duración; institutos profesionales, con carreras de cuatro a cinco años de duración y centro de formación técnica para

carreras de dos años de duración. Esto trajo como consecuencia un mayor interés por escoger la modalidad técnico profesional, y por otro lado se podría obtener una continuidad de estudios en institutos o centros de formación técnica. En 1995 existían en nuestro país 68 Universidades, 73 Institutos profesionales y 127 Centros de Formación Técnica (CFT). Es así como la educación técnica ha ido sufriendo cambios a lo largo de los años, disminuciones y alzas de matrícula, siendo más variable en los Institutos que en los CFT. Las bajas de matrícula además, obedecen a la mirada existente acerca de la educación técnico profesional donde se considera como una educación de segunda opción e incomparable con la educación universitaria, esto además avalado por una formación técnica débil en desacuerdo con los sectores productivos del país, por lo que encontrar trabajo además se hacía difícil.

Actualmente la EMPT vive un proceso de cambios y modernización, eliminando especialidades existentes y creando nuevas, más pertinentes a los tiempos que se viven en el país y en el extranjero. Los convenios internacionales y económicos, también repercuten en esta modalidad de enseñanza ya que el país debe contar con profesionales especializados y con una sólida preparación técnica. De 46 especialidades, se pasa a 34 con sus 17 menciones, enfocándose en las tendencias productivas nacionales y en las tecnologías actuales.

2.2 GESTIÓN, DIRECCIÓN ESCOLAR Y ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

2.2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR Y MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD

El concepto de gestión y administración tienden a utilizarse indistintamente, sin embargo, ambos encierran significados y contextos diferentes. El concepto de administración educativa se ha utilizado hasta hace poco tiempo; no obstante, se ha acuñado el concepto de gestión como un término mucho más amplio que involucra un sinnúmero de procesos ligados a aprendizajes, enseñanza, recursos,

relación con el entorno, liderazgo, entre otros. Se deja de lado, entonces, el concepto de administración educativa ya que resulta insuficiente para incluir todos aquellos procesos escolares y educacionales (Ogando, 2004), se incorpora así paulatinamente el concepto de gestión. Si bien se presentan diferentes enfoques del concepto de gestión, todos involucran procesos de coordinación y organización que no resultan simples pero que paulatinamente se van insertando en la cultura escolar. Navarro (2002) al respecto señala “(...) la gestión integra una multidimensionalidad e integralidad como corresponde a la coordinación y conducción de los procesos educativos y escolares como tareas complejas, que la escuela es una organización diferente de otro tipo de organizaciones” (p.7)

Una buena gestión, no sólo incide en mejores resultados sino en ámbitos asociados como el clima escolar, la cultura organizacional; en el correcto uso y distribución de los recursos; en la motivación de todas las personas, asignación de responsabilidades y en cada uno de los procesos que se viven al interior del centro educativo. La gestión escolar ha cobrado tal relevancia e impacto que se han ido difundiendo instrumentos para poder medir su efectividad, generando también modelos a seguir, tales como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar [SACGE] el cual consta de diferentes etapas y que persigue una autoevaluación por parte del centro educativo para enfocarse en la mejora continua. Es así como se focalizan las áreas de: gestión del liderazgo, currículum, convivencia escolar y recursos; en cuanto a procesos y también el área de resultados. Cada área cuenta con sus respectivas dimensiones y prácticas asociadas, las que deben calificarse según su etapa de desarrollo o ejecución dentro del establecimiento (Ministerio de Educación, 2007).

Los modelos de gestión de la calidad se han utilizado durante años en diferentes tipos de organizaciones. Dentro de los más conocidos figuran el modelo de gestión de la calidad de Deming (Japón), creado en la década del cincuenta, enfocado a la calidad total dentro de la empresa, cuyo objetivo es la satisfacción del cliente. El modelo Malcom Baldrige creado en 1987 (Estados Unidos), tiene la

figura de premio bajo el supuesto que la calidad total – excelencia - son fundamentales para competir en un contexto internacional, basándose en siete criterios principales. Y el modelo E.F.Q.M (Europa) creado en 1988 por la Foundation for Quality Managment, que cuenta con más de mil miembros tanto de empresas como de organizaciones sin fines de lucro. Su objetivo es mejorar la competitividad mediante mejoras en la gestión. Los modelos de gestión, por tanto, son utilizados desde hace varias décadas por el sector empresarial; sin embargo, estos modelos y sus derivados han penetrado en el mundo educativo y muchos otros, teniendo como concepto clave la excelencia y la calidad.

Desde las variables de gestión y organización presentadas con “un manejo adecuado de las mismas, podría producir efectos en el corto plazo, en períodos de 4 a 6 años, en la medida que se actúe sobre ellas focalizadas y eficazmente” (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, Vizcarra, 2000, p.12). Esto viene a confirmar la importancia de una gestión efectiva ya que se evidencia su impacto en los estudiantes. La organización y coordinación dentro del establecimiento son los cimientos sobre los cuales se construirán clases efectivas, acompañamiento a los docentes, clima organizacional, entre otros aspectos. La gestión escolar de cualquier centro educativo que desee establecer procesos de mejora, deberá ir enfocada hacia estos criterios, teniendo en cuenta que forman parte de todo el quehacer educativo y no se puede limitar sólo a la labor dentro del aula por parte de los docentes, sino que se deben aplicar en todas las áreas de trabajo dentro del establecimiento.

La Gestión Escolar es liderada por el director y Equipo Directivo del centro, desde donde emanan los lineamientos para el desarrollo de todos los procesos del centro educativo; es así como la figura del director pasa de ser una figura más bien administrativa a una mucho más activa y competente demostrando competencias de gestión que lideren todos los procesos; Bolívar (2010) señala al respecto que “(...) los equipos directivos generan condiciones que apoyen la enseñanza efectiva, para lo cual rediseñan los contextos de trabajo y relaciones

profesionales, por lo que están llamados a ser líderes pedagógicos de la escuela” (p.84). La figura del director se asocia entonces a la orientación hacia aspectos académicos por sobre los administrativos; promoción del mejoramiento permanente y generación de las condiciones para ello; valoración de la innovación dentro del establecimiento; promoción del trabajo en equipo y mantención de altas expectativas en los alumnos, padres y profesores, según afirman Garay y Uribe (2006) desde el estudio de Escuelas Efectivas en Chile, desarrollado por UNICEF y basado en catorce establecimientos efectivos (municipales y particulares subvencionados) de alta vulnerabilidad.

Los directores, por consecuencia, deben ser altamente motivadores, comprometidos; con presencia activa y en terreno, tanto dentro del establecimiento como en la generación de redes externas y la relación con el entorno del centro, al respecto se deben considerar “(...) las características del sistema educativo y del entorno, por una parte, y por otra, las características contextuales del centro tales como su titularidad o tamaño” (Murillo, 2008, p.15); además, deben mantener siempre las altas expectativas y ser accesibles a toda la comunidad educativa.

En efecto, la dirección de un centro educativo es “(...) la segunda variable después de la actuación del profesorado en explicar mayor porcentaje de la varianza en resultados” (Campo, 2006, p.201), por lo que no se puede dejar la gestión de un centro educativo al azar o sin una adecuada planificación y cobertura de todas las áreas. El director del establecimiento asume un rol muy relevante y decisor en el presente y futuro no tan solo de la institución, sino también en los estudiantes y el liderazgo debe enfocarse plenamente en lo pedagógico, donde los aprendizajes son el centro de toda acción educativa; es así como “la dirección influye en todo lo que pasa en la escuela, especialmente en lo que es su misión esencial: los modos cómo los enseñantes organizan y llevan a cabo la enseñanza y los alumnos aprenden” (Bolívar, 2009, p.2). Debe trabajar de la mano con un equipo directivo competente, favoreciendo también un liderazgo

distribuido donde se deleguen responsabilidades y estén los mejores al servicio de los aprendizajes de los estudiantes.

El aprendizaje se entenderá como el objetivo de toda gestión que se realice; el seguimiento y el acompañamiento al docente deben ser funciones que se lleven a cabo permanentemente no sólo en períodos de finalización de ciclos o etapas. Los profesores deben sentirse apoyados y guiados; además, deben contar con los espacios y tiempos para poder llevar a cabo una profunda reflexión pedagógica, donde les sea posible compartir experiencias y enriquecerse del otro.

2.2.2 GESTIÓN ESCOLAR DE UN CENTRO EDUCATIVO TÉCNICO PROFESIONAL

Considerando que la gestión escolar involucra una mirada global y sistémica que la sola administración educativa, la relevancia que adquiere en los centros educativos que imparten enseñanza técnico profesional es aún mayor. Al afirmar que la gestión escolar, dentro de sus áreas de acción, también debe generar relaciones con el entorno del centro educativo, queda aún más claro dónde se puede marcar la diferencia en relación a la gestión de otros tipos de centros, pues es de suma importancia que aquellos establecimientos con estas características propias de la formación diferenciada técnico profesional, mantengan fuertes vínculos no tan solo con el mundo productivo, sino también con aquellas instancias de educación superior que puedan contribuir al itinerario formativo de sus estudiantes. “Las políticas educativas de los últimos años, priorizan la relevancia de promover la continuidad de estudios de los técnicos medios en el nivel superior (...)” (Finnegan, 2006, p.2), de esta manera, la EMTP debe cumplir con un doble objetivo: preparar para el trabajo y la inserción laboral, y a su vez, formar para la continuidad de estudios y la inserción en la educación superior.

Actualmente vivimos en una sociedad en constante cambio; el aislamiento de las escuelas ya no es posible, y la generación de redes de apoyo resulta fundamental. Se debe “estimular la colaboración en redes y alianzas”, (Campos, 2006, p.212), lo que además marcará una ventaja competitiva en aquellos centros que logren este propósito. Las redes también deben generarse entre pares, es decir, entre establecimientos que imparten el mismo tipo de enseñanza, buscando la mejora de procesos, donde puedan replicarse experiencias exitosas, y por otro lado, el intercambio de experiencias entre estudiantes que contribuirán en su desarrollo personal y profesional. “Los centros escolares, como cualquier otra organización, están sometidos a las presiones y requerimientos cambiantes del entorno” (Antúnez, 1994, p.5) lo cual es inevitable para una institución educativa sobre todo en el contexto profesional que abarcan los centros técnico profesionales. Adaptarse al entorno y responder a sus demandas es, precisamente, uno de los propósitos ineludibles para las instituciones que desean actuar satisfactoriamente.

A modo de ejemplo en el contexto internacional, como en el caso de Estados Unidos, algunas escuelas fueron “descubiertas” por empresas, generando alianzas empresa-escuela, lo que en un comienzo se sostuvo con establecimientos específicos con el conocido “adopte una escuela”; luego, en un segundo momento, se formalizaron sociedades; sin embargo, estas alianzas no tuvieron mucho éxito y no pasaron de ser ayudas asistenciales a los centros, debido principalmente a que el mundo empresarial es mucho más dinámico y pro activo, características que no identifican plenamente al sistema educativo que es mucho más conservador y lento en sus procesos (Arancibia, 1992). Esto sin embargo, lleva a pensar que los colegios técnicos deben marchar a un ritmo más rápido, dinámico y flexible que aquellos centros que no lo son; sólo así se responderá a las necesidades que el mundo productivo requiere y por otro lado, se logrará dar mayor empleabilidad a los egresados con competencias contextualizadas y pertinentes. El Ministerio de Educación establece la necesidad de contar con consejos asesores empresariales para los colegios técnicos, de

modo tal que se estreche la relación escuela – empresa, y así se articulen conocimientos, destrezas y competencias; sin embargo, su implementación no ha sido del todo efectiva; son procesos lentos y que requieren de un alto compromiso de ambas partes. Sin ir más lejos, el pasado 18 junio de 2013, la Ministra de Educación, Carolina Schmidt, se refirió a la importancia de la educación técnica en la productividad de nuestro país e hizo un llamado a que se produzca un acercamiento entre empresas y liceos, todo en el marco de una reunión desarrollada y liderada por la Sociedad de Fomento Fabril [SOFOFA].

En cuanto a los problemas que se presentan actualmente en la educación técnica, Beyer (2013), presentó cuatro líneas prioritarias que se deben atender desde los centros educativos: la primera línea se enmarca en las escasas competencias con la continuidad de estudios, y la incorporación al mundo laboral. En segundo lugar, la falta de estándares para los docentes y la inexistencia de evaluación de desarrollo de competencias y aprendizajes. En tercer lugar, la muy poca articulación con el sector productivo y por último la escasa conexión con la educación técnica superior.

Todos estos son elementos se deben abordar desde los equipos directivos y los docentes especialistas, favoreciendo vínculos con el entorno, tanto productivo como académico. Esto es de vital importancia “(...) ya que el liceo – especialmente el de enseñanza técnico profesional – no puede permanecer aislado, centrado en sí mismo” (Servat, 2002, p.314); debe establecer sólidos vínculos con las empresas (públicas o privadas) que vayan en apoyo de la formación de los estudiantes, y también de la actualización de sus docentes. No se puede concebir un desarrollo y un proyecto de mejora permanente, sin considerar los aportes de agentes externos que tengan relación con los lineamientos, misión y visión del centro educativo. Es necesario también un involucramiento efectivo por parte de la empresa, para que ambas partes se comprometan a elevar la formación técnico profesional. Este vínculo no sólo lo genera y desarrolla el profesor técnico o el director del establecimiento en cuanto

a convenios y alianzas estratégicas, sino también la unidad técnico pedagógica (UTP) puede mantener acercamiento con la empresa, y que así se haga un seguimiento del currículum y sus posibles modificaciones, de modo que se genere pertinencia y alineación de los perfiles profesionales con los requerimientos del sector. Sin embargo, este contacto y relación liceo – empresa es bastante escasa y poco recíproca, generalmente las empresas buscan a los liceos bajo la necesidad de practicantes y el liceo ve un beneficio en aquello y todo se limita a un vínculo más bien básico y operacional.

Las empresas entienden que su aporte a la enseñanza técnica profesional, pasa por brindarle al centro educativo el espacio para la práctica profesional de los estudiantes y/o, como lugar para visitas guiadas, pero no existe mayor relación en cuanto a un trabajo conjunto en programas de estudio, capacitación docente, actualización curricular, entre otros. Los liceos, por su parte, deben asumir de manera formal los vínculos que vaya estableciendo con las empresas, generando convenios de colaboración y, por otro lado, debe ser el primer y último responsable de los procesos de prácticas y pasantías de sus estudiantes. Esta gestión puede recaer en diferentes cargos internos dependiendo de la organización del centro, pero sin duda, los profesores técnicos son los primeros involucrados, los supervisores de prácticas, coordinadores y /o jefes de especialidad también ejercen estas funciones. Por parte de la empresa, los jefes directos de los estudiantes o el departamento de recursos humanos, serían los encargados de mantener el vínculo con el centro educativo, los que pasan a llamarse profesores tutores o guías.

Otro elemento relevante en la gestión específica de centros educativos que imparten enseñanza técnico profesional, tiene relación con la articulación entre la formación general y la formación diferenciada técnico profesional. Esta función específica, además de estar en manos de los propios docentes (tanto de la TP como de la formación general), debe ser impulsada por las unidades técnico pedagógicas, quienes deben generar los espacios y tiempos de articulación de

programas de estudio, aprendizajes esperados, unidades de contenidos, reflexión pedagógica, entre otros. La formación general debe estar al servicio de la formación técnica. “La estructura del plan general seguía la lógica propia de las disciplinas básicas, la cual no siempre coincide con lo que se necesita para explicar un fenómeno productivo del currículum técnico” (Castro y Rodríguez, 2003, p.6). Por lo tanto, se hace necesario que se explicita de manera comprensible para todos, cómo la formación general o las disciplinas del área básica se alinean con los perfiles de egreso y van en concordancia con determinados procesos productivos y comerciales. Además la articulación que se pueda ir generando entre un área y la otra va entregando sentido a la formación en su conjunto, los y las estudiantes perciben que ambas formaciones son necesarias y que no son contrapuestas, sino complementarias. A este respecto Sepúlveda señala: “Lo que a mí me ocurre es que la formación general, los cursos de formación general en relación a los módulos de técnicos profesional discurren como una especie de caminos paralelos que no se encuentran” (2012, p.14).

Como se señalaba en los antecedentes iniciales, la educación técnica atiende al sector socioeconómico más bajo de la población, ubicándolo entre el cuarto y quinto quintil de la clasificación socio económica. Lamentablemente los resultados de los establecimientos técnico profesionales, no han sido los deseados, y muestran bajos resultados en pruebas estandarizadas como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y la de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Este déficit afecta a la sociedad en su conjunto ya que la formación técnica de calidad es de suma relevancia para el desarrollo del país, pero también repercute en los propios centros educativos y todos quienes allí se desempeñan. En la actualidad la enseñanza media técnico profesional no está respondiendo del todo a los niveles de calidad requeridos para la necesidad de trabajo de sus titulados, ni tampoco a la necesidad del sector productivo en cuanto a contar con técnicos calificados provenientes de este tipo de establecimientos educativos (Servat, 2002). La situación de alta vulnerabilidad de los liceos técnico profesionales, en muchas ocasiones, forma parte de la cultura de los centros,

generando una vulnerabilización generalizada, incluso en ocasiones las expectativas hacia los estudiantes disminuyen producto de esta realidad socio económica que viven, dicha situación debe ser abordada desde la dirección escolar, definiendo metas y objetivos claros de altas expectativas.

En este sentido, la propuesta para escuelas vulnerables resulta bastante exitosa a través de la formación de comunidades de aprendizaje, que buscan el logro académico de todos. Estas comunidades enlazan y vinculan tres sectores claves para la mejora en la escuela: “el rol del profesorado y sus requerimientos laborales, el rol de la universidad y sus competencias investigativas, y el rol de la comunidad y sus aportes culturales” (Ferrada, 2008, p.42), siendo todos ellos fundamentales en los logros académicos de centros educativos vulnerables.

2.3 FORMACIÓN DOCENTE

2.3.1 ROL DEL PROFESOR

El positivismo que antecedió el desarrollo de los sistemas educativos, vino a reivindicar el carácter de la escuela y la ciencia; a fortalecer su dignidad moral ante la sociedad. El maestro como tal, era el resultado de una “vocación” u “apostolado”, comparable a los “llamados vocacionales” de los religiosos, donde la escuela se entendía como el “templo del saber” y la enseñanza como una entrega plena por parte del maestro (Tedesco y Tenti, 2006). Aunque esto pueda sonar bastante lejano a lo que actualmente se entiende como rol del profesor, el aspecto vocacional sigue siendo un componente muy relevante dentro del entendido social que se tiene respecto a esta profesión. Se produce entonces una tensión entre el sentido vocacional y aquél del profesional asalariado, generándose por años conflictos y movimientos sociales que también conllevan esta realidad que aún está presente.

El trabajo docente, al ser un trabajo frente a frente con un niño niña, o joven, adquiere suma importancia la actitud con la que se enfrenta esta relación, al

igual que muchas otras profesiones u oficios que se desarrollan en contextos sociales cara a cara; la entrega y compromiso resultan factores primordiales en la dinámica de la relación que se va construyendo.

Es así como la vocación juega un rol fundamental, comprendiendo que este es un tema más bien individual; nadie siente o percibe la vocación por otro, sino que es una elección personal, lo cual no quiere decir que no tenga influencias. A este respecto Gavilán (1999), distingue tres variables de influencia: por un lado las personales (autoconocimiento, destrezas, habilidades, personas significativas, entre otros.), las variables familiares (antecedentes profesionales de los padres, expectativas de la familia, entre otros.) y las sociales (paradigmas imperantes, valoración social de la profesión, influencia de los medios de comunicación). Todas ellas de una u otra manera interfieren en la toma de la decisión profesional; sin embargo, también se hace énfasis en que “ (...) hay carreras que tienen en el imaginario colectivo demasiada connotación negativa. Este es el caso de la actividad docente a la hora de la toma de decisiones vocacionales” (Gavilán, 1999). Con esta realidad, se torna difícil el desarrollo de la profesión, debido a que las motivaciones escasean y la sociedad además adquiere un rol demasiado enjuiciador, provocando desconfianzas que sólo apartan a aquellos que tienen la vocación por la docencia, optando finalmente por otras profesiones con mejor connotación social y mejor evaluada por todo el contexto.

El rol del docente ha sufrido profundas modificaciones con el pasar de los años, y aquel profesor dueño de la verdad y poseedor del conocimiento, ya no es tal. Castro (2007) afirma: “(...) ejercer la profesión docente desde esa perspectiva hoy ya no es posible cuando se exige desarrollo de habilidades complejas y formación de actitudes y valores también complejos, con la perspectiva de generar competencias en los educandos” (p.111).

En la actualidad, el profesor cumple un rol de guía y mediador de los aprendizajes; las publicaciones relevan el rol del profesor, aseverando que “los

profesores son agentes del cambio educativo y de la mejora de la sociedad” (Fullan, 2002, p.25), asumiendo así un protagonismo ineludible en todo su contexto. Este cambio educativo se traduce también en las aulas y en cómo el profesor se desempeña en todos los niveles de enseñanza, donde los aprendizajes previamente desarrollados, que traen consigo los alumnos, sean tomados en cuenta por los profesores, y no se considere a los estudiantes como tablas rasas o que no tienen nociones respecto de diversos contenidos que considera el currículum. Se debe contemplar “(...) la existencia de conocimientos previos pertinentes para el contenido a aprender (...)” (Coll, 1988, p.7), sobre todo en los niveles secundarios, donde ya existen conceptos e ideas preconcebidas y experiencias que han ido formando a los estudiantes.

El docente debe ser capaz entonces, de establecer el puente y nexo entre lo que el aprendiz trae y aquello que debe aún aprender. Cumpliendo un rol de mediador cultural también, “(...) debe propender a la cooperación en el grupo y al desarrollo de las operaciones cognitivas superiores, ligadas a la solución de los problemas insertas en las tareas de desempeño” (Shink, 2003, p.31); guía a los aprendices a través de desafíos y clases motivadoras, induce la reflexión y la opinión crítica, generando así autonomía e interés por el aprendizaje. Como señala Freire (1997) “(...) es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el “tratamiento” del objeto o contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente (...)”, (p.27) generando el clima de aula pertinente y adecuado para el contenido a tratar, desarrollando debates, discusión entre otros.

Esto no resulta ser un desafío sólo para los estudiantes, sino también requiere de disposición y compromiso por parte de los docentes, quienes deben innovar en su material pedagógico, ser creativos y creadores de las instancias de aprendizaje; deben ser inquietos por mejorar sus prácticas pedagógicas, rigurosos y exigentes en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Aprender sólo memorísticamente no significa que efectivamente se haya aprendido, sino que se reproduce un contenido de manera automática y sin mayor análisis y reflexión, “(...) en función de ello, los maestros deberían implementar nuevas estrategias pedagógicas, para lo que se precisa estar dotados no sólo de conocimientos de punta, sino que, y especialmente, de una nueva manera de pensar la educación”, (Servat, 2007, p.134).

Bajo este planteamiento es donde la actualización docente resulta fundamental dentro de los centros escolares. El manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, diversidad en las formas de evaluar los aprendizajes, la creación de un ambiente propicio para aprender, el aprendizaje servicio y muchas otras dinámicas, deben ser puestas en práctica pero no de manera aislada por uno o dos docentes, sino que debe formar parte de una política institucional, una práctica propia del centro que va de la mano con las exigencias del mundo contemporáneo. El docente encerrado en el aula ya no se puede perpetuar, sino que debe ser un profesional activo y generador de redes de apoyo a su labor pedagógica, capaz de investigar y superarse a sí mismo.

2.3.2 COMPETENCIAS DOCENTES

Actualmente el concepto de competencia se ha introducido con fuerza en el mundo educativo, sobre todo en el técnico profesional y cuyo significado alude principalmente a la:

“...habilidad de enfrentar demandas complejas apoyándose en y movilizandoo recursos psicosociales (incluidas las destrezas y habilidades) en un contexto particular. Al manejo de herramientas, tanto físicas como socioculturales, se agrega su comprensión y adaptación a los propios fines de las personas y a su uso interactivo” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005).

Sin embargo, existen muchas otras definiciones acordes al ámbito donde apliquen; la innovación, la capacidad de adaptación y de tomar decisiones pasan a ser elementos básicos de toda competencia en el contexto que sea. En educación es fundamental que los docentes cuenten con ciertas competencias básicas en el ejercicio de su profesión; la movilización de todos los recursos que posea el profesor son necesarios en la práctica pedagógica, por ser esta misma una disciplina compleja y muy relevante en la sociedad. Zabala y Arnau (2008, citado en Rueda, 2009) definen el concepto de competencia como: “(...) capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (p.7).

Se destaca el uso de todas las habilidades y destrezas en la resolución de tareas que resultan complejas; por lo tanto, no entran en juego sólo los conocimientos sino toda una gama de aptitudes al servicio de la eficiencia y el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, provenientes también de la práctica del docente. Por su parte Perrenoud (2004), presenta diez competencias en la nueva forma de enseñar asociadas a aspectos que años atrás no se habrían identificado con la labor docente, tales como: el trabajo en equipo, el uso de tecnologías, hacer partícipes a los padres, formación permanente y participar en la gestión de la escuela, entre otras. Define el concepto como: “(...) aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento” (Perrenoud, 2001, p.509).

Todas estas competencias que expone el autor, deben ir abordándose desde la formación inicial, pues requieren tiempo y práctica para poder desarrollarlas. El contexto educativo actual requiere mucho más que la

transferencia de información o conocimientos, y es así como poco a poco surge el concepto de competencia integrado a la docencia.

Socialmente el rol del profesor tiene reconocida importancia y trascendencia; por esta misma razón que constantemente se fije el foco en el desempeño y calidad de quienes ejercen esta función. Los profesores se forman durante toda la vida, "(...) incluso antes de enseñar, los profesores viven en las aulas y en las escuelas durante unos dieciséis años. Esa inmersión es necesariamente formadora, pues lleva a los futuros docentes a adquirir creencias, representaciones y certezas (...)" (Tardif, 2004, p.16), por lo tanto erradicar creencias y representaciones personales puede ser muy progresivo y complejo. Además los docentes prosiguen su formación a lo largo de toda la vida laboral, desde que se inician sus estudios de pedagogía, hasta que terminan sus labores en los centros escolares, están en un constante aprendizaje; ahora lo relevante es que este aprendizaje se alinee con las necesidades de la sociedad actual.

2.3.3 FORMACIÓN DOCENTES TÉCNICOS

El profesor tiene la mayor responsabilidad en el proceso formativo del estudiante, "(...) es un mediador entre el currículum y sus destinatarios entendiendo que estos destinatarios son también mediadores de su propio aprendizaje" (Fernández, Tejada, Jurado, Navío, Ruiz, 2000, p.17); esto conlleva a que el docente sea un interpretador del currículum adecuándolo a la situación educativa que él mismo vive; mediando entre el centro escolar y el entorno, es el elemento más influyente e imprescindible según todas las investigaciones realizadas en la materia, por lo que el dominio y manejo de su profesión son de vital importancia.

Las prácticas docentes deben enfocarse al contexto en que se desarrollan, al contenido y al objetivo de aprendizaje; no obstante, la preponderancia del rol docente no es la única variable que influye ni tampoco la única explicación para

resultados educativos, sean éstos buenos o malos. Relacionado con la formación de docentes técnicos, la carrera de pedagogía en EMTP se dejó de impartir en la década de los 80 a raíz de la poca demanda por cursar esta carrera. El año 2006 se retoma a través del proyecto Chile Califica en cinco universidades y por el período que dura el proyecto (Sevilla, 2011).

Debido a la alta exigencia que tiene entonces la función docente, es que los planes de perfeccionamiento y la formación continua, deben ser un aliciente para todos quienes se desempeñan como tal en un centro educativo; el profesor no puede quedar solo en esta tarea, debe contar con un programa de perfeccionamiento que lo vaya actualizando y generando así la mejora profesional permanente. La formación de los docentes debe ser sistemática y programada según las necesidades de los profesores del centro, para así observar los avances y las mejoras en el aula.

Sin embargo, toda esta importancia que queda de manifiesto en todas las publicaciones e investigaciones, no se ha traspasado a la formación de docentes técnicos y quienes desarrollan la labor docente sin serlo en su formación inicial, Camhi y Viale (2013) señalan que "(...) se requiere atraer técnicos especialistas y con experiencia en el mercado productivo, pero además formarlos y entregarles herramientas pedagógicas para que puedan transmitir competencias y experiencias a los alumnos" (p.29). La formación pedagógica de estos profesores, ha quedado a criterio de los propios centros educativos, careciendo muchas veces de la pertinencia que se necesita por falta de procedimientos claros y diagnóstico de necesidades reales de formación.

Generalmente los perfeccionamientos externos que se imparten en los centros educativos, están destinados a todos los docentes por igual, por lo que los docentes técnicos deben sumarse a éstos sin necesariamente tener conocimientos previos respecto del tema que se abordará (evaluación, currículum, metodología, entre otros). Según datos del Ministerio de Educación, más de la

mitad de los docentes técnicos que se desempeñan en el país, no posee título en el área de la educación (2013), por lo tanto, los docentes técnicos tienen un desafío aún mayor en cuanto a sus saberes pedagógicos.

Por un lado, saber mediar los aprendizajes utilizando las metodologías adecuadas según el contenido a tratar, y por otro lado, ir a la par con las necesidades del mundo productivo; es decir, mantenerse actualizados en sus disciplinas técnicas (especialidades), todo lo cual significa una formación sólida y permanente en ambas áreas. "(...) los docentes técnicos no tendrán por misión exclusivamente la transmisión de determinados conocimientos y habilidades técnicas, sino la formación de personas competentes con la capacidad de actuar responsablemente en contextos que rápidamente cambian (...)" (Shinck, 2003, p.22), entendiéndose así la rapidez de los cambios en las tecnologías y en los diversos sectores productivos. Por su parte Cabrera (2013), Directora del colegio Patricio Mekis de Santiago, señala:

"Es el docente quien debe contar con las competencias, convicciones y experiencia necesaria para conectar al educando con su vocación. Por tanto, el profesor TP tiene un doble desafío, el dominio de su especialidad técnica y la estrategia docente. Un especialista en el aula, por muy capacitado en su área de trabajo, no tendrá un impacto significativo si no lleva consigo las herramientas propias de la profesión docente" (párr.2).

El docente técnico, debe además saber articular aquellas materias de la formación diferenciada técnico profesional con los contenidos de la formación general, para que ésta última adquiera un sentido práctico para los estudiantes, entendiéndola como un apoyo y base a la formación técnica que están estudiando. Es por esta razón que el profesor del área técnica debe conocer el currículum general y específico de cada asignatura. Debe dar luces para la resolución de problemas, facilitar los medios adecuados y los instrumentos más idóneos; inculcar la reflexión de sus aprendices y generar autonomía en ellos. Todos estos

elementos son fundamentales para la realidad laboral por una parte, y también para la futura continuidad de estudios superiores por otra.

Actualmente el panorama de los profesores técnicos en nuestro país se compone por personas con formación muy diversa que desempeña la docencia, tanto en el nivel secundario [EMTP], como en el superior (Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales). Este panorama tan heterogéneo presenta la existencia de profesores egresados de la EMTP, profesionales de diversas áreas con años de experiencia en el campo laboral de su disciplina y profesores de asignaturas de formación general que no necesariamente cuentan con experiencia técnica en una determinada área. Esta gran diferencia y diversidad incide, sin duda alguna, en la calidad de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, pues las experiencias vividas por los estudiantes de un centro u otro, en la misma especialidad, reflejará diferencias también generadas por los profesores que tuvo durante este proceso. Sin embargo, el tema no ha sido abordado de manera sistemática y formal, y aún en la actualidad no existen mayores requisitos para quienes deseen impartir clases en la EMTP.

La legislación chilena, a través del MINEDUC (2012), Decreto N° 352, señala:

“Tampoco se requiere de autorización para ejercer la docencia en los siguientes casos y cuando concurren copulativamente las siguientes circunstancias:

a) Se trate de asignaturas:

1.- Vocacionales vinculadas al mundo del trabajo, en la educación media humanístico-científica; o 2.- Propias de las especialidades de la educación media técnico-profesional; y

b) Que dichas asignaturas estén impartidas por profesionales o técnicos titulados en un área afín en institución de educación superior estatal o particular reconocida oficialmente, o en establecimientos de educación media técnico-profesional estatales o particulares reconocidos oficialmente”.

En este extracto del Decreto N° 352, queda claramente establecido que no se requieren títulos ni de educación superior, ni de formación pedagógica para poder impartir clases en la EMTP; por lo tanto, la diversidad de docentes en ejercicio es bastante amplia y el criterio de contratación queda a juicio de cada centro educativo; por otra parte, no existen perfiles de desempeño para estos docentes. Siendo así se dificulta aún más poder determinar las áreas críticas en su función; no forman parte de la evaluación docente ni existe actualmente ningún instrumento que mida o califique la calidad de su trabajo profesional. Cada centro educativo debe determinar entonces los estándares o criterios que serán los más relevantes en la formación de sus profesores y que tienen que ser considerados en capacitaciones o perfeccionamientos profesionales. Sólo así tendrá sentido la formación continua.

2.3.4 FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

La formación de jóvenes en la enseñanza técnico profesional debe fortalecer el vínculo con el sector productivo. “Las relaciones entre la educación y el empleo parecen haber constituido siempre una de las mayores preocupaciones de la planificación educativa (...)” (Barrigüette, 2003, p.431) y lo sigue siendo actualmente en la formación diferenciada, lo que se refleja en la publicación de las nuevas bases curriculares de esta modalidad el año 2014, y que ha sido fruto de un trabajo iniciado hace un par de años a través de encuestas y entrevistas a lo largo de todo el país.

La EMTP tiene como primer objetivo la formación para el trabajo; es decir, busca preparar de la manera más competente a los jóvenes para su temprana inserción laboral, y este propósito fue el único durante muchos años; sin embargo, actualmente y hace ya varios años, esto ha cambiado y no sólo debe preparar para la inserción laboral sino que también para proseguir estudios en la formación

superior, sean éstos en universidad, institutos profesionales o centros de formación técnica.

Desde la empresa por su parte, ya no se habla de trabajador que tiene ciertas calificaciones o de personal calificado, sino que hoy se habla de competencias laborales, por lo que la formación en los centros escolares debe ser enfocada a las competencias que se deben desarrollar para poder dar cumplimiento a los exigentes estándares de productividad y desempeño que tiene el mundo del trabajo. Esto significa que la “competencia no proviene de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas” (Gallart y Jacinto, 1995, p.2); es así como resulta primordial que en el centro educativo se potencie la evaluación de competencias y no tan solo de contenidos formales y estructurados.

Profundizando sobre el concepto de competencia, también se puede levantar el concepto de competencias específicas que vendrían a ser aquellas propias de un área o familia de ocupaciones y que permiten resolver problemas que se pueden suscitar en el contexto laboral (Gallart et al., 1995). Para el mejor desarrollo de este tipo de competencias, es fundamental la práctica; la experiencia in situ en el lugar de trabajo provoca un desempeño deseado y contextualizado; el sistema de educación dual (alternancia escuela - empresa), pasantías laborales, prácticas y cualquier otra forma de relación escuela – trabajo, son los ideales para el logro de las competencias específicas. De acuerdo con esta situación, resulta importante que el currículum de la formación técnico profesional se construya no sólo desde los centros escolares, sino también en colaboración con la empresa (u organizaciones), para que así pueda cumplirse el objetivo de la formación diferenciada.

La formación para el trabajo no incluye sólo los aspectos técnicos y especificidades del sector económico que se estudia, sino también una serie de competencias genéricas que hoy en día son altamente valoradas por la empresa.

Es así como el Informe de la Educación Técnico Profesional en Chile (2009), plantea: “(...) las expectativas de los empleadores respecto a las competencias y conocimientos de los egresados de la educación secundaria se centra en aquellas de tipo genérico más que en conocimientos o destrezas ocupacionales específicas” (p.7), incluyendo competencias tales como: capacidad de adaptación, trabajo en equipo, habilidades comunicativas, resolución de problemas, entre otras.

En este sentido, la escuela se va adaptando al mercado laboral; por esta misma razón es que se actualiza el currículum técnico profesional, creando nuevas especialidades y suprimiendo aquellas que ya no cuentan con un nicho laboral para los egresados; asimismo, se actualizan las bases curriculares de todas las especialidades. A este respecto, Ibarrola (2004) señala:

“(...) también es cierto que debe ser posible acercar la formación escolar a las necesidades concretas de los diferentes sectores y a las posibilidades efectivas de desempeño laboral, cuidando de no producir esos enormes desfases que se localizan entre los conocimientos que se aprenden en la escuela y las realidades laborales que encuentran los egresados” (p.11).

Los centros deben ir adecuándose al mercado y los docentes deben considerar una actualización permanente para que no se produzcan los desfases expuestos anteriormente, lo que no resulta fácil de resolver por parte de los establecimientos ni por parte de los mismos docentes.

2.4 GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

2.4.1 PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Si bien los docentes técnicos se encargan de desarrollar competencias para el buen desempeño laboral en sus estudiantes, también deben cumplir con ciertas labores propias de la labor docente y pedagógica. Esto podría resultar más complejo si se tiene en cuenta que estos docentes son especialistas en sus

disciplinas técnicas pero no en los aspectos netamente pedagógicos y que muchos de ellos no han tenido experiencias previas en aula.

El Ministerio de Educación chileno elaboró un documento llamado Marco para la Buena Enseñanza, que busca orientar el desempeño de los docentes del país, y también generar una oportunidad de evaluación de las prácticas docentes. Dicho documento "... busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos" (MINEDUC, 2008, p.8). A través de esta publicación emanada desde la política pública, se enfatiza la preocupación por lograr un alto desempeño de los profesores, proponiendo un marco referencial a disposición de toda la comunidad.

El Marco para la Buena Enseñanza [MBE], cuenta con cuatro dominios que el docente debe desarrollar y que reflejan el proceso de enseñanza aprendizaje. Los dominios considerados son: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos, y d) Responsabilidades profesionales. Sin duda el primer dominio, "preparación de la enseñanza", resulta ser el peldaño y el fundamento sobre el cual se construye todo lo demás, por lo que resulta de suma relevancia que la totalidad de los docentes tengan conocimiento de éste y manejen cada criterio que abarca.

En este contexto, la preparación de la enseñanza, como plantea Shink (2003) involucra tanto la disciplina que el profesor imparte como todas las competencias pedagógicas que posee y que se requieren; es en este dominio donde se organiza la enseñanza, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y su contexto. Además significa conocer el currículum nacional y la mediación entre el contenido y el contexto de los estudiantes. El diseño de las experiencias de aprendizaje debe considerar estos aspectos en todo momento,

propendiendo a que sean experiencias significativas, que conlleven un desempeño deseable por parte de los aprendices; deben ser actividades conscientes por parte de los estudiantes, que les genere autonomía y reflexión sobre sus avances, donde sean capaces de evaluar su desempeño.

Cuando prepara su enseñanza, el maestro construye un escenario, inaugura una sucesión de actividades con las que ocupa el tiempo escolar. En el interior de cada uno, prevé momentos distintos. Sabe, por ejemplo, que planteará un problema abierto al preguntarles a los alumnos cómo se podría construir una representación gráfica de las temperaturas diarias. Piensa introducir el tema, animar una breve discusión sobre la naturaleza de la tarea, después, invitar a los alumnos a proponer una solución trabajando en pequeños grupos... Pero nada asegura que esto pasará según este escenario (Anijovich y Mora, 2009, p. 7).

De todo lo anterior, se desprende que la preparación de la enseñanza no es algo que se pueda dejar al azar o que se pueda resolver a último minuto, sino que requiere también de una reflexión y conocimiento propios de la práctica pedagógica. Al respecto Gimeno y Pérez señalan que “(...) el objetivo básico de toda la actividad educativa es favorecer que los estudiantes elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran” (1992, p.107). Este desafío resulta bastante complejo y requiere de rigurosidad por parte del docente, si además nos referimos a la preparación de la enseñanza en la educación técnico profesional, las actividades a diseñar, deben también incluir el desarrollo de las competencias genéricas mencionadas anteriormente; por lo tanto, tendrán que cumplir con un doble objetivo: el técnico, propio de una disciplina o especialidad, y el genérico que también demanda el sector productivo. Para ello es necesario que los docentes manejen muy bien las competencias pedagógicas que se necesitan para dar cumplimiento a una óptima preparación de la enseñanza.

Todos estos procesos requieren de una profunda reflexión, adaptación y conciencia de la tarea docente. “La base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del profesor/a capaz de interpretar y diagnosticar cada situación singular y de elaborar, experimentar y evaluar estrategias de intervención (...)” (Gimeno et al. 1992, p.87), debe tener la capacidad de adaptación y flexibilización, lo que se logra conociendo a sus estudiantes y dominando estrategias de enseñanza. Este dominio de preparación de la enseñanza, además establece la capacidad de articulación entre su disciplina y otras asignaturas, para así generar un aprendizaje más significativo, lo que en la EMTP resulta ser de mucha utilidad, pues esta articulación permite que los estudiantes le otorguen sentido a la formación general en el contexto de su especialidad. Para todo esto el profesor requiere conocer el currículum de la enseñanza media e ir relacionando sus contenidos con las asignaturas; además, debe generar el vínculo entre los contenidos y la realidad.

2.4.2 ESTILOS DE APRENDIZAJE

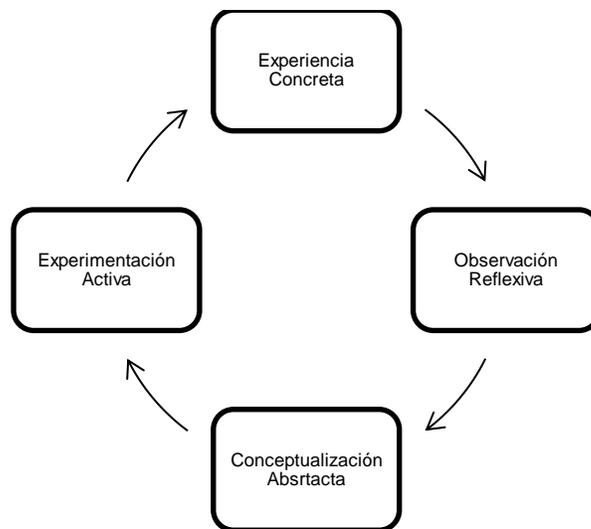
El concepto de aprendizaje, según Díaz (2012) hace referencia a procesos psicológicos y biológicos producidos en la corteza cerebral que, a través del uso del pensamiento, pueden determinar cambios en el conocimiento, información, actitudes destrezas y su forma de llevar a cabo las tareas al relacionarse con el contexto, logrando así respuestas idóneas. Por lo tanto, según lo expuesto por Díaz, el aprendizaje considera la relación con el medio ambiente o contexto del aprendiz que de cierta manera también lo determina, lo motiva y lo impulsa.

Los modelos de enseñanza aprendizaje, actualmente consideran al estudiante “(...) como un sujeto activo, capaz de desplegar una amplia variedad de conductas (estrategias, enfoques, estilos) que determinan su aprendizaje” (Cano y Justicia, 1993, p. 89), ya no reciben todo desde el profesor, lo que los obliga a buscar sus propias estrategias y metodologías de estudio y preparación académica; esto conlleva también un proceso de autoconocimiento que se inicia

desde pequeños, reconociendo sus habilidades, talentos y aptitudes. “El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender (...)” (Cazau, 2004, p.2), ordenando, clasificando y priorizando individualmente los conocimientos que va adquiriendo. Si se considera que esto es un proceso que toma tiempo y dedicación, descubrir el propio estilo de aprendizaje resulta ser muy ventajoso e importante, ya que luego de conocer cómo aprende cada uno, se pueden obtener mejores resultados y optimizar el tiempo.

El modelo experiencial del Dr. Kolb, desarrollado en 1975, se basó en 4 etapas fundamentales del aprendizaje que se mantienen de forma continua. El planteamiento va en relación a que cada aprendizaje se aborde desde cada una de las etapas, de esta manera el aprendiz interactúa desde lo vivencial, lo concreto y lo abstracto (Díaz, E. 1992).

Figura 2

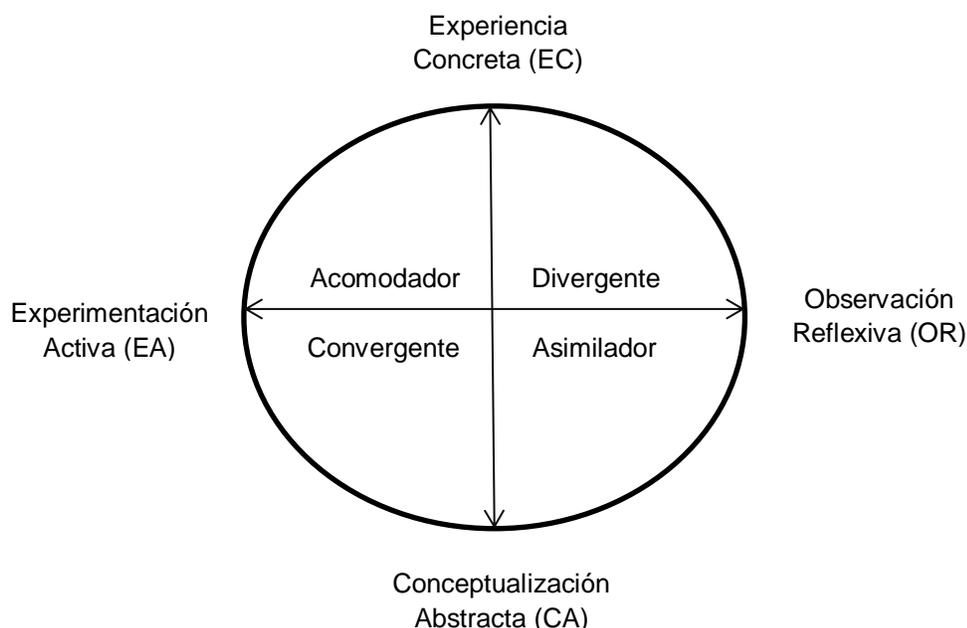


Nota: Modelo Experiencial David Kolb.
Fuente: www.ute.edu.ec

A partir de este modelo propuesto, se derivan los estilos de aprendizaje, creados por Kolb y Fry el año 1995. Plantea que considerando las características

de cada estudiante, la combinación de algunas de las etapas anteriores beneficiaría más el aprendizaje que otras.

Figura 3



Nota: Estilos de Aprendizaje
Fuente: www.ute.edu.ec

El pensamiento divergente está relacionado con la imaginación y la capacidad de producir ideas, generalmente son kinestésicos, aprenden a través de la acción, del movimiento, son menos formales y más inquietos. El estilo asimilador es capaz de crear en la teoría, por lo que son bastante metódicos, reflexivos, organizados, analizan las situaciones, son estudiantes racionales y secuenciales, rigurosos en sus procesos y se concentran en sus estudios. Por su parte en el estilo convergente los estudiantes buscan la aplicación práctica de ideas, tiene facilidad para incorporarse en el tema de estudio, la habilidad está dada por la rápida capacidad de encontrar soluciones y la teoría llevarla fácilmente a la práctica. El estilo de aprendizaje acomodador, se caracteriza por la capacidad de adaptación a circunstancias inmediatas específicas, por lo general son estudiantes observadores, detallistas e intuitivos para las soluciones, usan la imaginación, son emocionales y tienen la habilidad para relacionar diferentes contenidos.

En cuanto al rol del profesor en este ámbito, sería deseable que el docente conociera a sus alumnos y manejara estrategias metodológicas para favorecer cada uno de los estilos de aprendizaje. Tal como lo establece el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación, en el primer dominio (A), Preparación de la Enseñanza, en su segundo criterio (A.2), establece: “conoce las diferentes maneras de aprender de los estudiantes” (MINEDUC, 2008). Con esto queda de manifiesto la relevancia que tiene para el docente conocer cómo aprenden los estudiantes, de modo tal que su enseñanza vaya enfocada a todos los estilos de manera planificada y organizada; que la enseñanza se prepare se refiere también a desarrollar actividades para los cuatro estilos de aprendizaje, para que así finalmente sea significativo.

Para cada estilo de aprendizaje el docente puede utilizar diversas estrategias metodológicas, como las propuestas por Díaz (1992):

Estilo divergente: Lluvia de ideas, simulaciones, organizadores gráficos, experimentos, crucigramas, resolución de adivinanzas.

Estilo asimilador: Debates, análisis de textos, ordenar y clasificar datos, informes escritos, investigaciones.

Estilo convergente: Elaborar mapas, gráficos, clasificar información, manualidades, demostraciones prácticas, resolución de problemas.

Estilo acomodador: Actividades de uso de la imaginación, trabajos artísticos, trabajos en grupo, composiciones escritas, discusiones en grupo.

Si el docente logra incorporar estrategias que abarquen todos los estilos, la motivación por el aprendizaje se incrementa, ya que los aprendices pueden desarrollar su máximo potencial en una actividad que les acomode y que le lleve al logro de buenos resultados.

Sumado a estos estilos de aprendizaje, se plantea también el sistema de representación sensorial que establece la representación del mundo a través de los sentidos. Es así como la Programación Neurolingüística [PNL] es un enfoque

de aprendizaje y terapia que surge desde los estudios de Bandler y Grinder, actualmente muy utilizado no sólo por el área educativa sino de manera transversal en muchas disciplinas del desarrollo humano. Este enfoque se basa en tres elementos: la programación, referida a la capacidad humana de producir y utilizar programas de comportamiento; el aspecto neurológico referido a las percepciones sensoriales ligado a las emociones de cada individuo, y el elemento lingüístico verbal y no verbal . Las representaciones sensoriales derivan en tres grandes sistemas: visual, auditivo y kinestésico.

La PNL se considera como “(...) una herramienta de trabajo para todas las personas que trabajan con o para las personas. Consiste en una serie de técnicas destinadas a analizar, codificar y modificar conductas, por medio del estudio del lenguaje, tanto verbal como gestual y corporal” (Sambrano, 1997, p.9), por lo tanto, resulta de suma relevancia que los profesores manejen estas técnicas y las apliquen al momento de llevar a cabo su planificación de la clase y luego en la clase misma. La PNL requiere de un gran dominio del lenguaje, de saber escoger las palabras precisas de modo que todos los estudiantes se sientan motivados; debe saber usar el cuerpo como herramienta comunicativa que transmite el mensaje con mayor impacto aún que el lenguaje verbal.

Las actividades deben ser diseñadas de modo que se abarquen los tres sistemas de percepción sensorial, pues en el aula se encuentran los tres tipos de estudiantes. Debe quedar claro que todos aplicamos los tres sistemas de representación; no obstante aquello, en cada uno existe uno predominante, y es en ese en que se basa la forma de aprender y comprender el mundo. El estudiante se sentirá más atraído e interesado cuando el sistema de representación del profesor es el mismo. Es por esto que el docente debe saber aplicar las tres representaciones, pese a que él mismo también tenga un sistema predominante.

2.4.3 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Así como existen diversos estilos de aprendizaje, la enseñanza también debe adaptarse a estos estilos y utilizar diversas estrategias para ser eficaces y lograr aprendizajes significativos. “El maestro de hoy necesita enfrentarse a los grupos fortalecido con una formación pedagógica que lo dote de elementos suficientes para enseñar en forma adecuada” (González, 2003, p.1), teniendo en cuenta el contexto de sus alumnos, el capital cultural con el cual llegan y por sobre todo cómo aprenden. En la etapa de preparación de la enseñanza, el docente debe crear las estrategias más adecuadas para su grupo y así poder potenciar los aprendizajes de cada uno de ellos.

En cuanto al concepto de estrategia, la Real Academia Española de la Lengua, lo define como: “arte, traza para dirigir un asunto” (2001); es decir, dirigirse hacia un propósito y alcanzar un objetivo planteado. Las estrategias que vaya desarrollando el profesor deben ir provocando cambios en los estudiantes que incrementen su aprendizaje, que generen reflexión en ellos y que produzcan relaciones entre un contenido y otro. Los estudiantes, a través de estas estrategias planificadas por el docente, deben ir generando sus propias evaluaciones, ser capaces de reconocer errores y corregirlos, además establecer un control sobre su aprendizaje (González, 2003).

Dentro de las estrategias que destacan y que debieran ser utilizadas, la resolución de problemas, no sólo enfocados a las matemáticas, es una forma de generar aprendizajes que movilicen conocimientos desde varios sectores del saber; deben generar una nueva actitud en el estudiante; que sea capaz de relacionarse con la nueva información que ha obtenido; debe comprender que hay una secuencia y una lógica en los contenidos de las diferentes disciplinas. El docente “(...) aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones” (Anijovich, et al., 2009, p.5). De

acuerdo a lo anterior, la enseñanza es un proceso constante de reflexión, de auto evaluación e innovación; aquello que no resultó como se planificó, debe ser revisado y reestructurado, el profesor está en permanente aprendizaje respecto de sus prácticas.

Según Anijovich et al. (2009), se define **estrategia de enseñanza** como: “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p.6). Estas decisiones pueden ir variando de acuerdo a cómo se van desarrollando las estrategias; no son decisiones rígidas; por el contrario, se van adecuando a medida que se ve la evolución en el aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias se nutren, entre otras cosas, de actividades cuidadosamente escogidas y diseñadas por los docentes.

Las actividades son instrumentos que desarrolla el profesor para lograr aprendizaje en sus estudiantes y que de diversas formas los aprendices se apropien de conocimientos. Buscan generar relaciones entre los conocimientos ya adquiridos y aquellos que se desea desarrollen; es necesario que consideren lo anteriormente expuesto, referido a los estilos de aprendizaje de sus alumnos, tipos de inteligencias, edad, género y contexto de los estudiantes destinatarios. Las tareas y actividades deben tener un sentido, tanto para el docente como para el estudiante, de modo que se produzca un interés genuino por realizarla y seguir lo que el docente propone. El profesor debe indicar y sociabilizar la actividad, dejar claro el objetivo y el por qué es relevante el involucramiento por parte de los estudiantes.

Las actividades desafiantes y que conlleven autonomía para los estudiantes, generarán significancia para ellos; que sean entretenidas, atractivas, en este sentido, actualmente la incorporación de tecnologías es fundamental. Las generaciones de hoy tienen un manejo virtual casi innato que dista de generaciones anteriores, y más aún de cuando sus docentes fueron aprendices,

por lo que el profesor que incorpora tecnologías en sus clases, generará una mayor cercanía y efectividad; pero no es la tecnología sólo por el hecho de serlo. Debe usarse en beneficio del desarrollo de conocimiento; deben también tener un sentido acorde a los contenidos disciplinares que se desean abordar, y algunos serán más adecuados para el uso de las tecnologías que otros. El profesor debe estar a la altura del uso de las tecnologías, “(...) en la actualidad, debido a que cada vez más el profesorado utiliza la tecnología en la enseñanza, las instituciones deben prepararse para cubrir la demanda tanto de formación como de equipamiento” (Epper, y Bates, 2004, p.8). Acá se manifiesta la responsabilidad compartida entre el centro escolar, que debe brindar el equipamiento y recursos necesarios para el uso de las tecnologías por parte del cuerpo docente, y a su vez el autoaprendizaje e interés de los mismos profesores por capacitarse y actualizarse en su formación profesional.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Este trabajo corresponde a una investigación de índole cualitativa y aplicada, en relación a la formación pedagógica de los docentes que imparten clases en la formación diferenciada técnico profesional; es de carácter evaluativo y busca establecer una propuesta de mejora a la realidad investigada, por tanto, corresponde a un estudio de casos que abarcó a un grupo determinado de sujetos (Amaya, 2007).

3.2 PARTICIPANTES

El estudio consideró dos grupos de participantes: uno compuesto por profesores y el otro por los jefes de las unidades técnico pedagógicas [UTP].

El primer grupo abarcó a 13 profesores del área técnico profesional (tercero y cuarto año medio) de 5 establecimientos técnicos profesionales de la región de La Araucanía, en distintas especialidades. Este grupo estuvo compuesto por nueve hombres y cuatro mujeres, con experiencia en aula por sobre dos años, sólo cuatro de ellos con formación pedagógica y título de profesor de estado en EMTP.

La aplicación del segundo instrumento estuvo compuesta por un grupo de 12 jefes UTP de 12 centros educativos técnico profesionales de la región de La Araucanía. Dichos centros abarcan una cantidad de 130 profesores técnicos aproximadamente. De los centros escogidos, dos fueron de administración delegada y uno solo municipal; por lo tanto, los particulares subvencionados (nueve establecimientos) reflejan la mayor cantidad de antecedentes recopilados.

3.3 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En cuanto al objeto de estudio, los antecedentes para poder llevar a cabo la investigación se recopilaron a través de dos cuestionarios de preguntas cerradas con su respectiva puntuación. El primer cuestionario busca conocer las creencias pedagógicas de los docentes técnicos que se desempeñan en aula, en la formación diferenciada (tercero y cuarto año medio), el segundo instrumento tiene por objetivo recabar la mirada de los jefes de UTP y la situación que viven esos centros educativos en relación a los profesores técnicos que allí se desempeñan.

Se utiliza el cuestionario ya que “su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación” (García, 2003, p.2), lo cual permitió poder aplicarlo con rapidez y precisión. Ambos cuestionarios contemplan sólo preguntas cerradas con una escala tipo Likert que determina el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación. Dicha escala está fijada con un recorrido desde lo favorable a lo desfavorable, con su respectivo puntaje; es un instrumento estructurado por ítems y por cuestionario total. “Las preguntas cerradas son fáciles de codificar y preparar para su análisis (...)” (Amaya, 2007, p. 173), permiten sistematizar de forma más eficiente y requieren menos trabajo por parte del encuestado ya que sólo deben marcar la tendencia que más le identifique.

A continuación se describen más detalladamente los instrumentos utilizados, el primero a los profesores y el segundo a los jefes de las unidades técnico pedagógicas.

3.3.1 Descripción de los instrumentos

a) Cuestionario de creencias pedagógicas

Se aplica un cuestionario de creencias pedagógicas que cuenta con 86 preguntas cerradas originalmente, de las cuales se escogen 30 reactivos para responder, relacionados principalmente con prácticas pedagógicas, rol del profesor y preparación de la enseñanza, que son los temas que van más en relación a esta investigación. Con estas respuestas se logra establecer cuáles son las creencias o paradigmas que tienen los docentes técnicos respecto del proceso de enseñanza – aprendizaje. Teniendo en cuenta que la mayoría de ellos no cuenta con una formación pedagógica sistemática, se producen ciertos hallazgos que resultan interesantes de ser contrastados con la teoría y que más adelante se analizan.

El cuestionario se aplica a trece profesores técnicos de distintas especialidades en formato de papel. En el encabezado del instrumento se solicitan los siguientes datos: comuna del establecimiento, género del encuestado y fecha. El enunciado explica la puntuación de cada columna a seleccionar. No existe tiempo límite para responder, sólo deben hacerlo en la medida de lo posible, de una sola vez y sin interrupciones. Posteriormente se presentan los reactivos que están redactados tanto de forma positiva como negativa y distribuidos aleatoriamente en el instrumento. Los reactivos negativos expresan una práctica o pensamiento contrario a lo que establece la teoría, es decir, como debe ser una práctica correcta y acorde a los criterios deseables. Los positivos por su parte, están de acuerdo a lo que debe ser una actitud deseada para un favorable desempeño.

En relación a la puntuación de cada reactivo, se distribuyen conforme al grado de acuerdo con la afirmación; es así como para los reactivos positivos, la opción muy de acuerdo equivale a 4 puntos, de acuerdo a 3 puntos, en desacuerdo a 2 puntos y finalmente muy en desacuerdo corresponde a 1 punto. En los reactivos negativos, la puntuación se invierte donde la columna muy de

acuerdo considera 1 punto, de acuerdo 2 puntos, en desacuerdo 3 puntos y muy en desacuerdo 4 puntos.

El cuestionario tiene una puntuación máxima de 120 puntos y mínima de 30 puntos, estableciendo el puntaje de corte en los 72 puntos correspondiente al 60 por ciento. Se calcula el puntaje por cada docente encuestado y según cada alternativa escogida, invirtiendo el puntaje de los reactivos negativos.

El cuestionario se aplica una sola vez al inicio de esta investigación y con el fin de establecer el manejo pedagógico y las creencias de los docentes técnicos que actualmente imparten clases en diversas comunas de la región (cinco comunas de La Araucanía), en los niveles de tercero y cuarto año medio. En la tabla 1 se ejemplifica un reactivo positivo y uno negativo con su respectiva puntuación.

Tabla 2

Reactivo Positivo	Muy Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4
El rol del alumno en la sala de clases consiste en ser un activo constructor de su conocimiento.				
Reactivo Negativo	Muy Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	4	3	2	1
Para una mejor asimilación de los contenidos es aconsejable que éstos se trabajen en forma aislada (por ejemplo; organizados en asignaturas).				

Nota: Modelo de instrumento con los dos tipos de reactivos y su escala de valoración

Los datos del instrumento se tabulan a través de una planilla Excel, obteniendo promedios por pregunta, individual y puntuación total del instrumento, para luego poder obtener resultados y analizarlos según la teoría y la práctica empírica (Ver anexo 4) El instrumento citado se encuentra validado a través de un programa de doctorado de la Universidad de Extremadura, España (Blázquez y Tagle, 2010).

b) Cuestionario Percepción y Prácticas Pedagógicas en el EMTP según Jefes Unidades Técnico Pedagógicas

Este instrumento se diseña para fines exclusivos de este estudio y también se compone de preguntas cerradas. En esta primera etapa de diseño, se desea tomar en cuenta tanto las competencias del jefe técnico, como además captar la opinión de ellos respecto al manejo pedagógico de los profesores de la formación diferenciada técnico profesional.

Igual que en el caso anterior del cuestionario de creencias, se decide desarrollar y aplicar un cuestionario más breve, pero debido principalmente a la rapidez que conlleva responderlo y a la precisión de los reactivos, de esta manera es más fácil que los jefes técnicos se den el tiempo de responder y devolver el cuestionario. Para escoger los reactivos, la investigadora se basa en la experiencia empírica y también en bibliografía basada en el marco para la buena enseñanza [MINEDUC] y en el perfil del jefe de la unidad técnico pedagógica publicado en el portal web de Educar Chile (www.educarchile.cl). De esta manera se pueden crear los reactivos desde los dos principales ámbitos que desea abarcar el instrumento. El cuestionario original contaba con 24 reactivos y un puntaje máximo de 96 puntos.

Si se considera que las unidades técnico pedagógicas de los centros educativos, son el estamento clave en el acompañamiento a los docentes, para el seguimiento y análisis de las prácticas de los profesores, generando

retroalimentación y mejoras, resultaba fundamental poder obtener la opinión de estos profesionales respecto al tema.

Según los antecedentes proporcionados por el portal web de Educar Chile, se señala que “El Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, es el profesional que asesora a los profesores en la forma de organizar el currículum en base a criterios previamente definidos”, por lo que la comunicación entre los docentes y el jefe técnico es muy importante y, en ese sentido, la encuesta indaga acerca de prácticas que debe llevar a cabo para dar cumplimiento a la competencia de asesoramiento al profesor. El mismo sitio web establece, dentro de las actividades del jefe técnico, la del monitoreo a los profesores considerando la observación en aula, revisión de documentos entregados, entrevistas con los docentes, por mencionar algunas.

Las preguntas están redactadas de manera positiva y con cuatro columnas para marcar la preferencia; los reactivos están distribuidos de manera aleatoria en el instrumento. En relación al puntaje de cada afirmación, se asigna según el grado de acuerdo con el reactivo; es así como el puntaje se distribuye de la siguiente manera: la opción muy de acuerdo equivalía a 4 puntos, de acuerdo a 3 puntos, en desacuerdo a 2 puntos y finalmente muy en desacuerdo corresponde a 1 punto. La puntuación máxima del cuestionario es de 104 y el mínimo de 26 puntos.

La encuesta es enviada vía correo electrónico a los doce jefes técnicos que la respondieron, no existe por ello un tiempo designado para responderla. En el encabezado se solicita la comuna del colegio, la cantidad de docentes técnicos que se desempeñan en el centro, la cantidad de alumnos matriculados y la fecha. Esta encuesta permite contar con un panorama amplio de lo que sucede en los centros de educación técnica de nivel medio, en relación a los docentes técnicos y sus prácticas pedagógicas.

Al igual que el instrumento anterior se llevan los datos recopilados a una planilla Excel para poder tabular y así comenzar el análisis de los resultados (Ver anexo 5).

b.1) Proceso de validación del cuestionario para jefes de las Unidades Técnico Pedagógicas

Para poder aplicar el instrumento, es necesario someterlo al proceso de validación correspondiente. Según Martin (2004), la validez corresponde al grado con que el instrumento mide lo que debe medir y que cumple con su objetivo. El cuestionario se somete al criterio y validación de los expertos, quienes entregan sus apreciaciones y correcciones pertinentes; es así como se entrega a cinco expertos del ámbito educativo con el fin de asegurar que el instrumento cumpla con el objetivo para el cual fue creado. Dentro del grupo de expertos, participa un jefe de UTP de un centro educativo técnico profesional, académicos de universidades de carreras de pedagogía, un asesor técnico pedagógico del departamento provincial de educación y una egresada de programa de post grado de magíster en gestión escolar.

Se les solicita su colaboración a través de una carta enviada vía correo electrónico, donde también se adjunta el cuestionario y una pauta para que completaran con sus observaciones acorde a cada reactivo propuesto. Posteriormente, ellos hacen llegar las correcciones necesarias y los aportes para mejorar el instrumento, a través de la pauta de validez adjuntada. Los expertos deben validar el instrumento en cuanto a pertinencia, coherencia y adecuación a través de la asignación de una valoración de 1 a 10, donde 1 es un bajo grado de acuerdo o valoración y 10 el máximo grado asignado. Los expertos "(...) tienen que estimar si los ítems son pertinentes para la faceta para la que han sido creados" (Carretero-Dios y Pérez, 2005, p. 531), además pueden incorporar opiniones y observaciones en el espacio indicado para cada reactivo, tanto en

relación a la redacción del reactivo como de cualquier otro punto de interés que estimen, entregando así un valioso aporte cualitativo al instrumento.

La figura 4 representa (a modo de ejemplo) el instrumento que se envía a los expertos para la validación del cuestionario y los enunciados que debían valorar de 1 a 10 según cada criterio (coherencia, pertinencia y adecuación).

FIGURA 4

1.- Existe un procedimiento de inducción a los profesores que comienzan a impartir clases en las especialidades.
 Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

Nota: Ejemplo de instrumento enviado a los expertos para evaluación de cuestionario a jefes de unidades técnico pedagógicas (Anexo 6).

b.2) Resultados cualitativos de evaluación de cuestionario para Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas

Una vez recibidos los instrumentos de validación de expertos, se pueden sintetizar los aportes más recurrentes señalados en la figura 5.

FIGURA 5

Criterio	Opiniones
Pertinencia	<p>Los expertos señalan que los reactivos corresponden a lo que se desea analizar, que es levantar la opinión de los jefes de UTP en cuanto a los docentes técnicos de sus establecimientos.</p> <p>Sugieren revisar los reactivos, ya que hay algunos similares. Además se sugiere incluir elementos relacionados con el marco para la buena enseñanza.</p> <p>Los expertos proponen eliminar dos reactivos que se alejan al manejo de un jefe de UTP.</p>
Coherencia	<p>Se sugiere categorizar el instrumento.</p>
Adecuación	<p>Dos expertos señalan considerar cinco opciones de respuesta y no cuatro como se propone; sin embargo, se justifica la decisión de escoger sólo cuatro (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo), para así poder marcar una tendencia en las respuestas y evitar la indiferencia.</p>

Nota: Síntesis de opiniones y aportes de expertos.

Considerando las apreciaciones de los expertos, se procede a categorizar el instrumento estableciendo tres lineamientos: prácticas directivas, percepción jefes técnicos, prácticas de jefes de UTP, y por otro lado, se mejora la redacción haciéndola más pertinente en cuanto a lo que se deseaba medir. Además se suprimen algunos reactivos y se incorporan otros, para precisar mejor la visión de los jefes técnicos. Originalmente el instrumento contaba con 24 reactivos y

finalmente queda con 26, de esta manera se envía el instrumento para ser desarrollado (Anexo 4).

3.4 PROCEDIMIENTOS

La investigación se basó en los siguientes procedimientos a lo largo de su desarrollo:

- Creación de cuestionario de percepción y prácticas pedagógicas de los docentes técnicos según los jefes de UTP.
- Validación del contenido del cuestionario según juicio de experto.
- Selección de reactivos más pertinentes del cuestionario de creencias pedagógicas (Blázquez y Tagle, 2010).
- Selección de los participantes para la aplicación de ambos cuestionarios.
- Aplicación de los instrumentos vía correo electrónico.
- Recogida y análisis de información de los instrumentos aplicados.
- Propuesta de mejora en función de los resultados del diagnóstico.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS CUESTIONARIO DE CREENCIAS

El cuestionario de creencias es aplicado a trece docentes técnicos de diferentes centros educativos de la región y de distintas especialidades. Este grupo estuvo compuesto por nueve hombres y cuatro mujeres, con experiencia en aula superior a dos años, sólo cuatro de ellos con formación pedagógica y título de profesor de estado en EMTP.

En relación a este cuestionario, cuenta con treinta reactivos, diecinueve de ellos se presentan con una puntuación por debajo de los tres puntos (el puntaje máximo es de cuatro puntos por reactivo), de un total de treinta reactivos, por lo que se evidencian ciertas falencias en las creencias pedagógicas que mantienen los docentes técnicos encuestados, las cuales se contraponen a las teorías actuales.

El primer análisis va en relación a una tabla de puntuación de acuerdo a cada participante. El instrumento cuenta con un máximo de 120 puntos, siendo el puntaje de corte en un 60 por ciento, lo que corresponde a 72 puntos. Es así como la tabla número 2 muestra el total obtenido por cada participante y los rangos de puntuación considerados. Además se puede observar en la tabla 4, una columna con los porcentajes correspondientes a cada puntuación.

Tabla 3:

Rangos de puntuación	Nivel de frecuencia
30 - 72	Bajo
73 - 100	Medio
101 - 120	Alto

Tabla 4: Puntuación y frecuencia porcentual obtenidas por cada participante con su nivel de frecuencia.

Participante	Puntaje	Porcentaje %	Nivel
1	78	65	Medio
2	80	67	Medio
3	80	67	Medio
4	88	73	Medio
5	76	63	Medio
6	83	69	Medio
7	98	82	Medio
8	82	68	Medio
9	95	79	Medio
10	83	69	Medio
11	77	64	Medio
12	99	83	Medio
13	74	62	Medio

Tal como se evidencia en la tabla 3, no existen docentes con una puntuación en el nivel bajo, ni tampoco con uno alto o destacado; sin embargo, esta media generalizada en la puntuación da señales en cuanto a que existen creencias pedagógicas que se condicen y que van de la mano con las teorías actuales en educación, y otras que no responden a los lineamientos pedagógicos contemporáneos deseables. De todos modos existen algunos participantes cuya puntuación está bastante cerca del límite bajo (apenas superan el 60 por ciento de del puntaje del instrumento), lo cual debe ser considerado en los planes de mejora de los establecimientos, con el fin de que mejoren sus prácticas pedagógicas. Desde la gestión, estos resultados deben ser tomados en cuenta y no se pueden ignorar, pues su mejora y consideración impactarán positivamente los aprendizajes de los estudiantes.

En la tabla 5 se presentan los porcentajes obtenidos por los participantes en cada reactivo, agrupados en dos tendencias: en desacuerdo y de acuerdo. En anexo número 4 se expone la tabla detallada de tabulación.

Tabla 5

REACTIVO	%	
	Desacuerdo	% Acuerdo
1. El aprendizaje es una práctica que se desarrolla, principalmente, en solitario.	92	8
2. Los alumnos aprenden de la misma manera.	100	0
3. El tiempo asignado para el desarrollo de ciertas actividades debe ser el mismo para todos los estudiantes, sólo así se es justo.	77	23
4. La prueba escrita es el instrumento más importante de evaluación.	77	23
5. El rol del profesor consiste en transmitir información para que los alumnos aprendan.	15	85
6. El conocimiento está en el profesor y en los libros de texto.	46	54
7. El aprendizaje se produce independientemente del grado de interés de las actividades.	77	23
8. Es recomendable que los alumnos participen en el proceso de selección y/o diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje.	38	62
9. Un alumno ha aprendido cuando es capaz de reproducir y/o repetir los mismos contenidos que le han enseñado.	23	77
10. Para una mejor asimilación de los contenidos es aconsejable que éstos se trabajen en forma aislada (por ejemplo; organizados en asignaturas).	77	23
11. El rol del alumno en la sala de clases consiste en escuchar y registrar cuidadosamente lo que el profesor dice.	62	38
12. La función del profesor debe centrarse en la enseñanza, no en el aprendizaje	92	8
13. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar cualquier tipo de contenido.	77	23
14. Los profesores deben diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de las particularidades de cada uno de los alumnos.	62	38
15. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy	31	69

efectiva.		
16. Es necesario que las actividades de enseñanza y aprendizaje incentiven la dependencia de los alumnos hacia el profesor.	54	46
17. La distribución del tiempo debe ser seguida con rigurosidad.	46	54
18. El pizarrón, el cuaderno y los libros de texto constituyen, por excelencia, los recursos de aprendizaje más importantes.	46	54
19. El aprendizaje se desarrolla, principalmente, en el contexto escolar y a cierta edad.	77	23
20. No existen instrumentos de evaluación "más importantes" que otros.	23	77
21. La distribución del tiempo en la sala de clases debe ser flexible.	8	92
22. La selección y/o diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje es de responsabilidad del profesor.	69	32
23. El aprendizaje es un proceso pasivo receptivo.	54	46
24. Los profesores deben diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje en función del grupo, globalmente considerado.	23	77
25. Cualquier actividad de enseñanza es apropiada para el trabajo de cualquier contenido.	62	38
26. Una vez que se han planificado las actividades de enseñanza, éstas deben realizarse aun cuando a algunos alumnos no les guste.	46	54
27. La asimilación de los contenidos se facilita cuando se trabajan de forma integrada, además de trabajarse organizados en asignaturas.	0	100
28. El rol del alumno en la sala de clases consiste en ser un activo constructor de su conocimiento.	0	100
29. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar sólo ciertos contenidos.	15	85
30. Los intereses y necesidades de los alumnos carecen de relevancia en el proceso de aprendizaje.	100	0

Nota: resumen de valoración porcentual en cada reactivo del cuestionario de creencias pedagógicas. Los reactivos en color celeste están redactados de forma positiva, y los amarillos en negativo.

Si se analizan los reactivos de manera más profunda, las convicciones que tienen los docentes técnicos respecto de algunos de ellos, deben ser tomadas y consideradas dentro de los planes de capacitación y formación continua, tanto de los establecimientos educativos como por parte de las políticas públicas del ministerio de educación.

En cuanto al reactivo número cinco, que plantea: “El rol del profesor consiste en transmitir información para que los alumnos aprendan”, el 85 por ciento se enmarcó hacia la tendencia de acuerdo y así se evidencia que no hay una consecuencia con lo que las teorías referentes al rol del profesor proponen, donde actualmente se releva el rol del docente como mediador de aprendizajes, de guía y orientador.

El reactivo seis que afirma “El conocimiento está en el profesor y en los libros de texto”, no tiene en estos momentos ningún asidero, debido principalmente a que el estudiante es el constructor de su conocimiento, pudiendo obtener la información desde diversas fuentes y no tan sólo desde los textos y los profesores; sin embargo, obtiene una puntuación que supera el 50 por ciento a favor de la afirmación. Actualmente el nivel de información que está a disposición de los estudiantes es tan grande e inmediato, que el profesor debe asumir como una de sus principales funciones, aquella de guía y de orientador en cuanto a la selección de esta información que obtiene el estudiante.

Si bien el reactivo ocho dice: “Es recomendable que los alumnos participen en el proceso de selección y/o diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje”, obtiene un mayor grado de acuerdo con un 62 por ciento, existen algunos docentes técnicos que no estuvieron de acuerdo con esta afirmación, representando un 38 por ciento, lo que puede llevar a pensar que estos docentes no consideran la opinión de los estudiantes y que existe una enseñanza menos participativa de parte de ellos. Si los estudiantes se sienten considerados y son capaces de expresar sus intereses, plantear actividades y de una u otra forma ser

considerados, el grado de compromiso aumenta, por lo que mantener una comunicación fluida con ellos es fundamental, sobre todo en los niveles en que ya se desarrolla la formación diferenciada TP (tercero y cuarto año medio).

El reactivo número nueve, plantea que “Un alumno ha aprendido cuando es capaz de reproducir y/o repetir los mismos contenidos que le han enseñado”, con un porcentaje de 77 por ciento de acuerdo. Este reactivo demuestra que aún persisten concepciones muy conductistas del modo de entender el proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual está dado por el grado de memorización que los estudiantes pueden demostrar al momento de repetir un contenido, mucho más que por la aplicación que pueden hacer de éste. La reproducción y repetición de contenidos, no significa necesariamente aprendizaje; cuando los estudiantes aplican, relacionan, infieren y crean se desarrollan los aprendizajes significativos. El desarrollo de competencias involucra mucho más que la repetición de un determinado contenido, sino que abarca saberes de diferentes disciplinas y conocimientos previos que deben ser puestos al servicio del desarrollo de la competencia.

La afirmación número catorce, siendo un reactivo positivo, señala que “Los profesores deben diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de las particularidades de cada uno de los alumnos”, obteniendo un 62 por ciento en desacuerdo y un 38 por ciento en acuerdo, lo que demuestra que no representa una gran relevancia para los docentes técnicos considerar la individualidad de los estudiantes, sino que diseñan más bien pensando en la globalidad del grupo.

En cuanto a que “La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy efectiva”, (reactivo número quince), los porcentajes se distribuyen en 31 por ciento en desacuerdo y un 69 por ciento en acuerdo, lo cual demuestra que pese a que en las especialidades técnicas las clases prácticas deberían tener un mayor porcentaje de ponderación y de desarrollo dentro del establecimiento, los mismos docentes técnicos son quienes le dan una gran relevancia a la clase expositiva,

considerándola muy efectiva. Si bien la clase expositiva es necesaria, sin duda las especialidades requieren en gran medida estrategias prácticas, donde los estudiantes puedan aplicar y desarrollar competencias.

El reactivo dieciséis establece que “Es necesario que las actividades de enseñanza y aprendizaje incentiven la dependencia de los alumnos hacia el profesor”, donde los porcentajes se distribuyen muy equitativamente con un 56 por ciento en acuerdo y un 46 por ciento en desacuerdo. Esto lleva a pensar que prácticamente la mitad de los docentes técnicos entrevistados, sí consideran que los estudiantes deben mantener una dependencia con los docentes, contrarrestando así la autonomía de los estudiantes.

El reactivo número diecisiete establece que: “La distribución del tiempo debe ser seguida con rigurosidad”, donde un 46 por ciento de los encuestados señala estar en desacuerdo y 54 por ciento en acuerdo, esto refleja que aún persisten modelos muy rigurosos que muestran poca flexibilidad en el desarrollo de las clases. Si esto se traspone hacia la educación técnico profesional, estamos frente a una rigurosidad que no se condice con los procesos de algunas especialidades que requieren de una mayor flexibilidad en sus tiempos, sobre todo porque la educación técnica debe priorizar procesos para así desarrollar competencias.

En cuanto a la afirmación “El pizarrón, el cuaderno y los libros de texto constituyen, por excelencia, los recursos de aprendizaje más importantes” (reactivo 18), obtiene un 46 por ciento en desacuerdo y un 54 por ciento en acuerdo; sin embargo, en la actualidad bien se sabe que existen múltiples recursos para desarrollar aprendizajes, y que se escogen o adaptan según las características del grupo, de los recursos del centro educativo y de los contenidos a trabajar, intentando utilizar los más adecuados para cumplir con los objetivos de aprendizaje. Se han invertido múltiples recursos para poder implementar diversas innovaciones en cuanto a los recursos de aprendizaje, tales como: aulas

multimedia, pizarras interactivas, centros de recursos de aprendizaje completamente equipados, entre otros.

La afirmación número veintidós establece: “La selección y/o diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje es de responsabilidad del profesor”, obtiene un 69 por ciento de desacuerdo, lo que llama la atención porque se entiende que es el profesor el responsable de diseñar la enseñanza y no los estudiantes; esto no quiere decir que no se consideren los intereses o aportes de los estudiantes, pero la responsabilidad recae en el profesor, pues es parte de su función pedagógica y profesional.

En el reactivo número veintitrés que plantea “El aprendizaje es un proceso pasivo receptivo”, los porcentajes se distribuyeron con un 54 por ciento en desacuerdo y un 46 por ciento de acuerdo. Si se analiza más detalladamente y pese a que la mayoría no se muestra de acuerdo con la afirmación, existe otro porcentaje que sí manifiesta que el aprendizaje es pasivo y receptivo, lo que no se condice con las teorías educativas actuales ni a las tendencias de los modelos educativos que proponen una mayor participación y una actitud de construcción de su propio aprendizaje por parte de los estudiantes; éstos deben ser los protagonistas y no receptores de información.

“Los profesores deben diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje en función del grupo, globalmente considerado”, planteado en el reactivo número veinticuatro, presenta un 77 por ciento de acuerdo, lo cual llama la atención, puesto que los docentes deben conocer a sus alumnos y tal como lo plantea el marco para la buena enseñanza en su dominio A, Preparación de la Enseñanza, en el criterio 2, “conoce las características, conocimientos y experiencia de sus estudiantes”, donde señala que el profesor “conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña” y por otro lado plantea que “conoce las diferentes maneras de aprender de los estudiantes”. Bajo este marco, entonces, se puede desprender que es de suma relevancia considerar las

particularidades de los estudiantes y no sólo tomarlos como un grupo homogéneo de aprendices.

En la afirmación veintiséis, que plantea que “Una vez que se han planificado las actividades de enseñanza, éstas deben realizarse aun cuando a algunos alumnos no les guste”, los porcentajes se distribuyen con una tendencia de un 54 por ciento en acuerdo, lo que se puede traducir en cierta inflexibilidad por parte de los docentes que pueden no tomar en cuenta los intereses de los estudiantes. A medida que los estudiantes se van sintiendo motivados con las actividades planteadas por los docentes, se incrementa el compromiso con el desarrollo de su propio aprendizaje, además del crecimiento personal y profesional. Por otro lado, las planificaciones de los docentes deben contemplar cierta flexibilidad y grado de adecuación a los contextos que se van presentando.

Tabla 6

Reactivo	Puntuación Promedio
5. El rol del profesor consiste en transmitir información para que los alumnos aprendan.	2
6. El conocimiento está en el profesor y en los libros de texto.	2,46
9.- Un alumno ha aprendido cuando es capaz de reproducir y/o repetir los mismos contenidos que le han enseñado.	2,08
15.- La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy efectiva.	2,38
24.- Los profesores deben diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje en función del grupo, globalmente considerado.	2,15
26. Una vez que se han planificado las actividades de enseñanza, éstas deben realizarse aun cuando a algunos alumnos no les guste.	2,38

Nota: Resumen de afirmaciones con más baja puntuación promedio por reactivo.

Se consideran sólo aquellos reactivos cuya puntuación promedio es inferior a 2,5 puntos, si se tiene en cuenta que la puntuación era de 1 a 4 puntos, siendo 1 el mayor grado de desacuerdo con la afirmación y 4 el mayor grado de acuerdo,

en el caso de los reactivos positivos, y se debe invertir para los reactivos negativos.

4.2 ANÁLISIS CUESTIONARIO PERCEPCIÓN Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SEGÚN JEFES TÉCNICO PEDAGÓGICOS

El cuestionario aplicado a doce jefes técnico pedagógicos de diferentes centros educativos TP de la región de la Araucanía, incluye treinta reactivos positivos, cuya puntuación considera de 1 a 4 puntos, siendo el mínimo un punto para un menor grado de acuerdo con la afirmación, y de cuatro puntos para un mayor grado de acuerdo. El instrumento cuenta con tres categorías, las cuales no se presentan de forma explícita en el instrumento enviado sino que se utiliza la categorización para la tabulación y el análisis cualitativo. Las categorías que contiene el instrumento son: gestión directiva, percepción jefe técnico pedagógico y práctica jefe técnico pedagógico. El puntaje máximo del instrumento es de 104 puntos y el mínimo de 26 puntos. Se considera un puntaje de corte al 60 por ciento del instrumento, lo que se traspassa a 62 puntos. En anexo número 3 se adjunta el instrumento categorizado y en anexo número 5 se presenta la planilla detallada de tabulación de datos.

Para un análisis de datos más estructurado se interpretaron inicialmente los puntajes y porcentajes totales por cada participante.

Tabla 7

Rangos de puntuación	Nivel de frecuencia
26 - 62	Bajo
63 - 90	Medio
91 - 104	Alto

Tabla 8

Participante	Puntaje	Porcentaje %	Nivel
1	64	61	Medio
2	83	79	Medio
3	76	73	Medio
4	73	70	Medio
5	57	55	Bajo
6	59	57	Bajo
7	58	56	Bajo
8	79	76	Medio
9	65	63	Medio
10	73	70	Medio
11	72	69	Medio
12	79	76	Medio

Nota: Puntuación del instrumento por participante, equivalencia porcentual y nivel de valoración.

La tabla 8 presenta el puntaje total que cada participante obtuvo y su correspondiente valoración porcentual. Tal como se observa, ningún encuestado obtuvo una puntuación alta; la mayoría se concentró en la puntuación de nivel medio y tres en la baja. Aunque se observa que varios participantes obtuvieron un puntaje cercano al nivel bajo, bordeando los 62 puntos que es el puntaje de corte.

Esta tabla general también lleva a la reflexión desde el punto de vista del trabajo que se realiza en la formación de jóvenes en la educación técnico profesional, ya que si los jefes técnicos no evidencian a través de este instrumento una alta puntuación, quiere decir que aún existen muchas falencias que deben ser abordadas con prontitud, sobre todo en las prácticas docentes.

Al presentar la información por medio de porcentajes por cada reactivo, se agrupó en dos grandes tendencias: en acuerdo y en desacuerdo. De esta manera se puede visualizar la realidad en cuanto al manejo y desempeño pedagógico de

los docentes técnicos, además de las acciones institucionales que se llevan o no a cabo; esto a través de la mirada de los jefes técnicos de manera detallada.

Tabla 9

Reactivo	En Desacuerdo	En Acuerdo
	%	%
1.- Existe un procedimiento de inducción a los profesores que comienzan a impartir clases en las especialidades.	58	42
2.- La experiencia en aula es fundamental para la contratación de docentes técnicos.	8	92
3.- Existe un acompañamiento permanente a los docentes técnicos, de modo que siempre se sientan apoyados.	25	75
4.- Existen instancias de perfeccionamiento interno que van en apoyo de la formación pedagógica de los docentes técnicos.	58	42
5.- Los docentes técnicos reciben retroalimentación permanente acerca de sus prácticas en el aula.	33	67
6.- Los profesores técnicos manejan sus programas de estudio y las orientaciones metodológicas para un desempeño óptimo.	17	83
7.- Existen reuniones colegiadas entre el coordinador académico y los profesores técnicos.	58	42
8.- Existe espacio y tiempo para que los profesores técnicos puedan reunirse y planificar sus clases de manera integrada e interdisciplinaria.	50	50
9.- Los docentes técnicos deben ser expertos en su especialidad, no así en aspectos pedagógicos.	92	8
10.- El profesor técnico genera enlaces entre los módulos que imparte y otras asignaturas de la formación general.	42	58
11.- La formación pedagógica de los docentes técnicos, es menos relevante que la formación técnica.	83	17
12.- Los profesores técnicos cuentan con conocimientos para formular y crear diferentes instrumentos de evaluación	50	50
13.- Los docentes técnicos tienen la flexibilidad de profundizar en aquellos contenidos que así lo requieran.	25	75
14.- La mayor dificultad para los docentes técnicos, es la planificación de las clases.	33	67
15.- En la preparación de la enseñanza, los profesores técnicos buscan desarrollar competencias de orden superior en sus estudiantes.	50	50
16.- Los docentes técnicos analizan y reflexionan sobre sus prácticas.	17	83
17.- Los docentes técnicos cumplen eficientemente con sus programas de estudio y cobertura curricular.	0	100
18.- Los docentes técnicos diseñan la enseñanza incorporando tecnologías e innovación permanentemente.	42	58
19.- Los docentes técnicos utilizan estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, el currículum y el contexto de sus estudiantes.	33	67
20.- Los docentes técnicos manejan variadas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.	42	58
21.- Los docentes técnicos deben preparar la enseñanza de sus módulos de la misma manera que la formación general.	33	67
22.- El profesor de especialidad se mantiene actualizado y conoce las tendencias de su especialidad.	17	83

23.- A los profesores técnicos se les hace más fácil planificar que evaluar aprendizajes.	67	33
24.- Los docentes técnicos aplican diagnósticos al inicio de sus unidades, de modo tal que se consideren en todo momento los conocimientos previos de sus estudiantes.	42	58
25.- Los profesores técnicos consideran el capital cultural de sus estudiantes, además de sus experiencias, al preparar sus clases.	50	50
26.- En la formación técnica se busca que los estudiantes sean buenos ejecutores en su especialidad.	0	100

Nota: Panorama general de los reactivos y las tendencias manifestadas por los jefes de UTP.

El detalle de los resultados a través de porcentajes y divididos en las dos tendencias mencionadas, brinda la posibilidad de observar aquellas acciones que no se están realizando y que debieran desarrollarse para así poder entregar un real acompañamiento a los docentes técnicos con el fin de que mejoren sus prácticas pedagógicas, diseño de la enseñanza, criterios y formas de evaluación, entre otros.

Para desarrollar un análisis más en profundidad, se incorpora una tabla con los resultados por categoría (puntuación y porcentaje); de esta manera se puede visibilizar qué aspecto es el que requiere mayor trabajo e intervención por parte del centro educativo. Esta puntuación considera un valor total que engloba a todos los participantes (12 jefes técnicos).

Tabla 10

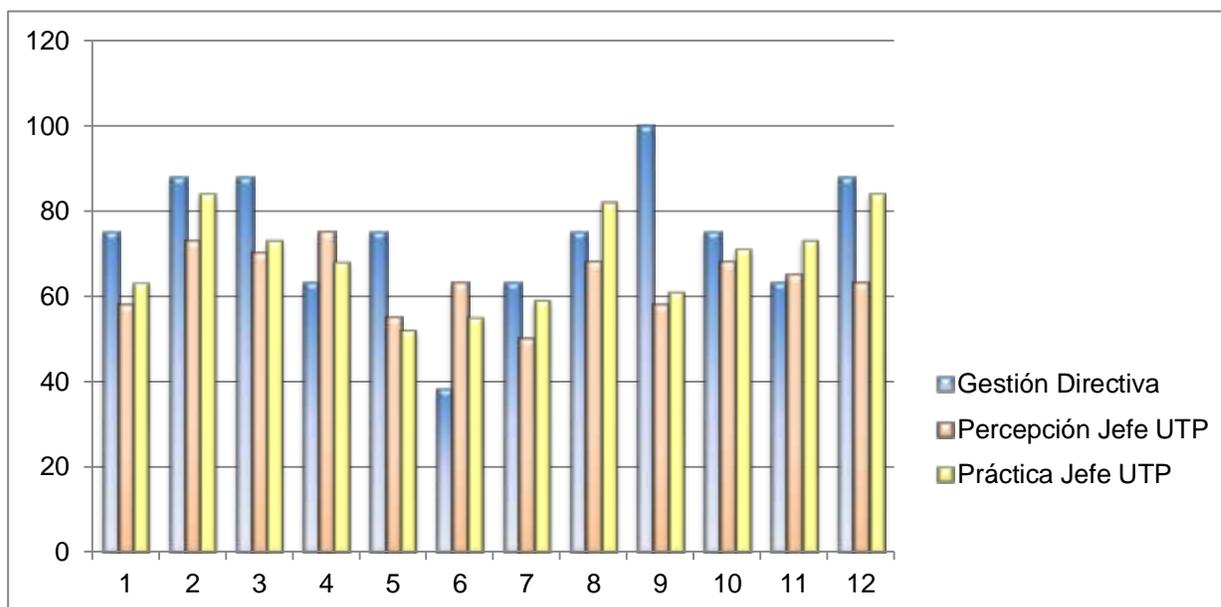
Categoría	Puntuación Ideal	Puntuación Obtenida	Porcentaje %
Gestión Directiva	96	71	74
Percepción Jefe Técnico Pedagógico	480	305	64
Práctica Jefe Unidad Técnico Pedagógica	672	462	69

Nota: Resumen de resultados por categoría con su valoración porcentual.

Al analizar la tabla número 10, se puede observar claramente que ninguna de las categorías obtiene una alta puntuación. Al recoger los resultados expresados se puede determinar que las categorías más bajas son la de “Percepción del Jefe de UTP” y “Práctica de Jefe de UTP” con 64 y 69 por ciento de la puntuación respectivamente en relación al puntaje ideal. Esto indica que es necesario que se aborde la formación y desempeño de los docentes técnicos desde los equipos directivos, a través del acompañamiento de los jefes técnicos y que esta acción forme parte de una gestión institucional y no de medidas aisladas en algunos períodos breves o esporádicos.

Esta información también se puede llevar a gráfico según cada categoría y cada participante, pudiendo observar más específicamente la información. En la Figura 6 se presenta, a través de colores, la valoración que cada participante dio a las categorías del instrumento.

Figura 6



Nota: Resultados de categorías por participante

Para continuar el análisis más detallado de este instrumento, se presentan tablas específicas de cada categoría con sus respectivos reactivos y puntuación; de esta manera, se puede obtener la información específica de las áreas más débiles que requieren apoyo y de aquellas que muestran más solidez y se deben mantener.

En la tabla número 11 se presenta la primera categoría “Gestión Directiva” y sus reactivos. Se aclara que la puntuación ideal total para cada afirmación presentada es de 48 puntos (4 puntos máximo por 12 participantes) y que el promedio considera el rango de 1 a 4 puntos, siendo 1 muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo.

Tabla 11

Categoría Gestión Directiva			
Reactivos	Puntuación Obtenida	Porcentaje % de la puntuación	Promedio Reactivo
1.- Existe un procedimiento de inducción a los profesores que comienzan a impartir clases en las especialidades.	31	65	2,7
2.- La experiencia en aula es fundamental para la contratación de docentes técnicos.	39	81	3,3

Desde esta mirada más específica, se puede inferir que no existe una política institucionalizada en cuanto a la inducción de los profesores técnicos (reactivo 1). De todos modos, se reconoce como un proceso que se lleva a cabo en algunos centros educativos, por lo que no es una medida incorporada por todos. El promedio de la pregunta arroja un 2,7, lo que representa a siete jefes técnicos que se mostraron en desacuerdo con la afirmación, mientras los otros cinco se inclinaron por estar de acuerdo y muy de acuerdo. Ver tabla número 12.

Tabla 12

Categoría Gestión Directiva		
Reactivo	Desacuerdo	Acuerdo
	%	%
1.- Existe un procedimiento de inducción a los profesores que comienzan a impartir clases en las especialidades.	58	42
2.- La experiencia en aula es fundamental para la contratación de docentes técnicos.	8	92

Nota: Tendencias presentadas en cada reactivo de la categoría con su valoración porcentual.

Claramente al revisar los resultados a través de los porcentajes, se infiere que la inducción no es un proceso sistematizado que se lleve a cabo en los centros participantes de la encuesta; sin embargo, en el reactivo dos el porcentaje es mayormente de acuerdo con que la experiencia en aula puede determinar la contratación del profesional postulante.

En la tabla número 13 se presenta la segunda categoría “Percepción Jefe Unidad Técnico Pedagógica” y sus reactivos. Se recuerda que la puntuación ideal para cada afirmación presentada es de 48 puntos (4 puntos máximo por 12 participantes) y que el promedio considera el rango de 1 a 4 puntos, siendo 1 muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo.

Tabla 13

Categoría Percepción Jefe Unidad Técnico Pedagógica			
Reactivos	Puntuación Obtenida	Porcentaje % de la puntuación	Promedio Reactivo
6.- Los profesores técnicos manejan sus programas de estudio y las orientaciones metodológicas para un desempeño óptimo.	38	79	3,2
9.- Los docentes técnicos deben ser expertos en su especialidad, no así en aspectos pedagógicos.	17	35	1,4
11.- La formación pedagógica de los docentes técnicos, es menos relevante que la formación técnica.	22	46	1,8
12.- Los profesores técnicos cuentan con conocimientos para formular y crear diferentes instrumentos de evaluación.	30	63	2,5
14.- La mayor dificultad para los docentes técnicos, es la planificación de las clases.	34	71	2,8
15.- En la preparación de la enseñanza, los profesores técnicos buscan desarrollar competencias de orden superior en sus estudiantes.	32	67	2,7
16.- Los docentes técnicos analizan y reflexionan sobre sus prácticas.	35	73	2,9
23.- A los profesores técnicos se les hace más fácil planificar que evaluar aprendizajes.	26	54	2,2
25.- Los profesores técnicos consideran el capital cultural de sus estudiantes, además de sus experiencias, al preparar sus clases.	30	63	2,5
26.- En la formación técnica se busca que los estudiantes sean buenos ejecutores en su especialidad.	41	85	3,4

Al revisar la categoría “Percepción del Jefe Técnico Pedagógico” se pueden apreciar reactivos con una muy baja puntuación, traducido en promedios por debajo de los 2 puntos.

En el caso del reactivo nueve, “Los docentes técnicos deben ser expertos en su especialidad, no así en aspectos pedagógicos”, un alto porcentaje (92 por ciento), se muestra en desacuerdo con la afirmación, lo que lleva a pensar que sí resulta relevante una preparación o dominio pedagógico por parte de los profesionales que se desempeñan en las especialidades. Esto se vuelve a reafirmar en el reactivo once: “La formación pedagógica de los docentes técnicos, es menos relevante que la formación técnica”, donde también la mayoría de los participantes se encuentra en desacuerdo.

El reactivo doce “Los profesores técnicos cuentan con conocimientos para formular y crear diferentes instrumentos de evaluación”, que promedia 2,5 puntos (50 por ciento para cada tendencia), muestra que algunos docentes técnicos sí llevan a cabo una evaluación diversa, representada por el 50 por ciento en la tendencia de acuerdo, por lo que el otro 50 por ciento afirma no estar de acuerdo. Si esto lo trasladamos al ámbito de la formación técnica, correspondería efectivamente una diversidad evaluativa en las especialidades, ya que se requiere de una amplia mirada a los procesos que se desarrollan para lograr las competencias profesionales de los jóvenes.

En el reactivo veintitrés que plantea: “A los profesores técnicos se les hace más fácil planificar que evaluar aprendizajes”, obteniendo un 2,2 de promedio (67 por ciento en desacuerdo con la afirmación), se desprende que la planificación no resulta un proceso simple para los docentes técnicos, al menos desde la mirada de los jefes técnicos. Esta etapa tan relevante que deben desarrollar todos los profesores, requiere de un cuidadoso trabajo que en el caso de los docentes técnicos, debiera ser monitoreado y acompañado por el jefe de UTP, para que luego se pueda diseñar la enseñanza de la mejor forma.

En la afirmación número 25, “Los profesores técnicos consideran el capital cultural de sus estudiantes, además de sus experiencias, al preparar sus clases”, que arroja un 2,5 promedio en la afirmación (50 por ciento para cada tendencia),

resulta una práctica que debe ser mejorada y según el Marco para la Buena Enseñanza, en su dominio A, el docente debe conocer a sus alumnos, además de considerar siempre los aprendizajes previos, aun cursando la formación diferenciada técnico profesional, donde se pudiera creer que los jóvenes llegan como tablas rasas o sin ningún conocimiento de la especialidad escogida, lo cual muchas veces se demuestra no ser así, ya que debido justamente a la baja condición socio económica que presentan los estudiantes de esta modalidad de enseñanza, han debido trabajar para costear sus estudios o aportar en sus hogares, lo que en ocasiones ha sido en la misma línea de la especialidad que cursan.

En la tabla 14 se especifican los porcentajes de acuerdo a las dos tendencias (en desacuerdo y de acuerdo), en cada uno de los diez reactivos de la categoría.

Tabla 14

Categoría Percepción Jefe Técnico		
Reactivo	Desacuerdo	Acuerdo
	%	%
6.- Los profesores técnicos manejan sus programas de estudio y las orientaciones metodológicas para un desempeño óptimo.	17	83
9.- Los docentes técnicos deben ser expertos en su especialidad, no así en aspectos pedagógicos.	92	8
11.- La formación pedagógica de los docentes técnicos, es menos relevante que la formación técnica.	83	17
12.- Los profesores técnicos cuentan con conocimientos para formular y crear diferentes instrumentos de evaluación.	50	50
14.- La mayor dificultad para los docentes técnicos, es la planificación de las clases.	33	67
15.- En la preparación de la enseñanza, los profesores técnicos buscan desarrollar competencias de orden superior en sus estudiantes.	50	50
16.- Los docentes técnicos analizan y reflexionan sobre sus prácticas.	17	83

23.- A los profesores técnicos se les hace más fácil planificar que evaluar aprendizajes.	67	33
25.- Los profesores técnicos consideran el capital cultural de sus estudiantes, además de sus experiencias, al preparar sus clases.	50	50
26.- En la formación técnica se busca que los estudiantes sean buenos ejecutores en su especialidad.	0	100

La última categoría “Práctica del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica”, se presenta, al igual que las anteriores, en una primera tabla con la puntuación por reactivo (donde 48 puntos es el ideal por cada reactivo) y su valoración porcentual, además del promedio por cada reactivo.

Tabla 15

Categoría Práctica Jefe Unidad Técnico Pedagógica			
Reactivos	Puntuación Obtenida	Porcentaje % de la puntuación	Promedio Reactivo
3.- Existe un monitoreo permanente a los docentes técnicos, de modo que siempre se sientan apoyados.	36	75	3
4.- Existen instancias de perfeccionamiento interno que van en apoyo de la formación pedagógica de los docentes técnicos.	31	65	2,6
5.- Los docentes técnicos reciben retroalimentación permanente acerca de sus prácticas en el aula.	32	67	2,7
7.- Existen reuniones colegiadas entre el coordinador académico y los profesores técnicos.	28	58	2
8.- Existe espacio y tiempo para que los profesores técnicos puedan reunirse y planificar sus clases de manera integrada e interdisciplinaria.	30	63	2,5
10.- El profesor técnico genera enlaces entre los módulos que imparte y otras asignaturas de la formación general.	31	65	2,6
13.- Los docentes técnicos tienen la flexibilidad de profundizar en aquellos contenidos que así lo	36	75	3

requieran.			
17.- Los docentes técnicos cumplen eficientemente con sus programas de estudio y cobertura curricular.	38	79	3,2
18.- Los docentes técnicos diseñan la enseñanza incorporando tecnologías e innovación permanentemente.	33	69	2,8
19.- Los docentes técnicos utilizan estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, el currículum y el contexto de sus estudiantes.	34	70	3
20.- Los docentes técnicos manejan variadas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.	32	67	2,7
21.- Los docentes técnicos deben preparar la enseñanza de sus módulos de la misma manera que la formación general.	32	67	2,7
22.- El profesor de especialidad se mantiene actualizado y conoce las tendencias de su especialidad.	35	73	2,9
24.- Los docentes técnicos aplican diagnósticos al inicio de sus unidades, de modo tal que se consideren en todo momento los conocimientos previos de sus estudiantes.	34	70	2,8

Si bien en la tabla número 15 no se presentan promedios de reactivos por debajo de los dos puntos, de todos modos es necesario analizar algunos reactivos que presentan más baja puntuación.

El reactivo número siete es el que presenta menor promedio (2 puntos), referido a si “Existen reuniones colegiadas entre el coordinador académico y los profesores técnicos”, donde la mayoría de los participantes (58 por ciento) no estuvo de acuerdo con la afirmación. Esto demuestra que pese a ser los mismos jefes técnicos lo que responden el cuestionario, reconocen que no se dan ni propician estos espacios de reflexión y apoyo profesional. Según el Marco para la Buena Dirección del MINEDUC, (Dominio B, Gestión Curricular); el director del centro es quien debe propiciar los espacios y tiempos de reflexión acerca de las prácticas docentes y su correlación con los resultados.

La afirmación número ocho, donde se plantea si “Existe espacio y tiempo para que los profesores técnicos puedan reunirse y planificar sus clases de manera integrada e interdisciplinaria”, el promedio arroja 2,5 puntos, lo que refleja que si bien se reconoce, por una parte de los entrevistados, que es una práctica que se desarrolla, no todos tienen estos espacios en sus centros educativos. Nuevamente aparece el factor tiempo como un elemento discordante y que llama la atención.

Al observar la tabla de forma general, se evidencia que sólo cuatro reactivos obtienen una puntuación igual o por sobre los tres puntos de promedio, lo que indica que sólo estos cuatro reactivos (3, 13, 17 y 19) obtuvieron en su mayoría un grado de acuerdo con la afirmación presentada.

Tabla 16

Categoría Práctica Jefe Técnico Pedagógico		
Reactivo	Desacuerdo	Acuerdo
	%	%
3.- Existe un monitoreo permanente a los docentes técnicos, de modo que siempre se sientan apoyados.	25	75
4.- Existen instancias de perfeccionamiento interno que van en apoyo de la formación pedagógica de los docentes técnicos.	58	42
5.- Los docentes técnicos reciben retroalimentación permanente acerca de sus prácticas en el aula.	33	67
7.- Existen reuniones colegiadas entre el coordinador académico y los profesores técnicos.	58	42
8.- Existe espacio y tiempo para que los profesores técnicos puedan reunirse y planificar sus clases de manera integrada e interdisciplinaria.	50	50
10.- El profesor técnico genera enlaces entre los módulos que imparte y otras asignaturas de la formación general.	42	58
13.- Los docentes técnicos tienen la flexibilidad de profundizar en aquellos contenidos que así lo requieran.	25	75
17.- Los docentes técnicos cumplen eficientemente con sus programas de estudio y cobertura curricular.	0	100

18.- Los docentes técnicos diseñan la enseñanza incorporando tecnologías e innovación permanentemente.	42	58
19.- Los docentes técnicos utilizan estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, el currículum y el contexto de sus estudiantes.	33	67
20.- Los docentes técnicos manejan variadas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.	42	58
21.- Los docentes técnicos deben preparar la enseñanza de sus módulos de la misma manera que la formación general.	33	67
22.- El profesor de especialidad se mantiene actualizado y conoce las tendencias de su especialidad.	17	83
24.- Los docentes técnicos aplican diagnósticos al inicio de sus unidades, de modo tal que se consideren en todo momento los conocimientos previos de sus estudiantes.	42	58

En un análisis más acabado a través de porcentajes, se pueden detallar los reactivos que cuentan con mayor porcentaje de desacuerdo. De esta manera, se aprecia que el reactivo número cuatro, “Existen instancias de perfeccionamiento interno que van en apoyo de la formación pedagógica de los docentes técnicos”, obtiene un 58 por ciento de desacuerdo, por cuanto es un tema que resulta relevante para los establecimientos técnico profesionales, debido a que es un aspecto que no todos los docentes técnicos tienen resuelto, pues muchos de ellos no cuentan con perfeccionamientos en el ámbito pedagógico. El reactivo siete presenta también mayor porcentaje de desacuerdo y fue analizado en la tabla 15.

Otros reactivos no presentan porcentajes tan altos de desacuerdo; sin embargo, también debieran analizarse ya que no existe una marcada diferencia entre una tendencia y otra. Tal es el caso del reactivo número diez, “El profesor técnico genera enlaces entre los módulos que imparte y otras asignaturas de la formación general”, donde se expone un 42 por ciento en desacuerdo. En esta tendencia subyace probablemente poco manejo de currículum y los programas de estudio, lo que se traduce en que no se genera una articulación entre el mundo técnico profesional y las asignaturas del área básica.

Según lo expresado por los jefes de UTP encuestados, frente a la afirmación “Los docentes técnicos diseñan la enseñanza incorporando tecnologías e innovación permanentemente” (reactivo número 18), un 42 por ciento estuvo en desacuerdo, lo que no deja de ser relevante si se considera que en la formación técnica, el uso de las tecnologías es fundamental para la inserción laboral y por otro lado los centros educativos deben contar con las tecnologías necesarias para su incorporación por parte del cuerpo docente.

Parte de los saberes pedagógicos y del dominio de la disciplina se expresa en el reactivo número 20, “Los docentes técnicos manejan variadas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos”, que con un 48 por ciento de los jefes técnico encuestados en desacuerdo, merece un análisis en cuanto a que es de suma importancia poder contar con docentes capaces de flexibilizar su prácticas pedagógicas, a fin de que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollar las competencias necesarias. Esto se realiza a través del manejo de diversas estrategias de enseñanza y también del conocimiento que el docente tenga de sus aprendices. En las especialidades se pueden llevar a cabo diversas estrategias para lograr las competencias, por lo que es responsabilidad de cada docente buscar las más adecuadas a cada contenido y a cada grupo de estudiantes.

El reactivo número veinticuatro que señala: “Los docentes técnicos aplican diagnósticos al inicio de sus unidades, de modo tal que se consideren en todo momento los conocimientos previos de sus estudiantes”, también arrojó un 42 por ciento de los encuestados en desacuerdo con la afirmación, siendo de esta manera un porcentaje bastante significativo si se sabe que considerar los conocimientos previos forma parte del andamiaje sobre el cual se debe construir el conocimiento. Se podría pensar que por cursar especialidades técnicas, los estudiantes no traen consigo conocimientos relativos a ellas; sin embargo, esto sólo se constata a través de la aplicación de diagnósticos o levantamiento de conocimientos previos con alguna otra estrategia.

Para resumir se presentan los reactivos del instrumento con menos grado de acuerdo en cada categoría en la tabla número 17.

Tabla 17

Reactivo	Desacuerdo	Acuerdo
Categoría Gestión Directiva		
1.- Existe un procedimiento de inducción a los profesores que comienzan a impartir clases en las especialidades.	58 %	42 %
Categoría Percepción Jefe Técnico Pedagógico		
9.- Los docentes técnicos deben ser expertos en su especialidad, no así en aspectos pedagógicos.	92 %	8 %
11.- La formación pedagógica de los docentes técnicos, es menos relevante que la formación técnica.	83 %	17 %
12.- Los profesores técnicos cuentan con conocimientos para formular y crear diferentes instrumentos de evaluación.	50 %	50 %
15.- En la preparación de la enseñanza, los profesores técnicos buscan desarrollar competencias de orden superior en sus estudiantes.	50 %	50 %
23.- A los profesores técnicos se les hace más fácil planificar que evaluar aprendizajes.	67 %	33 %
25.- Los profesores técnicos consideran el capital cultural de sus estudiantes, además de sus experiencias, al preparar sus clases.	50 %	50 %
Categoría Práctica Jefe Técnico Pedagógico		
4.- Existen instancias de perfeccionamiento interno que van en apoyo de la formación pedagógica de los docentes técnicos.	58 %	42 %
7.- Existen reuniones colegiadas entre el coordinador académico y los profesores técnicos.	58 %	42 %
8.- Existe espacio y tiempo para que los profesores técnicos puedan reunirse y planificar sus clases de manera integrada e interdisciplinaria.	50 %	50 %

Los reactivos con menor grado de acuerdo deben ser considerados para la propuesta de mejora. En todas las categorías se presentan falencias que pueden ser mejoradas, incluso la que tiene menor ponderación en el instrumento que es la categoría de gestión directiva.

4.3 ANÁLISIS Y CORRELACIÓN DE RESULTADOS ENTRE INSTRUMENTOS

Para dar una mayor visión y amplitud de análisis, se relacionarán aquellos reactivos de ambos instrumentos que tengan algún punto en común, y con una puntuación más baja, para así buscar coherencias que favorezcan los planes de mejora y asesoramiento en la línea de esta investigación.

Tabla 18

REACTIVO	Puntuación Promedio
Cuestionario de Creencias	
23. El aprendizaje es un proceso pasivo receptivo.	2,7
Cuestionario Jefes UTP	
15.- En la preparación de la enseñanza, los profesores técnicos buscan desarrollar competencias de orden superior en sus estudiantes	2,7

En las afirmaciones precedentes, se puede hacer una relación en cuanto a que si los docentes manifiestan la creencia de que el aprendizaje es un proceso receptivo y pasivo; es decir, que espera que le “enseñen”. Difícilmente la preparación de la enseñanza podrá considerar el desarrollo de competencias y conocimientos más elevados en sus estudiantes, pues cuando sólo se recibe, el esfuerzo personal no se potencia, lo que evita que el o las estudiantes busquen crear y construir sus propios conocimientos.

Tabla 19

REACTIVO	Puntuación Promedio
Cuestionario de Creencias	
24. Los profesores deben diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje en función del grupo, globalmente considerado.	2,2
Cuestionario Jefes UTP	
25.- Los profesores técnicos consideran el capital cultural de sus estudiantes, además de sus experiencias, al preparar sus clases.	2,5

Si los docentes técnicos creen que la enseñanza se debe diseñar en función de la globalidad del grupo (77 por ciento en acuerdo con el reactivo), significa que no prestan suficiente atención a las individualidades y experiencias de sus estudiantes. Asimismo, se podría inferir que no tienen en cuenta totalmente el capital cultural de sus aprendices, lo que resulta fundamental en la formación técnico profesional, donde la mayor cantidad de la población que escoge esta modalidad de enseñanza pertenece a sectores socio económicos desfavorecidos.

Tabla 20

REACTIVO	Puntuación Promedio
Cuestionario de Creencias	
15. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy efectiva.	2,3
Cuestionario Jefes UTP	
20.- Los docentes técnicos manejan variadas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.	2,7

En cuanto a la enseñanza, los docentes técnicos creen que la clase expositiva es una efectiva estrategia para desarrollar sus clases (69 por ciento de acuerdo con la afirmación); sin embargo, como en ninguna otra modalidad de enseñanza, la clase expositiva debe ser bastante reducida en su uso por parte del docente, ya que se deben priorizar las clases más prácticas y contextualizadas. La visión de los jefes de UTP también indica que los docentes técnicos no consideran

una variada gama de estrategias, ya que el promedio de la pregunta arroja una puntuación por debajo de los 3 puntos, lo que refleja que hay docentes que sí creen que la clase expositiva es muy efectiva.

Tabla 21

REACTIVO	Puntuación Promedio
Cuestionario de Creencias	
9. Un alumno ha aprendido cuando es capaz de reproducir y/o repetir los mismos contenidos que le han enseñado.	2,1
Cuestionario Jefes UTP	
20.- Los docentes técnicos manejan variadas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.	2,7

Al revisar las puntuaciones anteriores, existe la creencia que los y las estudiantes deben “reproducir” los contenidos que se le “entregaron” para demostrar que han aprendido. Esto no va de la mano con la teoría del aprendizaje significativo ni con las corrientes pedagógicas actuales, donde lo más importante es que el/las aprendices apliquen, relacionen, infieran y utilicen su creatividad, no que repitan o reproduzcan.

Tabla 22

REACTIVO	Puntuación Promedio
Cuestionario de Creencias	
4. La prueba escrita es el instrumento más importante de evaluación.	2,9
Cuestionario Jefes UTP	
12.- Los profesores técnicos cuentan con conocimientos para formular y crear diferentes instrumentos de evaluación	2,5
19.- Los docentes técnicos utilizan estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, el currículum y el contexto de sus estudiantes.	3

Si bien los promedios de las preguntas precedentes, no muestran resultados muy bajos y se acercan a los 3 puntos promedio, merecen de todos modos un breve análisis si se considera que en la formación técnico profesional, debe existir una variada forma de evaluar, y no considerar la prueba escrita como la única alternativa. Por otro lado, debe favorecerse la coevaluación y la autoevaluación como posibilidades para crecer tanto como personas y como profesionales, aumentando el espíritu crítico y la objetividad en el proceso evaluativo.

Tabla 23

REACTIVO	Puntuación Promedio
Cuestionario de Creencias	
18.- El pizarrón, el cuaderno y los libros de texto constituyen, por excelencia, los recursos de aprendizaje más importantes.	2,6
Cuestionario Jefes UTP	
18.- Los docentes técnicos diseñan la enseñanza incorporando tecnologías e innovación permanentemente.	2,8

Ambas afirmaciones se enfocan a los recursos de aprendizaje que se ponen a disposición de los/las estudiantes. En el cuestionario de creencias aplicado a los docentes técnicos, se evidencia que existe un porcentaje relevante (54 por ciento) que cree en que los libros, pizarra y cuadernos son los recursos más importantes, lo cual ya no es así debido a la tecnología que existe a disposición de los/las jóvenes, como asimismo de los/las docentes. Si se analiza más en profundidad, la formación técnica exige el uso de tecnologías propias de las especialidades en muchos casos, las cuales deben ser incorporadas y utilizadas en las clases. Por otro lado, los jefes técnicos manifiestan que no todos los docentes técnicos las incorporan en su diseño de enseñanza.

4.4 FORTALEZAS Y DEBILIDADES DERIVADAS DE LOS RESULTADOS

Tras el análisis de los resultados expuestos anteriormente, se pueden establecer las siguientes fortalezas y debilidades sintetizadas en la tabla número 24.

Tabla 24

DEBILIDADES DETECTADAS	FORTALEZAS EVIDENCIADAS
<ul style="list-style-type: none">- Los profesores encuestados tienen creencias basadas en su propia formación como alumnos, las que son trasladadas a su práctica pedagógica, lo cual se refleja en que manifiestan un alto grado de acuerdo con que el rol del profesor es el de transmitir información y de cierta manera poseedor del conocimiento, entendiendo así a los/las estudiantes como seres más pasivos.- Los docentes entienden el diseño del aula como una actividad que deben generar para un grupo globalizado sin considerar individualidades ni contextos; asimismo, la planificación resulta ser un aspecto que se les dificulta, presentan escasa variedad en estrategias de enseñanza y evaluación- Pese a ser profesores que se desempeñan en especialidades técnicas, consideran la clase expositiva como una forma muy efectiva de hacer la clase; además carecen de una real incorporación de tecnologías en ellas.- En cuanto a las instituciones, no cuentan con procesos de inducción sistematizados y claros para los docentes técnicos, que vayan en apoyo de su inserción profesional en el centro; además no se generan muchos espacios de reflexión y acompañamiento por parte de los jefes técnicos, impidiendo así que se propicie un trabajo articulado.	<ul style="list-style-type: none">- Los docentes comprenden que el aprendizaje no es igual para todos los/las estudiantes, lo cual conlleva que los tiempos requeridos por los/las estudiantes para aprender son variables.- Los equipos directivos valoran la experiencia en el aula, considerando la formación pedagógica tan relevante como la técnica.- Los docentes técnicos manejan sus programas de estudio y orientaciones metodológicas, cumpliendo con la cobertura curricular y pudiendo profundizar en los contenidos que es pertinente.

CAPÍTULO V

PLAN DE MEJORA

5.1 INTRODUCCIÓN

Si se considera que la mejora de la escuela y de los correspondientes procesos de aprendizaje está en directa relación con el rol del profesor en el aula, es necesario contar con procedimientos claros y actualizados respecto de la formación constante de los docentes que se desempeñan en los centros escolares. En este sentido, Dupoint y Reis (1991, citado en Jiménez, 1996), identificaron ciertos tipos de formadores, y en el caso de la formación técnica, el tipo de “formadores de jornada completa”, sería uno de los que calzaría. Según las características descritas, tales formadores poseen una vasta experiencia en la empresa, sin embargo, van perdiendo su vigencia al cambiar su actividad hacia la docencia, y por otro lado “(...) se detecta en ellos deficiencias pedagógicas que se ponen de manifiesto a la hora de definir objetivos, elaborar materiales, explicar conceptos o procedimientos; secuencializar contenidos, utilizar medios y recursos de enseñanza; evaluar o establecer relaciones con alumnos, aprendices o adultos en formación” (p.17).

Por lo tanto, la formación de profesionales resulta un tema relevante y complejo, más aún si los y las aprendices de dichos profesionales, son todavía adolescentes que no han finalizado su proceso formativo curricular obligatorio y requieren de docentes competentes tanto técnica como pedagógicamente hablando.

En todos los centros educativos existen profesores destacados y que tienen un óptimo manejo de su disciplina y de los saberes pedagógicos; aprovechar este insumo interno, puede resultar beneficioso tanto para el centro como para los propios docentes,

“(…) la mejora de la calidad de la enseñanza y de la profesionalización de los docentes, exige unas condiciones organizativas que hagan viable al menos y si es posible fácil, la transformación y la mejora de la racionalidad y de la justicia de la práctica educativa” (Santos Guerra, 2010, p.194).

Las riquezas internas son aquellas que se deben utilizar a favor de los propios procesos de mejora y que hablan de una organización que aprende, dispuesta a generar y liderar cambios e innovaciones. El perfeccionamiento interno es parte de la innovación que un centro puede desarrollar paulatinamente, y en la actualidad los obstáculos en la gestión de recursos económicos para este fin, ya no pasan a ser una dificultad, pues la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), permite desarrollar acciones enfocadas a la mejora donde se pueden invertir recursos que así lo justifiquen. Por otro lado, desde el año 2013 la Ley SEP obliga a todos los centros educativos a presentar sus planes de mejora que bajo las líneas de acción determinadas por la ley y a través de indicadores y las prácticas para mejorar, deben ir mostrando avance en las áreas que fueron detectadas como débiles en el autodiagnóstico institucional.

Así como afirma Bolívar (1999), no es fácil comprender la realidad de la escuela y los procesos que en ella se viven, “para capacitar al centro escolar como unidad básica del cambio” (p.51), pues el cambio hacia la mejora debe nacer desde la misma escuela para que adquiera sentido y significado en toda la comunidad educativa.

Tal como precisa Ahumada (2010), la elaboración e implementación de los planes de mejoramiento educativo son de responsabilidad del equipo directivo; no obstante aquello, el éxito o fracaso de este plan involucra a toda la comunidad educativa, ya que las acciones y metas planteadas deben ser trabajadas por todos.

5.2 OBJETIVOS

5.2.1 OBJETIVO GENERAL

Diseñar un plan de fortalecimiento en la formación pedagógica de los docentes técnicos de las diferentes especialidades que imparten los centros educativos de la EMTP.

5.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar fortalezas y debilidades en función de los resultados del diagnóstico de los docentes TP y la percepción de los jefes de UTP
2. Diseñar estrategias organizacionales para iniciar el proceso de formación pedagógica
3. Seleccionar estrategias pedagógicas sustentadas en la teoría y que permitan una formación pertinente
4. Elaborar el plan de mejora de formación pedagógica para los docentes TP

5.3 METODOLOGÍA

Para levantar el plan de mejora, es necesario tener en cuenta los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados tanto a los profesores como a los jefes técnicos de los centros, lo cual debe considerar las debilidades, y así poder plantear las mejoras correspondientes.

La primera etapa del plan de mejora constituye la elaboración de un itinerario formativo para los docentes técnicos, acorde a las necesidades pedagógicas que se han detectado. Esta información debe ser entregada por el jefe técnico a raíz de lo observado y trabajado con los docentes en sus propias prácticas pedagógicas, y por otro lado, los mismos docentes deberán manifestar

en qué áreas del saber pedagógico requieren más apoyo, levantando así un diagnóstico de necesidades reales y pertinentes.

La segunda etapa equivale a la organización propiamente tal del proceso de formación docente. Para ello es necesario organizar los tiempos que se destinarán a dicho perfeccionamiento; los espacios que se considerarán y el itinerario de los módulos que se trabajarán, junto con los participantes de este proceso de mejora

Tabla 25

Plan de mejora

Área de gestión: Gestión del Currículum					
Dimensión: Gestión Pedagógica					
Competencia: Acción en el aula					
Debilidad	Objetivo	Acciones	Indicadores	Tiempo	Responsable
Falta de claridad en cuanto al rol del profesor.	Revisar fundamentación teórica actualizada respecto de la función del profesor.	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de lectura: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Competencia (Fullan 2002, Shink 2003, Freire 1997, Servat 2007, Fernández et al. 2000). - Taller de observación de clases a docentes destacados de la formación general del centro. - Debate y discusión referente al rol docente por parte de todo el cuerpo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación del cien por ciento de los docentes técnicos en las clases. - Levantamiento de las propias prácticas pedagógicas en el aula por parte de los docentes - Análisis de las propias prácticas docentes. - Propuestas prácticas de mejora en las prácticas docentes. 	20 hrs.	Jefe Técnico Profesor colaborador
Escaso manejo del diseño de aula y planificación de clases	Mejorar el proceso de diseño del aula considerando el contexto del grupo curso y los	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de lectura: diseño de enseñanza situado, estrategias de enseñanza y evaluación, estilos de aprendizajes (Kolb 1975, 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura compartida del MBE en su Dominio A, "Preparación de la Enseñanza" con sus respectivos criterios y 	30 hrs.	Jefe Técnico Profesor colaborador

	<p>componentes de la planificación.</p> <p>Fortalecer el trabajo de planificación modular en función de los aprendizajes esperados y las áreas de competencia de cada especialidad de los docentes TP.</p>	<p>Cano y Justicia 1993, Cazau 2004, Díaz 1992, Anijovich 2009).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller revisión MBE (2008) - Taller práctico de planificación modular contextualizada y en función de aprendizajes esperados y competencias. - Taller de reflexión acerca de las propias prácticas de preparación de la enseñanza. 	<p>descriptores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de diseños de aula para los módulos que desarrollan los/las docentes, considerando descriptores y el conocimiento de los y las estudiantes. - Reflexión acerca de los diversos criterios del Dominio A del marco para la buena enseñanza y levantamiento de aquellos descriptores más complejos de abordar. - Desarrollo de a lo menos una planificación modelo para algún módulo que imparta el/la docente. 		
<p>Escasa variedad en las estrategias de enseñanza</p>	<p>Diseñar variadas estrategias de enseñanza en función del logro de los aprendizajes esperados considerando</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de lectura sobre desempeño efectivo en contextos de alta vulnerabilidad con estrategias centradas en el /la estudiante (Estudio de 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de a lo menos tres autores en relación a los estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza. - Planificación clases a clase con incorporación de al 	<p>30 hrs.</p>	<p>Jefe Técnico Profesor Colaborador</p>

	<p>contenidos y contextos.</p>	<p>escuelas efectivas en Chile, Bellei et al. 2003, Entrelazando Mundos, Ferrada 2008).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de test de estilos de aprendizaje. - Taller práctico de estrategias de enseñanza aplicadas a módulos, incorporando uso de TIC, salidas a terreno, charlas, rol playing, entre otras (Díaz, 1992). - Análisis de videos de buenas prácticas docentes (visitar sitio educarchile.cl). - Taller de planificación clase a clase de un módulo - Revisión de literatura referente a educación emocional y sus beneficios en contextos de alta vulnerabilidad (Bisquerra 2003, Fernández y Extremara 2002). 	<p>menos dos estrategias que consideren estilos de aprendizaje diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación de material para dos módulos que imparta el/la docente. - Son capaces de diferenciar los diversos estilos de aprendizaje y diseñar material pedagógico enfocado a cada uno de ellos. - Diseño de aula basado en los elementos de la educación emocional. 		
--	--------------------------------	---	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Taller de reflexión respecto de la relevancia de la variedad de las estrategias de enseñanza. - Formación en cultura juvenil (Vaillant 2009, Rodríguez 2002). 			
Escasas estrategias de evaluación pertinentes a los aprendizajes esperados	Desarrollar un plan de evaluación que permita evaluar los aprendizajes esperados, analizar los resultados y tomar decisiones pedagógicas en favor del aprendizaje de los y las estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de lectura sobre el actual enfoque de la evaluación, sus modalidades y funciones (Ahumada 2005, Santos Guerra 1993). - Taller de diseño de estrategias de enseñanza y procedimientos de evaluación en función de los aprendizajes esperados de los diferentes módulos. - Taller de instrumentos de evaluación (Vincenzi et al. 2008). - Taller de análisis de resultado de evaluación y toma de decisiones. 	-		

		<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento a los docentes TP - Taller de reflexión en torno a las estrategias de evaluación pertinentes en la EMTP 			
--	--	---	--	--	--

Nota: Las horas propuestas para cada taller, son sólo estimadas. Cada centro debe establecerlas según sus necesidades formativas.

5.3 Consideraciones al Plan de Mejora

Un aspecto que pudiera parecer más complejo en cuanto a la implementación del plan de mejora presentado, tiene relación con el financiamiento de éste; sin embargo, como actualmente la Ley SEP ya está aprobada desde el año 2013 para la Enseñanza Media, puede incluirse dentro de las acciones del plan de mejoramiento educativo institucional, y así contar con los recursos para el pago de las horas de quienes impartirían los talleres de perfeccionamiento docente. Si no es posible incluirlo o ya se está fuera del plazo, también es posible contar con el fondo que tienen las organizaciones correspondientes al Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), el que permite desarrollar cursos cerrados e internos en las instituciones.

Por otro lado, cuando se menciona en la tabla número 25 un profesor colaborador como responsable, significa que sería un profesor del mismo centro que destaque en el ámbito del taller a desarrollar (rol del profesor, planificación y diseño de aula, estrategias de enseñanza, entre otros), y que está en condiciones de capacitar a sus pares, liderado por el jefe de la unidad técnico pedagógica. Esto quiere decir que puede ser uno/una docente para todos los talleres o cambiar de docente según las competencias que existan dentro del cuerpo de profesores, enfocado a cada taller. El fortalecimiento pedagógico de los docentes TP entonces, se origina en el mismo centro.

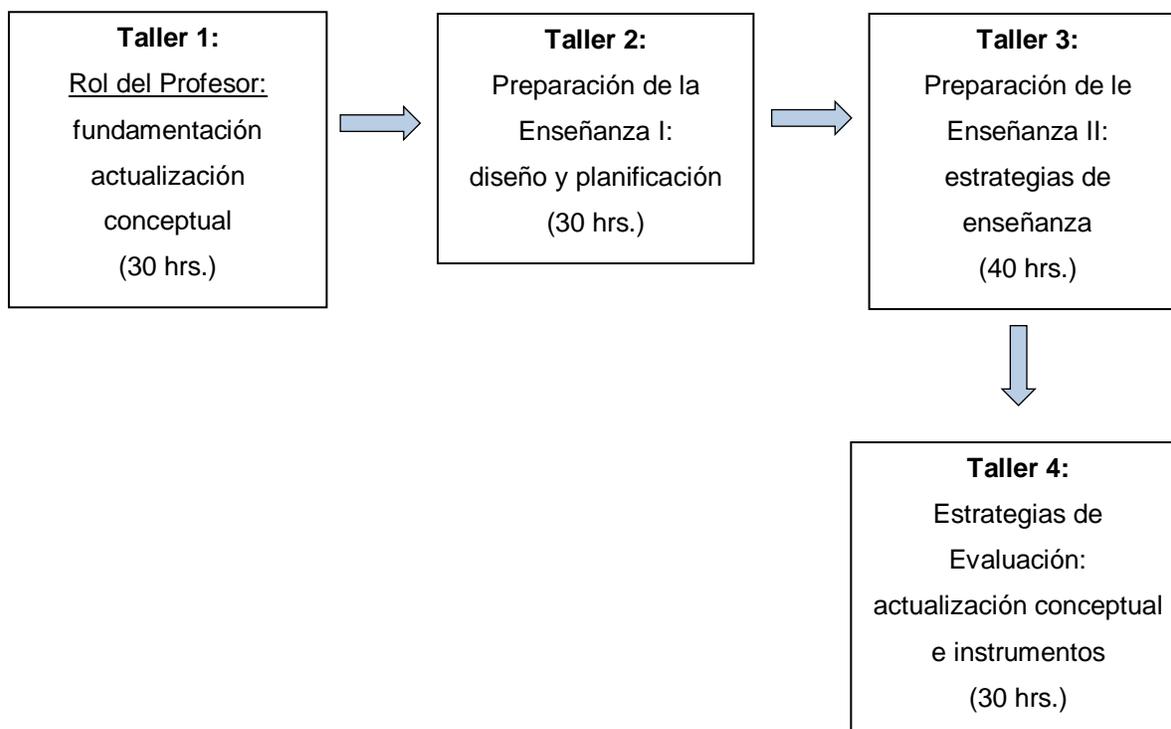
Al considerar al propio recurso humano en la capacitación de docentes técnicos, se favorece el clima laboral, el reconocimiento profesional y las remuneraciones de quienes desarrollen los talleres pedagógicos. Se propician los lazos de confianza y vínculos laborales, además de la mejora de las prácticas pedagógicas de todos los participantes que es el objetivo final de este plan de mejora. Es así como se entiende a los centros como “espacios en lo que no sólo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos” (Marcelo, 2001, p.533). Por otro lado, también sería oportuno

levantar desde los mismo docentes técnicos la opinión respecto de quiénes podrían ser los profesores colaboradores, considerando así la observación de los pares. El jefe de UTP adquiere un rol fundamental dentro del plan de mejora, en cuanto a “asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje enseñanza” (educarchile.cl), función que puede desarrollar de forma permanente en la implementación de la propuesta.

El plan de mejora pudiera continuar en una segunda fase de implementación, considerando aspectos tales como: uso pertinente de las tecnologías de la información y las comunicaciones, articulación de formación técnico profesional y formación general, entre otros.

Ejemplo de Itinerario Formativo enfocados a docentes técnicos del centro educativo

FIGURA 7



CAPÍTULO VI CONCLUSIONES FINALES

A través de la literatura revisada y de la investigación misma, se desprende indiscutiblemente la relevancia que tienen los profesores en todo el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, siendo el factor más decisivo en la mejora de resultados. Los docentes deben involucrarse en el contexto en el cual se desempeñan, que en el caso de la EMTP significa comprender y considerar carencias socioeconómicas y también socioafectivas en la mayoría de los casos.

La gestión de los centros educativos, que se precien de ser espacios de formación de buena calidad, van enfocados hacia los procesos que los conducen hacia el mejoramiento continuo, siendo el equipo directivo de la organización quien lidere las innovaciones y mejoras pertinentes. En el caso de los centros educativos técnico profesionales, que es lo que aborda este estudio, se deben considerar además otros aspectos tales como: procesos de titulación de los egresados, vinculación con el sector productivo, pertinencia de las especialidades, adquisición de equipamiento, articulación con la educación superior, formación de los profesores técnicos, entre otros.

Si bien el trabajo en las especialidades se limita a los dos últimos años de la formación de los estudiantes, correspondientes a tercer y cuarto año de enseñanza media, se podría pensar que son estudiantes que ya tienen hábitos de estudio o su vocación profesional totalmente clara; sin embargo, se encuentran aún en desarrollo y formación de su vida académica y humana, por lo que las competencias de los docentes que les imparten las clases tienen un protagonismo al igual que en el los años precedentes. Los docentes de especialidades que se desempeñan en la formación técnico profesional, no sólo deben contar con la experiencia técnica propia de los módulos que enseñan sino también deben contar con las herramientas pedagógicas básicas para poder desarrollar de la mejor manera los aprendizajes en sus estudiantes, y lograr que sean significativos y conducentes al desarrollo de las competencias profesionales.

En el estudio se evidencia la importancia del rol docente como mediador e aprendizajes, sin embargo, el MINEDUC no establece criterios para la contratación de docentes en el área técnica; más que ser poseedores un título técnico de nivel medio o superior (Decreto nº 352, MINEDUC), no menciona que deban contar con algún tipo de formación pedagógica, asimismo no existe ninguna propuesta de formación tampoco por parte del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Por otro lado, los centros educativos desearían contratar docentes que ya manejen de cierta manera la profesión docente; sin embargo, esto no siempre es posible, si se considera que los técnicos o profesionales que se insertan a trabajar en la EMTP en muchas ocasiones es el primer trabajo docente que realizan, lo que se traduce en poco dominio de planes y programas y desconocimiento de todo lo que significa ser profesor (planificaciones, evaluación, estrategias de enseñanza, metodología, dominio de grupo, entre otros).

En el estudio realizado, no deja de sorprender que docentes del área de formación diferenciada técnico profesional manifiesten creencias que no se condicen con la teoría ni con las características propias de la EMTP tales como: estrategias de enseñanza basadas en la clase expositiva, la planificación en función del grupo más que en las características individuales; considerar que la prueba escrita es la mejor forma de evaluar contenidos; que el rol del docente es transmitir información, o que los alumnos son entes pasivos en el proceso de enseñanza aprendizaje y otras. Al respecto Díaz, Martínez, Roa y Sanhueva señalan, “(...) la actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, se comprende al entrar al entramado de creencias que sostiene su praxis pedagógica” (2010, p.422), la que muchas veces se basa en su experiencia personal como estudiante. Por otro lado se debe tener claro que “(...) las creencias sobre enseñanza se establecen durante el tiempo de permanencia en la escuela. Existe una estrecha relación entre creencias educativas de profesores y su forma de planificar, tomar decisiones y de cómo llevar a cabo ciertas prácticas (...)” (Cruz, 2008, p. 143).

Es por estas razones que se hace necesaria la incorporación de elementos que orienten y apoyen el trabajo docente, para así también brindar una educación técnica de buena calidad que vaya de la mano con lo que el país requiere y que las oportunidades de quienes cursan esta modalidad sean realmente las instancias de la movilidad social que se pretende lograr. El desempeño docente es demasiado importante como para dejar que el profesor, de forma individual, vaya formándose en los saberes pedagógicos. Se requiere de un apoyo multisistémico tanto por parte de los propios centros educativos, donde la figura del jefe de UTP es fundamental, como desde la política pública y de los pares dentro de la organización.

El plan de mejora propuesto se basa en el compromiso del centro educativo hacia sus docentes técnicos, considerándolo dentro de su proyecto de mejoramiento educativo; de esta manera, puede ser factible financiarlo a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP] y no ocasionar gastos adicionales por concepto de perfeccionamiento docente. Por otro lado, resulta relevante que el equipo directivo manifieste su liderazgo pedagógico y considere la necesidad de formación de sus profesores técnicos, dado que en muchas ocasiones las necesidades no son las mismas que las de los profesores de formación general. Un período de diagnóstico de necesidades formativas sería la forma más adecuada para poder determinar cuáles serán los ejes para enfocar este perfeccionamiento a los docentes técnicos y así hacerlo pertinente.

Esta iniciativa requiere de un equipo directivo con una mirada de innovación, cambio y compromiso, que sume a sus docentes y que los motive a participar de esta posibilidad de profesionalización. Requiere de una organización interna, planificada y ordenada que vaya acompañando y monitoreando a los docentes, donde existan los espacios de reflexión necesarios para el análisis de los avances y que participe y observe los cambios hacia la mejora. En este sentido, el acompañamiento al aula, reflejado en observación de clases entre pares, entrevistas personales y otras acciones, resultan ser prácticas muy valiosas

para ir adecuando y haciendo los ajustes necesarios en el desarrollo del plan de mejora.

La investigación realizada abarcó un número reducido de docentes y jefes de UTP que pudieron ser encuestados, pero que según la literatura revisada y la experiencia recopilada no se aleja de la realidad nacional, pudiendo ser muy interesante levantar un diagnóstico a nivel nacional de la realidad y el panorama actual de los docentes técnicos, que conlleve datos tales como: formación profesional, años de experiencia laboral en el ámbito de su especialidad, formación pedagógica certificada, perfeccionamientos técnicos y pedagógicos, entre otros. Sepúlveda señala: “el informe también advierte de que la mayoría de los docentes que trabajan en las especialidades EMTP no poseen formación pedagógica” (2009, p 24). De esta manera inducir un pronunciamiento desde la política pública referente a esta temática, que si se consideran los datos estadísticos, representa a una cantidad relevante de estudiantes que están siendo formados bajo esta modalidad y que además corresponden a quienes requieren un mayor apoyo y calidad educativa debido a sus evidenciadas carencias y escasez de oportunidades.

Finalmente, es necesario recalcar la relevancia del manejo de las competencias pedagógicas por parte de todos los docentes de un centro; no sólo que se limiten a los profesores de formación general, en el caso de los liceos técnico profesionales, sino que debe ser para todo el equipo de profesionales a cargo de desarrollar las clases a los y las estudiantes. Alguien debe hacerse cargo de esta debilidad que presenta la realidad educativa en Chile, específicamente en la formación técnica, y mientras la política pública no tenga un pronunciamiento real, serán los propios centros educativos quienes deberán liderar este proceso pedagógico de cambio, actualización y formación docente (Bolívar, 2009).

REFERENCIAS

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). Gestión Escolar: un estado del arte en la literatura. *Paideia*, 15-43.
- Amaya, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Minsiterio de Educación y Ciencia.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires: Aique.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la Organización de Centros Escolares*. Barcelona: Horsori.
- Arancibia, V. (1992). *Efectividad Escolar, un análisis comparado*. Estudios Públicos.
- Ávalos, B. (2009). La inserción laboral de los docentes. *Profesorado*, 44-59.
- Barrigüette, L. (2003). De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 425-452.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., & Raczynski, D. (2003). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: UNICEF y Asesorías para el Desarrollo.
- Beyer, H. (2013). *Una Educación Técnica de Calidad*. Centro de Estudios Públicos, Santiago.
- Bibliotecal, N. d. (20 de Diciembre de 2012). Decreto 352. *Reglamenta Ejercicio de la Función Docente*. Santiago, Chile.
- Blázquez, F., & Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4).
- Bolívar, A. (1999). *Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento*. Barcelona.
- Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 2-4.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros de la escuela? *Revista internacional de investigación en educación*, 3(5), 79-106.
- Cabrera, A. (2013). *Educarchile*. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=223722>
- Cabrera, A. (05 de diciembre de 2013). *EducarChile*. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=223722>

- Camhi, R., & Viale, A. (2013). *Claves en educación técnico profesional*. Santiago, Chile: Ly D grupoEducar.
- Campo, A. (2006). Dirección Escolar: las tareas básicas y algunos retos pendientes. *Aula Abierta*, 88, 201.
- Cano, F., & Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89-99.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (7 de Junio de 2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Castro, A. (2007). *Formación inicial y profesión docente*. Universidad Diego Portales y Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.
- Castro, A., & Rodríguez, A. (2003). *Integración de Saberes en la Educación Técnico Profesional*. Universidad Kaiserslautern, Facultad Educación.
- Cazau, P. (2004). *Estilos de Aprendizaje: Generalidades*.
- Centro de Estudios Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto. (2011). Santiago.
- Chile Califica, Red Educacional Técnica. (2006). *La Educación Técnico Profesional en Chile*. Antofagasta.
- Coll, C. (1988). *Significado y Sentido en el Aprendizaje Escolar. Reflexiones en torno al concepto de Aprendizaje Significativo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421-436.
- Díaz, E. (Jul-Dic de 2012). Estilos de Aprendizaje. *Eidos*(5), 5-11.
- Epper, R., & Bates, A. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología*. Barcelona: UOC.
- Ferrada, D. (2008). Enalzando mundos: Un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad de inclusión en escuelas públicas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 37-52.
- Ferrández, A. e. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Finnegan, F. (2006). Tendencias en la Educación Media Técnica. *RedEtis*(6), 1-6.

- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Fullan, M. (2002). *Educación Pública*. Madrid: Akal S.A.
- Gallart, A., & Jacinto, C. (Diciembre de 1995). Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación - trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana*, 6(2), 2.
- Garay, S., & Uribe, M. (2006). Dirección Escolar como Factor de Eficacia y Cambio: Situación de la Dirección Escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 53.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*.
- Gavilán, M. (Enero-Abril de 1999). La desvalorización del rol docente. (O. d. Iberoamericanos, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(19).
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gobierno de Chile. (2009). *Bases para una política de formación técnico profesional en Chile*. Santiago de Chile.
- González, V. (2003). *Estrategias de aprendizaje y enseñanza*. México: Pax.
- I., C. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencias de los alimentos en México. *Curriculum*, 137-156.
- Ibarrola, M. (2004). *¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria?* Instituto Politécnico Nacional México.
- Jiménez, B. (1996). Los Formadores. *Educar*, 13-27.
- Lara, J. (2009). *Gredos*. (U. d. Salamanca, Ed.) Recuperado el 23 de Septiembre de 2013, de <http://hdl.handle.net/10366/70692>
- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussillant, F. (2013). *Estudio de la Educación Técnico Profesional*. Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un contexto rural. (2010). *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar par la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 531-593.
- Martin, M. (2004). Diseño y Validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5, 23-29.

- MINEDUC. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile Ministerio de Educación: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile Ministerio de Educación: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas.
- MINEDUC. (2013). *Institucionalidad de la Educación Técnico Profesional*. Gobierno de Chile.
- Minsiterio de, E. (2013). *Institucionalidad de la Educación Técnico Profesional*. Gobierno de Chile.
- Murillo, F. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel Sobre los Factores de Eficacia en las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 15.
- Murillo, F. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel Sobre los Factores de Eficacia en las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15.
- Navarro, M. (2002). *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Ogando, F. (2004). *Estado de Investigación en Gestión Escolar, Práctica Pedagógica y Calidad Educativa*. Madrid.
- Organización, d. N. (2012). *Consenso de Shangai*. París: UNESCO.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el Siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.
- Román, M. (2003). *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?* Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Román, M., & Diez, E. (2008). La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. *Novedades Educativas*(113), 38-40.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.
- Sambrano, J. (1997). *Programación Neurolingüística: el modelo de la excelencia*. Caracas: Aldafil Ediciones.

- Santos Guerra, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 175-200.
- Sarramona, J. (2011). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Schink, H. (2003). *Hacia la Formación de Docentes Técnicos - El Desafío de un Nuevo Enfoque para la Formación de Técnicos en Chile*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago.
- Sepúlveda, L. (2009). El estado de la educación media técnico profesional en Chile. *Puntos de Vistas*, 7-27.
- Sepúlveda, L. (Diciembre de 2009). *Estado y perspectiva de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Santiago: FONIDE.
- Sepúlveda, L. (2012). El estado de la educación media técnico profesional en Chile. Imperativo para la equidad. *Puntos de Vistas*, 7-27.
- Servat, B. (2002). Educación para el trabajo: Alianza entre el Liceo Técnico Profesional y la Empresa. *Pensamiento Educativo*, 31, 306-327.
- Servat, B. (2007). Formación de los Profesionales de la Educación. Estrategias de Gestión en Centros Escolares. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 133-148.
- Sevilla, M. (2011). *Educación Técnica Profesional en Chile*. Santiago: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación Chile.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes pedagógicos del docente y su desarrollo profesional*. (P. Marzano, Trad.) Madrid, España: Narcea.
- Tedesco, J. (2007). Los pilares de la Educación del Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4.
- Tedesco, J., & Tenti, E. (2006). Nuevos tiempos y Nuevos Docentes. *Documento de Discusión, Tomo II*, págs. 57-80.
- Tenti, E. (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Publicaciones IIPE- UNESCO.
- Weinstein, A. (2013). *Fortalecimiento de la Educación Técnica, la Vinculación con la Industria*. Gobierno de Chile, Secretaría Ejecutiva de Educación Técnico Profesional, Santiago.

LINCOGRAFÍA

- http://www.mineduc.cl/usuarios/formacion_tecnica/doc/201212271354180.08FundacionChileHernanAraneda.pdf (recuperada 26.07.13)
- http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6934 (recuperada 01.08.13)
- http://www.mineduc.cl/usuarios/formacion_tecnica/doc/201211150945330.Titulacion_TP_y_Continuidad_de_Estudios_publico.pdf (recuperada 01.08.13)
- http://www.docentemas.cl/docs/2012/Resultados_Evaluacion_Docente_2012.pdf (recuperada 25.08.13)
- http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/unesco_tp.pdf (recuperada 30.08.13)
- http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_23.pdf#page=98
- http://www.sofofa.cl/BIBLIOTECA_Archivos/Eventos/2009/07/09_JCSilva.pdf (recuperadas 10.10.13)
- <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf> (recuperada 21.10.13)
- <http://www.tusproyectos.cl/redclusterminero/downloads/04.pdf> (recuperada 24.10.13)
- <http://www.euskalit.net/pdf/Calidadtotalmodelos.pdf> (recuperada 25.10.13)
- <http://www.redetis.org.ar/media/document/acbol6redetis-finnegan.pdf> (recuperada 02.11.13)
- <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30407905/tomo2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAI5BFST3KI667TFIQ&Expires=1383530464&Signature=HBmGCRSrHrcfPla7IGeFoak3u8%3D&response-content-disposition=inline#page=57> (recuperada 03.11.13)
- <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a05.htm> (recuperada 03.11.13)
- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412009000200005&script=sci_arttext (recuperada 07.11.13)
- [http://www.educarenpobreza.cl/userfiles/p0001/image/gestion_portada/documentos/cd-48%20doc.%20estilos%20de%20aprendizaje%20\(ficha%2055\).pdf](http://www.educarenpobreza.cl/userfiles/p0001/image/gestion_portada/documentos/cd-48%20doc.%20estilos%20de%20aprendizaje%20(ficha%2055).pdf) (recuperada 11.11.13)

- <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=212096>
(recuperada 22.11.13)
- http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-158.pdf (recuperada 09.12.13)
- <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=223500> (recuperada 13.12.13)
- <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=223722> (recuperada 13.12.13)
- <http://www.lanacion.cl/institutos-y-centros-de-formacion-tecnica-crean-consejo-de-rectores/noticias/2011-01-10/183754.html> (recuperada 10.01.14)

ANEXO 1

Instrumento N°1 Diagnóstico- Cuestionario Saberes Pedagógicos Docentes Técnicos

CUESTIONARIO DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS

Este cuestionario busca conocer las creencias pedagógicas que Ud. tiene, principalmente en relación al desempeño en el aula y al proceso de enseñanza aprendizaje.

Marcar con una X la tendencia que más lo identifique. Donde Muy Desacuerdo se valora con 1 punto y Muy de Acuerdo con 4 puntos.

Fecha: _____ Mujer: _____ Hombre: _____ Comuna: _____

Pregunta	Muy Desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. El aprendizaje es una práctica que se desarrolla, principalmente, en solitario.				
2. Los alumnos aprenden de la misma manera.				
3. El tiempo asignado para el desarrollo de ciertas actividades debe ser el mismo para todos los estudiantes, sólo así se es justo.				
4. La prueba escrita es el instrumento más importante de evaluación.				
5. El rol del profesor consiste en transmitir información para que los alumnos aprendan.				
6. El conocimiento está en el profesor y en los libros de texto.				
7. El aprendizaje se produce independientemente del grado de interés de las actividades.				
8. Es recomendable que los alumnos participen en el proceso de selección y/o diseño de actividades de enseñanza y				

aprendizaje.				
9. Un alumno ha aprendido cuando es capaz de reproducir y/o repetir los mismos contenidos que le han enseñado.				
10. Para una mejor asimilación de los contenidos es aconsejable que éstos se trabajen en forma aislada (por ejemplo; organizados en asignaturas).				
11. El rol del alumno en la sala de clases consiste en escuchar y registrar cuidadosamente lo que el profesor dice.				
12. La función del profesor debe centrarse en la enseñanza, no en el aprendizaje				
13. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar cualquier tipo de contenido.				
14. Los profesores deben diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de las particularidades de cada uno de los alumnos.				
15. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy efectiva.				
16. Es necesario que las actividades de enseñanza y aprendizaje incentiven la dependencia de los alumnos hacia el profesor.				
17. La distribución del tiempo debe ser seguida con rigurosidad.				
18. El pizarrón, el cuaderno y los libros de texto constituyen, por excelencia, los recursos de aprendizaje más importantes.				
19. El aprendizaje se desarrolla, principalmente, en el contexto escolar y a cierta edad.				
20. No existen instrumentos de evaluación "más importantes" que otros.				
21. La distribución del tiempo en la sala				

de clases debe ser flexible.				
22. La selección y/o diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje es de responsabilidad del profesor.				
23. El aprendizaje es un proceso pasivo receptivo.				
24. Los profesores deben diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje en función del grupo, globalmente considerado.				
25. Cualquier actividad de enseñanza es apropiada para el trabajo de cualquier contenido.				
26. Una vez que se han planificado las actividades de enseñanza, éstas deben realizarse aun cuando a algunos alumnos no les guste.				
27. La asimilación de los contenidos se facilita cuando se trabajan de forma integrada, además de trabajarse organizados en asignaturas.				
28. El rol del alumno en la sala de clases consiste en ser un activo constructor de su conocimiento.				
29. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar sólo ciertos contenidos.				
30. Los intereses y necesidades de los alumnos carecen de relevancia en el proceso de aprendizaje.				

ANEXO 2

Instrumento Nº2 Diagnóstico- Cuestionario para Jefes UTP

DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Esta encuesta tiene por objetivo, capturar la mirada de los coordinadores pedagógicos de centros educativos técnicos profesionales de la Araucanía, respecto del desempeño docente de los técnicos que imparten clases en las especialidades.

Se debe marcar el casillero que más lo identifique.

Comuna colegio: _____ Cantidad docentes técnicos: _____

Matrícula colegio: _____ Fecha: _____

La valoración de cada columna irá con puntaje 1 para Muy Desacuerdo hasta el 4 en Muy de Acuerdo.

Nº	CRITERIO	Muy Desacuerdo	Desacuerdo	En Acuerdo	Muy De acuerdo
1	Existe un procedimiento de inducción a los profesores que comienzan a impartir clases en las especialidades.				
2	La experiencia en aula es fundamental para la contratación de docentes técnicos.				
3	Existe un acompañamiento permanente a los docentes técnicos, de modo que siempre se sientan apoyados.				
4	Existen instancias de perfeccionamiento interno que van en apoyo de la formación pedagógica de los docentes técnicos.				
5	Los docentes técnicos reciben retroalimentación permanente acerca de sus prácticas en el aula.				
6	Los profesores técnicos manejan sus programas de estudio y las orientaciones metodológicas para un desempeño óptimo.				
7	Existen reuniones colegiadas entre el coordinador académico y los profesores técnicos.				
8	Existe espacio y tiempo para que los profesores técnicos puedan reunirse y planificar sus clases de manera integrada e interdisciplinaria.				
9	Los docentes técnicos deben ser expertos en su especialidad, no así en aspectos pedagógicos.				
10	El profesor técnico genera enlaces entre los módulos que imparte y otras asignaturas de la formación general.				
11	La formación pedagógica de los docentes técnicos, es menos relevante que la formación técnica.				
12	Los profesores técnicos cuentan con conocimientos para formular y crear diferentes instrumentos de evaluación				
13	Los docentes técnicos tienen la flexibilidad de profundizar en aquellos contenidos que así lo requieran.				
14	La mayor dificultad para los docentes técnicos, es la planificación de las clases.				

15	En la preparación de la enseñanza, los profesores técnicos buscan desarrollar competencias de orden superior en sus estudiantes.				
16	Los docentes técnicos analizan y reflexionan sobre sus prácticas.				
17	Los docentes técnicos cumplen eficientemente con sus programas de estudio y cobertura curricular.				
18	Los docentes técnicos diseñan la enseñanza incorporando tecnologías e innovación permanentemente.				
19	Los docentes técnicos utilizan estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, el currículum y el contexto de sus estudiantes.				
20	Los docentes técnicos manejan variadas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.				
21	Los docentes técnicos deben preparar la enseñanza de sus módulos de la misma manera que la formación general.				
22	El profesor de especialidad se mantiene actualizado y conoce las tendencias de su especialidad.				
23	A los profesores técnicos se les hace más fácil planificar que evaluar aprendizajes.				
24	Los docentes técnicos aplican diagnósticos al inicio de sus unidades, de modo tal que se consideren en todo momento los conocimientos previos de sus estudiantes.				
25	Los profesores técnicos consideran el capital cultural de sus estudiantes, además de sus experiencias, al preparar sus clases.				
26	En la formación técnica se busca que los estudiantes sean buenos ejecutores en su especialidad.				

ANEXO 3

Cuestionario aplicado a los Jefes UTP (categorizado)

	CRITERIO/CATEGORÍA	Muy Desa- cuerto	Desa acuerdo	En Acuerdo	Muy De acuerdo
		1	2	3	4
	PRÁCTICA DE GESTIÓN DIRECTIVA				
1	Existe un procedimiento de inducción a los profesores que comienzan a impartir clases en las especialidades.				
2	La experiencia en aula es fundamental para la contratación de docentes técnicos.				
	PERCEPCIÓN JEFE TÉCNICO PEDAGÓGICO				
6	Los profesores técnicos manejan sus programas de estudio y las orientaciones metodológicas para un desempeño óptimo.				
9	Los docentes técnicos deben ser expertos en su especialidad, no así en aspectos pedagógicos.				
11	La formación pedagógica de los docentes técnicos, es menos relevante que la formación técnica.				
12	Los profesores técnicos cuentan con conocimientos para formular y crear diferentes instrumentos de evaluación				
14	La mayor dificultad para los docentes técnicos, es la planificación de las clases.				
15	En la preparación de la enseñanza, los profesores técnicos buscan desarrollar competencias de orden superior en sus estudiantes				
16	Los docentes técnicos analizan y reflexionan sobre sus prácticas.				
23	A los profesores técnicos se les hace más fácil planificar que evaluar aprendizajes.				
25	Los profesores técnicos consideran el capital cultural de sus estudiantes, además de sus experiencias, al preparar sus clases.				
26	En la formación técnica se busca que los estudiantes sean buenos ejecutores en su especialidad.				
	PRÁCTICA JEFE DE UTP				
3	Existe un monitoreo permanente a los docentes técnicos, de modo que siempre se sientan apoyados.				
4	Existen instancias de perfeccionamiento interno que van en apoyo de la formación pedagógica de los docentes técnicos.				

5	Los docentes técnicos reciben retroalimentación permanente acerca de sus prácticas en el aula.				
7	Existen reuniones colegiadas entre el coordinador académico y los profesores técnicos.				
8	Existe espacio y tiempo para que los profesores técnicos puedan reunirse y planificar sus clases de manera integrada e interdisciplinaria.				
10	El profesor técnico genera enlaces entre los módulos que imparte y otras asignaturas de la formación general.				
13	Los docentes técnicos tienen la flexibilidad de profundizar en aquellos contenidos que así lo requieran.				
17	Los docentes técnicos cumplen eficientemente con sus programas de estudio y cobertura curricular.				
18	Los docentes técnicos diseñan la enseñanza incorporando tecnologías e innovación permanentemente.				
19	Los docentes técnicos utilizan estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, el currículum y el contexto de sus estudiantes.				
20	Los docentes técnicos manejan variadas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.				
21	Los docentes técnicos deben preparar la enseñanza de sus módulos de la misma manera que la formación general.				
22	El profesor de especialidad se mantiene actualizado y conoce las tendencias de su especialidad.				
24	Los docentes técnicos aplican diagnósticos al inicio de sus unidades, de modo tal que se consideren en todo momento los conocimientos previos de sus estudiantes.				

ANEXO 4

Planilla resumen de tabulación cuestionario de creencias pedagógicas.

PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	1	4	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3
2	4	3	3	3	2	3	4	3	2	2	2	4	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3
3	3	4	3	2	1	2	2	1	2	4	2	3	3	2	2	3	4	2	4	2	3	3	2	3	3	1	3	4	3	4
4	3	3	4	3	2	3	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	4	2	3	3	3	4	3	4
5	3	3	1	2	2	2	3	2	1	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4	3	3
6	3	3	2	4	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	4	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3
7	4	4	4	4	1	1	4	4	1	4	4	4	4	2	3	3	3	3	2	4	4	2	4	1	4	4	4	4	4	4
8	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3
9	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	2	3	4	4	4	2	3	3	2	4	3	4	4	3	4
10	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	4	3	4	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
11	4	3	3	3	2	2	4	3	2	2	1	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	3	3
12	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	2	3	3	3	3	4	2	4	2	3	4	3	3
13	4	4	4	3	1	2	1	3	2	2	3	4	4	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3
% Ac.	8	0	23	23	85	54	23	62	77	23	38	8	23	62	69	46	54	54	23	77	92	69	46	77	38	54	100	100	85	0
% Des.	92	100	77	77	15	46	77	38	23	77	62	92	77	38	31	54	46	46	77	23	8	31	54	23	62	46	0	0	15	100

Nota: Las columnas en color celeste indican los reactivos positivos.

ANEXO 5

Planilla resumen de tabulación cuestionario jefes de unidades técnico pedagógicas

Categoría	Gest. Direc.		Percepción. Jefe Técnico										Práctica Jefe Técnico													
	1	2	6	9	11	12	14	15	16	23	25	26	3	4	5	7	8	10	13	17	18	19	20	21	22	24
Participante	1	2	6	9	11	12	14	15	16	23	25	26	3	4	5	7	8	10	13	17	18	19	20	21	22	24
1	2	4	3	1	1	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	1	4	3	3	2	3	2	4	3	2
2	4	3	4	1	2	3	4	4	4	1	2	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	2
3	4	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
4	2	3	4	1	2	3	3	4	3	3	3	4	2	1	2	3	4	2	4	3	3	3	2	3	4	2
5	2	4	4	1	2	2	3	2	2	1	2	3	4	2	2	1	1	2	2	3	2	2	2	1	2	3
6	2	1	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2	3	3	2	2	3	2	3	2
7	2	3	3	1	1	2	4	2	2	1	1	3	3	4	3	2	3	2	2	3	2	3	1	1	1	3
8	2	4	3	2	2	3	2	3	3	2	3	4	3	2	3	2	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4
9	4	4	4	1	1	2	2	2	3	2	2	4	3	2	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	3	2
10	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11	2	3	2	1	2	3	2	3	3	4	2	4	4	4	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	4
12	3	4	3	1	1	3	3	2	3	2	4	3	3	2	3	2	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4
%																										
Desacuerdo	58	8	17	92	83	50	33	50	17	67	50	0	25	58	33	58	50	42	25	0	42	33	42	33	17	42
% Acuerdo	42	92	83	8	17	50	67	50	83	33	50	100	75	42	67	42	50	58	75	100	58	67	58	67	83	58

Nota: Los colores representan las tres categorías del instrumento aplicado.

ANEXO 6

I. VALORACION POR CATEGORÍA DEL INSTRUMENTO DISEÑADO PARA JEFES DE UTP.

1. CATEGORÍA GESTIÓN DIRECTIVA

1.- Existe un procedimiento de inducción a los profesores que comienzan a impartir clases en las especialidades.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

2.- La experiencia en aula es fundamental para la contratación de docentes técnicos.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

2. CATEGORÍA PERCEPCIÓN JEFE TÉCNICO

1.- Los profesores técnicos manejan sus programas de estudio y las orientaciones metodológicas para un desempeño óptimo

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

2.- Los docentes técnicos deben ser expertos en su especialidad, no así en aspectos pedagógicos.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

3.- La formación pedagógica de los docentes técnicos, es menos relevante que la formación técnica.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

4.- Los profesores técnicos cuentan con conocimientos para formular y crear diferentes instrumentos de evaluación.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

5.- La mayor dificultad para los docentes técnicos, es la planificación de las clases.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

6.- En la preparación de la enseñanza, los profesores técnicos buscan desarrollar competencias de orden superior en sus estudiantes.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

7.- Los docentes técnicos analizan y reflexionan sobre sus prácticas.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

8.- A los profesores técnicos se les hace más fácil planificar que evaluar aprendizajes.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

9.- Los profesores técnicos consideran el capital cultural de sus estudiantes, además de sus experiencias, al preparar sus clases.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

10.- En la formación técnica se busca que los estudiantes sean buenos ejecutores en su especialidad.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

3. CATEGORÍA PRÁCTICA JEFE UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA

1.- Existe un monitoreo permanente a los docentes técnicos, de modo que siempre se sientan apoyados.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

2.- Existen instancias de perfeccionamiento interno que van en apoyo de la formación pedagógica de los docentes técnicos.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

3.- Los docentes técnicos reciben retroalimentación permanente acerca de sus prácticas en el aula.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

4.- Existen reuniones colegiadas entre el coordinador académico y los profesores técnicos.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

5.- Existe espacio y tiempo para que los profesores técnicos puedan reunirse y planificar sus clases de manera integrada e interdisciplinaria

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

6.- El profesor técnico genera enlaces entre los módulos que imparte y otras asignaturas de la formación general.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

7.- Los docentes técnicos tienen la flexibilidad de profundizar en aquellos contenidos que así lo requieran

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

8.- Los docentes técnicos cumplen eficientemente con sus programas de estudio y cobertura curricular

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

9.- Los docentes técnicos diseñan la enseñanza incorporando tecnologías e innovación permanentemente

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

10.- Los docentes técnicos utilizan estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, el currículum y el contexto de sus estudiantes

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

11.- Los docentes técnicos manejan variadas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

12.- Los docentes técnicos deben preparar la enseñanza de sus módulos de la misma manera que la formación general

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

13.- El profesor de especialidad se mantiene actualizado y conoce las tendencias de su especialidad

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

14.- Los docentes técnicos aplican diagnósticos al inicio de sus unidades, de modo tal que se consideren en todo momento los conocimientos previos de sus estudiantes.

Evalúe este criterio considerando pertinencia, coherencia, y adecuación.

PERTINENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

COHERENCIA

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

ADECUACIÓN

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentarios y/o Sugerencias

--

Emita su juicio respecto de la ponderación del criterio. Marque con una X la ponderación que usted daría en la siguiente escala.

5 %	10 %	15 %	20 %	25%	30%	Mantendría ponderación del criterio

II. VALORACIÓN TABLA PUNTUACIÓN

Las puntuaciones son adecuadas a cada categoría y reactivo

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observaciones generales sobre tabla puntuación.

--

III. VALORACIÓN GENERAL DE LA ENCUESTA

El lenguaje del instrumento es adecuado

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observaciones Generales (sugerencias y/o comentarios)

--

Considera adecuado el formato del instrumento

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observaciones Generales (sugerencias y/o comentarios)

--

La redacción de la competencia es adecuada.

Marque con una X la valoración que usted otorga en la siguiente escala.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observaciones Generales (sugerencias y/o comentarios)

--