



Facultad de Ciencias de la Educación



**CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN PEDAGÓGICA DEL MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS EN PROGRAMAS DE CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL DE LA CIUDAD DE TALCA**

Trabajo de Graduación

Para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante: Valentina Olguín Bravo  
Profesor Patrocinante: Jorge Alarcón Leiva

Talca, enero 2021

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

## **1 Agradecimientos**

Quisiera agradecer a todas las personas que aportaron a la concreción de este proyecto, en especial a los docentes que accedieron a las entrevistas y a mi profesor guía por apoyar mi idea desde un comienzo, por sus orientaciones y su buena disposición.

## **2 Dedicatoria**

A todos los que día a día ejercemos la labor de docencia desde un lugar de amor, entusiasmo y confianza en nuestros estudiantes. A todos los que nos encontramos constantemente en la búsqueda por realizar mejor nuestra labor. A mis abuelos, mis mejores profesores.

## Indice

1	Agradecimientos.....	2
2	Dedicatoria.....	3
4	Resumen.....	8
5	Introducción.....	9
6	Capítulo I: Problematización y Objetivos.....	11
6.1	Contextualización.....	11
6.2	Preguntas y/o hipótesis que guían el estudio.....	13
6.2.1	Pregunta de Investigación.....	13
6.2.2	Hipótesis.....	13
6.2.3	Objetivo general.....	13
6.2.4	Objetivos específicos.....	14
7	Capítulo II Revisión de La Literatura.....	15
7.1	Marco de cualificaciones para la educación técnica en Chile.....	18
7.2	Características de los Centros de Formación Técnica en Chile.....	21
7.3	Estudiantes de Centros de Formación Técnica y Perfil de Ingreso.....	23
7.4	Perfil docente de los Centros de Formación Técnico Profesional.....	28
7.5	Educación Basada en competencias en nuestro país.....	31
7.6	Conceptualización de las competencias y su desarrollo bajo el Modelo de educación Basado en Competencias.....	32
7.7	Algunos componentes curriculares de un plan de formación por competencia.....	35
7.8	Perfil de Egreso.....	35
7.9	Curriculum.....	36
7.10	La institucionalidad y el traspaso de su modelo educativo por competencias al Aula.....	36
7.11	Docencia y el traspaso del modelo educativo al aula.....	38
7.12	Relación docente estudiante bajo el Modelo de Educación Basada en Competencias.....	39
7.13	Los procedimientos evaluativos y la evaluación autentican bajo el Modelo Educativo Basado en Competencia:.....	40
7.14	La retroalimentación:.....	41
8	Capítulo III: Marco Metodológico.....	43
8.1	Introducción.....	43
8.2	Tipo de Estudio y Diseño.....	44

8.3	Análisis cualitativo de datos.....	46
8.3.1	El análisis de contenido.....	46
8.3.2	Pasos del análisis de contenido:.....	47
8.4	Características de la población.....	49
8.4.1	Características de la muestra.....	49
8.4.2	Técnicas e instrumentos de recolección de datos:.....	50
9	Capítulo IV: Resultados.....	52
9.1	Resultados Análisis cualitativo.....	52
9.2	Resultados Sobre categoría Programas.....	56
9.3	Resultados categoría Competencias.....	60
9.4	Resultados Categoría perfil de egreso.....	62
9.5	Resultados Categoría Institución.....	65
9.6	Resultados Aula.....	71
9.7	Resultados Análisis Cuantitativo.....	78
10	Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones:.....	82
11	Referencias.....	87
12	Anexos.....	89
12.1	Anexo N° 1: Carta de Consentimiento Informado.....	89
12.2	Anexo 2: Cuestionario Docente.....	90
12.3	Anexo N°3: Instrumento de Revisión Planificaciones.....	92
12.4	Anexo Transcripciones entrevistas docentes.....	94

### **Índice de Gráficos**

Gráfico N° 1:	Evolución Matriculas Instituciones de educación superior en Chile (2010- 2019).....	24
Gráfico N°2:	Presencia de Centros de educación superior en VII región del Maule (2000-2013).....	24
Gráfico N°3:	Evolución de las Matriculas de Centro de Formación Técnica en Chile.....	25
Gráfico N°4:	¿Qué dicen los docentes cuando se les consulta sobre las características del modelo educativo de la institución en que trabajan?.....	56
Gráfico N°5:	¿Qué dicen los docentes sobre el proceso de creación de programas de la institución?.....	57
Gráfico N°6:	¿Qué dicen los docentes con respecto a la presencia de hitos evaluativos integradores en la carrera?.....	58
Gráfico N°7:	¿Que dicen los docentes con respecto a la existencia de un diseño de ambiente de aprendizaje?.....	59

Gráfico N°8: ¿Qué dicen los docentes con respecto a las competencias declaradas en el plan modular?.....	60
Gráfico N°9: ¿Qué dicen los docentes cuando se les consulta por el escalamiento de las competencias?.....	61
Gráfico N°10: ¿Qué dicen los docentes con respecto al perfil de egreso de la carrera donde trabajan? .....	62
Gráfico N°11: ¿Qué dicen los docentes con respecto a las metodologías utilizadas en aula? .....	63
Gráfico N° 12: ¿Qué dicen los docentes sobre las actividades extra curriculares de la institución? ..	64
Gráfico N° 13: ¿Qué dicen los docentes sobre la infraestructura de la institución donde trabajan?...	65
Gráfico N°14: ¿Qué dicen los docentes sobre las capacitaciones que han recibido del modelo educativo? .....	66
Gráfico N°15: ¿Recibió asesorías para implementar el modelo educativo en aula? .....	67
Gráfico N°16: ¿Qué dicen los docentes sobre la asesoría pedagógica de la institución? .....	68
Gráfico N°17: ¿Qué dicen los docentes sobre la consistencia de la evaluación en los planes modulares? .....	69
Gráfico N°18: ¿Qué dicen los docentes sobre la supervisión en aula? .....	70
Gráfico N°19: ¿Qué Recursos Utiliza en el Aula? .....	71
Gráfico N°20: ¿Qué dicen los docentes con respecto a la integración de aprendizajes? .....	72
Gráfico N°21: ¿Qué tipo de evaluaciones utiliza en aula?.....	73
Gráfico N°22: ¿Qué estrategias metodológicas declaran utilizar los docentes? .....	74
Gráfico N°23: ¿Qué dice el docente sobre la autoevaluación de las prácticas docentes? .....	74
Gráfico N°24: ¿Qué dicen los docentes con respecto a los estilos de aprendizaje?.....	75
Gráfico N°25: ¿En qué ocasiones los docentes utilizan la retroalimentación?.....	76
Gráfico N°26: Resultados de apreciación de las planificaciones docentes en cuanto a los aprendizajes .....	78

### **Indice de Tablas**

Tabla N°1: Comparación de la distribución de planta docente en educación superior según grado académico a nivel nacional y en la región del Maule (2019) .....	28
Tabla N°2: Distribución de Planta docente de educación superior según grado académico y Jornada en la región del Maule (2019).....	29
Tabla N°3: Síntesis de las características de la muestra.....	50
Tabla N°4: Categorías Iniciales del proceso de Análisis cualitativo.....	52

## **Indice de Cuadros**

Cuadro 1: Cuadro resumen del paso a paso del análisis de contenido .....	48
--	----

### 3 Resumen

La educación basada en competencias fue fuertemente impulsada en nuestro país como una necesidad de ajuste educativo, y una forma de responder de mejor manera a las demandas del mercado con respecto a la formación de los profesionales.

En Chile la incorporación de este modelo se dio de manera paulatina y ha filtrado los distintos niveles de la educación superior. Uno de estos niveles, es la educación técnica profesional superior, la cual busca ofrecer oportunidades formativas de ciclo breve fuertemente vinculadas a las necesidades de desarrollo del país. La implementación de este modelo educativo trajo consigo un desafío y un análisis profundo, permanente y sistemático por parte de todos los actores del sistema, especialmente para los docentes, quienes son los encargados de realizar el traspaso de manera correcta de este modelo en el aula.

La presente investigación tuvo como propósito la caracterización del proceso de implementación pedagógica del modelo educativo basado en competencias en programas de Centros de Formación Técnica Superior mediante la recolección de información por parte de actores clave y del análisis de documentos institucionales. Los resultados permitieron caracterizar los principales elementos curriculares y pedagógicos de aseguramiento del traspaso del modelo educativo y valorar su eficacia.

## 4 Introducción

La educación basada en competencias se ha impulsado de manera impetuosa en los diversos sistemas educativos de nuestro país, pues se visualiza como una forma de responder de mejor manera a las competencias demandadas por la industria para el ingreso y la permanencia en el mundo laboral de los profesionales. Asumir este modelo educativo implica un desafío para cualquier institución de educación. En el caso de las instituciones de educación superior, se encuentran de alguna forma exploradas las experiencias con respecto a este modelo educativo por parte principalmente de las universidades. Sin embargo, no abundan las investigaciones con respecto a las experiencias sobre este tema u otros en lo que respecta a la educación técnica, ya que suele ser desplazada por los otros niveles de educación superior (instituto profesional y educación universitaria), a pesar de su importancia tanto para el desarrollo económico como social del país.

La Formación Técnico-Profesional es uno de los pilares educativos fundamentales del país pues a través de ella se generan capacidades para mejorar la competitividad del país, facilitando el ingreso pleno de Chile a la economía del conocimiento (Estrategia Nacional de formación técnico profesional, 2018, p.14). Adicionalmente, tiene un importante rol social, pues viene a representar una alternativa de acceso laboral significativa para un grupo considerable de estudiantes, que o bien el sistema ha dejado de una u otra forma rezagado, o que por razones personales (económicas, tiempo, accesibilidad, etc.) ha decidido continuar sus estudios por esta vía y que buscan incorporarse prontamente al mundo del trabajo de manera efectiva y permanecer activos en él (Comisión Nacional de Acreditación, 2018). En nuestro país, existe un total de 47 centros de formación técnica de nivel superior de los cuales 14 se encuentran acreditados y 5 corresponden a centros de formación estatales ubicados en 5 regiones del país (Tarapacá, Coquimbo, Maule, La Araucanía y Los Lagos), lo que nos lleva a un total aproximado de 137.949 estudiantes que cursan sus estudios específicamente en centros de formación técnica de nivel superior (SIES, 2020). Dichas instituciones, ofrecen un plan de formación de ciclo breve, que promete una pronta inserción laboral a partir de la formación de competencias claves y fuertemente demandadas por la industria. Lograr efectivamente responder a esta promesa, significa un compromiso de todas las partes que componen este nivel educativo, y especialmente, una reflexión constante y la responsabilidad por parte de quienes son los encargados de llevar a la práctica el modelo educativo para formar a estudiantes competitivos. Según Laurillard (2012) existen múltiples formas de traspasar el conocimiento dentro del aula, la forma en que se traspasará el conocimiento y que estrategias de enseñanza serán utilizadas, resultan además de un desafío, una gran responsabilidad para los docentes. Estas elecciones, deben ser en base al grupo humano al cual van dirigidas pensando en que idealmente despierten su interés y sus expectativas; sus motivaciones e intereses y ambiciones con respecto a lo que realmente están interesados en aprender, en equilibrio con lo que se espera curricularmente que aprendan de forma efectiva. Sin embargo, e independiente de lo anterior, es el docente quien tomará la decisión final sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este último punto, resulta clave, pues en él recae una labor fundamental ya que es uno de los principales encargados de asegurar la calidad y la pertinencia del proceso formativo. Es por ello que surge la necesidad de profundizar en las iniciativas que actualmente existen con respecto al traspaso del modelo educativo al aula y complementarlas, para generar un sistema que sea capaz de dar respuesta a las necesidades de construir trayectorias educativas y laborales que permitan aumentar la productividad, diversificar la economía y abordar los desafíos de una sociedad cada vez más tecnificada. Bajo este panorama, nace la necesidad de llevar a cabo esta investigación, que busca responder a las

preguntas: ¿Existe relación entre las prácticas docentes llevadas a cabo en aula y el modelo educativo declarado? ¿Qué estrategias son utilizadas para garantizar la coherencia entre la implementación pedagógica y el modelo educativo declarado institucionalmente? Por lo tanto, el objetivo principal de nuestra investigación es caracterizar las principales prácticas pedagógicas de los docentes de carreras técnicas de nivel superior, mediante la recolección de información por parte de actores claves y del análisis de documentación institucional.

El diseño de esta investigación es de carácter mixto exploratorio secuencial derivativo. En esta modalidad la recolección y el análisis de los datos cuantitativos se hacen sobre la base de los resultados cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos. La interpretación final es producto de la comparación e integración de resultados cualitativos y cuantitativos (Hernández-Sampieri et al, 2014, p. 536). Por consiguiente, consta de dos etapas: la primera etapa corresponde a una aproximación cualitativa que consistirá en la exploración de las prácticas docentes mediante la recolección y el análisis de entrevistas de ocho docentes de educación superior, que trabajan en centros de formación técnica de la región del Maule, cuyo perfil profesional es no docente y que se distribuyen en las distintas instituciones de formación técnico profesional que la región ofrece. Los resultados de esta etapa sirven para el posterior análisis y la construcción de una escala de apreciación que nos permita comparar los reportes obtenidos, con la información que se encuentra documentada en las planificaciones que entregarán los docentes. Para ello, se realiza una segunda fase cuantitativa que contrasta la información obtenida en la primera etapa, que nos permita comprobar o refutar las hipótesis que se plantean. No existen investigaciones de estas características con docentes de la región. Por lo que esta exploración aporta información pertinente y oportuna, pues surge a partir de informantes claves que se encuentran íntimamente vinculados al objeto de estudio y documentos importantes para la ejecución de su práctica docente, que nos permiten aproximarnos y tener una noción más clara de lo que sucede dentro del aula.

En el primer capítulo de este documento se encuentra la problematización y los objetivos de este estudio. Un segundo capítulo abarca la revisión de la literatura en la que abordamos temáticas referidas a: la evolución de la educación técnica de nivel superior en nuestro país, la caracterización de sus docentes y estudiantes, así como describir algunos aspectos relevantes del modelo de educación basado en competencias en Chile y su desarrollo desde lo curricular. También revisaremos como se gesta el traspaso del modelo educativo tanto de la institución al docente, como del docente al aula.

Un tercer capítulo presenta el marco metodológico que sustentan esta investigación, con una explicación detallada del proceso de recolección de información y su tratamiento para su posterior estudio. Un cuarto capítulo parte presenta los análisis y resultados obtenidos, para finalizar con un quinto capítulo donde se exponen las principales conclusiones y recomendaciones de esta investigación.

## 5 Capítulo I: Problematización y Objetivos

### 5.1 Contextualización

En nuestro país, el Sistema de Educación Superior es un sistema compuesto por dos niveles e integrado por una serie de organismos y servicios públicos e instituciones, que buscan cumplir de manera efectiva con las normas y principios que la ley de educación superior dictamina. Este sistema, al ser de carácter mixto, nos indica que está compuesto por dos subsistemas: el universitario y el técnico profesional. El subsistema universitario lo integran las universidades estatales creadas por ley, las universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores, y las universidades privadas reconocidas por el Estado. El subsistema técnico profesional lo integran los centros de formación técnica estatales; y los institutos profesionales y centros de formación técnica privados reconocidos por el Estado (Ley N°21091,2019). En cuanto a su rol y su relación con el entorno, se supone que las instituciones de educación superior tengan en el centro a los estudiantes y la promoción de sus procesos de aprendizaje. Adicionalmente, se espera que sean capaces de generar conocimiento e innovación en sus diversas áreas de desarrollo (Ley N°21091, 2019). Sumado a esto, durante agosto del año 2015 la comisión nacional de acreditación (CNA), cuya misión es promover la calidad de las instituciones de educación superior en Chile, aprobó nuevos criterios para otorgar la acreditación en carreras profesionales, donde se establece la necesidad de incluir el desarrollo de competencias de carácter transversales o genéricas ( por ejemplo: comunicación oral y escrita, solución de problemas, desarrollo de relaciones interpersonales, trabajo en equipo, uso de tecnologías de la información, entre otras), igualmente, deben impulsar el desarrollo de actividades formativas que “promuevan el comportamiento ético, la responsabilidad social e individual, la construcción de ciudadanía y la democracia, en un marco de inclusión, de respeto a la diversidad, a los derechos humanos y al medio ambiente” (CNA, 2015, p. 6).

Todas estas ideas, deben verse materializadas en las propuestas curriculares de las distintas carreras, las cuales deben presentar algunas características en común: deben estar centradas en generar un perfil profesional de egreso que concentre las necesidades y realidades del ámbito nacional e internacional, científico, económico, laboral, social, político y cultural necesarios para la vida profesional y la realidad de la disciplina. A su vez, deben presentar competencias que sean claves, desarrolladas a partir de sistemas modulares, los cuales se organizan en unidades de aprendizajes, pertenecientes a una malla curricular flexible. Cada módulo debe estar relacionado de manera directa con a lo menos una competencia del perfil de egreso, y dicho módulo, debe de cierta forma garantizar el correcto desarrollo de esta (competencia). Además, deben adoptar un sistema de enseñanza-aprendizaje que entregue al estudiante un papel activo, facilitando la generación de conocimientos transferibles, multireferenciales y vinculados a su futuro contexto de desarrollo laboral. Con respecto a los sistemas de evaluación, deben ser lo suficientemente complejos para permitir verificar el logro de las competencias y dar a su vez la oportunidad al estudiante de demostrar sus aprendizajes.

Es dentro de este marco que la educación técnica ha debido acomodarse y saber ir creciendo de acuerdo a las demandas de los diversos actores del entorno. Tal como lo señala la Ley N°21091 (2019) sobre educación superior, con respecto a lo que se espera de los centros de formación técnica:

Los centros de formación técnica son instituciones de educación superior cuya misión es cultivar las tecnologías y las técnicas, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento y formar técnicos, capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país. Asimismo, les corresponderá contribuir al desarrollo de la cultura y satisfacción de los intereses y necesidades del país y de sus regiones en el ámbito de la tecnología y lo técnico. Éstos cumplirán con su misión a través de la realización de docencia, innovación y vinculación con el medio, con pertinencia al territorio donde se emplazan, si corresponde. Esta formación es de ciclo corto. La formación de profesionales y técnicos se caracterizará por una orientación hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento y técnicas particulares de cada disciplina (Ley N°21091, 2019, Art. N°3).

Durante los últimos años, la formación técnico profesional, la cual recibe un gran número de estudiantes de educación media y superior, presenta un crecimiento en el número de matrículas, lo que la ha ayudado a adquirir mayor relevancia y apoyo ante el sector público, la sociedad civil, empleadores y los trabajadores, quienes a través de diversas iniciativas han presentado su apoyo para aportar al desarrollo de la educación técnico profesional del país, incorporando ayudas estudiantiles, creando un sistema de certificación de competencias laborales y la actualización del currículo de educación media, junto con la elaboración de un marco de cualificaciones, entre otros hitos.

Sin embargo, aún continúa pendiente el asegurar la calidad y la pertinencia del proceso formativo, es por ello que surge la necesidad de profundizar en las iniciativas que actualmente existen y complementarlas, para generar un sistema que sea capaz de dar respuesta a las necesidades de construir trayectorias educativas y laborales que permitan aumentar la productividad, diversificar la economía y abordar los desafíos de una sociedad cada vez más tecnologizada:

La Formación Técnico-Profesional es uno de los pilares para lograr el desarrollo económico del país: a través de ella se generan capacidades para mejorar la competitividad del país, facilitando el ingreso pleno de Chile a la economía del conocimiento (Estrategia Nacional de formación técnico profesional, 2018, p.14).

Sumado a esto, la situación actual de la formación Técnico Profesional se presenta con importantes problemas de desconexión, lo cual se ve reflejado en:

La escasa presencia de rutas que unan los distintos espacios que la componen (lo que facilita el desarrollo de trayectorias de estudiantes y trabajadores); y en la inexistencia de un sistema de orientación vocacional y laboral que permita a estudiantes y trabajadores tomar decisiones informadas respecto a sus opciones educativas y/o laborales (Ministerio de educación, 2018, p. 18.).

Adicionalmente, existe un estigma sobre la formación técnica profesional que la tiende a ubicar en el imaginario colectivo como una opción de segunda categoría, asociada fundamentalmente al apoyo de personas en situación de vulnerabilidad social y como un opuesto a la formación de carácter académico. Por lo tanto, surge el desafío de desestigmatizar, definir y fortalecer los espacios formativos, asociando y articulando la educación técnica en temas de calidad y pertinencia, que permitan reflejar una identidad propia, el carácter práctico de este tipo de formación y su fuerte componente técnico asociado a la relación estrecha que debe existir con el mundo del trabajo.

Es por ello que resulta fundamental, el ejercicio del modelo educativo en el aula, y cómo es que se realiza el traspaso de las mallas curriculares, los planes formativos, los módulos, los aprendizajes, etc. al estudiante, para que cumplan con los requerimientos y expectativas tanto en su carácter práctico-tecnológico, como también, aquellas que plantea el mundo laboral con respecto a su área de futuro desempeño profesional. Sabemos, que, en ocasiones, se encuentran diferencias sustantivas al momento de comparar el modelo educativo declarado por la institución, versus la revisión de las prácticas llevadas a cabo en aula y los documentos curriculares a los que los docentes tienen acceso, lo cual dificulta y genera diferencias sustantivas en la calidad de los técnicos egresados de las distintas instituciones y en el logro del perfil de egreso.

Es en el marco de mejorar las prácticas educativas docentes que se realizan en los centros de formación técnica, que surge las necesidades de realizar esta investigación.

## 5.2 Preguntas y/o hipótesis que guían el estudio

### 5.2.1 Pregunta de Investigación

¿Existe relación entre las prácticas docentes llevadas a cabo en aula y el modelo educativo declarado? ¿Qué estrategias son utilizadas para garantizar la coherencia entre la implementación pedagógica y el modelo educativo declarado institucionalmente?

### 5.2.2 Hipótesis

Las estrategias de difusión del modelo educativo en las instituciones, si bien existen, no son suficientes para que los docentes logren aplicar dicho modelo en sus prácticas pedagógicas en aula.

Existe una gran diversidad de prácticas en aula que no necesariamente responden al modelo educativo de la institución.

La vinculación y contextualización de los planes modulares queda a cargo del docente y no de la institución.

Los docentes no tienen las competencias ni los conocimientos para llevar a cabo dicha vinculación.

Frecuentemente las prácticas que se realizan en aula obedecen a la preocupación de los docentes por ejercer, lo que ellos consideran una “buena clase” y no necesariamente se relacionan con los lineamientos que la institución espera de ellos.

Objetivos del Estudio

### 5.2.3 Objetivo general

Caracterizar las principales prácticas pedagógicas de los docentes de carreras Técnicas de Nivel Superior, mediante la recolección de información por parte de actores claves y del análisis de documentación institucional.

#### 5.2.4 Objetivos específicos

Identificar las características de las prácticas pedagógicas en docentes que pertenezcan a centros de formación técnico profesional de la región del Maule.

Describir las características principales de los currículos de los centros de formación técnica de la región del Maule mediante la entrevista de informantes clave.

Analizar las planificaciones docentes de los actores informantes y evaluar su implementación en aula del modelo educativo bajo el que trabajan.

## 6 Capítulo II Revisión de La Literatura

A continuación, efectuaremos la revisión de la literatura que recopila la información más relevante respecto a la educación técnica de nivel superior en Chile y el modelo educativo basado en competencias. Educación Técnica en Chile y Nueva Ley de Educación Superior.

En Chile, nuestro actual sistema de educación es denominado un sistema de provisión mixta, es decir, está compuesto por dos niveles: un primer sistema, el universitario, se encuentra integrado por las universidades estatales, universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores y universidades privadas reconocidas por el Estado. Un segundo subsistema corresponde a la educación Técnico profesional, la cual está integrada por los centros de formación técnica estatales, institutos profesionales y centros de formación técnica privados reconocidos por el Estado. Adicionalmente, y de acuerdo a la nueva ley de educación superior (Ley N°21091), integran también el sistema:

La academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos; Academias de Guerra y Politécnicas; Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas; Escuela Técnica Aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil; Academia de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile; Escuelas Matrices de Oficiales de las Fuerzas Armadas; Escuela de Carabineros y Escuela de Suboficiales de Carabineros de Chile, y Escuela de Investigaciones Policiales e Instituto Superior de la Policía de Investigaciones de Chile (Ley N°21091,2019, Art.15).

Esta característica de contar con “niveles” otorga una extensa oferta formativa para los futuros estudiantes, lo cual trae consigo una serie de ventajas y desafíos, tanto para los estudiantes, como para las instituciones formativas, los agentes reguladores, el mercado y la sociedad. Sin embargo, para efectos de esta investigación, nos centraremos en nuestro segundo subsistema: los centros de formación técnica profesional.

Según la ley de educación superior, los centros de formación técnico profesional se definen de la siguiente forma:

Se entenderá por formación técnico profesional todo proceso de enseñanza de carácter formal y no formal, que contemple el estudio de las tecnologías y las ciencias relacionadas, el desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos relacionados con ocupaciones en diversos sectores económicos. Deberá promover el aprendizaje permanente de las personas y su integración en la sociedad (Ley N° 21091, 2019, Art. 15).

A su vez, la ley señala también como misión de los centros de formación lo siguiente:

Cultivar las tecnologías y las técnicas. crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar técnicos, capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país. Contribuir al desarrollo de la cultura y satisfacción de los intereses y necesidades del país y de sus regiones en el ámbito de la tecnología y la técnica.(Ley N°21.091, 2019, Art.3).

Para ello, cumplirán su misión a través de la realización de docencia, innovación y vinculación con el medio, con pertinencia al territorio donde se emplazan, si corresponde. Esta formación es de ciclo corto. La formación de profesionales y técnicos se caracterizará por una orientación hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento y técnicas particulares de cada disciplina. Tanto los institutos profesionales como los centros de formación técnica deberán promover la articulación con todos los niveles y tipos de formación técnico profesional (Ley N°21.091, 2019, Art.3).

Contemplando lo siguiente:

Un eje de enseñanza formal: En este ámbito se consideran los niveles de Educación media de formación técnico profesional (Incluyendo modalidad de educación de adultos) y Educación superior de formación técnico profesional (Ley n°21.919,2019).

Un eje de enseñanza no formal: En este ámbito se considera todo tipo de formación orientada al mundo del trabajo. Es decir “Todos aquellos mecanismos que faciliten la articulación entre ambos tipos de enseñanza, permitiendo la conformación de trayectorias educativas y laborales” (Ley N°21.919, 2019, Art.2).

Ambos ejes deben buscar como fin último fomentar la articulación entre el sistema educativo, la educación universitaria y los desafíos, demandas y necesidades que se vayan estableciendo tanto a nivel regional como nacional, en los sectores productivos públicos y privados, orientado a la pertinencia y la coherencia tanto de las necesidades de las personas, como del país y la sociedad.

Deberá establecer objetivos de desarrollo prioritarios para la formación técnica y profesional y proponer un plan para su implementación que considere plazos para su ejecución. Tomando en consideración las tendencias de desarrollo productivo, social y cultural, la oferta formativa disponible y las demandas de técnicos y profesionales por parte de los sectores productivos, públicos, instituciones vinculadas al desarrollo social, cultural y cualquier otro sector que pudiera estar vinculado a sus quehaceres tanto nacionales como regionales. Contando con estrategias de inserción laboral y de fomento a la empleabilidad de los futuros técnicos, así como el desarrollo de trayectorias formativas de carácter educativo laboral. Con énfasis en la sustentabilidad e innovación (Ley N°21.919,2019).

Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación y la educación técnica en nuestro país

El Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (MECESUP) pertenece al área de educación superior del Ministerio de educación de Chile y forma parte de una de las estrategias del Gobierno de nuestro país que busca generar mejoras a nivel institucional para promover el desarrollo, la efectividad y la equidad en la educación terciaria, ampliando la oferta educativa de estas instituciones y mejorando la competitividad a nivel internacional, a partir de la adjudicación del fondo de Innovación académica (FIAC) y mediante convenios de desempeño (CD) (Ministerio de educación, 2019).

Este programa se inicia en el año 1998 gracias al acuerdo entre el estado de Chile y el Banco Mundial, quienes inyectan fondos para proyectos de FIAC y CD en modalidades de áreas de prioridad pública a través de un ambicioso programa de mejoramiento de la calidad de educación terciaria que llamaron MECESUP.

Los recursos totales destinados al Programa MECESUP durante el periodo 1999-2015 fueron de US\$ 645 millones. Estos recursos han sido incrementales a los presupuestos basales asignados a las universidades, representando en promedio un 12% del total de recursos totales para el periodo. Adicionalmente, se destinaron US \$155 millones para implementar CD en innovación basada en ciencia y en desarrollo de universidades regionales (Universidad de Chile, 2020).

A partir de la creación del MECESUP, la educación técnica comienza a tomar mayor relevancia en nuestro país para orientar la toma de decisiones con respecto a la distribución de recursos, teniendo como referente las evidencias e indicadores de desempeño tales como: tasa de retención y titulación estudiantil.

Durante el periodo de expansión de la matrícula universitaria, el programa financió acciones de mejoramiento tanto académico como de infraestructura en las 25 universidades pertenecientes al consejo de rectores de las universidades de Chile (CRUCH), renovando y modernizando bibliotecas, aulas, laboratorios y servicios estudiantiles, entre otros. Contribuyendo de manera concreta a cambiar la infraestructura de estas instituciones, a mejorar la calidad de los espacios a disposición de los estudiantes y a regenerar la vida universitaria en general. Durante este periodo, también, se instaló de manera definitiva la necesidad de verificar la calidad de las instituciones de educación superior y de su oferta de pre y postgrado a propósito de un proceso experimental voluntario de acreditación (Universidad de Chile, 2020). Todas estas experiencias, fueron valoradas de manera positiva, lo que incitó a que, en el año 2005, el gobierno volviera a establecer un acuerdo con el banco mundial generando un nuevo convenio de préstamo que dio vida a la segunda etapa del MECESUP.

En su segunda etapa, que va desde los años 2005 al 2010, el programa MECESUP permitió sentar las bases para los siguientes elementos:

El desarrollo y escalamiento de un sistema de financiamiento incremental basado en convenios de desempeño (CD).

La implementación inicial en el ámbito nacional de una nueva arquitectura curricular para la educación superior basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias y sintonizada con el mundo.

La definición e implementación inicial de un sistema para la transferencia de créditos académicos (SCT-Chile, compatible con el ECTS europeo) que permita la movilidad estudiantil nacional e internacional y un avance hacia la articulación de los distintos niveles de la educación superior.

La consolidación del mejoramiento de la calidad de la oferta educacional terciaria y su innovación permanente, en concordancia con la planificación estratégica de las IES y las resoluciones de la Comisión Nacional de Acreditación.

(Ministerio de educación, 2019)

Finalmente, durante el año 2013, se volvió a gestionar un préstamo con el banco mundial y gracias al aporte del estado chileno de aproximadamente unos 120 millones de dólares, se logró dar paso a la creación del MECESUP en su tercera etapa, lo que generó a su vez el fondo de innovación académica 2 (FIAC2) permitiendo el:

Desempeño de montos discretos, siempre en el área de la innovación académica, dirigiéndose -entre otras líneas- hacia la gestión avanzada de conocimiento por medio del doctorado, el mejoramiento del currículum de pregrado, la experimentación e innovación

docente, la aplicación de TICs a los procesos de enseñanza aprendizaje, la nivelación de competencias básicas y el aprendizaje efectivo de estudiantes de poblaciones indígenas y otras minorías (Universidad de Chile, 2020).

Como hemos revisado, la génesis del programa MECESUP es “mejorar la calidad y relevancia de la educación superior a través de la ampliación del sistema de financiamiento basado en resultados” (Ministerio de Educación, 2019). Es por ello, que, en su tercera etapa, reconoce y da pie a la existencia de múltiples tipos de excelencia al interior de las instituciones de educación superior. Incluye, además, en sus ejes de trabajo a los Institutos profesionales y los centros de formación técnica profesional que si bien son diferentes a una universidad (pero también beneficiadas), contribuyen también al progreso social y económico del país. Por lo que, en esta etapa, estuvo orientado a gestionar cambios en las instituciones de educación superior que resultaron beneficiadas, enfocándose en tres principales áreas:

**Mejoramiento del aprendizaje:** para precisar los logros de aprendizaje y demostración de competencias en asignaturas y programas de grado y título; alinear el currículo con las mejores prácticas internacionales; aumentar en cantidad, calidad y capacidad el capital humano para docencia e investigación, y las calificaciones del profesorado; aumentar la relevancia del mercado laboral de los programas; y desarrollar nuevos programas en áreas estratégicas.

**Incremento de la eficiencia de la educación terciaria:** para promover modelos educacionales innovadores que mejoren el aprendizaje de los estudiantes; proveer educación remedial a los estudiantes; integrar tecnologías en la experiencia de aprendizaje; y facilitar la transferencia de créditos académicos y trayectorias de aprendizaje entre la educación técnica y la universitaria. Esto finalmente conducirá a reducir el tiempo de graduación y a aumentar la retención en primer año

**Mejoramiento de la capacidad de gestión:** para fortalecer el análisis institucional, la auto-evaluación y la articulación de las estrategias institucionales de mejoramiento; precisar las prioridades y metas institucionales; aumentar la capacidad de gestión institucional y de alineamiento de los recursos y actividades, con sus metas y prioridades; facilitar la medición de la eficiencia y de la efectividad; e incrementar la rendición de cuentas interna y externa.

(Ministerio de Educación, 2019)

## 6.1 Marco de cualificaciones para la educación técnica en Chile

La historia de los marcos de cualificaciones en el mundo tiene aproximadamente 30 años y nacen junto con el estallido de las matriculas en educación superior, con el objetivo de clarificar y certificar de manera más transparente el quehacer de las instituciones educativas.

Los marcos de cualificaciones comenzaron a surgir a principio de los noventa en los países de habla inglesa, como una alternativa orientada a transparentar y hacer comprensibles (“legibles”) las certificaciones concedidas por las instituciones de educación, en todos los niveles. Esta necesidad se asoció con el proceso de masificación de la educación superior, cuestión que relevó la necesidad de promover dichos conceptos de manera decidida, motivando a varios países a cambiar el foco de los programas de

estudio hacia los resultados esperados de aprendizaje (learning outcomes) más que en los contenidos y en los planes para alcanzarlos (Consejo nacional de educación, 2014, p.10).

La existencia más formal del Marco de cualificaciones técnico profesional en Chile, comienza a partir del año 2014. Con la idea de incorporar la mayor cantidad de experiencias tanto a nivel nacional como internacional, se convocó una gran diversidad de actores relevantes, entre ellos organismos de estado (Ministerio de Educación, Ministerio del Trabajo a través de SENCE y Chile Valora, Ministerio de economía a través de CORFO, Consejo Nacional de Educación, Comisión Nacional de Acreditación y Agencia de Calidad de la Educación), representantes de instituciones de Educación Superior (IES) que dictaban carreras técnicas, representantes de organizaciones y gremios: consejos de institutos profesionales y centros de formación técnica acreditados, establecimientos de educación media técnico profesional, establecimientos de educación superior técnico – profesional; representantes de organismos internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo, UNESCO, OCDE, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD) y representantes de organizaciones del sector productivo (Consejo Minero, Cámara Chilena de la Construcción, Confederación de la Producción y del Comercio, Sociedad Nacional de Minería, Sociedad Nacional de Agricultura, Sociedad de Fomento Fabril, entre otros). Todo esto con el fin de realzar la viabilidad y sustentabilidad en el tiempo de dicho marco (Reveduc, 2019). Todos estos actores, según lo plantea el Consejo Nacional de Educación acogieron el gran desafío de:

Colaborar en la formulación de una propuesta de política pública sobre esta materia la que, junto con definir un marco conceptual, aporta orientaciones concretas sobre las estrategias y los pasos a utilizar en el diseño de un MNC y la aplicación del mismo en los ámbitos educativo y la laboral (Consejo nacional de educación, 2014, p.4).

Su objetivo inicial, tenía relación con generar “una herramienta para el desarrollo, clasificación y reconocimiento de habilidades, conocimientos y competencias a través de un continuo de niveles acordados” (Reveduc, 2019) entre los diversos actores participantes relacionados con la educación Técnico profesional. “El MC permite comparar diferentes cualificaciones y cómo se puede progresar de un nivel a otro, dentro y entre ocupaciones o sectores laborales, incluso entre los campos técnico-profesional y académico” (Tuck, 2007 citado en Reveduc, 2019). Todo Marco de Cualificaciones responde a diversos propósitos. Por ejemplo, desde el ámbito educativo, la creación de un MC según lo plantea el Consejo Nacional de Educación permite:

Una mayor transparencia de los títulos y grados otorgados por las instituciones de educación superior, estableciendo los conocimientos y habilidades asociados a cada uno de ellos. De esta manera favorece la pertinencia de los programas de estudio y se constituye como un gran aporte a los procesos de aseguramiento de la calidad. Asimismo, facilita la articulación entre los subsistemas técnico-profesional y universitario (Consejo nacional de educación, 2014, p.4)

Desde el ámbito del trabajo, el Consejo Nacional de Educación señala que el marco de cualificaciones también es útil:

Para las personas que desean cambiar de empleo o ingresar a un programa de estudios para adquirir nuevas competencias, dado que permite certificar el nivel de conocimientos que tienen en una determinada materia. Este aspecto también favorece a quienes han aprendido una profesión de manera informal. El reconocimiento y validación de sus competencias les permite postular a mejores empleos o ingresar a un programa educativo formal para ampliar o perfeccionar sus conocimientos. A su vez, esto

mejorará sus posibilidades de encontrar, más adelante, un empleo bien remunerado. En este sentido, al igual que en el ámbito educativo, la existencia de un MNC, además de ayudar a promover el concepto de un aprendizaje para toda la vida, es un poderoso factor de estímulo a la superación personal. (2014, p.5).

Todos los marcos de cualificaciones tienen en común contribuir al desarrollo de trayectorias formativo-laborales exitosas, al facilitar el acceso a la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida, y al relevar los resultados y logros de los aprendizajes como elementos claves en el reconocimiento de las competencias, así como de las experiencias adquiridas por las personas. Otro aspecto en común es que, al conciliar las demandas de cada sector productivo con la oferta de competencias de los trabajadores y estudiantes adscritos a él, fomentan la calidad y pertinencia de la oferta formativa y contribuyen a generar un sistema coordinado e integrado de Cualificaciones (Reveduc,2019). La formación técnico profesional, es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida de las personas, donde convergen los aprendizajes que se adquieren tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, de manera formal e informal, a través de capacitaciones, cursos y experiencia laboral.

Los países que ostentan los más altos niveles de desarrollo social y económico han establecido mecanismos e instancias formales para reconocer y valorar adecuadamente las competencias de las personas, tanto aquellas adquiridas en ciclos formativos “formales” como “no formales” (Consejo Nacional de Educación, 2014, p.7).

El marco de cualificaciones entonces, viene a ser un instrumento que facilita el reconocimiento, la clasificación y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas que las personas han adquirido durante su vida permitiendo establecer niveles de manera continua y bien definida, donde se establece cuáles son las competencias y/o aprendizajes que el estudiante debiera saber o es esperable que sepa. El “MNC es de gran utilidad para las personas que desean cambiar de empleo o ingresar a un programa de estudios para adquirir nuevas competencias, dado que permite certificar el nivel de conocimientos que tienen en una determinada materia” (Consejo Nacional de Educación, 2014, p.5). Favorece el reconocimiento y la validación tanto a quienes han estudiado o aprendido una profesión de manera informal, como a quienes desean ingresar a un programa educativo, para validar y ampliar sus conocimientos, lo que, a la larga, afecta de manera positiva en sus probabilidades de postular a trabajos o mejorar sus condiciones de empleabilidad. Esto a su vez, se traduce en que las personas logren el desarrollo de trayectorias laborales/educativas que sean significativas y que favorezcan su competitividad y productividad, lo cual tiene como fin a su vez, beneficiar la economía de nuestro país.

De esta forma, podemos resumir que el Marco de Cualificaciones busca principalmente:

Promover itinerarios de desarrollo educativo y laboral continuo a lo largo de la vida de las personas, que apunten a aumentar su nivel de Cualificación. Fomentar y posibilitar la movilidad de las personas, ya sea entre sectores productivos, entre territorios o entre instituciones de formación. Impulsar la empleabilidad de estudiantes, trabajadoras y trabajadores, al fomentar una oferta de formación pertinente al desarrollo productivo local y nacional. Propiciar y facilitar el reconocimiento de los saberes y capacidades de las personas, donde sea que hayan sido adquiridas, incluso fuera de las fronteras del país.

(Ministerio de educación – Corporación de fomento para la producción, 2017, p.12)

Es decir, lo que se desea lograr es que, a partir de alianzas estratégicas, entre diversos actores claves, se promueva el desarrollo de “puentes” que buscan conectar el mundo laboral y formativo, para de esta manera ampliar las oportunidades a las que puede acceder un trabajador, durante su vida laboral y generar un impacto positivo en el crecimiento económico y social de los ciudadanos y del país.

Un MNC ordena y clasifica las diversas cualificaciones las que se expresan en resultados de aprendizaje: es decir, los conocimientos, destrezas y habilidades que las personas tendrían que manejar para desempeñarse en un cierto tipo de actividad y en el nivel de responsabilidad que corresponda (Consejo nacional de educación, 2014, p.8).

## 6.2 Características de los Centros de Formación Técnica en Chile

El propósito de la Formación Técnico-Profesional es asegurar que estudiantes y trabajadores cuenten con oportunidades de desarrollar trayectorias de vida que articulen el trabajo y el aprendizaje permanente, acorde a sus expectativas y capacidades, en coherencia con las necesidades de desarrollo del país (Comisión Nacional de Acreditación, 2018, p.20).

Para el logro de este objetivo existen actualmente cuatro subsistemas de formación de carácter técnico profesional en nuestro país, los cuales apoyan a los estudiantes en la instalación de competencias a lo largo de su vida y de acuerdo a sus distintas necesidades.

La educación Técnico profesional, viene a significar una alternativa de acceso laboral significativa para un grupo considerable de estudiantes, que o bien el sistema ha dejado de una u otra forma rezagado, o que por razones personales (económicas, tiempo, accesibilidad, etc.) ha decidido continuar sus estudios por esta vía y que buscan incorporarse prontamente al mundo del trabajo de manera efectiva y permanecer activos en el (Comisión Nacional de Acreditación, 2018). Sin embargo, puede resultar, que muchas veces esta promesa de una inserción pronta al mundo laboral y la adquisición de competencias íntimamente ligadas al mundo del trabajo, no se cumpla del todo. Para comprender de mejor manera porque suceden alguno de estos fenómenos, debemos comenzar por entender cómo es que funciona el sistema desde adentro.

Como se señaló anteriormente, en nuestro país, la educación técnico profesional está formada por cuatro subsistemas: Educación media técnico profesional, educación superior técnico profesional, capacitación y oficios. Cada uno de estos sistemas funciona y se organiza de una manera particular, según sus necesidades, su nivel de desarrollo, sus condiciones de ingreso y egreso, y su forma de vinculación con cada uno de sus actores relevantes.

En términos generales, la situación actual de la Formación Técnico-Profesional presenta una serie de áreas desconectadas, lo que le impide generar una identidad que sea transversal a todos los espacios formativos que la constituyen. Una escasa presencia de rutas que unan las distintas áreas que la componen, así como un inexistente sistema de orientación vocacional y laboral, lo cual adicionalmente dificulta que los estudiantes y trabajadores puedan tomar decisiones informadas respecto a sus opciones educativas, así como también laborales (Comisión Nacional de Acreditación, 2018). A continuación, y para efectos de esta investigación, nos centraremos y trataremos de caracterizar el funcionamiento en particular del subsistema técnico profesional de educación superior tomando como referencia las dimensiones de análisis propuestas por la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional que analiza la educación Técnico Profesional en cinco dimensiones, tres centrales: Gobernanza e institucionalidad; pertinencia y calidad; y trayectoria y rutas formativas. Y dos de soporte: financiamiento e información y comunicaciones.

En cuanto a su gobernanza e institucionalidad, el Ministerio de Educación plantea que debemos primero entender, que:

La acción coordinada entre los distintos actores que componen el sistema de Formación Técnico-Profesional es un pre-requisito para el desarrollo de procesos efectivos y eficaces, que permitan avanzar en la calidad y pertinencia de la FTP y en la capacidad de desarrollar rutas formativas a través de ella.

(Ministerio de educación, 2018, p.28)

Por lo tanto, entenderemos que “una buena gobernanza tiene dos dimensiones: cómo trabajan en conjunto los actores (tipo de gobernanza), y cómo se incentiva el comportamiento de los actores (modo de gobernanza)” (Ministerio de Educación, 2018, p.8). Es decir, la gobernanza, tendría como función principal la coordinación de los actores relevantes que componen el sistema de educación técnico profesional. Dicha coordinación, será clave para el desarrollo de manera efectiva de los procesos permitiendo la coordinación y la actuación hacia un fin común de los distintos actores que la componen. Sin embargo, no existe una función de coordinación para los centros de formación técnico profesional, sino que podríamos entender que actualmente existe una gobernanza de carácter fragmentada, orientada hacia el proceso, que no permite el trabajo articulado en conjunto, enfocado hacia el logro de fines compartidos y la resolución de problemáticas comunes.

En cuanto a la pertinencia y la calidad para la Formación Técnico-Profesional está “dada por el grado de alineamiento entre la oferta de formación y las necesidades de los distintos actores de interés” (Ministerio de Educación, 2018, p.33). Pero es también a la vez, no solamente el cumplimiento de lo declarado en el currículum, que parece lo más evidente, sino que también la satisfacción que percibe el estudiante ante el servicio que se le ofrece. La posibilidad de encontrar un empleo y/o de mantenerse vigente en el mercado del trabajo, el nivel de ingresos percibidos, así como también la mejora en las capacidades y competencias de los trabajadores, lo que significa para las empresas un aumento en su competitividad y en sus niveles de productividad. Es decir, “la capacidad del sistema de generar aprendizajes y competencias que respondan a las necesidades de los estudiantes y trabajadores, del mundo del trabajo, y del desarrollo social y económico del país” (Ministerio de Educación, 2018, p.33). Sin embargo, el sistema actual carece de una articulación lo suficientemente íntima entre lo formativo y el mundo laboral, donde todos los actores relevantes sean debidamente tomados en cuenta, y se genere una participación más equitativa entre ellos y lo que finalmente se decide al momento de definir las competencias que se buscará desarrollar en los futuros estudiantes.

Con respecto a las trayectorias y rutas formativas, la educación técnico profesional, busca vincular los distintos niveles formativos, con el mundo del trabajo y a su vez, vincular el mundo del trabajo y la formación con el mundo académico.

Actualmente, en la educación técnico profesional “existen numerosas experiencias de vinculación entre instituciones de capacitación, educación media y educación superior; estas relaciones se producen de forma atomizada, por lo que no logran escalar y, por lo tanto, no afectan el sistema de formación de manera estructural” (Ministerio de Educación, 2018, p.39).

Adicionalmente, no existe un sistema de orientación vocacional y laboral que cuente con información pertinente que oriente la toma de decisión para los estudiantes, dificultando su acceso y permanencia en este sistema educativo. “Para los estudiantes de ESTP, el mayor de los problemas se encuentra en el ámbito de la permanencia en el sistema, donde las tasas de abandono son mayores que en el sector universitario, especialmente durante el primer año de estudios” (Ministerio de Educación, 2018, p.18). Sumado a esto, tampoco existe un sistema que permita el seguimiento de las rutas formativas y el reconocimiento de las trayectorias laborales, generando vacíos y trayectorias inconexas, con dificultades para reconocer aprendizajes, certificaciones y/o salidas intermedias que faciliten un movimiento más fluido entre los procesos de formación y el mundo del trabajo.

Otra área a describir, en este caso de soporte, es el financiamiento. “Parte de las dificultades para el fortalecimiento del Sistema de Formación Técnico-Profesional proviene de la falta de financiamiento en algunos de los niveles y espacios formativos o del desajuste entre los mecanismos de financiamiento y los resultados esperados” (Ministerio de Educación, 2018, p.44). Principalmente, el financiamiento en el sistema técnico profesional es escaso y no se encuentra vinculado y alineado a las áreas que se buscan fortalecer o desarrollar.

Finalmente, con respecto a la información y las comunicaciones, la Estrategia Nacional de Educación Técnico Profesional señala que es una “forma de derribar mitos respecto al lugar de la Formación Técnico-Profesional

frente a la formación académica, lo que es fundamental para lograr aumentar su valoración social y (de manera indirecta) los salarios de los técnicos y profesionales del país (Ministerio de Educación, 2018, p.47). Sin embargo, actualmente no existe una estrategia comunicacional bien definida, que posicione a la Educación Técnico Profesional como una alternativa valorada, esto tiene que ver entre otros muchos factores, con la historia que tiene la educación técnico profesional y el lugar social y cultural que se le ha otorgado por tradición. Adicionalmente, el área de investigación está escasamente explorada y la generación de conocimiento está más bien relegado al área universitaria.

### 6.3 Estudiantes de Centros de Formación Técnica y Perfil de Ingreso

La explosión del acceso a educación superior durante los últimos 30 años, ha sido uno de los hechos más relevantes a nivel de transformación social en nuestro país. Si observamos más recientemente, el número de estudiantes de educación superior ha ido aumentando significativamente durante la última década, “la matrícula total de pregrado 2019 llega a 1.194.311 estudiantes, lo que evidencia un leve aumento de 0,5% respecto del año 2018. Si la comparación se realiza respecto del año 2010, se observa un incremento de la matrícula total de pregrado de 27,3%” (SIES,2020, p.4). Si observamos el crecimiento por década, lograremos entonces ver una clara tendencia hacia un mayor acceso a estudios superiores por parte de la población chilena.

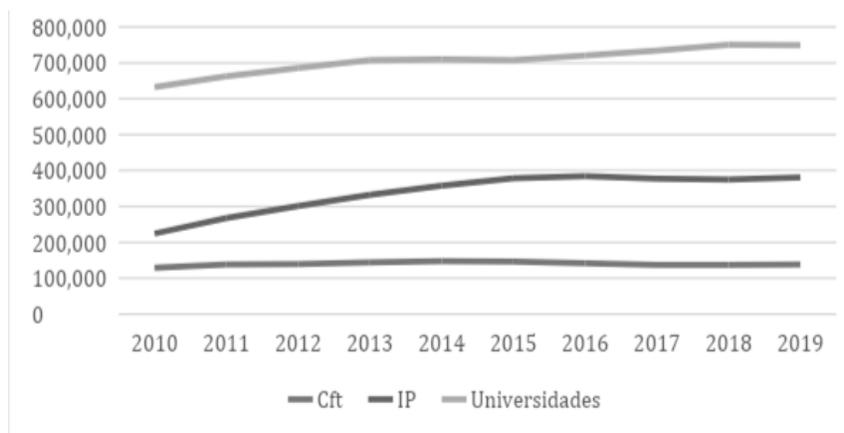
Por otra parte, si revisamos la distribución del total de matrículas según el tipo de institución, nos daremos cuenta, que las universidades siguen siendo, con el pasar de los años, las instituciones que acaparan la mayor cantidad de estudiantes, logrando casi el 60% de las matrículas anuales y cuyo 40% restante se distribuye entre institutos profesionales y centros de formación técnica, siendo los institutos profesionales quienes llevan la delantera.

Según el tipo de institución, en el año 2019, las universidades concentran el 59,1% de la matrícula total, seguida de los institutos profesionales (IP) con el 30,1%, y los centros de formación técnica (CFT) con 10,9%. Tomando como referencia el periodo 2010 - 2019, las instituciones que más crecen son los IP, con un alza de 70,0% (SIES,2020, p.2).

Si analizamos, las cifras de un año en particular, nos daremos cuenta que encontraremos casi exactamente el mismo tipo de distribución. Por ejemplo, según datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2020), señalan que para el año 2012, del total de estudiantes matriculados en educación superior, el 26,7% asistía a universidades pertenecientes al Consejo de rectores de Chile (CRUCH), un 33% a universidades privadas, un 27,3% a Institutos profesionales y un 12,7% del total de matriculados a centros de formación técnica profesional. Distintos resultados encontramos si analizamos los datos específicos de las matrículas de primer año de pregrado del año 2019, ya que “el número de matriculados para primer año en carreras de CFT e IP representa un 55% del total de matrículas de primer año, logra superar las matrículas en universidades que ascienden a un 45% del total” (SIES,2020, p. 6).

Ahora bien, si nos centramos únicamente en los Centros de Formación Técnica, los cuales ofrecen planes de formación que mayoritariamente poseen una duración de 4 a 6 semestres, con un mínimo de 1600 horas (Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación s.f.), ubicando al total de estudiantes que se encuentran matriculados en esta modalidad de educación, distribuidos en los 47 centros de formación técnica que existen en nuestro sistema de educación superior, de los cuales 14 se encuentran acreditados y 5 corresponden a centros de formación estatales, ubicados en 5 regiones del país (Tarapacá, Coquimbo, Maule, La Araucanía y Los Lagos), lo que nos lleva a un total aproximado de 137.949 estudiantes que cursan sus estudios específicamente en centros de formación técnica, el 90% pertenece a las 14 instituciones acreditadas (SIES,2020).

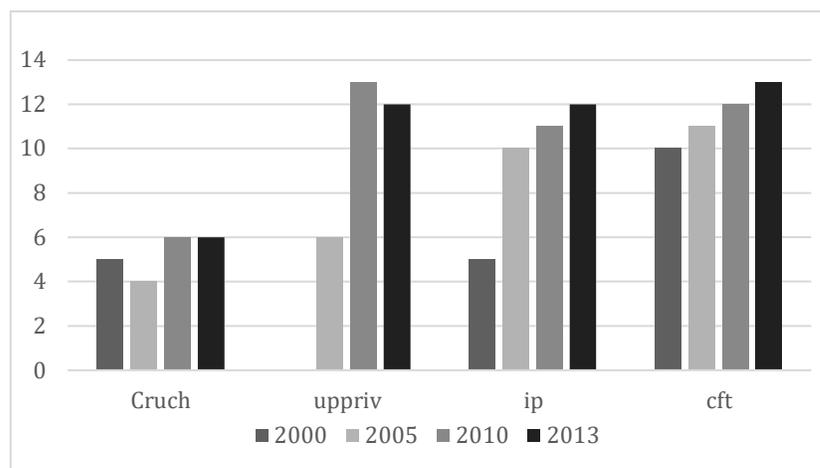
Gráfico N° 1: Evolución Matriculas Instituciones de educación superior en Chile (2010- 2019)



Fuente: elaboración propia con datos de CNED (2020)

El gráfico N°1 nos muestra la evolución de matrículas de los distintos niveles de Educación Superior en Chile durante los años 2010 a 2019. Podemos observar, que el crecimiento general para los institutos profesionales y universidades es sostenido, con una pequeña caída para los institutos profesionales durante el año 2017 que se recupera al año siguiente. Siendo las universidades las que se llevan la mayor cantidad de matrículas a nivel país. Para el caso de los centros de formación técnica, son la institución con menor cantidad de matrículas a nivel país, pero se mantienen a un crecimiento constante y estable.

Gráfico N°2: Presencia de Centros de educación superior en VII región del Maule (2000-2013)

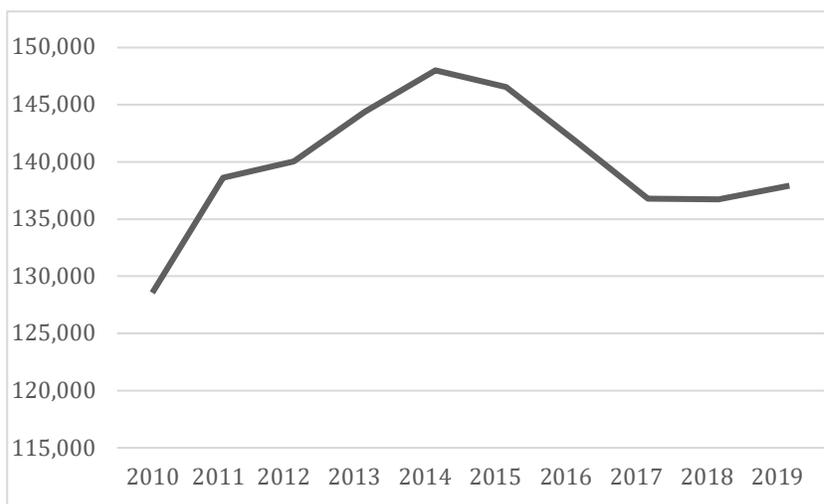


Fuente: elaboración propia datos CNED (2019)

El gráfico N°2, muestra la presencia de instituciones de educación superior en la región del Maule durante los años 2000 a 2013. Se observa una presencia a nivel regional de universidades del CRUCH, universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación. Las universidades son las instituciones que presentan mayor presencia en la región, con una baja durante el año 2005 y un crecimiento que se mantiene durante los

años 2010 a 2013. Las universidades privadas por su parte, presentan un crecimiento exponencial para el año 2010 y una pequeña baja para el año 2013. En el caso de los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, podemos señalar que presentan un crecimiento sostenido, con un punto de crecimiento significativo para los institutos profesionales entre los años 2000 y 2005.

Gráfico N°3: Evolución de las Matriculas de Centro de Formación Técnica en Chile



Fuente: elaboración propia datos CNED (2019)

El gráfico N°3 presenta la evolución de matrículas de los Centros de Formación Técnica profesional en Chile entre los años 2010 y 2019. Se observa un crecimiento sostenido entre los años 2010 a 2014. A partir del año 2014 se observa una caída pronunciada en la curva de crecimiento que alcanza un punto de inflexión durante el año 2017 y luego presenta un crecimiento paulatino, hasta el año 2019.

En cuanto al proceso educativo de estos estudiantes, podemos afirmar que la generalidad de ellos ha realizado una transición “particular”, que incluso podríamos caracterizar como dificultosa, a través del sistema educativo tradicional. Según datos del SIES, la gran mayoría de los estudiantes de este sistema, no hizo una transición inmediata desde la educación media hacia la educación técnica de nivel superior, sino que más bien, han realizado trayectorias que combinan de manera irregular estudios, trabajo, periodos de inactividad luego de terminar sus estudios de enseñanza media, abandono de estudios anteriores, etc. Según datos del SIES (2020): Cuando se analiza el tipo de institución de educación superior a la cual ingresan quienes han accedido de manera inmediata a ES, se observa que, el 58,3% de los egresados en 2018 ingresó al año siguiente a una universidad, el 26,9% a un instituto profesional (IP) y 14,8% a un centro de formación técnica (CFT) (p.4).

La cantidad de estudiantes que ingresa directamente una vez egresado de educación media a los Centros de Formación Técnica, es significativamente más baja si la comparamos con la cantidad de estudiantes que bajo esa misma condición ingresan a educación universitaria.

Como complemento a lo anteriormente señalado, podemos observar que:

En el caso de los CFT, si el 15,8% ingresó a una de estas instituciones en el primer año después de su egreso de enseñanza media, dicho porcentaje crece a 29,5% entre los que ingresaron por primera vez a educación superior en el sexto año posterior al egreso de EM (SIES,2020, p.9).

El hecho de que aumente drásticamente el ingreso al sexto año puede deberse a diversos factores. Sin embargo, podemos desprender que efectivamente, los estudiantes que eligen esta modalidad de educación, son estudiantes, que por la razón que sea, no han podido o han presentado dificultades para transitar de manera continua por los distintos sistemas educativos.

Estas dificultades, pueden deberse a múltiples razones y que probablemente se explican al momento de caracterizar a los estudiantes que ingresan a educación técnica superior, en cualquiera de sus modalidades (IP Y CFT) (SIES,2020). Socioeconómicamente, los estudiantes de Centros de Formación Técnica pertenecen a los quintiles más bajos del país, lo que significa una dificultad adicional al proceso natural de estudios. “Según la encuesta CASEN 2011-2013, durante los últimos años los quintiles de ingreso más bajo han aumentado su participación en el sistema de educación superior” (Jimenez,2015. p.70). De estos estudiantes que pertenecen a los quintiles más bajos del país, un porcentaje significativo ingresa a estudiar carreras técnicas en Centros de Formación Técnica. Según un estudio de Jiménez (2015) “en promedio, el 61,83% de los estudiantes matriculados en carreras técnicas de nivel superior pertenece a los tres primeros quintiles de ingreso autónomo” (p.72).

Esto puede también influir directamente en la toma de decisión con respecto a que opción de educación superior seguir, independiente de los apoyos económicos a los que puedan optar, ya que las carreras universitarias suelen ser mucho más costosas, que las carreras técnico profesionales. Según datos del portal Mifuturo.cl, el arancel promedio de las carreras técnicas de nivel superior el 2014 fue \$1.151.106, mientras que, en el mismo año, el promedio de las carreras profesionales y profesionales sin licenciatura fue de \$ 2.574.673 y \$1.398.445 respectivamente (Jiménez,2015, p.64). Estas características socioeconómicas también se ven reflejadas al observar, por ejemplo, que gran parte de los estudiantes que se incorporan a educación superior, son los primeros de su núcleo familiar en tener acceso a educación terciaria, superando el nivel educacional alcanzado por sus progenitores. Según Castillo y Cabezas (2010), citado en Sepúlveda y Valdebenito (2014):

La incorporación de jóvenes cuyos padres no poseen estudios de nivel superior, constituyendo un grupo más que significativo dentro del total de estudiantes del sistema. Hacia mediados de la década pasada, se estimaba que el 70% de la matrícula correspondía a estudiantes de primera generación en la educación superior, esto es, el primer integrante de una familia que ingresaba a algunas de las alternativas de la oferta educativa de este nivel (p.244). Esto también nos refleja como la Educación Técnica de Nivel Superior, suele ser una oportunidad para que estudiantes que pertenecen a los quintiles más bajos del país puedan acceder a educación superior y cuenten también con la opción de aumentar sus probabilidades de acceder al mundo laboral y permanecer en él, pero también nos podría dar indicios de las razones por las que esta modalidad educativa tiene tan altas tasas de abandono, cerca del 40% de los estudiantes que ingresen a educación técnica de nivel superior, no continuará sus estudios ( SIES,2020).

En cuanto al establecimiento de procedencia, si analizamos a la totalidad de estudiantes que ingresan a educación superior, nos encontramos con que la mayoría de ellos provendrán de establecimiento científico humanistas. Sin embargo, si analizamos los datos con respecto a los ingresos tardíos, el panorama cambia. Los egresados de establecimientos TP muestran porcentajes más altos de ingreso a educación superior en años tardíos (tercer, cuarto, quinto y sexto año posterior al egreso) respecto de los egresados de establecimientos CH, lo que reduce las brechas en dichos plazos de tiempo. (SIES,2020, p.7).

En cuanto a la procedencia de los estudiantes de formación técnica, impartida de manera mayoritariamente en centros de formación técnica e institutos profesionales, nos encontraremos con que fundamentalmente, los estudiantes provendrán de instituciones municipales con o sin subvención, y un grupo minoritario, provendrá de

establecimientos de carácter particular:

Solo el 2,4% de la cohorte 2018 eligió un IP y 2,0% un CFT a la hora de acceder a educación superior en 2019. Distinta es la situación entre los egresados de colegios municipales y particular subvencionados, donde el ingreso a CFT e IP representa en conjunto el 51,4% y 42,2% respectivamente (SIES,2020, p.5).

En relación a la distribución por rango etario y sexo, nos encontramos con respecto a educación superior con que:

Mientras que en el año 1990 la matrícula bruta de estudiantes en el sistema alcanzaba al 16,9% de los jóvenes entre 18 y 24 años, en el año 2011 esta se empinaba al 48% del total, representando una cifra cercana al millón de personas de este tramo de edad (Sepúlveda y Valdebenito, 2014, p.2).

Esta participación etaria se eleva bastante para el año 2019 ya que:

La mayor parte de los estudiantes de educación terciaria tiene entre 20 y 24 años (47,2%). En el periodo 2010 - 2019, este grupo experimentó un crecimiento del 18,7%. Asimismo, en igual periodo, la matrícula de estudiantes de 30 o más años crece 83,7% (SIES,2020, p.2).

Podemos adicionalmente también concluir, a propósito de los datos anteriormente entregados con respecto al ingreso tardío (29,5% ingresa luego de 6 años de haber egresado de educación media), de que un porcentaje no menor de los estudiantes de centros de formación técnica, se encuentra por sobre los 25 años de edad (SIES,2020).

En relación a la distribución por sexo, con respecto a educación superior, nos encontramos con una participación bastante equitativa entre ambos sexos, siendo las mujeres, quienes avanzan con una pequeña mayoría.

En cuanto a la distribución por sexo de la matrícula total en 2019, las mujeres representan el 53,0% (672.859), en tanto los hombres el 47,0% (595.651). La matrícula total de mujeres crece 0,6% respecto del año 2018, mientras la de hombres crece en 0,4%. Si se analiza la evolución de los últimos diez años, de 2010 a 2019, se observa que la matrícula total femenina en educación superior se incrementa en 33,7%, y la de hombres en 23,5%. Para el año 2019, las mujeres representan el 53,0% de la matrícula de pregrado, el 49,6% de la matrícula de posgrado y el 62,7% de la matrícula de pos título (SIES,2020. p.2).

Esta distribución se mantiene igualmente equitativas si nos centramos en términos de la cantidad de matrículas por género en educación técnica de nivel superior, observándose también un leve incremento en el número de matrículas de mujeres a lo largo de los años.

En el año 2007 un 48% de la matrícula total técnica correspondía a mujeres y un 52% a hombre. Siete años más tarde, en el 2014 la matrícula estaba compuesta en un 52% por mujeres y 48% por hombres (Jimenez,2015. p.69) Finalmente, desde el punto de vista de distribución regional y demandas de carreras, podemos observar que para el caso de educación superior:

La matrícula total 2019, ésta se concentra principalmente en las regiones Metropolitana, Valparaíso y Biobío, sumando entre las tres regiones 879.709 estudiantes (69,3% de la matrícula total 2019). En el último año, las mayores alzas se dan en la región de Tarapacá (3,5%), Aysén (3,2%), Atacama (2,7%) y Maule (2,5%). La nueva región de Ñuble presenta 23.733 estudiantes, lo que representa un 1,9% de la matrícula total (SIES,2020. p.2).

El caso de la educación técnica no es muy distinto, ya que la mayor cantidad de matrículas sigue centralizada en las regiones más grandes del país, “en los últimos 10 años, la matrícula técnica superior se ha concentrado en las tres regiones más grandes del país: Metropolitana, del Biobío y Valparaíso” (Jimenez,2015.p.68), esto no solo es fiel reflejo del panorama general con respecto a educación superior, sino que también deja implícito el desafío de distribuir hacia otras regiones la oferta formativa en educación superior para ampliar el acceso y asegurar una mayor equidad.

Con respecto a las carreras más demandadas por los estudiantes que ingresan a los centros de formación técnica, nos encontramos con que:

Las carreras con mayor matrícula de 1er año son Técnico en Enfermería (6.880), Técnico en Administración de Empresas (6.546) y Técnico Asistente de Párvulos (4.675), mismas carreras con mayor matrícula 2019 que en los IP. Considerando las diez carreras de CFT con mayor Matrícula de primer año en 2019, las que más incrementan su matrícula respecto del año 2018, son Técnico en Computación e Informática (15,3%), Técnico en Electricidad y Electricidad Industrial (12,6%) y Técnico en Mantenimiento Industrial (11,4%). La mayor disminución se da en las carreras de Técnico en Mecánica Automotriz (-5,7%) y Técnico en Enfermería (-4,1%). (SIES,2020. p.7).

#### 6.4 Perfil docente de los Centros de Formación Técnico Profesional

Los docentes cumplen un rol fundamental dentro del proceso de ejecución del curriculum de cualquier institución educativa. Son ellos quienes se relacionan directamente con los estudiantes y quienes deben poseer las habilidades necesarias para traspasar el conocimiento e instalar aprendizajes en sus aprendices, lo cual implica una gran responsabilidad y también una gran carga laboral. En el caso de las instituciones de educación superior en general y específicamente en el caso de los Centros de Formación Técnica, nos encontramos con un sistema de contratación y de perfil de docente diferente de lo que usualmente vemos en las instituciones de educación escolar, lo que por supuesto también conlleva una forma de relación con la institución educativa con la que colaboran, distinta. Según datos de la comisión nacional de educación, para el año 2019, en Chile existían un total de 89,940 docentes trabajando en educación superior, los cuales se distribuían en las distintas ofertas que existen. La siguiente tabla nos muestra la distribución de docentes a nivel nacional y en la región del Maule, según el grado académico que poseen, en los distintos centros de educación superior.

Tabla N°1: Comparación de la distribución de planta docente en educación superior según grado académico a nivel nacional y en la región del Maule (2019)

GRADO ACADÉMICO / NIVEL	INSTITUCIONES			Total
	CFT	IP	Universidad	
Doctores Nacional	13	81	12.498	12.592
Doctores Región del Maule	1	3	526	530
Magister Nacional	527	2.591	22.850	25.968
Magister Región del Maule	43	83	993	1.119
Profesional Nacional	4.489	12.313	26.776	43.578
Profesional Región del Maule	574	536	907	2.017
Técnicos Nacional	539	1.318	222	2.079

Técnicos Región del Maule	40	30	1	71
Especialidades Médicas Nacional	30	14	5.159	5213
Especialidades médicas Región del Maule	-	-	182	182
Otros docentes Nacional	38	207	265	510
Otros docentes Región del Maule	-	3	4	7
Total, general de docentes a nivel Nacional	5.636	16524	67770	89.940
Total General de docentes Región del Maule	658	655	2613	3.926

Fuente: Elaboración propia con datos de la Comisión Nacional de Educación (CNED)

En gran parte de los niveles podemos observar que la mayor dotación de docentes, independiente de su grado académico, trabaja prestando sus servicios profesionales a universidades, llevándose el primer lugar en cuanto a cantidad de docentes. El segundo lugar, en cuanto a cantidad de docente, se lo llevan los institutos profesionales. Finalmente, en tercer y último lugar se encuentran los Centros de Formación Técnica, con una presencia de 5.636 docentes a nivel nacional, y 658 docentes en la región del Maule.

Si observamos por grado académico, aquellos profesionales que tienen mayor grado académico (Doctorado) trabajan casi en su totalidad en Universidades. Le siguen los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica. Lo mismo sucede con los profesionales con grado académico de magister, con aquellos que solamente poseen un título profesional, con los profesionales de especialidades médicas y con aquellos que la CNED clasifica como “otros docentes”. No obstante, la situación se invierte tanto a nivel nacional como en la región del Maule, con respecto a la presencia de técnicos que realicen labores de docencia en educación superior, llevando la delantera a nivel nacional los Institutos Profesionales y a nivel regional (Maule), los Centros de formación Técnica.

Con respecto a la cantidad de horas que los docentes se dedican a trabajar para las distintas instituciones de educación superior en la región del Maule, la CNED declara los siguientes datos:

Tabla N°2: Distribución de Planta docente de educación superior según grado académico y Jornada en la región del Maule (2019)

Grado Académico y Jornada	Tipo de Institución			Total General
	CFT	IP	UNIVERSIDAD	
Doctores Jornada Completa	-	1	466	467
Doctores Jornada Media	-	-	21	21
Doctores Jornada Hora	1	2	39	41

Total Doctores Región del Maule	1	3	526	530
Magister Jornada Completa	9	14	499	522
Magister Jornada Media	2	15	122	139
Magister Jornada Hora	32	54	372	458
Total Magister Región del Maule	43	83	993	1119
Profesional Jornada Completa	26	74	111	211
Profesional Jornada Media	43	74	45	162
Profesional Jornada Hora	505	388	751	1644
Tota Profesional Región del Maule	574	536	907	2017
Técnico Jornada Completa	4	5	-	9
Técnico Jornada Media	2	5	-	7
Técnico Jornada Hora	34	20	1	55
Total Técnico Región del Maule	40	30	1	71
Otros docentes Jornada Completa	-	-	-	-
Otros docentes Jornada Media	-	1	-	1
Otros docentes Jornada Hora	-	2	4	6
Total Otros docentes Región del Maule	-	3	4	7
Especialidades Médicas Jornada Completa	-	-	40	40
Especialidades Médicas Media Jornada	-	-	48	48
Especialidades Médicas Jornada Hora	-	-	94	94
Total, Especialidades Médicas Región del Maule	-	-	182	182
Total General	658	655	2613	3926

Fuente: Elaboración propia con datos de la Comisión Nacional de Educación (CNED)

Como es posible de observar, los tipos de contrataciones según grado académico y tipo de institución varían bastante y además la CNED no cuenta con varios de los datos. Sin embargo, los puntos más altos en cuanto a cifras, se observan en la contratación por parte de las Universidades de profesionales con grado de doctor, profesionales con grado de magister en jornada completa y profesionales contratados por hora. Con respecto a la realidad de los Institutos Profesionales, sus cifras más altas se encuentran en los contratos de profesionales por hora. Finalmente, en el caso de los Centros de Formación Técnica, se observa que son varios los datos faltantes y solo se cuenta con la información completa de los profesionales de magister, profesionales y técnicos. Las cifras de contratación más altas, se encuentran en los profesionales contratados por horas. El impacto de este tipo de contratos en los docentes, es algo que no es posible de explicar utilizando solamente estos datos. Sin embargo, en un estudio en México sobre, los profesores de tiempo parcial realizado por López, García, Pérez, Montero y Rojas (2015) caracterizó a los distintos perfiles de docentes que trabajan en educación superior y evidenció el interés de un grupo en particular, el cual manifestaba su deseo por aumentar su participación en horas dentro de las instituciones que trabajaban, quedando de manifiesto “su deseo de profesionalizarse y de alcanzar mayores niveles de especialización... no sólo aspiran a un ingreso mayor, sino también a incrementar su participación en la construcción de sus unidades académicas y en el desarrollo de la universidad en general”

(p.14).

Como se observa en los datos, en general en las instituciones de educación superior existe una gran diversidad de perfiles docentes, destacando aquellos que trabajan en el sector productivo, o se encuentran vinculados a este, y además cumplen labores de docencia. Según Castillo y Alzamora (2010, citado en Barrientos y Navío, 2015) “alrededor del 70% de los formadores de la Educación Superior Técnico Profesional trabajan en jornada parcial o por horas” (p. 47). Es decir, son docentes que se encuentran vinculados a la industria y desde allí buscan entregar un valor agregado a su rol como docentes. Este tipo de docencia “facilitan la relación entre las prácticas académicas y el desempeño profesional del trabajo, lo que pone en contacto a sus estudiantes con conocimientos obtenidos mediante prácticas bajo ambientes no académicos como la industria o los organismos públicos” (López, García, Pérez, Montero y Rojas, 2015, p.11). Otro estudio realizado por Muñoz (2012) sobre este mismo tema, pero realizado en nuestro país, plantea la necesidad de regular la docencia universitaria en Chile y concluye que dicha regulación debiera asegurar los siguientes aspectos:

Que todas las unidades académicas del sistema cuenten con plantas de profesores de jornada completa y dedicación exclusiva, con formación doctoral, sometidos a procesos continuos de evaluación, insertos en esquemas ascendentes de carrera académica, y beneficiados por estructuras de seguridad en el empleo que les aseguren la libertad académica necesaria para desempeñar sus funciones (p.11).

Sin embargo, este estudio hace alusión únicamente a la docencia de nivel universitario, dejando de lado los institutos profesionales y educación técnica. En términos generales, el docente, independiente del nivel en que desempeñe sus funciones, tiene que ser capaz de lograr que el estudiante alcance los aprendizajes esperados de acuerdo a los módulos que imparte y al perfil de egreso de la carrera que cursa, siendo un facilitador del proceso de aprendizaje, utilizando nuevas tecnologías y vinculando los aprendizajes con la realidad del mundo laboral, todo esto para que el estudiante pueda llegar a desenvolverse con éxito el futuro dentro del mundo laboral. Para ello, debe posicionarse en un rol de acompañamiento hacia el estudiante, guiándolo, re direccionándolo e incentivando a que este adquiera un papel protagonista en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta forma de relación docente-estudiante, implica una serie de desafíos, principalmente porque rompe con la estructura tradicional de educación, a la cual ambos participantes están acostumbrados. Además, es importante señalar que “la experiencia nos indica que estos profesionales no cuentan con las herramientas necesarias para ser facilitadores, como lo exige el modelo educativo, sino que son más bien especialistas de un área en particular” (Barrientos y Navío, 2015.p.47). Esto deja en evidencia, la preocupación, la relevancia y el énfasis que se le da a contar con profesionales certificados, con una connotada experiencia de carácter técnico, capaces de transmitir e instalar competencias de este carácter en sus estudiantes, pero que, sin embargo, carecen muy probablemente de los conocimientos y las habilidades para poder llevar a cabo ese traspaso de manera efectiva y eficiente, tal como la institución lo espera de ellos.

## 6.5 Educación Basada en competencias en nuestro país

La educación basada en competencias ha sido fuertemente impulsada en nuestro país como una necesidad de ajuste tanto educativa, como una forma de responder de mejor manera a las demandas del mercado, con respecto a los profesionales. Es difícil situar una fecha exacta en que comenzó el proceso de promoción de este modelo educativo en nuestro país. Sin embargo, podemos señalar que, a partir del pacto de Bolonia, de 1999, se sientan las primeras bases. Dicho pacto incluye a 29 países que buscan reformar de manera voluntaria sus sistemas educativos. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Proceso

de Bolonia, constituye una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un conjunto de reformas que les permita adaptarse a la nueva realidad social, la llamada Sociedad del Conocimiento, reformas orientadas en múltiples direcciones: en las metodologías docentes, en la estructura de las enseñanzas, en la garantía de los procesos de aprendizaje o en la calidad y, por supuesto, en potenciar la movilidad de estudiantes y profesores. En definitiva, es una transformación que afecta de lleno al concepto de la educación superior (Montero, 2010, p.3).

Junto con ello, en el año 1997 nace el proyecto de definición y selección de competencias (DeSeCo) impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y que busca:

Brindar un marco conceptual firme que sirva como fuente de identificación de Competencias Clave de carácter universal en relación con la economía global, la cultura y los valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes. Este marco se desarrolló en un esfuerzo de colaboración multidisciplinario entre expertos y países, para producir un análisis coherente y ampliamente compartido de qué competencias clave son necesarias para el mundo moderno, complementando y relacionándose con dos grandes evaluaciones internacionales de estas competencias, PISA y ALL. (Briñas, 2010, p.28). Unos años más adelante, nace en el marco de la educación superior universitaria el Proyecto Tunning en Latinoamérica, el cual busca promover el dialogo e intercambio de información entre las distintas instituciones de educación superior para mejorar sus prácticas. La búsqueda de perspectivas que puedan facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina, y quizás también en Europa, el proyecto trata de alcanzar un amplio consenso a escala regional sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos serían capaces de desempeñar. De esta forma, el punto de partida del proyecto estaría en la búsqueda de puntos de referencia comunes, centrándose en las competencias. (Gonzales, Wagenaar y Beneitone 2004, p.156).

Es en este marco, y a partir de ello que el modelo comienza a filtrarse en los distintos sistemas educativos. En nuestro país las universidades comienzan a incorporar este modelo como un sello distintivo, en la búsqueda de renovar y mejorar tanto la docencia como la calidad de la educación, como una respuesta a las necesidades sociales, económicas y culturales de nuestra sociedad actual.

## 6.6 Conceptualización de las competencias y su desarrollo bajo el Modelo de educación Basado en Competencias

Cuando se habla de Modelo de Educación Basado en Competencias, es indudable que se debe detallar y clarificar el concepto de competencias y la implicancia que tiene no solo desde una ideología del cómo debe ser la educación, sino que también desde una puesta en práctica.

Si bien, el concepto de competencias es de carácter polisémico, podemos encontrar elementos comunes al revisar las distintas definiciones. El proyecto DeSeCo (citado en López, 2016), define la competencia de la siguiente manera:

La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea” desde una combinación de “habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (OCDE, 2003, p.8 citado en López, 2016).

Y más adelante se puede leer que la competencia “se manifiesta en acciones, conductas o selecciones que pueden ser observadas o medidas” (OCDE, 2003, p.48, citado en López, 2016), lo que implica que se pretenden

establecer indicadores para su evaluación y medida.

Perrenaud por su parte, define la competencia como “una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer” (citado en López, 2016, p.314). A esta definición Perrenaud, en su libro “Construir competencias desde la escuela” agrega que:

Toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad. No, a un gesto preciso, sino al conjunto de gestos, de posiciones, de palabras que se inscriben en la práctica que les da sentido y continuidad. Una competencia no remite necesariamente a una práctica profesional, y menos aún exige que aquel que se dedica a ella sea un profesional completo (Perrenoud. 2006, p. 4).

Tardif (2003) por su parte, define las competencias como “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos” (p.63).

A esta definición le añade lo siguiente:

Una competencia está lejos de un objetivo y ella no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedural. La idea de saber actuar hace surgir la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter bien global. Además, la integración en la definición de la ‘movilización y la utilización eficaz de un conjunto de recursos’ es capital. (p.63 Tardif, 2008).

La complejidad de esta actuación viene acompañada de la capacidad que se tenga de adaptación y flexibilidad ante los diferentes contextos y situaciones y/o problemas que se presentan, ya que debe ser una movilización selectiva de los recursos. La flexibilidad y la adaptabilidad de la competencia justifican plenamente su movilización: Todos los recursos disponibles y movilizables no son movilizados en una situación dada, sino solamente aquellos que parecen apropiados en circunstancias precisas” (p.64, Tardif, 2008).

Le Bortef (2001), citado en Quezada (2014), sobre las competencias, sus características y su proceso de adquisición señala:

Las competencias se adquieren de manera por lo general circunscritas, simple, mecánico, rutinario, repetitivo, tangible, vinculadas al ámbito de la capacitación laboral en los niveles operativos, además agrega que las competencias se extienden al saber conocer, al saber ser y saber estar, las que son combinadas, activadas, puestas en acción, movilizadas en contextos específicos para resolver una familia de situaciones o problemas, lo que demanda capacidades que van más allá de las procedimentales y cognitivas, capacidades que día a día van teniendo mayor relevancia: las actitudinales, intrapersonales e interpersonales.(p.8)

Pugh y Lozano-Rodríguez (2019) en su estudio “El desarrollo de competencias genéricas en la Educación Técnica de Nivel Superior: un estudio de caso”, señala con respecto al concepto de competencias que, al haber revisado diversas definiciones, pudo encontrar tres patrones comunes en ellas:

Son una capacidad cognitivo-conductual, que se traduce en un desempeño. Son una respuesta adaptativa a las demandas del entorno. Incluyen conocimientos, capacidades, aptitudes, habilidades, destrezas, creencias, intuiciones, sensibilidad y motivación, lo que hace complejo su desarrollo y evaluación (Frade, 2009, citado en Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019, p.149).

Si bien, es aceptado que las competencias sean redactadas de múltiples maneras, y las instituciones de educación, en sus procesos de diseño curricular, pueden elegir tomar un modelo de redacción en particular o generar uno propio que en su totalidad sea original, o que se tome de referencia y/o base lo que planteen otros autores, existen para las generalidades algunas características a tomar en cuenta al momento de lo que uno espera al leer una competencia. Tobón, plantea que la forma en que esté redactada una competencia dependerá de los distintos enfoques que se le den al concepto de competencia. Desde la socioformación, recomienda para la redacción de competencias la incorporación de los siguientes elementos:

Debe contener un desempeño en verbo presente.

Debe incluir un objeto de conocimiento que describa el ámbito sobre el que se llevará a cabo el desempeño

Debe incluir una finalidad, es decir, el para qué de la competencia.

De contener también una condición de contexto o referencia de realización.

(Tobón, 2012, p.19)

Con respecto al proceso de escalamiento de competencias, Tardif (2008), describió sus características en su documento “Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha”, donde describe una serie de pasos y/o etapas para desarrollar un programa que sea por competencias. Dentro de esas etapas, menciona el escalamiento de competencias, y al respecto señala que este proceso de escalamiento se debe realizar en los siguientes pasos:

Determinar la frecuencia de intervenciones sobre cada una de las competencias.

Determinar el orden de las intervenciones sobre cada una de las competencias.

Documentar la complementariedad entre las competencias integradas en cada uno de los semestres.

Documentar la continuidad de cada competencia en el conjunto de los semestres.

Determinar los recursos internos que serán objeto de aprendizaje respecto de cada una de las competencias en cada semestre.

Circunscribir los indicadores de desarrollo relativos a cada competencia al término de cada uno de los semestres.

(Tardif, 2008, p.66)

Al igual que la redacción de competencias, la forma y los pasos que se sigan para el escalamiento, dependerá de las decisiones curriculares de cada institución. Adicionalmente, podremos encontrar y clasificar tres características o tipologías de una competencia.

La competencia técnica, que está dirigida a saberes propios de la especialidad y área de formación. La competencia básica, que integra aquellos saberes esenciales o “básicos” que el estudiante debiera saber para poder desarrollar e integrar el resto de sus habilidades y finalmente, la competencia transversal, que en palabras

de Perrenaud (2006) debieran estar:

Íntimamente ligadas a las competencias disciplinarias puesto que ellas se encuentran en la intersección de diferentes disciplinas. Estas constituyen no sólo los pasos fundamentales del pensamiento, transferibles de una materia a la otra, sino que también engloban por igual a todas las interacciones sociales, cognitivas, afectivas, culturales y psicomotrices entre el aprendiz y la realidad que lo rodea. (p.17).

#### 6.7 Algunos componentes curriculares de un plan de formación por competencia

Si bien, un plan de formación incluye una serie de elementos, entre ellos la malla curricular, un plan formativo detallado con la cantidad de horas de trabajo por módulo y el total de horas del programa; una matriz de competencias y sus respectivos escalamientos a partir de los niveles de desarrollo que se determinen; una matriz de tributación donde se vinculen respectivamente los módulos que componen la malla curricular y como estos tributan y/o aportan en una porción al desarrollo de las competencias y que permite visualizar el progreso del proceso formativo. Un perfil de egreso, con la síntesis e integración de las competencias y el perfil profesional que logrará el estudiante. Finalmente, los planes modulares, que corresponden a la bajada en cuanto a contenidos, aprendizajes, criterios de evaluación, etc. que permitirán el traspaso al aula y la puesta en práctica, del curriculum.

Todos estos elementos si bien son relevantes, no son posibles de evidenciar claramente o no siempre están en conocimiento por parte del docente. No obstante, existen algunos mínimos elementos que si debieran estar en conocimiento de este para que pueda llevar a cabo su labor docente generando el impacto y el logro de aprendizajes deseados.

#### 6.8 Perfil de Egreso

Uno de los componentes más relevantes del curriculum, es el perfil de egreso, esta consiste en una promesa de formación, que las instituciones hacen con sus estudiantes y que trae consigo una serie de decisiones curriculares encaminadas al cumplimiento de esa “promesa”.

Tobón (2012) señala que el perfil profesional podría ser descrito como “el conjunto de competencias mediante las cuales el egresado va a responder, con calidad y eficiencia, a los retos del entorno. Además, plantea la actuación integral y profesional del egresado en la sociedad” (Pág. 81).

El perfil profesional, responden entonces a la integración de las competencias declaradas tanto de carácter técnico, como transversales y básicas. Además, debe incluir los posibles campos de acción y referencias a los desempeños en los que podrá moverse el futuro profesional. Debe ser un orientador también de base para la construcción de los planes modulares, y un referente reiterado del proceso de enseñanza-aprendizaje. “Un referente central del diseño curricular son las competencias identificadas en el perfil de egreso. Se expresan como competencias profesionales que definen lo que los egresados en concreto requieren para un desempeño laboral exitoso, dirigiéndose siempre a la excelencia” (Vargas, M. 2008).

El perfil de egreso entonces, es la declaración del compromiso institucional con respecto a lo que los estudiantes lograrán desarrollar durante su proceso formativo. Se evalúa entonces que el logro, a través de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, corresponda y responda a lo planteado en el Perfil de Egreso.

## 6.9 Curriculum

El proyecto curricular de un determinado programa se solventa en base a experiencias de aprendizaje que se estructuran de acuerdo a los aprendizajes que se buscan instalar, los cuales conducen la trayectoria educativa de los estudiantes en los distintos niveles. El diseño del curriculum, por lo tanto, dada su importancia, debe poseer una redacción clara y precisa en cuanto a sus aprendizajes, pues cuando éstos están definidos, todo lo demás queda determinado, de forma que todos puedan comprender explícitamente hacia donde se dirigen y los propósitos que se pretenden llevar a cabo en cada etapa. Este diseño debe ser congruente con las necesidades del contexto donde se desarrolla y las exigencias de parte de la sociedad y siempre, de una u otra forma, está vinculado directamente con la evaluación, la que debe considerar la efectividad de dicho curriculum, la coherencia y congruencia entre los distintos elementos que lo conforman.

Tobón (2007), sobre el diseño de curriculum señala que:

El diseño curricular consiste en construir de forma participativa y con liderazgo el currículum como un macro proyecto formativo auto organizativo que busca formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida y espíritu emprendedor global, lo cual se debe reflejar en poseer las competencias necesarias para la realización personal, el afianzamiento del tejido social y el desempeño profesional-empresarial considerando el desarrollo sostenible y el cuidado del ambiente ecológico (p. 20)

Desde el punto de vista de la formación basada en competencias, la construcción del curriculum no solo debe asegurar el afianzamiento de competencias de carácter básico y técnico, sino que también el desarrollo de competencias definidas por la institución, que buscan dar un sello distintivo a este futuro profesional y que, además, buscan facilitar su inserción y movilidad dentro del mundo laboral. Este último punto es fundamental cuando hablamos sobre el curriculum, ya que bajo la perspectiva de la formación por competencias, es también imperativo, el que constantemente la institución esté revisando, analizando, reformulando, actualizando y levantando información con respecto a las nuevas necesidades que pueden surgir en el mundo del trabajo y las empresas, para una carrera en particular, así como también debe ser capaz de detectar aspectos contextuales que podrían incidir en el curriculum, tales como nuevas leyes, cambios económicos locales, regionales o nacionales, nuevas tecnologías, etc.

Sobre este mismo punto García-Fraile, Rial y Carretero (2006) citado en Tobón (2007) señalan que:

El enfoque de las competencias posibilita una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículum, lo cual se concretiza en el seguimiento de un determinado modelo de gestión de la calidad (por ejemplo, con normas ISO, el modelo FQM de calidad, o un modelo propio de la institución), que asegure que cada uno de sus productos (perfiles, mallas, módulos, proyectos formativos, actividades de aprendizaje, etc.) tenga como mínimo cierto grado de calidad esperada, lo cual implica tener criterios claros de la calidad, sistematizar y registrar la información bajo pautas acordadas, revisar los productos en círculos de calidad, realizar auditorías para detectar fallas y superarlas, evaluar de manera continua el talento humano docente para potenciar su idoneidad, revisar las estrategias didácticas y de evaluación para garantizar su continua pertinencia, etc. (p.16)

## 6.10 La institucionalidad y el traspaso de su modelo educativo por competencias al Aula

La Implementación de un modelo educativo, trae consigo un análisis profundo, permanente y sistemático acerca de las demandas de la sociedad de la información, el fenómeno de la globalización, los cambios culturales, económicos, las necesidades del mercado, las revoluciones científicas y tecnológicas, y todo lo que haya generado transformaciones para el mercado laboral, los sistemas productivos, las estructuras de empleo y que por consiguiente afectan a toda la sociedad en general. Estos cambios, generan el contexto y sientan las bases de los fenómenos de transformación que también se han gestado a propósito de estas necesidades y cambios, en las instituciones educativas. Sumado a ello, el aumento de la cobertura y del número de matrículas en educación superior, plantea nuevas exigencias para las instituciones. Uno de sus principales desafíos hace alusión a impartir educación a un grupo importante de estudiantes que provienen de ambientes socioeconómicos más desfavorecidos, lo que significa un esfuerzo adicional por adaptar y proporcionar los medios para facilitar su ingreso y permanencia dentro del sistema, así como responder al compromiso de calidad y de formación de profesionales competentes que puedan ingresar de manera efectiva al mundo laboral y se mantengan en él (Quezada, 2014).

Según Quezada (2014), este aumento de cobertura, para las instituciones significa un ajuste al:

Diseño, a planificación y a la implementación del proceso formativo, teniendo en cuenta no sólo los “contenidos” sino también los procedimientos y las actitudes de los futuros profesionales, considerando que para desempeñarse competentemente en el medio profesional se ha de: saber, saber hacer, saber estar y saber convivir (p.9)

También implica la revisión del proceso de enseñanza que se dará a partir de las competencias que los estudiantes deben desarrollar desde una aplicación de los conocimientos, habilidades y aptitudes. Los cuáles serán un apoyo para su futuro desempeño profesional específico y que está condicionado por un contexto y una realidad social, técnica y cultural variable y compleja.

Una concepción curricular integrada, en la que cada etapa formativa contribuya secuencial y explícitamente al desarrollo de algunos o de varios componentes de las competencias terminales constitutivas del perfil de egreso. Entender que los resultados finales del proceso de formación se expresan en el logro de las competencias comprometidas en el perfil de egreso del plan de formación (Quezada, 2014, p.9). El traspaso de un modelo educativo desde lo teórico a una institución, no debe ser una copia exacta, sino que más bien, debe ajustarse al contexto y la realidad del país, su cultura, y el entorno en que se mueve la propia institución. Por lo tanto, este proceso requerirá de una serie de pasos para su implementación. Según Salgado-García (2012), citado en Torres, Álvarez y Romero (2018), para que sea efectivo, este proceso implica 4 fases:

- a) Sensibilización inicial sobre el modelo,

- b) Proceso de actualización curricular
- c) Construcción y evaluación permanente de los programas de los cursos
- d) Capacitación al personal académico.

Cada uno de estos procesos requiere la voluntad por parte de la totalidad de la comunidad educativa tanto en su ejecución, como en el compromiso por la autoevaluación y la detección de posibles mejoras para los procesos de evaluación. Sin este, el modelo educativo será una declaración de principios que tendrá una desconexión con la realidad y la puesta en práctica.

#### 6.11 Docencia y el traspaso del modelo educativo al aula.

Para la correcta ejecución del modelo educativo en aula, es necesario un proceso de reflexión permanente por parte de los docentes que ejecutan el programa curricular planteado. Ellos son los encargados de ponerlo en práctica y conducir hacia el logro de los objetivos establecidos en él. Por lo tanto, se espera que ellos puedan manifestar las fortalezas y debilidades observadas, en cuanto a: la adquisición de los contenidos, el tiempo establecido, las metodologías consideradas, los procesos de evaluación pertinentes y la bibliografía. Es decir, son ellos la contraparte del proceso de implementación del currículum a partir de las experiencias generadas con sus estudiantes. Esta información se desprende a partir de la puesta en marcha por parte del docente de lo que efectivamente es su clase, como la experimenta con sus estudiantes y de cómo genera las mejores condiciones posibles para que ellos pueda construir y desarrollas sus competencias.

Fullan (1997), citado en García (2011) sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje señala que:

La implementación de un modelo educativo basado en competencias debe tomar en cuenta que él mismo conlleva a una transformación o elaboración continua de las ideas y las creencias, lo que implica una innovación importante, que va a resultar en un cambio, por lo que precisa que las personas encargadas de su implementación re-diseñen el significado de lo que es el aprendizaje, lo que implicará conflictos y desacuerdos que no sólo son inevitables, sino fundamentales para el cambio exitoso. (p.6)

Sumado a ello y en la misma línea, Alonso y Gallego (2010) citado en García (2011) señalan también que: Esto lleva a considerar que el proceso de aprendizaje-enseñanza, dentro del modelo educativo, debe ser conceptualizado sobre la presencia de estos dos actores: alumno y maestro. Ahora bien, la velocidad con que aprenden los estudiantes no es la misma con la que aprendieron o aprenden los educadores y, sin embargo, el modelo educativo descansa sobre los hombros de éstos últimos, por ello, los profesores deben actualizarse permanentemente y adaptarse a los procesos de pensamiento de los alumnos con una mentalidad renovada (p.17). Por lo tanto, un proyecto educativo basado en competencias, no solo implica una reformulación y un repensar la construcción de cada uno de los instrumentos que conforman el plan formativo, sino que también implica un trabajo importante con el cuerpo docente y con todos aquellos actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, asegurando así la congruencia y el establecimiento de nuevas dinámicas de enseñanza, que ubican al estudiante como protagonista y al docente como una facilitador y/o acompañamiento de este proceso.

## 6.12 Relación docente estudiante bajo el Modelo de Educación Basada en Competencias

Como ya se señaló, la implementación de un modelo curricular constituye un gran desafío para toda la comunidad educativa, no solo porque implica cambios a nivel de gestión o ajustes al currículum formal y documentado, sino también porque impele a autoridades, docentes y estudiantes a generar y ejecutar nuevas prácticas o estrategias diferentes a aquellas que por tradición y/o cultura se han realizado. Desde esta perspectiva se requiere una nueva forma de “hacer las cosas” permitiendo así co-construir sentido frente al modelo y responder a sus múltiples requerimientos y desafíos. Es la sala de clases el espacio donde el docente debe generar las mejores condiciones posibles para el estudiante, modelar aquellas estrategias metodológicas y procedimientos de evaluación que posibiliten aprendizajes significativos y avances en las trayectorias de logro de parte de los estudiantes. Para ello, es necesario que se establezca una relación didáctica intencionada de ayuda entre el docente y el estudiante, que impulse la cooperación mutua, estimulando el rol activo de ellos y del proceso de aprendizaje en sí mismo, deshaciéndose de la forma más tradicional en que se ha entendido el proceso educativo, que tiende a ser bastante vertical, y reemplazándolo por una relación mucho más horizontal, donde se es consciente que el proceso de enseñanza aprendizaje es un círculo virtuoso que se nutre de la interacción de ambas partes. El estudiante debe cuestionar, relacionar sus experiencias pasadas a sus conocimientos nuevos y aplicarlos en la vida diaria. Por su parte, el docente debe ser capaz de oportunamente dar respuestas a aquellas dudas que puedan surgir durante el proceso. (Laurillard, 2012)

Según Laurillard (2012) existen múltiples formas de traspasar el conocimiento dentro del aula, el diseño y la elección de una estrategia de enseñanza, significa un importante desafío para los docentes, pues existen múltiples factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La forma en que se traspasará el conocimiento dentro del aula y que estrategias de enseñanza serán utilizadas, resultan además de un desafío, una gran responsabilidad para los docentes. Estas elecciones, deben ser en base al grupo humano al cual van dirigidas pensando en que idealmente despierten su interés y sus expectativas; sus motivaciones e intereses y ambiciones con respecto a lo que realmente están interesados en aprender, en equilibrio con lo que se espera curricularmente que aprendan de forma efectiva. Sin embargo, e independiente de lo anterior, es el docente quien tomará la decisión final sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. El llevará a cabo un diseño pedagógico inicial sobre la base de dos tipos de influencias: competencias previstas, resultados de aprendizajes y tópicos del currículum versus su percepción sobre las motivaciones, expectativas, conocimientos y habilidades que influyen en el enfoque con su estudiante. Para facilitar que el proceso de aprendizaje sea de carácter activo y exitoso, se sugiere a los docentes lo siguiente:

- Alinear sus metas a las metas de los estudiantes (guiado siempre por las directrices curriculares).
- Establecer objetivos que involucren conceptos y acciones que para el estudiante tengan sentido y puedan eventualmente lograrse.
- Aclarar la estructura de los conceptos para ayudar a la organización del conocimiento
- Construir un ambiente de práctica adecuado
- Monitorear las acciones y articulaciones de los conceptos de los estudiantes.
- Asegurar un feedback significativo y que aporte a acciones futuras.

(Laurillard, 2012)

Una vez, que existe claridad sobre los elementos anteriormente mencionados, es importante también señalar, que no existe solamente un camino al momento de traspasar la información en la relación docente – estudiante. Cada estrategia de aprendizaje deberá estar al servicio del proceso de traspaso de información y deberá siempre ser utilizado tomando en cuenta a quien va destinado y cuáles son los objetivos finales de aprendizaje que se persiguen.

### 6.13 Los procedimientos evaluativos y la evaluación autentican bajo el Modelo Educativo Basado en Competencia:

Independiente del modelo educativo de enseñanza aprendizaje, el procedimiento evaluativo siempre será una arista relevante, ya que corresponde a la certificación y la evidencia de los aprendizajes y forma parte esencial del proceso de enseñanza. La evaluación está integrada en el proceso educativo, y puede considerarse como un instrumento de acción pedagógica, permitiendo adaptar la actuación educativa docente a las características individuales de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje, y además comprobar y determinar si se han conseguido desarrollar las competencias comprometidas (Castillo y cabrerizo, 2010).

Bajo el Modelo de Educación Basado en competencias, la evaluación pone énfasis en el rol y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, buscando que sea utilizada como un medio para alcanzar los conocimientos propuestos en la disciplina de estudio, y que ubica al docente como un facilitador, en el proceso de construcción de conocimiento. La evaluación autentica, se basará principalmente en proponer tareas y exigencias que sean lo más cercanas posibles a las situaciones de desempeño a las cuales se verían enfrentados los profesionales de un área determinada en su futuro laboral, de forma que se garantice que los conocimientos aprendidos dentro del aula, serán útiles en sus futuros contextos laborales. Por lo tanto, es un proceso colaborativo, multidimensional, con una mirada integral que busca mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que se establezca una relación didáctica intencionada de ayuda entre el docente y el estudiante, que impulse la cooperación entre los estudiantes, estimulando el rol activo de ellos y del proceso de aprendizaje en sí mismo. Deben cuestionar, relacionar sus experiencias pasadas a sus conocimientos nuevos y aplicarlos en la vida diaria. Mientras el docente debe ser capaz de oportunamente dar respuestas a dudas. Por lo tanto, surge también la necesidad de hacer énfasis y abrir espacio dentro del aula al proceso de retroalimentación, el cual idealmente debiera ser constante, respetando la diversidad de estilos de aprendizaje y otorgando la oportunidad de que los estudiantes puedan demostrar su conocimiento de forma efectiva en el proceso evaluativo

Con respecto a la evaluación autentica Ahumada (2005) señala que:

En un sentido más específico el enfoque alternativo denominado "evaluación auténtica" intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensas. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas o Remes (p. 12).

Este proceso evaluativo requiere un cambio en las formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos, ya que distan bastante de lo que tradicionalmente suele utilizarse. La idea es generar instancias evaluativas que se centren más en el proceso que en los resultados, ubicando al estudiante como el protagonista y el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Condemarín y Medina (2000) citado en Ahumada (2005)

sobre la evaluación auténtica plantea que:

La evaluación auténtica se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados (p. 13).

Finalmente, podemos señalar que la evaluación auténtica posee una base teórica cercana a los principios constructivistas del aprendizaje. Según Castillo y Cabrerizo (2005) esto se refleja en:

La necesidad de que los conocimientos previos sirvan de unión a los nuevos conocimientos a fin de que cada estudiante genere su propia significación personal de lo aprendido.

Acepta que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje producto de poseer diferentes estilos, capacidades de razonamiento y memoria, rangos atencionales, etc.

Promulga que el aprendizaje va a ser motivador en el estudiante cuando asume las metas a conseguir.

Valora el desarrollo de un pensamiento divergente en que resulta fundamental la crítica y la creatividad (p. 22)

#### 6.14 La retroalimentación:

Perrenoud (2004) en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar”, con respecto a al procedimiento de enseñanza aprendizaje de la educación por competencias y la retroalimentación, señala que el modelo por competencia en la educación, a determinado, que los docentes, deban aceptar el desafío de enseñar según estos paradigmas, lo que contempla los siguientes dominios; la práctica reflexiva, la profesionalización del trabajo en equipo, autonomía y responsabilidades ampliadas hacia el estudiante, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conformando un escenario para un nuevo oficio.

Por la tanto, surge también la necesidad de hacer énfasis y abrir espacio dentro del aula al proceso de retroalimentación, el cual idealmente debiera ser constante, respetando la diversidad de estilos de aprendizaje y otorgando la oportunidad de que los estudiantes puedan demostrar su conocimiento de forma efectiva en el proceso evaluativo.

Bajo el modelo de educación basado en competencias, la retroalimentación cumple la función esencial de soporte del proceso de enseñanza aprendizaje ya que, no solamente es útil al momento de devolver al estudiante los resultados de un proceso evaluativo de carácter formativo. Sino que también cumple y busca cumplir finalmente la función de detectar errores de manera oportuna para poder corregirlos y además reforzar y evidenciar los aciertos que el estudiante pueda realizar, así como también permite redirigir o volver a encauzar el aprendizaje cuando de alguna forma se ha “desviado”, volviéndolo a estimular y orientar mediante esta retroalimentación que da el docente.

Sobre el proceso de retroalimentación Canabal y Margalef (2017):

Identifican cuatro tipos de retroalimentación: la centrada en la tarea, que brinda información sobre logros, aciertos, errores, etc.; la centrada en el proceso de la tarea, que se refiere a información sobre el grado de comprensión, procesos cognitivos, estrategias usadas, etc.; la centrada en la autorregulación, que proporciona información para desarrollar la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido; y la centrada en la propia persona, que destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje (p. 152).

Finalmente, independientemente del tipo de retroalimentación que el docente decida utilizar, está siempre otorgará información relevante al estudiante y será una oportunidad de aprendizaje significativa.

## 7 Capítulo III: Marco Metodológico

A continuación, se presentará el marco contextual de este estudio, así como también las características metodológicas de esta investigación, las técnicas de recolección y procesamiento de datos y las particularidades de la muestra y los datos obtenidos:

### 7.1 Introducción

La presente investigación tiene como propósito la caracterización del proceso de implementación pedagógica del modelo educativo basado en competencias en programas de Centros de Formación Técnica Superior. Para ello, persigue como objetivo describir los principales rasgos curriculares y pedagógicos de los currículos de carreras técnicas de nivel superior, mediante la recolección de información de parte de actores clave y del análisis de documentos institucionales, para el posterior desarrollo de propuestas mejoras.

El seguimiento y evaluación de la implementación de los planes curriculares es un proceso de revisión, reflexión, análisis y propuestas, que favorece el aprendizaje de todos los actores implicados. Este proceso de revisión genera una visibilización de las dificultades de gestión curricular que se plantean durante la ejecución de éste; asimismo, se busca encontrar brechas entre aquello que se ha diseñado y lo que se ha implementado. También permite analizar la factibilidad y continuidad de las acciones y tomar decisiones que permitan corregirlas, mejorarlas, o agregar nuevas acciones para el logro del perfil de egreso. El proceso de seguimiento genera insumos que son valiosos no sólo para la condición actual en que se encuentran las carreras, sino que también tienen un valor para la institución en su conjunto. Estos insumos pueden ser tomados en cuenta para futuros procesos de perfeccionamiento y mejora de la calidad educativa, y es que actualmente es impensable cualquier intervención educativa en la que no esté presente como atributo obligado la calidad.

Se ha convenido que la unidad a evaluar para valorar la calidad educativa de una Institución de Educación Superior sea el programa, que es el objeto unitario de evaluación más operativo, conveniente y práctico (Gago, 2005, citado en Cardoso y Cerecedo 2011). No obstante, esta investigación por su parte, busca indagar sobre las prácticas docentes como un agente diferenciador en cuanto al elemento o sujeto de evaluación.

Sabemos que las instituciones invierten diversos recursos en sus procesos al momento de establecer un modelo educativo y evaluarlo periódicamente. Sin embargo, no se tiene muy en cuenta la efectividad con la que se hace el proceso de traspaso de la información declarada, a los docentes y como estos a su vez hacen tangible el modelo educativo a partir de las prácticas que

diariamente realizan en aula.

Ante esta situación, el presente estudio constará del análisis de una serie de entrevistas a distintos docentes que se encuentran trabajando en Centros de Formación Técnica de la Región del Maule y además se revisarán planificaciones docentes, aplicando técnicas de recolección de datos cualitativos y cuantitativos. Los argumentos y fundamentos metodológicos, se presentarán a continuación:

## 7.2 Tipo de Estudio y Diseño

Describir y caracterizar las practicas docentes que suceden dentro del aula, es un fenómeno complejo y diverso, por lo que abordarlos desde una sola mirada podría resultar en una limitante o podría significar un enfoque insuficiente para poder lidiar con esa complejidad (Hernández- Sampieri, Fernández Collao y Baptista Lucio, 2014). Es por ello, que se determinó seguir una doble orientación, es decir, recopilar información tanto cualitativa como cuantitativa, por lo tanto, metodológicamente, se abordó bajo un método de carácter mixto:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta-inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, citado en Hernández-Sampieri et al, 2014, p. 534).

Hernández- Sampieri et al (2014) también señala para resumir, que” los métodos mixtos utilizan diversos tipos de evidencias (datos numéricos, verbales, textos, imágenes, símbolos, y cualquier otro tipo de datos) para poder entender y abordar de mejor manera los problemas en las ciencias” (p.534).

Un método mixto, además de que implica el análisis de información de dos tipos, puede, además, caracterizarse por la relevancia con la que trata cualquiera de las informaciones recopiladas (cualitativa o cuantitativa). Para efectos de esta investigación, se utilizará un método mixto puro, pues buscamos darle la misma relevancia tanto a la información cualitativa como cuantitativa. Busca, en su trasfondo lograr ampliar la perspectiva y la mirada con la que se aborda el fenómeno a estudiar.

Los métodos mixtos caracterizan a los objetos de estudio mediante números y lenguaje e intentan recabar un rango amplio de evidencia para robustecer y expandir nuestro entendimiento de ellos. “La triangulación, la expansión o ampliación, la profundización y el incremento de evidencia mediante la utilización de diferentes enfoques metodológicos nos proporcionan mayor seguridad y certeza sobre las conclusiones científica” (Gibson, 2016 citado en Hernández Sampieri y Mendoza, 2018, p. 537).

También se destacan como ventajas del método mixto, el que permite una recolección de datos más fidedigna, facilitando a su vez un tratamiento más integro de ellos, asegurando la confiabilidad de la investigación y permitiendo ampliar la perspectiva con la que se abordan los datos obtenidos, la utilidad de los hallazgos que se encuentren y la calidad de las interpretaciones que a propósito de los resultados se elaboren.

Dentro de los diseños metodológicos mixtos, este tipo de estudio correspondería a un Diseño mixto exploratorio secuencial derivativo.

En esta modalidad la recolección y el análisis de los datos cuantitativos se hacen sobre la base de los resultados cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos. La interpretación final es producto de la comparación e integración de resultados cualitativos y cuantitativos (Hernández-Sampieri et al, 2014, p. 536).

Este tipo de diseños es adecuado cuando se busca como investigador confirmar elementos de una teoría emergente producto de la fase cualitativa, y que pretendemos generalizarla a diferentes muestras. Este tipo de diseño además es: Cuando el investigador necesita desarrollar un instrumento estandarizado porque las herramientas existentes son inadecuadas o no se puede disponer de ellas. En este caso es útil usar un diseño exploratorio secuencial de tres etapas:

Recabar datos cualitativos y analizarlos (obtener categorías y temas, así como segmentos específicos de contenido que los respalden e ilustren).

Utilizar los resultados para construir un instrumento cuantitativo (los temas o categorías emergentes pueden concebirse como las variables y los segmentos de contenido que ejemplifican las categorías pueden adaptarse como ítems y escalas, o generarse reactivos para cada categoría). De forma alternativa, se buscan instrumentos que puedan ser modificados para que concuerden con los temas y frases encontradas durante la etapa cualitativa. Administrar el instrumento a una muestra probabilística de una población para validarlo.

(Hernández-Sampieri et al, 2014, p.536).

En síntesis, el objetivo de este estudio de diseño mixto exploratorio secuencial derivativo fue caracterizar las principales prácticas pedagógicas de los docentes de carreras técnicas de nivel superior, mediante la recolección de información por parte de actores claves y del análisis de documentación institucional. La primera etapa correspondió a una aproximación cualitativa que consistía en la exploración de las practicas docentes a partir de un muestreo probabilístico por conveniencia mediante la recolección y el análisis de entrevistas de ocho docentes de educación superior, que trabajan en Centros de Formación Técnica de la Región del Maule, cuyo perfil profesional no está relacionado al área de la pedagogía y que se distribuyen en las distintas instituciones de formación técnico profesional que la región ofrece. Los resultados de esta etapa se usaron para construir una escala de apreciación que nos permitió comparar sus reportes, con la información que se encuentra documentada en las planificaciones docentes. Por tanto, se realizó una segunda fase cuantitativa que contrastó la información obtenida en la primera etapa y que nos permitió comprobar o refutar las hipótesis planteadas.

### 7.3 Análisis cualitativo de datos

Uno de los ejes metodológicos de esta investigación es el análisis cualitativo de las entrevistas, “la realidad social no tiene un carácter objetivo, sino que es inseparable de los propios sujetos intervinientes y de sus expectativas, intenciones, sistemas de valores, etc. De cada individuo y de cómo éste percibe la realidad y su propia acción” (Porta y Silva, 2003, p.3). En ciencias sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diferentes ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social (Porta y Silva, 2003, p.6).

Este tipo de aproximación metodológica, suele ser utilizada en diversos contextos, para dar un trato más amplio a la información que se está investigando.

#### 7.3.1 El análisis de contenido

Para la realización del análisis cualitativo, se eligió como procedimiento el análisis de contenido de la información. Podemos definir el análisis de contenido como:

Un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc. y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas...), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, test proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión...etc.

(Porta y Silva, 2003, p.8).

Krippendorff (1980) citado en Porta y Silva (2003), se refiere a esta técnica como una estrategia que elabora inferencias reproducibles y validas en un determinado contexto. Estos datos deben analizarse desde una triple perspectiva: tomando los datos tal y como son comunicados, considerando el contexto de los datos que se informan y como el conocimiento de quien analiza la realidad de estos datos interfiere o la divide.

Podemos afirmar entonces, que el análisis de contenidos corresponde a una metodología de carácter científico, “análisis de contenidos se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización” (Porta y Silva, 2003, p.8). Por lo tanto, deberá ser objetivo. Es decir, su procedimiento analítico podrá eventualmente ser reproducido por otros investigadores, de tal forma que los resultados obtenidos bajo una misma metodología y análisis, podrán ser verificables por otras investigaciones.

Sera también, sistemático, pues se analiza mediante pautas que están previamente determinadas. Es cuantitativa, pues a partir de métodos estadísticos mide la frecuencia, aparición y/o repetición de contenidos. Es cualitativa, pues establece la presencia y/o ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos de distinta relevancia sobre los fenómenos a los que se hacen referencia. Y, además, es representativa, pues los datos que se toman en consideración son suficientes para justificar su consideración; es exhaustiva, pues tiene un objeto

de estudio definido, y es generalizada, pues busca comprobar una hipótesis, cuyos resultados permitirán obtener conclusiones investigativas (Porta y Silva, 2003).

### 7.3.2 Pasos del análisis de contenido:

El análisis de contenido, al igual que cualquier tipo de metodología de análisis de datos, cuenta con una serie de pasos, el primero consiste en definir el objetivo que se busca alcanzar. Una vez que está definido, es importante demarcar el universo o la “población” objetivo a estudiar, para luego determinar cuáles serán los documentos o “corpus”, que serán los contenidos que se seleccionarán para analizar. Una vez que esto se encuentra determinado, se procede a definir las finalidades más relevantes o centrales que se persiguen con el proceso investigativo. Independiente del tipo de corpus que tengamos, es decir, si nuestros documentos a analizar son imágenes, videos, textos, etc. Debemos identificar cuáles serán nuestras unidades de análisis y definir las, pues ellas serán el objeto de nuestro estudio y son estas unidades las que clasificaremos y les haremos un recuento. Dentro de las unidades de análisis existen tres tipos: las unidades genéricas, unidades de contexto y unidades de registro.

- a) Unidades Genéricas: son las unidades de observación genérica. A partir de allí el material debe ser estudiado en una unidad genérica para medir la frecuencia de los conceptos definidos.
- b) Unidades de Contexto: es el mayor cuerpo de contenido y sirve para captar el significado de la unidad de registro.
- c) Unidades de Registro: Es la sección más pequeña del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación y al recuento frecuencial. (Porta y Silva, 2003, p.11).

Una vez definidas nuestras unidades, debemos establecer algunas reglas de numeración o de recuento, estas reglas lo que harán es determinar la manera en que contaremos las distintas unidades codificadas. La forma de contarlas depende del sujeto que está realizando el análisis y del tratamiento que se le decidió dar a esta información.

Generalmente, suele considerarse como reglas:

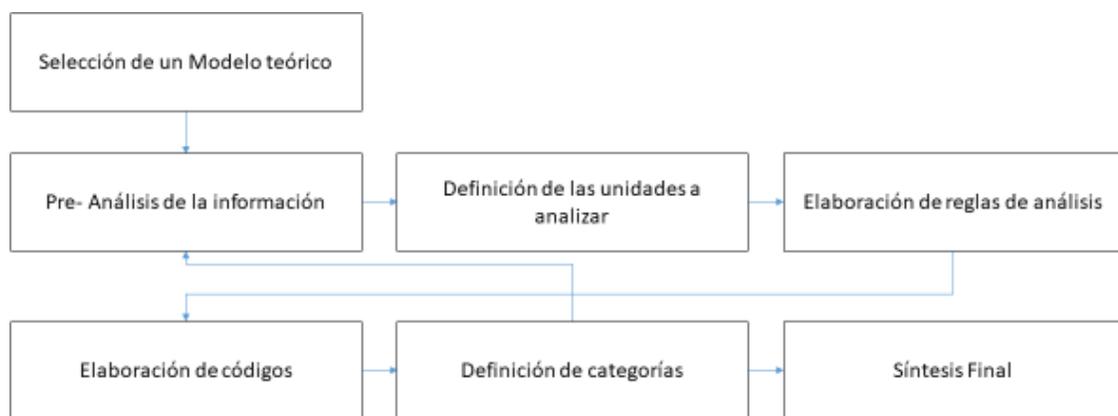
- a) La presencia o ausencia de un determinado código.
- b) La frecuencia. Es la más utilizada en investigaciones de este tipo y se refiere al número de veces que aparece un código determinado o unidad de registro.
- c) La frecuencia ponderada: Si se supone que la presencia de un código tiene más importancia que la de otro, se puede proceder a una ponderación que se establecerá a priori.
- d) Intensidad. Los grados en la aparición de un código y la afectación de una nota diferente, según la modalidad de expresión.
- e) La contingencia. Entendida como la presencia, en el mismo momento de dos o más códigos en una unidad de contexto.
- f) El orden de aparición de los códigos.
- g) Densidad de un texto. Es la suma de frecuencias de todos los códigos hallados dividido por la suma total de todas las palabras y multiplicado por cien.
- h) Nivel de concentración.

- i) Número de códigos diferentes divididos por la suma de frecuencias de todos los códigos y multiplicados por cien.

(Porta y Silva, 2003, p.11).

Sin embargo, también es posible encontrar otras reglas de conteo. Una vez que determinamos las reglas, corresponde la etapa de la categorización. La categorización es la clasificación de los elementos a partir de los criterios que previamente se definieron, para ello, se requiere en primer lugar de la clasificación de las unidades de significado, con el objetivo de lograr una organización de los mensajes y la elaboración de un sistema de categorías. Posteriormente y dentro del proceso de categorización, procede la codificación, que es la asignación de códigos a cada categoría de ese sistema de categorías. Esto nos permite clasificar el material escrito, para posteriormente poder describirlo e interpretarlo. Finalmente, dentro de la categorización, se requiere la creación de un inventario, que permite aislar los criterios de categorización, para luego elaborar la síntesis final. A continuación, presentaremos un breve esquema sobre el proceso metodológico seguido para esta investigación en base a los documentos revisados.

Cuadro 1: Cuadro resumen del paso a paso del análisis de contenido



Fuente: Elaboración propia en base a revisión documental.

## 7.4 Características de la población

La población considerada para este estudio contempla a los Centros de Formación Técnico profesional de la Región del Maule, específicamente de la ciudad de Talca. Se consideraron para la toma de datos, todos los docentes que voluntariamente desearon participar y que se encontraran trabajando actualmente en alguno de los centros de formación técnica, independiente de si estos se encontraban o no acreditados o si pertenecían además a una universidad, siendo como requisito fundamental el no poseer el título de pedagogo, encontrarse al momento de la realización de la entrevista impartiendo clases en algún centro de formación con una antigüedad mínima de 1 año, que incluyera el nivel técnico profesional y cuya labor docente se impartiera a carreras de dicho nivel.

Para efectos de esta investigación, se realizó un muestreo por conveniencia tomando en consideración aquellos docentes de Centros de Formación Técnico Profesional que mostraron disponibilidad para participar de esta investigación y que realizaran clases en instituciones de la ciudad de Talca.

### 7.4.1 Características de la muestra

La muestra involucró 8 docentes, los cuales fueron reclutados mediante correo electrónico, a partir de datos y redes de contacto de la investigadora a cargo. Los criterios de inclusión consideraron los siguientes aspectos: Encontrarse realizando clases en un centro de formación técnica durante el proceso de investigación y/o haber realizado clases en un centro de formación técnica durante el año anterior a la entrevista.

No poseer título profesional en algún área de la pedagogía.

La experiencia en docencia de los entrevistado varía entre 1 año y 10 años, algunos poseen grados de magister, otros han realizado cursos de perfeccionamiento con la idea de buscar mayores herramientas para su práctica docente, y otros han realizado los cursos de formación que se les ha ofrecido en las diversas instituciones en las cuales han trabajado.

Los participantes que cumplieron con los criterios de selección de la muestra, fueron contactados inicialmente por correo electrónico por el investigador, quien los invitaba a participar del estudio. Recibieron como documentación el consentimiento informado, donde se describía brevemente el propósito del estudio y las razones por las que habían sido contactados, además de los pasos a seguir en caso de que decidieran participar. También se les explico que el proceso de entrevistas se realizaría de manera online o presencial (según conveniencia) y que este sería grabado para su posterior transcripción.

A continuación, se procederá a determinar en primer lugar, los docentes que conformaron la muestra de acuerdo a las instituciones donde se desempeñaban y la carrera en la que dictaban sus clases.

Para efectos de esta investigación, se asignó como establecimientos tipo Y a aquellos que corresponden a centros de formación técnica que se encuentran insertos dentro de instituciones educativas que permiten continuidad de estudios o que ofrecen como alternativa educativa los estudios tanto técnico profesional como universitarios. Como establecimientos tipo Z se hace referencia a instituciones que solamente ofrecen la formación técnico profesional como alternativa educativa.

Tabla N°3: Síntesis de las características de la muestra

Institución	Docente	Tipo de Modulo que dictan	Años de docencia
Institución 1 Tipo Y	Docente 1	Transversal y Técnico	7
	Docente 2	Transversal y Técnico	11
Institución 1 Tipo Y	Docente 3	Técnicos	1
	Docente 4	Técnicos	2
Institución 1 tipo Z	Docente 5	Transversales y Técnicos	7
	Docente 6	Técnicos	3
Institución 2 Tipo Z	Docente 7	Técnicos	10
	Docente 8	Técnicos	3

#### 7.4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Para desarrollar esta investigación se llevó a cabo la recolección de datos mediante las siguientes 2 estrategias:

##### a) Entrevista Estructurada (Grabada)

Para la fase inicial de esta investigación, se realizó entrevistas de carácter Estructuradas a docente que impartían clases en centros de formación técnico profesional. Estas entrevistas fueron grabadas como audios y posteriormente se transcribió la información para realizar su análisis. La entrevista tiene como objetivo principal el obtener información desde la perspectiva y el lenguaje propio del entrevistado. Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (por ejemplo, la investigación de formas de depresión o la violencia en el hogar). Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011, citado en Hernández -Sampieri, et al 2014). Para efectos de esta investigación, se utilizó como instrumento de recopilación, la entrevista estructurada. En dicha entrevista, se sigue una guía de preguntas específicas y se adhiere de manera exclusiva al guion que esta posee. En este tipo de entrevista se encuentra claramente definido que se preguntara y en qué orden. En el caso del instrumento utilizado, se elaboraron un total de 40 preguntas abiertas agrupadas en 3 temas principales, las cuales se sometieron a evaluación de juicio de expertos, y se redujeron a un total de 30 preguntas, agrupadas en 3 temas principales. Esta entrevista, se entregó a cada uno de los entrevistados de manera anticipada (anexo n°2), para que pudieran revisarla. Luego, se agendó una reunión con cada uno de ellos, en la cual se llevó a cabo la entrevista, firma del consentimiento informado (anexo n°1) y registro de audio de ella para poder posteriormente transcribirla.

##### b) Análisis documental: Análisis de planificación docente mediante escala Likert

Posterior a las entrevistas, se continuó con el análisis documental. Para ello, se realizó la construcción de una escala Likert. Bertram (2008), citado en Hernández-Sampieri et al (2014), describe las escalas Likert como “instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional” (p.238). En el caso del instrumento diseñado, como cualquier escala Likert, consta de una serie de ítems, que presentan afirmaciones y que buscan medir la reacción de un sujeto según las categorías disponibles. Para efectos de esta investigación,

la escala se utilizó como un instrumento para analizar las planificaciones de los docentes entrevistados, no obstante, previamente a su aplicación, debió someterse al análisis de expertos, para poder validar el instrumento. Según Hernández- Sampieri et al (2014) “una escala de Likert se construye generando un elevado número de afirmaciones que califiquen al objeto de actitud y se administran a una muestra piloto para obtener las puntuaciones del grupo en cada ítem o frase” (p.245). Una vez, que se aplica esta prueba piloto, se evalúa y se seleccionan aquellos ítems que se valoraron con una correlación significativa en relación a las variables a medir, es decir aquellos ítems que lograron una validez. Así como también debe calcularse la confiabilidad, es decir, la precisión con la que la escala, si la aplicáramos en diferentes momentos al mismo objeto de estudio (en este caso las planificaciones docentes), nos darían resultados semejantes (Hernández-Sampieri et al, 2014). Inicialmente el instrumento construido constaba de 35 reactivos, los cuales se sometieron a valoración mediante el juicio de expertos, a través de una evaluación piloto, que buscaba como anteriormente se señaló, determinar la pertinencia del instrumento construido en términos de confiabilidad y validez. Finalmente, el instrumento quedó compuesto por 13 reactivos (anexo n°3), divididos en 3 temáticas principales y en base a ellos, se construyó la escala definitiva, con sus respectivos niveles y puntuación.

## 8 Capítulo IV: Resultados

A continuación, se presentará la síntesis de los principales resultados obtenidos, así como su respectivo análisis y correlación con los objetivos inicialmente planteados y con la literatura revisada:

### 8.1 Resultados Análisis cualitativo

Se realizaron un total de ocho entrevistas entre los meses de octubre del 2019 y junio del 2020. Al finalizar las entrevistas, se les solicitó a los participantes compartir una planificación docente para completar el proceso de recolección de datos. Una vez que se obtuvieron la totalidad de las entrevistas, comenzó el proceso de transcripción de ellas y posterior análisis. Uno de los primeros pasos fue la construcción de categorías, subcategorías, nodos, etc. la cual fue aumentando de manera paulatina hasta llegar a un total de casi 500 citas y aproximadamente 160 códigos los cuales fueron incluidos en cada una de las categorías. A continuación, se presenta el detalle de las categorías que fueron inicialmente consideradas, con sus respectivos códigos, subcategorías y definiciones.

Tabla N°4: Categorías Iniciales del proceso de Análisis cualitativo

Categoría	Código	Subcategoría	Definición
Programas	Prog	Información sobre Procesos curriculares	Conocimiento que tiene el entrevistado sobre los procesos de creación o actualización de los programas de estudios, en el cual debería incluirse a distintos actores, entre ellos los docentes.
		Consulta docente sobre creación de programas	Participación que tiene el entrevistado sobre los procesos de creación de los programas de estudios, en el cual debería incluirse a distintos actores, entre ellos los docentes.
		Consulta docente sobre actualización de programas	Participación que tiene el entrevistado sobre los procesos de actualización de los programas de estudios, en el cual debería incluirse a distintos actores, entre ellos los docentes.
		Integración	El programa presenta hitos de carácter evaluativo que funcionan como integradores
		Diseño	El docente tiene acceso a algún documento que le determiné y/o le sugiera una propuesta del diseño del ambiente (espacial) donde se desarrollará el proceso de enseñanza aprendizaje.

Competencias	Comp.	Competencias del modulo	El docente cuenta con un listado de competencias que debe desarrollar en el módulo en que trabaja.
		Escalamiento de competencias	El docente conoce y/o ha escuchado sobre las competencias y comprende que estas son escaladas y que tienen un grado de desarrollo. Comprende que existen niveles de desarrollo de la competencia a la que tributa su módulo.
		Redacción de competencias	Las competencias del módulo se encuentran redactadas en función de logro de los aprendizajes esperados una vez finalizado el modulo y se encuentran en concordancia con lo planteado en el modelo educativo institucional.
		Contextualización	Los planes modulares se encuentran diseñados de tal manera que promuevan aprendizajes significativos y adecuados a la realidad laboral del estudiante.
Perfil de egreso	Pdeg	Logro del perfil de egreso	El docente considera que se establece de manera clara y explícita la forma en que su módulo contribuye al logro del perfil de egreso.
		Estrategias metodológicas	El docente diseña y ejecuta dentro del aula estrategias metodológicas con el objetivo de contribuir al logro del perfil de egreso.
		Actividades extracurriculares	La institución a la cual pertenece el docente, desarrolla y promueve la participación de los estudiantes en actividades de carácter extracurricular, pero que el docente

			considera que contribuyen al logro del perfil de egreso.
Institución	Inst	Infraestructura	La infraestructura física y los recursos tecnológicos con la que cuenta la institución es, a juicio del docente, la adecuada para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias declarada en el perfil de egreso.

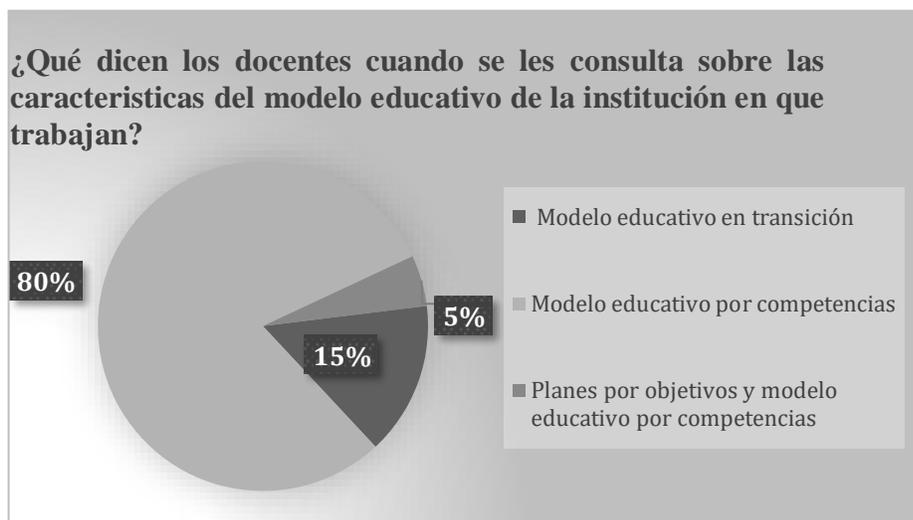
		Capacitación	La institución ofrece capacitaciones al docente para familiarizarlos con el modelo educativo.
		Asesoramiento	La institución asesora al docente de alguna forma para que esté logré implementar su modelo educativo dentro del aula.
		Practicas pedagógicas	El docente considera que las practicas pedagógicas y evaluativas que se les sugieren en los planes modulares o documentos de la institución son consistentes con el modelo educativo de esta.
		Promoción	La institución fomenta que el docente utilice dentro del aula metodologías acordes al modelo educativo declarado.
		Aseguramiento	Dentro de sus prácticas para el aseguramiento de la calidad, la institución cuenta con una estrategia de control sobre lo que el docente desarrolla dentro del aula.
Aula	Aul	Recurso	Son las estrategias pedagógicas y recursos de carácter educativo que el docente utiliza con mayor frecuencia dentro del aula.
		Procesos evaluativos	El docente desarrolla sus procesos evaluativos informando con anticipación sobre en qué consistirá el proceso y como será evaluado

Estilos de aprendizaje	El docente considera los diferentes estilos de aprendizaje según las características de los estudiantes.
Retroalimentación	El docente dedica un espacio dentro de sus clases a retroalimentar al estudiante para indicarle su grado de desarrollo de los aprendizajes y señalarle aspectos de mejora.
Contextualización	El docente contextualiza las actividades que desarrolla dentro del aula para que éstas se vinculen íntimamente con el futuro desempeño laboral del estudiante.
Impacto	El docente utiliza algún mecanismo para levantar información con el objetivo evaluar la eficacia de las actividades que desarrolla dentro del aula.
Retroalimentación	Proceso por el cual los estudiantes reciben información con respecto a su rendimiento y logro de aprendizajes en una evaluación sumativa o formativa.
Evaluación	Proceso por el cual se trata de estimar el logro y/o avance de los estudiantes en su proceso formativo.

## 8.2 Resultados Sobre categoría Programas

A continuación, se presentarán una síntesis de los resultados a partir de las principales categorías construidas. La información fue procesada mediante el programa Atlas ti. Las gráficas que serán presentadas, se desprenden de la co-ocurrencia de la información analizada, la cual fue luego exportada a Excel para poder ser graficada. Se incorporó para darle mayor realce y sustento a las gráficas, extractos de las respuestas. Estas respuestas son representativas y no corresponden al total de respuestas que dieron los entrevistados, sino que buscan únicamente ejemplificar.

Gráfico N°4: ¿Qué dicen los docentes cuando se les consulta sobre las características del modelo educativo de la institución en que trabajan?



Ejemplos de respuestas obtenidas:

“Es una universidad pluralista, su modelo educativo está basado en competencias, donde busca entregar valores y competencias actitudinales que tributan al logro del perfil de egreso que determina la universidad.”.

“Así como a modo general, la idea del enfoque principalmente es un enfoque basado en competencias se supone en el área”.

“El enfoque es en una especie de transito eterno, en que aspiran a tener un modelo por competencias, pero a causa de que es una institución privado y con fines de lucro bastante marcados nunca han tenido la iniciativa concreta de tener inversiones que les permitan hacer ese tránsito”.

La información obtenida, nos da cuenta de que la mayoría de los docentes (80%) entrevistados reportan que sus instituciones se adhieren a un Modelo Educativo por Competencias, esto nos permite inferir un efecto positivo de los acuerdos que buscaban impulsar la transición de un modelo tradicional a uno por competencias en base a

los diferentes pactos, tanto de carácter nacional e internacional, que nuestro país ha adoptado. Por ejemplo, lo señalado en la tercera etapa del MECESUP donde uno de sus ejes era incrementar la eficiencia de la educación terciaria técnica profesional a partir del desarrollo de modelos educativos innovadores y acordes a las tendencias internacionales, así como también refleja la toma en cuenta de lo planteado en la ley de educación superior, con respecto a que la educación técnica debe responder a las necesidades y demandas de la industria y el mercado laboral.

Gráfico N°5: ¿Qué dicen los docentes sobre el proceso de creación de programas de la institución?



Ejemplos de Respuestas Obtenidas: “no tengo información”.

“En relación como actualización curricular... si en eso he participado... pero no he participado en la construcción de la mejora en mi asignatura propiamente tal”.

“No he participado. Se supone que un grupo de expertos genera todos los descriptores que se presenten y que los docentes tienen que replicar en las asignaturas que son designadas”.

“Igual como profesor se les hace participar, antes no, pero ahora sí”.

La información obtenida nos da cuenta que un porcentaje mayoritario de los docentes (58%) reporta no participar de los procesos de creación de los programas de la institución donde trabajan, si bien los docentes que si reportan participar del proceso de creación de los programas alcanza un 42%, es posible inferir que en la mayoría de los casos los docentes son relegados a labores más relacionadas a la ejecución del curriculum. Dejando de lado la participación en procesos curriculares internos como la creación de programas. Esto puede impactar de manera negativa en la creación de los mismos, ya que los docentes son especialistas técnicos de sus áreas y deberían aportar con información clave en la labor de diseño. Adicionalmente, la inclusión de ellos en este proceso, podría incidir positivamente en la comprensión y la familiarización que el docente tenga con respecto a los elementos curriculares y la carrera en sí misma, facilitando posteriormente la ejecución de la docencia.

Gráfico N°6: ¿Qué dicen los docentes con respecto a la presencia de hitos evaluativos integradores en la carrera?



Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

“No necesariamente había hitos integradores entonces paso que cuando partió el rediseño no existía el portafolio ni la práctica intermedia, solo módulos y después llegaban a la práctica laboral”.

“No, no se realizan hitos integradores”.

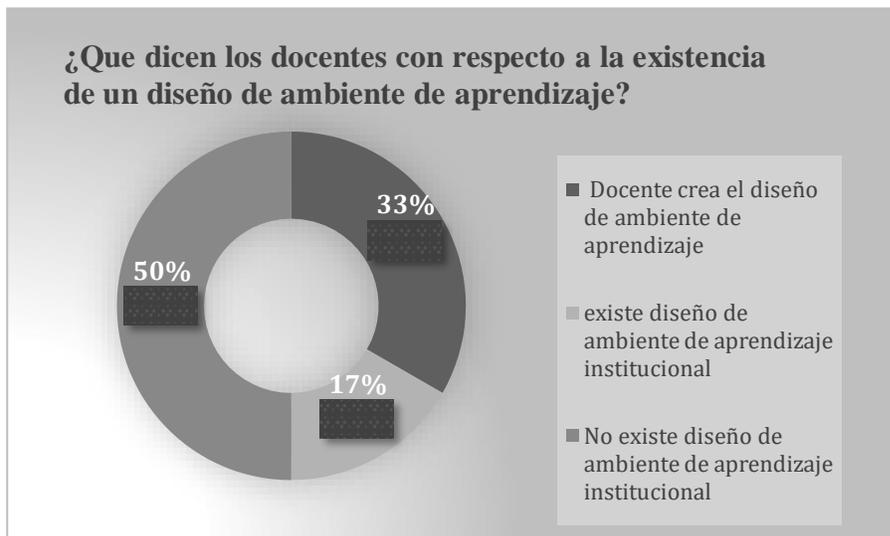
“En algunas carreras existen módulos integradores”.

“Hay asignaturas troncales y prácticas también donde se integran algunos aprendizajes”.

La información obtenida nos da cuenta de que una gran cantidad de docentes reporta que la carrera para la que trabajan no presenta hitos evaluativos de carácter integrador (88%). Esto nos permite inferir una dificultad sustancial en lo que respecta a la congruencia de los planes formativos y el modelo educativo basado en competencias, es de conocimiento que este modelo busca la integración de sus saberes y además la integración de los diversos aprendizajes para la habilitación de competencias. Descartando una mirada aislada, tipo isla, de cada uno de los planes modulares, por lo que se esperaría que en su correcto desarrollo se observaran hitos integrativos a lo largo de la trayectoria informativa.

También es posible, que efectivamente existan estos hitos, pero un número significativo de los docentes no tienen conocimiento de ellos, lo que nuevamente significa una dificultad, pues no permite que al ejercer la docencia se tenga una mirada amplia, más allá del módulo particular que se imparte y un conocimiento profundo de la carrera para la cual se está trabajando y su ciclo formativo.

Gráfico N°7: ¿Que dicen los docentes con respecto a la existencia de un diseño de ambiente de aprendizaje?



#### Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

“No está explícito como debe darse la línea de la relación que se establece entre el estudiante, el ambiente que debe haber, de la sala, de las normas, de todo lo que tiene que ver con el ambiente de aprendizaje, uno lo asume y lo crea”.

“Si recuerdo haberlo visto en algunos casos como recomendaciones, pero no estaba en todos los módulos. Recuerdo haberlo visto en algunas carreras de la salud”.

“No viene dado ningún tipo de diseño de ambiente de aprendizaje, ni siquiera se habla de algo así”.

“No necesariamente está enfocado en como tu desarrollas tu ambiente de aprendizaje en el aula, no tiene relación directamente, sino que solo habla del respeto mutuo y están vago como eso”.

La información obtenida nos da cuenta de que el 50% de los docentes plantea que no existe un diseño de ambiente de aprendizaje dado por la institución, lo que se complementa con la afirmación del 33% de los docentes entrevistados, los que señalan que el ambiente de aprendizaje deben crearlo ellos mismos. Es posible inferir que la inexistencia de un diseño de ambiente de aprendizaje dificulta la labor docente. Entregar a los docentes un diseño de ambiente de aprendizaje resulta útil para facilitar la ejecución de la labor docente, ya que estas indicaciones le otorgarían lineamientos claros con respecto al espacio que se debe crear para que se desarrollen las competencias que se buscan habilitar a partir de un determinado módulo.

### 8.3 Resultados categoría Competencias

Gráfico N°8: ¿Qué dicen los docentes con respecto a las competencia declaradas en el plan modular?



Ejemplo de Respuestas obtenidas:

“Como una breve definición... no me queda clara a mí, no sé si eso es porque está mal redactada o porque yo tengo poco conocimiento del tema o porque no le entiendo... no sé si es dificultad mía o de la redacción, pero creo que no están tan claras”.

“Están redactadas en función de los aprendizajes esperados para los estudiantes, sirven de guía”.

“Vienen por contenido: conceptual, contenido procedimental y luego contenido actitudinal. Pero nunca sale la competencia por niveles ni se declara como va progresando entre una asignatura y otra o como se vincula...es confusa”.

La información obtenida nos da cuenta de que un porcentaje mayoritario de los docentes encuestados señala que la redacción de las competencias contenidas en los planes modulares es poco clara y confusa. Si bien, como se vio en la revisión de la literatura cada institución puede desarrollar su propia forma de redactar las competencias, existen algunos aspectos mínimos que se deberían considerar para unificar lenguaje y facilitar su comprensión. Sumado a ello, la apreciación negativa por parte de los docentes con respecto a las redacciones y su claridad significan una dificultad con respecto al uso que se le puede dar a la información contenida en los planes modulares, ya que estos debieran servir de guía para la ejecución de la docencia y se esperaría que los docentes estuvieran familiarizados, tanto con su contenido como con el significado de cada una de sus partes y la forma en que puede contribuir al desarrollo de su labor. Una dificultad adicional, es el desafío que implica para el docente lograr la habilitación de competencias que son inentendibles para ellos.

Gráfico N°9: ¿Qué dicen los docentes cuando se les consulta por el escalamiento de las competencias?



Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

“Sí, si escuchado del escalamiento de las competencias que tiene que ver como con los niveles”.

“No hay niveles de escalamiento”.

“El docente tiene conocimiento de su programa y en este documento están redactadas las competencias a las cuales va tributando su módulo, aprendizajes esperados, etc.”.

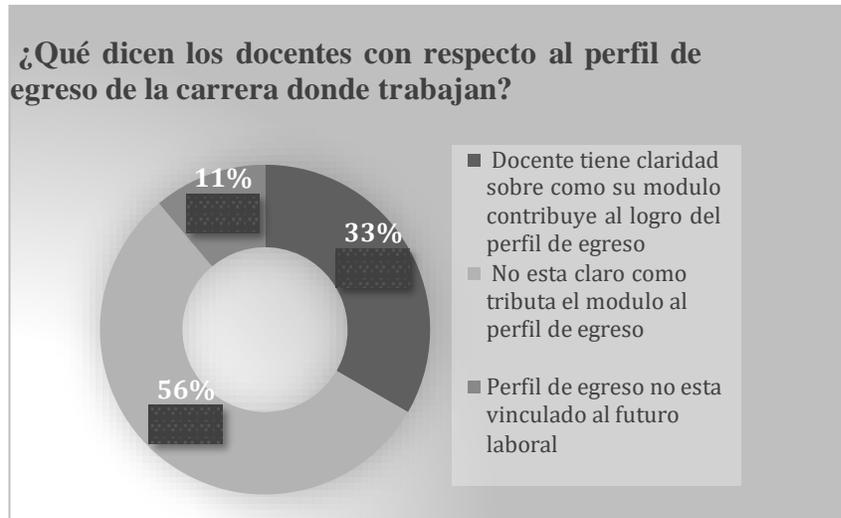
“Son programas que tienen declarados solo dos saberes (saber hacer y el saber). El saber ser se salta. Queda abierto que se evalúa en ese sentido”.

“No está declarado los niveles de desarrollo, pero uno como docente lo va vinculando o viendo”.

La información obtenida nos da cuenta de que el 50% de los docentes no conoce el concepto de escalamiento de competencias, a partir de ello, podemos inferir el impacto negativo que esto implica para la ejecución de la docencia, pues se esperaría que los docentes fueran capaces de comprender la utilidad del escalamiento de competencias como una forma de saber e identificar los distintos niveles de desarrollo a lo largo de la trayectoria formativa, así como el nivel que se busca habilitar en el desarrollo de un módulo específico. Esto además interfiere también de manera negativa en la claridad con la que los docentes pudieran hacer el traspaso de este tipo de información al estudiante.

## 8.4 Resultados Categoría perfil de egreso

Gráfico N°10: ¿Qué dicen los docentes con respecto al perfil de egreso de la carrera donde trabajan?



### Ejemplos de Respuestas Obtenidas:

“Eso está muy detallado, en el árbol de competencias, en el mapa funcional. Queda muy claro como tributa ese modulo al logro de competencias, pero esos documentos no llegan a los docentes”.

“Si, por eso en la primera clase cuando presenta uno la planificación una de las cosas que también tenemos que hacer es explicitar como tu programa (tu modulo) contribuye al logro del perfil de egreso. Y uno se lo va explicando, también desde la practica en que les servirá”.

“Las estudiantes tienen claridad de porque se enseña el modulo, tratamos de hacer ese nexo.... pero en el perfil de egreso no se da cuenta de que está presente. Implícitamente se sabe, pero declara en sus competencias otras cosas que van a la base”.

Podemos observar que la mayoría de los docentes entrevistados no tiene claridad sobre como tributa su módulo al logro del perfil de egreso (56%), esto significa que un porcentaje elevado de docentes tendrá dificultades para hacer la vinculación entre los módulos que imparten y como este contribuye al logro del perfil de egreso de la carrera para la cual trabajan, así como cuando corresponda el traspaso de esta información a sus estudiantes. Siendo que uno de los aspectos importantes vistos en la revisión de la literatura hace alusión a que la docencia bajo el modelo educativo por competencias debe promover esta vinculación y conocer el perfil de egreso para también poder relacionar de manera integrada los aspectos del módulo con el compromiso formativo declarado (perfil de egreso) y las demandas que el mercado requiere con respecto a los profesionales.

Gráfico N°11: ¿Que dicen los docentes con respecto a las metodologías utilizadas en aula?



Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

“Un proceso evaluativo que yo decidí, los procedimientos venían prediseñados pero amplios, por ejemplo: prueba, trabajo grupal...talleres. Eran como genéricos.”

“No hay estrategias metodológicas sugeridas. Ahí tú tienes que ver cual o que es lo que vas a trabajar”.

“Yo creo que uno las tiene que relacionar lo mejor que pueda, porque explícitamente no hay nada que te diga lo que tienes que hacer”.

“Las estrategias metodológicas si bien, se sugieren en algunos documentos, dependiendo del ramo, queda un poco a discreción de cada docente”.

En este caso, la información obtenida fue porcentualmente igual, por lo que de manera equitativa los docentes entrevistados señalaron que las metodologías quedan a criterio de ellos y otros, que las metodologías venían determinadas por la institución.

Se espera que las metodologías utilizadas dentro del aula, sean congruentes con el modelo educativo institucional y los resultados de aprendizajes que se buscan promover. El que no existan lineamientos institucionales con respecto a esto en algunas instituciones implica que se le deja adicionalmente una responsabilidad al docente y que se corre el riesgo de que se produzca una gran diversificación de la metodología que se utilizan, pues dependen exclusivamente de quien imparta la clase. Además de que pudiera suceder que lo que se defina no sea metodológicamente adecuado para el modulo y las competencias que se buscan habilitar.

Gráfico N° 12: ¿Qué dicen los docentes sobre las actividades extra curriculares de la institución?



#### Ejemplos de Respuestas Obtenidas:

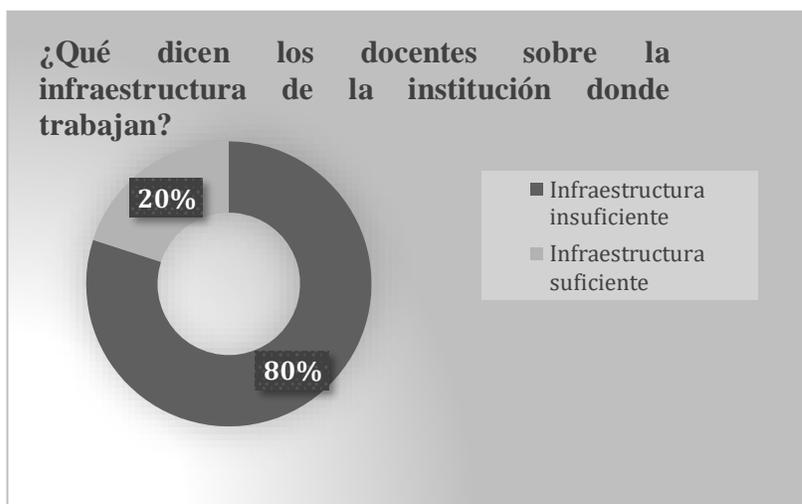
“Ehh... pocas... creo que son pocas... Se hacen actividades también que bueno que muestran o que manifiestan cual es la importancia de las competencias que tratamos de fortalecer en transversal. Se han hecho charlas de docentes, se han hecho concursos... como celebrar el día... una semana del área”.

“Las actividades de voluntariado que hacen que son varias. También se implementó una sala de trabajo y se utiliza mucho para traer conversatorios o charlas que son de interés para los alumnos (manejo de ansiedad, lenguaje de señas, etc.) Ahí un poco la universidad se preocupa de entregar estos valores agregados que cumplen con el objetivo de lograr el sello. Se hacen varias cosas”.

La información obtenida nos da cuenta de que el 64% de los docentes entrevistados manifiestan que las actividades extracurriculares son insuficientes. Según lo planteado en la revisión de la literatura, bajo el modelo de educación basada en competencias se espera la permanente vinculación de las experiencias educativas con el mundo laboral, así como instancias de desarrollo de competencias técnicas, transversales y básicas, que contribuyan a la empleabilidad del estudiante y que se realicen mediante diversas actividades tanto curriculares como extracurriculares.

## 8.5 Resultados Categoría Institución

Gráfico N° 13: ¿Qué dicen los docentes sobre la infraestructura de la institución donde trabajan?



### Ejemplos de Respuestas Obtenidas:

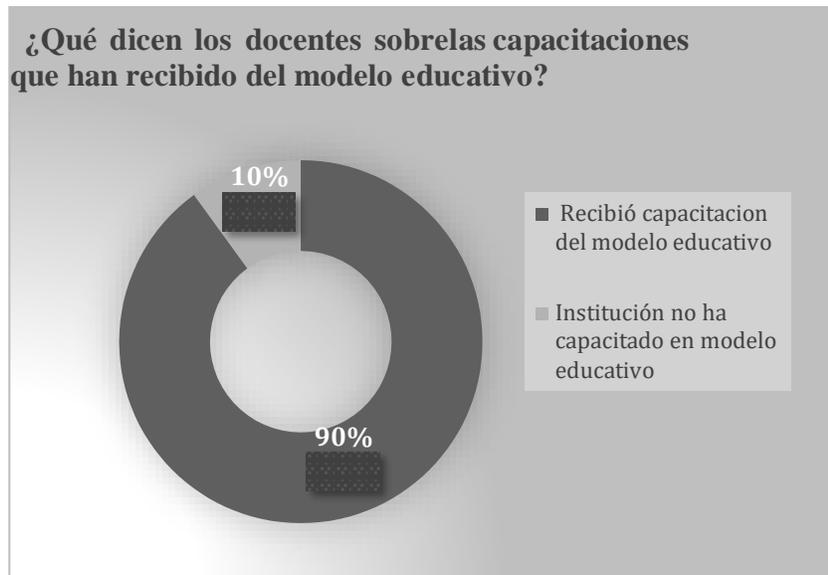
“Yo generalmente escucho por ejemplo que un turno lo tienen que compartir cuatro o cinco estudiantes, según ellos no tienen la infraestructura necesaria para desarrollar las competencias más técnicas, sino que tienen que compartir herramientas o no alcanzan a trabajar”.

“Si bien es una carrera que no tiene grandes requerimientos, faltan elementos, recursos didácticos, sobre todo. Faltan libros, actualización de elementos esenciales como data, computadores, etc.”.

“Se produce igual esas diferencias en las sedes. Me parece que en alguna sede había algún tipo de sala didáctica. Con respecto a la estructura física y recursos tecnológicos: tienen acceso a sala de computación, no se quejan los estudiantes. La sala de computación tenía de sobra computadores”.

La información obtenida nos da cuenta de que el 80% de los docentes consideran que la infraestructura con la que cuentan las instituciones educativas técnico profesional para la que trabajan es insuficiente. Esto se contrapone con lo planteado en las iniciativas de inyección de fondos al área de la educación técnica de nuestro país, las cuales tenían entre otros múltiples propósitos, la mejora de la infraestructura de las instituciones.

Gráfico N°14: ¿Qué dicen los docentes sobre las capacitaciones que han recibido del modelo educativo?



Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

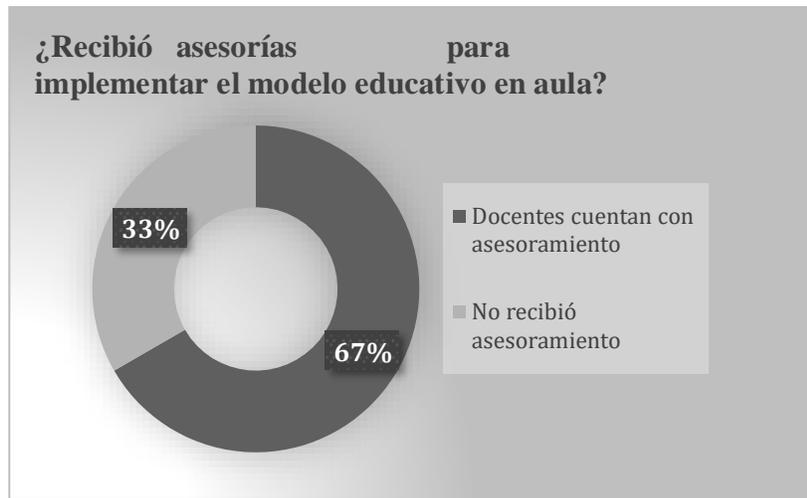
“No. Pero si he participado en capacitaciones que lo que tratan de hacer es fortalecer el día a día en la docencia. Pero no, así como que hayan dicho este es nuestro modelo educativo. Así como específicamente no”.

“Si, cuando comenzamos el año se hacen jornada de inducción con los profes nuevos y de capacitación para profesores antiguos”.

“Se hacían reuniones ampliadas donde se explicaban aspectos de la institución. Pero estas jornadas eran solo pedagógicas, explicaba el modelo educativo, evaluaciones de proceso, exámenes, etc.”.

La información obtenida nos da cuenta de que el 90% de los docentes entrevistados recibió capacitación sobre el modelo educativo de la institución donde trabajan. Esto es interpretable como un elemento positivo, pues evidencia el interés institucional de trasladar el modelo educativo desde lo declarado a una praxis. El conocimiento del modelo educativo por parte de los docentes es fundamental, pues son ellos los encargados de hacer el traspaso de este, de manera efectiva al aula.

Gráfico N°15: ¿Recibió asesorías para implementar el modelo educativo en aula?



Ejemplo de Respuestas Obtenidas: “Solamente, cuando llegué”.

“No, desde la universidad no. Yo me leí el libro, pero si no lo hubiese leído no habría tenido de otra forma esa información”.

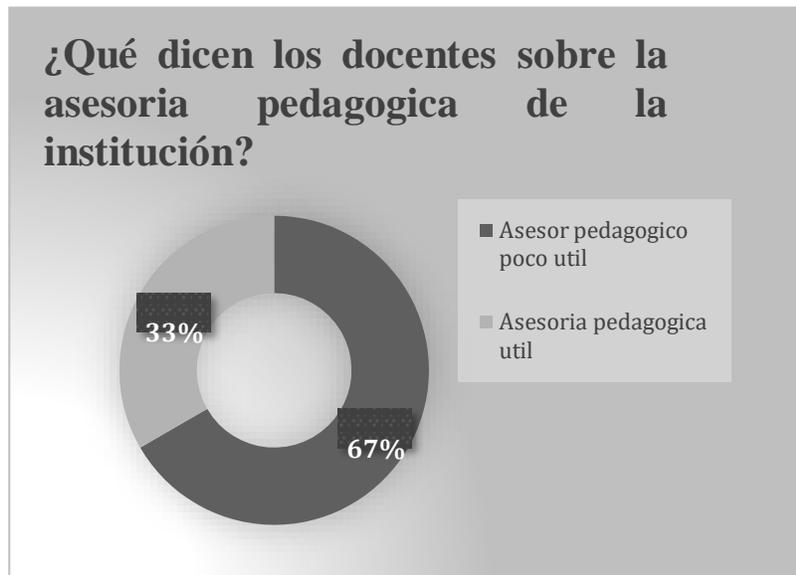
“Si. El asesor pedagógico, uno podía también consultarle o explicar las dudas que uno tuviera”.

“Recibí un acompañamiento de parte del coordinador de formación para la empleabilidad donde en general se me hicieron, como la sugerencia según la persona que me evaluó”.

“Yo como profesor no”.

La información obtenida nos da cuenta de que la mayoría de los docentes entrevistados señalan haber contado con asesoramiento para poder implementar el modelo educativo institucional, esto nos permite inferir un interés por parte de la institución de entregar apoyo y herramientas a sus docentes para que ellos puedan realizar una mejor ejecución de su labor.

Gráfico N°16: ¿Qué dicen los docentes sobre la asesoría pedagógica de la institución?



#### Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

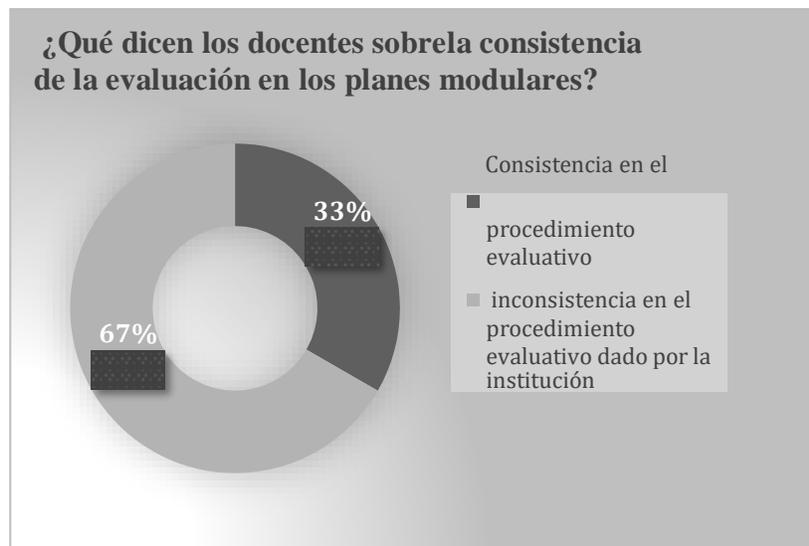
“El asesor pedagógico, uno podía también consultarle o explicar las dudas que uno tuviera...para mí no era un aporte, pero a algunos profes le gustaban”.

“Solamente, cuando llegué... se supone que hice una clase que se yo, y lo demás fue como ya gracias, entonces mi desarrollo fue a partir de las clases que había tenido alguna vez en la vida, pero también como de la autogestión, ósea, en base a mis referentes y lo que como profesional busqué”.

“Si, cuando comenzamos el año se hacen jornada de inducción con los profes nuevos y de capacitación para profesores antiguos donde se pueden reforzar este tipo de competencias”.

La información obtenida nos da cuenta de que la mayoría de los docentes entrevistados señalan que la asesoría pedagógica no es de utilidad para el desarrollo de su labor docente. A partir de esto, es posible inferir una falta de conexión entre lo que la institución visualiza como un apoyo relevante para el docente y la experiencia que ellos tienen con respecto a esto. Un asesor pedagógico podría ser de gran utilidad en cuanto a entregar mayores herramientas a los docentes, lo que incidiría positivamente en el ejercicio de su labor, pues ellos no necesariamente cuentan con formación pedagógica.

Gráfico N°17: ¿Qué dicen los docentes sobre la consistencia de la evaluación en los planes modulares?



#### Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

“Creo que en algunas ocasiones si aportan bastante, pero creo que en otras ocasiones se alejan de la realidad del estudiante y del día a día, creo que podrían ser más lúdicas todavía porque hay que tener en cuenta la motivación del estudiante, ya que muchas veces las actividades del aula y del día a día son como descontextualizado o literalmente fomes”.

“Las propuestas por casa central, son perfectibles y mejorables, pero están en bastante concordancia. El que exista un experto en el área de creación de materiales que revise me parece un aporte”.

“En general si es consistente”.

“Como estaban en transición había este híbrido y eran muy abiertas, no había estrategias propiamente, entonces cada uno hacia lo que quería y ahí obviamente te arriesgas a la inconsistencia”.

La información obtenida nos da cuenta de que la mayoría de los docentes entrevistados señalan que los procedimientos evaluativos sugeridos por la institución son inconsistentes. De ello se puede inferir una desconexión entre el diseño del curriculum y la experiencia de ejecución del curriculum, puesto que no se condicen los elementos que se proponen desde el diseño, con lo que efectivamente es útil al momento de la ejecución. Los planes modulares, entre otros elementos, debieran contar con una síntesis de los procedimientos evaluativos sugeridos para el docente, los cuales debieran estar en íntima congruencia con el modelo educativo. La evaluación auténtica propone tareas y exigencias que sean lo más cercanas posibles a las situaciones de desempeño del futuro laboral del estudiante, por lo que, entre otros requisitos, debe ser consistente con los aprendizajes y actualizada.

Gráfico N°18: ¿Qué dicen los docentes sobre la supervisión en aula?



#### Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

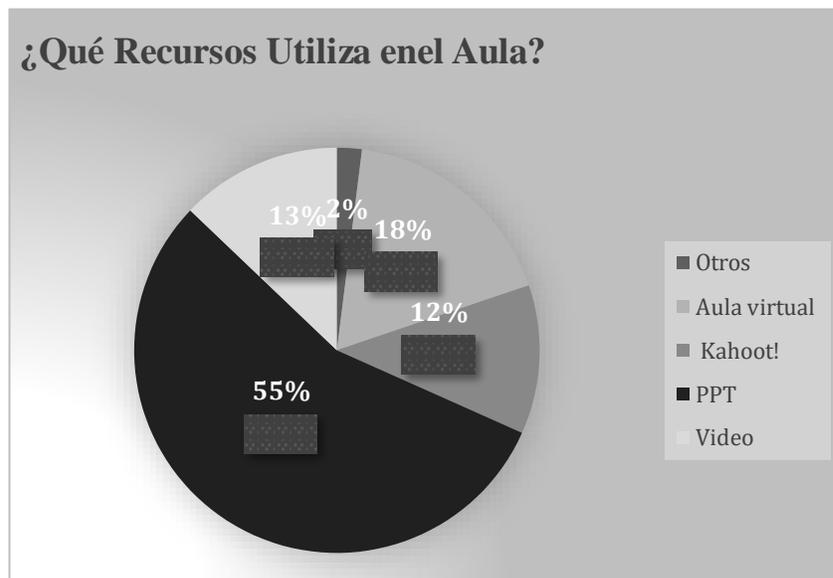
“Si. Eso no más. Lo hace el coordinador de especialidad del área transversal...no sé cómo decirte, bueno en esa instancia lo que se hace básicamente es supervisar la clase. Observar la metodología que se utiliza, las actividades que se generan, las actividades en sí, el orden de la clase, si se cumplen con los momentos, si los estudiantes se muestran realmente interesados... eso. Como que mucho impacto no tiene realmente”.

“Una vez al semestre va un miembro del centro de aprendizaje. Sin embargo, no es tan así, si te evalúan dos veces bien, ya no van. Si sales mal evaluado, van siempre. Consideran también bastante la evaluación de los estudiantes, acá se toman mucho en consideración, si sale mal evaluado de repente no lo contratan, lo malo es que esas evaluaciones no son tan objetivas”.

Si bien en esta ocasión los resultados se encuentran más dispersos, podemos observar que mayoritariamente se plantea la supervisión en aula como una actividad que es indiferente a la labor docente. Por lo que no logra su objetivo esperado. Uno de los principales desafíos de la Educación Basada en Competencia es que está orientada a la mejora continua de los procesos y por lo tanto a la evaluación y propuestas de mejora de cada uno de ellos, siendo la mejora de las prácticas docentes un aspecto relevante.

## 8.6 Resultados Aula

Gráfico N°19: ¿Qué Recursos Utiliza en el Aula?



### Ejemplos de Respuestas Obtenidas:

“Video, diapositivas, lecturas, siento que ocupo algo más, pero no lo recuerdo. El ambiente de aprendizaje o aula virtual, internet, el celular”.

“Foro, clase magistral. Debate. Como recursos utilizó PPT, videos y aula virtual”. “PPT, análisis de casos, role playing”.

“Plenario, clase invertida, clase expositiva. Mapas conceptuales, análisis de caso. Ensayos, trabajos en línea”.

\*Algunos elementos mencionados por los docentes en esta pregunta se agruparon de manera diferente ya que algunos docentes confundían los recursos con estrategias pedagógicas

Para este caso también la información se encuentra dispersa. Sin embargo, se observa que la mayoría de los docentes entrevistado señaló que el principal recurso que utiliza en aula es la diapositiva (PPT). Si bien no se puede inferir sobre si esto es un aspecto positivo o negativo, si se puede afirmar que pedagógicamente, el modelo educativo impulsa la diversificación en el uso de recursos y metodologías que promuevan los aprendizajes significativos, desde allí, las diapositivas podrían ser uno de los múltiples recursos que se utilicen para este fin. Adicionalmente a ello, es importante insistir en la creación de un lenguaje común estandarizado y unificado, para evitar errores conceptuales.

Gráfico N°20: ¿Que dicen los docentes con respecto a la integración de aprendizajes?



#### Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

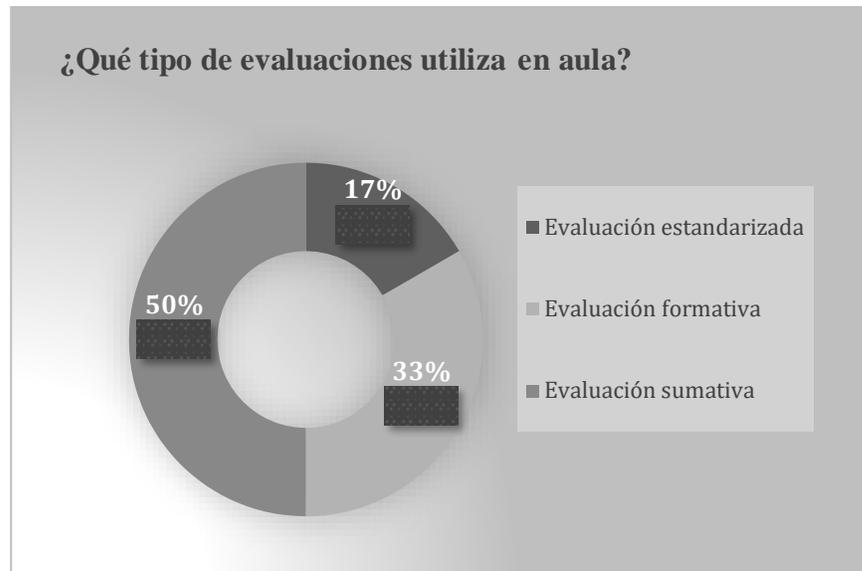
“Entonces es como la buena voluntad de tus pares, no es lo que viene en diseño instruccional si no lo que tú puedes hacer con tu práctica. El diseño de los módulos como es algo que se hace a nivel central y la sede en particular Inacap son muchas a nivel país, tampoco están diseñadas para tanto detalle y esperan que uno como docente generen el detalle necesario...integre, contextualice, etc.”

“Vienen en general muy desactualizados, son los docentes los que tienen la responsabilidad de actualizar, de vincular, de hacer que los aprendizajes sean significativos...de integrar.”

“Si porque en algunos momentos el descriptor nos pedía hacer resolución de casos prácticos y ahí uno vinculaba el contenido y situaciones reales y ahí uno puede revisar si efectivamente el estudiante comprendía los contenidos de mi asignatura.”

A partir de la información obtenida se observa una distribución equitativa en cuanto a la afirmación de que la integración de aprendizajes la da la institución y es poco clara, y que no existe integración de aprendizajes. Se espera observar en el plan modular una cierta integración de aprendizajes, pero bajo el modelo educativo por competencias, adicionalmente esta responsabilidad cae en el docente, quien debe ser capaz de integrar, dar contextualización y relacionar los distintos aprendizajes. Esto significa también que es posible encontrar una amplia variedad de integraciones, pues dependerá de cada docente su calidad y forma de realización.

Gráfico N°21: ¿Qué tipo de evaluaciones utiliza en aula?



#### Ejemplos de Respuestas Obtenidas:

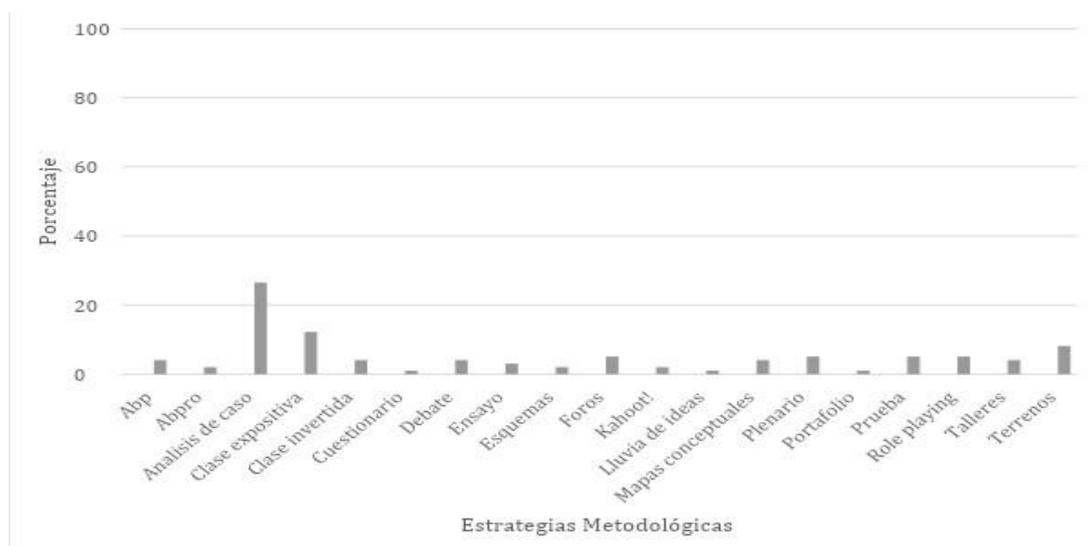
“La evaluación como tal en general, creo que es constante, siempre como tratando de diagnosticar lo que el estudiante va aprendiendo. Obviamente que eso se hace clases a clase, también en relación a la evaluación sumativa, hago varias actividades.”

“Hay evaluaciones estandarizadas. Hay asignaturas que traen una evaluación intermedia y la final estandarizadas y algunas que solo traen la evaluación final estandarizada. El resto, lo que no está estandarizado, queda a criterio del docente.”

“Hacíamos pruebas, preparábamos un poco, revisábamos los contenidos hacíamos cuestionarios, etc. Y sino trabajo y le pedíamos un producto. Acá no es obligación entregar el instrumento de evaluación, pero yo lo entregaba igual. Lo que si uno tenía que mostrar la pauta de corrección y la escala (tantos puntos, tanta nota)”.

La evaluación es un aspecto relevante bajo cualquier modelo educativo, los resultados nos muestran que la mayoría de los docentes reportan utilizar con mayor frecuencia solo la evaluación sumativa. Es posible inferir que cobra relevancia la socialización del rol que toma la evaluación dentro del modelo de educación basada en competencias y la importancia que tiene tanto la evaluación formativa como sumativa para la certificación de los aprendizajes de los estudiantes.

Gráfico N°22: ¿Qué estrategias metodológicas declaran utilizar los docentes?



Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

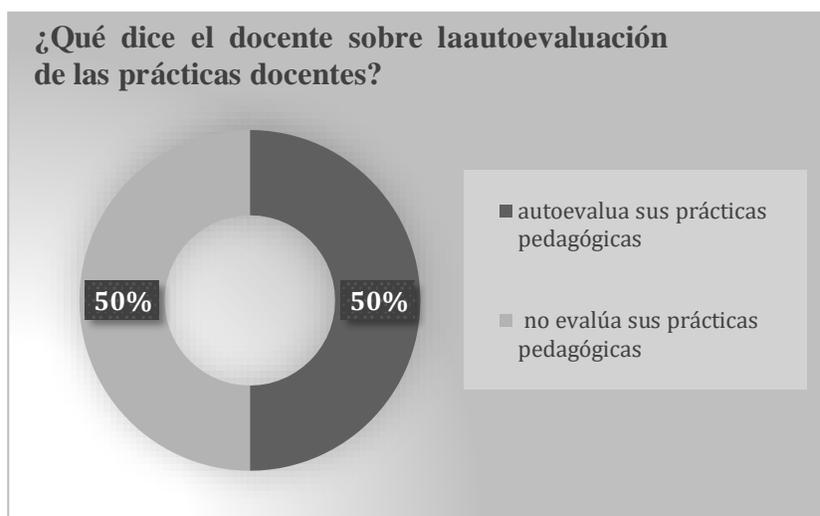
“PPT, análisis de casos, role playing”.

“PPT y hago las actividades prácticas, la mayoría son salidas a terreno. Cuestionarios también. Análisis de caso. Mapas conceptuales, esquemas, lluvia de ideas”.

“PPT, videos. Eso era lo más típico. Para los módulos transversales ocupaba videos cortos y como que después hacíamos una actividad en base a eso”.

El gráfico nos muestra una gran diversidad de estrategias metodológicas. Es posible observar que resalta el uso del análisis de caso por parte de los docentes que fueron entrevistados. La evaluación autentica debe proveer de situaciones lo más cercanas posibles al futuro laboral del estudiante. El análisis de caso resulta una metodología acorde a este modelo educativo, ya que se trabaja bajo situaciones de ficción creadas por el docente, que buscan facilitar la metacognición del estudiante y su posicionamiento desde un rol más activo.

Gráfico N°23: ¿Qué dice el docente sobre la autoevaluación de las prácticas docentes?



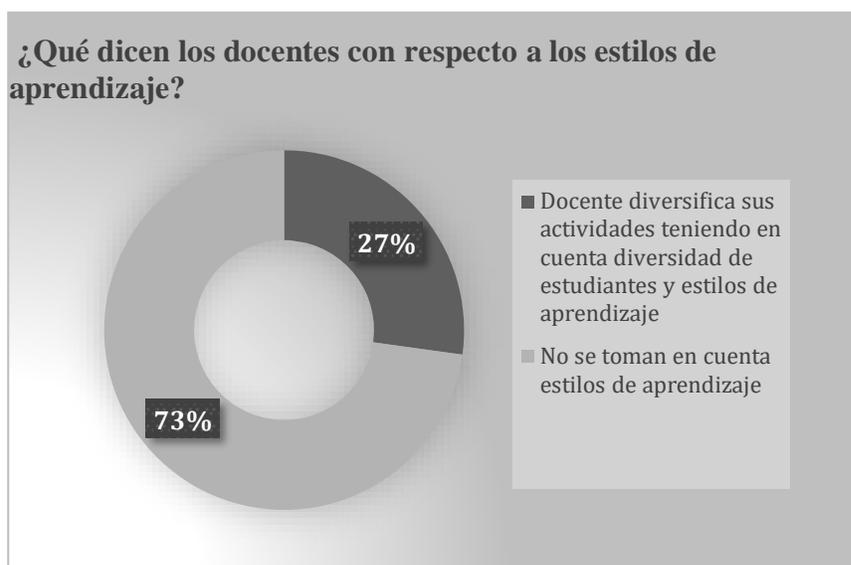
Ejemplo de Respuestas obtenidas:

“No, no lo hago. Sin embargo, por ejemplo, se incluye a los estudiantes en las reuniones del área, porque ahí se toman en cuenta igual sus opiniones. Pero yo no aplico nada, ni se me ha dado la instrucción.”

“Siempre hago una encuesta de satisfacción. Siempre hago por ejemplo también “lo que aprendí”, “lo que me gustó aprender” “lo que me habría gustado aprender”. Son como cuatro preguntas claves, entonces ahí las chicas me van diciendo”.

En este caso, la información obtenida fue porcentualmente igual, por lo que de manera equitativa los docentes entrevistados señalaron que sí y que no autoevalúan sus prácticas pedagógicas. La autoevaluación de las prácticas pedagógicas permite reflexionar sobre la eficiencia de estas, así como saber si logran el impacto deseado en los estudiantes. Además, se encuentran dentro de los lineamientos que buscan asegurar la calidad y la mejora continua de la implementación del modelo educativo basado en competencias. El no evaluar las prácticas pedagógicas, nos quita la posibilidad de obtener información relevante con respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre nuestro quehacer y también la utilidad que tienen dichas prácticas para la ejecución de la labor docente.

Gráfico N°24: ¿Qué dicen los docentes con respecto a los estilos de aprendizaje?



#### Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

“No, solo en el papel. Ellos al ingresar tienen la semana cero, ahí se les hace un test de estilos de aprendizaje... Se levanta esa información, pero no se utiliza ese insumo”.

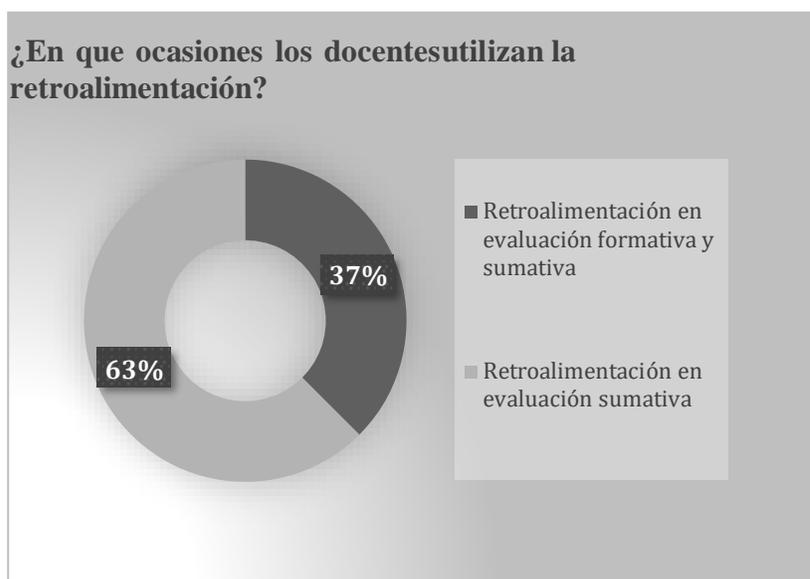
“Por mi formación profesional yo entiendo más que las personas entienden de distintas formas, que hay distintos estilos, entonces hay que abarcar toda esa gama y que no solamente puedo hacer una clase expositiva por que no se y hablar y hablar como loro porque el que es más visual no sé, no me va pescar”.

“No, a la universidad no le importa nada de eso. Depende de cada docente si conoce del tema, ir adecuando sus estrategias”.

“No se declara en ningún punto este tipo de cosas, pero uno como profe va a preñando como los estudiantes van aprendiendo mejor. Depende del curso. Hay estudiantes que aprenden por descripción, otros por transcribir las diapos, otros cuando hablo. Pero no se declara en ningún lugar. Mira lo que si tiene impacto es la diversificación. Pero tampoco se declara”.

La información que se obtuvo nos muestra que el 73% de los docentes encuestados no toma en cuenta los estilos de aprendizaje en el ejercicio de su labor docente. Si bien existen diferencias de opinión con respecto a la existencia de los “estilos de aprendizaje”, el modelo educativo por competencias tal como lo señala Laurillard (2012) plantea como un elemento relevante la diversificación del uso de estrategias y recursos pedagógicos para asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Gráfico N°25: ¿En que ocasiones los docentes utilizan la retroalimentación?



#### Ejemplo de Respuestas Obtenidas:

“Cada vez que tengo prueba los voy llamando de a uno para entregarle sus pruebas y siento que es necesario para que no vuelva a cometer los mismos errores y aprendan, lo agradecen arto. No solo retroalimento desde el contenido, también de lo actitudinal y procedimental. Eso genera vínculos, retroalimentar también de su comportamiento en el aula ayuda bastante. Sienten que hay una preocupación, eso lo valoran”.

“Si, como contaba antes, en las evaluaciones y también a final de semestre trato como de evaluar lo que hice yo”.

“Cuando hacemos preguntas en la clase, por ejemplo, en una pregunta de cierre, les damos un tiempo para que ellos igual puedan responder... En los foros opera de la misma manera, pero más formal porque tienen una rúbrica y un tiempo definido, es más formal. Entonces la retroalimentación la hago de manera sumativa y formativa”.

“Utilizo en instancias de evaluación formativa. Cuando hago evaluaciones escritas la retroalimentación la hago general, con la rúbrica y reviso, y los que tienen dudas específicas las ven conmigo”.

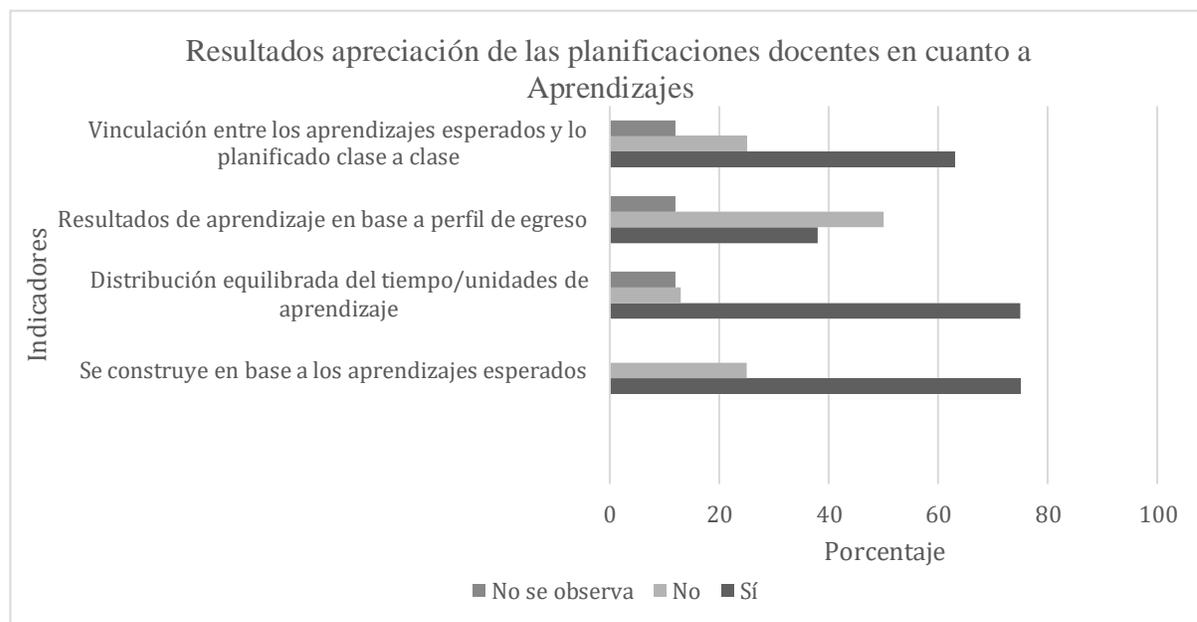
Finalmente, podemos observar que un 63% de los docentes entrevistados reportan utilizar la retroalimentación en instancias sumativa, y solo un 37% menciona usarla en las evaluaciones sumativa y formativas.

Bajo el Modelo de Educación por Competencias, la retroalimentación cobra un papel importante, ya que no solo otorga información al estudiante sobre sus desempeños, sino que también le entrega al docente la oportunidad de redirigir, encausar, estimular, reforzar, etc. al estudiante con respecto a su proceso de aprendizaje de manera oportuna y pertinente. Podemos inferir, que el uso de la retroalimentación formativa es menos utilizado, pues por tradición se suele ubicar la retroalimentación únicamente en instancias sumativa como un complemento a la entrega de la calificación.

## 8.7 Resultados Análisis Cuantitativo

A continuación, se presentarán los resultados cuantitativos a partir del análisis de las planificaciones.

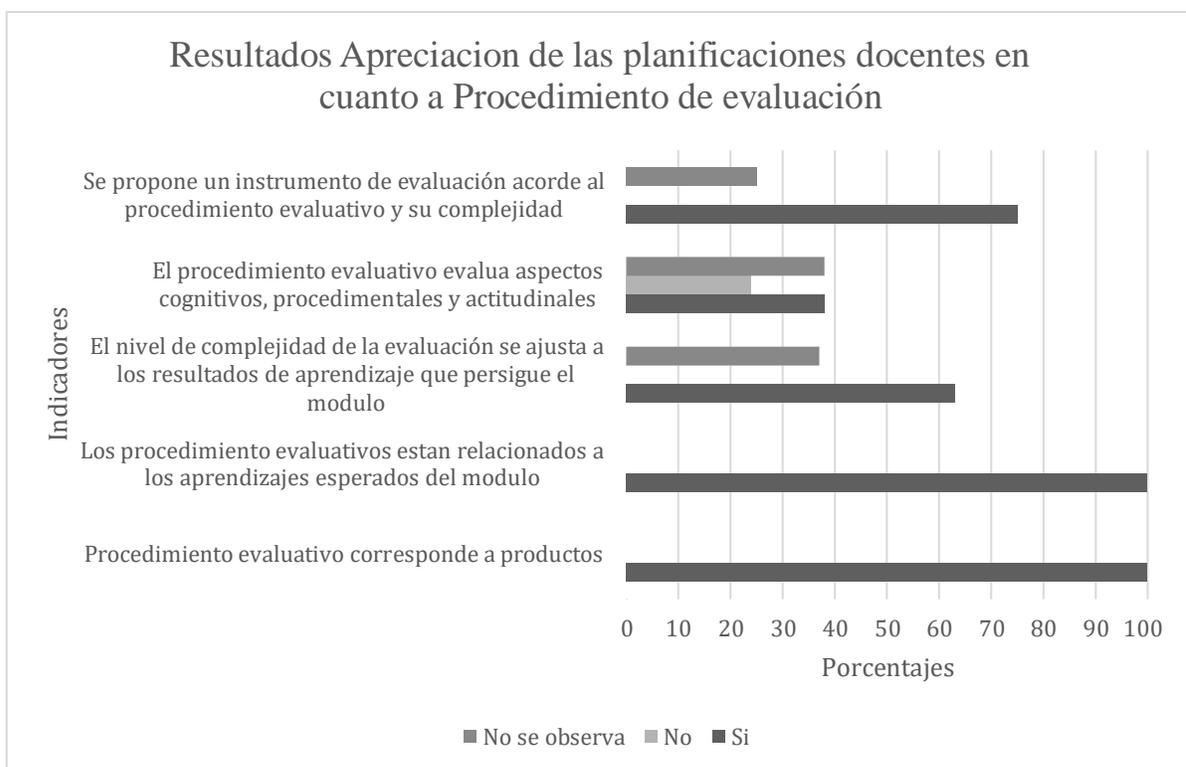
Gráfico N°26: Resultados de apreciación de las planificaciones docentes en cuanto a los aprendizajes



El gráfico de barras nos muestra los resultados obtenidos a partir de la revisión de las planificaciones docentes en cuanto al ítem aprendizajes. Se observa que más del 60% de las planificaciones revisadas vinculan los aprendizajes esperados con lo planificado clase a clase y/o semana a semana. También, se observa que más del 70% de las planificaciones revisadas, distribuyen de manera equilibrada la duración del módulo (horas) o tiempo con que cuentan para revisar cada uno de los aprendizajes, y, además, se observa que la planificación es construida a partir de los aprendizajes esperados del módulo. Aproximadamente el 50% de las planificaciones revisadas, no presentan resultados de aprendizajes que estén íntimamente relacionados o que se desprendan del perfil de egreso de la carrera a la que pertenecen, esto se complementa con los resultados obtenidos en la fase cualitativa, donde se observó que una cantidad importante de los docentes entrevistados no estaban familiarizados con como su módulo contribuía al logro del perfil de egreso, lo que también influye directamente en la conexión que se pueda hacer entre los aprendizajes esperados y el perfil de egreso.

Si bien, la mayoría de los indicadores son observables y clasificables, existe también una pequeña cantidad de indicadores que no se pudieron observar en las planificaciones revisadas, los cuales no alcanzan el 15%.

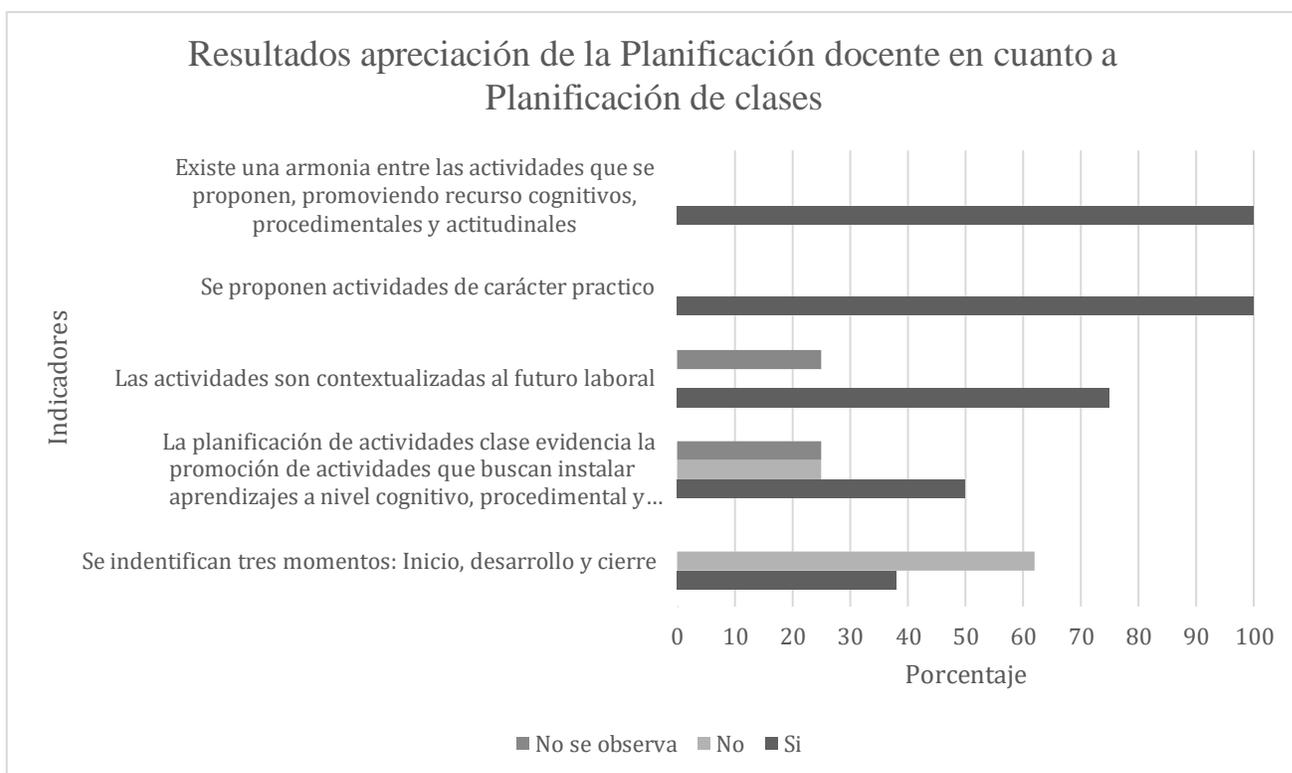
Gráfico N°27: Resultados apreciación de las planificaciones docentes en cuanto a procedimiento de evaluación



El presente gráfico nos muestra la distribución de los resultados obtenidos a partir del análisis de las planificaciones en relación al ítem procedimiento evaluativo. Se observa que el 100% de las planificaciones revisadas, presentan procedimientos evaluativos que corresponden a productos, es decir: informes, presentaciones orales, maquetas, etc. Y que el 100% de dichos procedimientos evaluativos están relacionados a los aprendizajes esperados del módulo, esta información se contrapone a la obtenida en la fase cualitativa, donde la mayoría de los docentes señalaba que existían inconsistencias en el procedimiento evaluativo dado por la institución.

Aproximadamente el 75% de las planificaciones revisadas proponen un instrumento de evaluación acorde al procedimiento evaluativo y su complejidad. Con respecto a los aspectos que se evalúan de las competencias en los procedimientos evaluativos, menos del 40% de las planificaciones revisadas explicitaban que en sus procedimientos evaluativos evalúan aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Aproximadamente un 25% de las planificaciones revisadas no explicita que sus evaluaciones evalúen estos tres aspectos. Si bien, la mayoría de los indicadores son observables y clasificables, existe también una cantidad de indicadores que no se pudieron observar en las planificaciones revisadas, los cuales para este caso alcanzan aproximadamente el 38%.

Grafico N°28: Resultados apreciación de la planificación docente en cuanto a planificación de clases



El presente grafico nos muestra la distribución de los resultados obtenidos a partir del análisis de las planificaciones en relación al ítem planificación de clases.

Un 100% de las planificaciones revisadas proponen actividades de carácter práctico y se observa una armonía entre las actividades que se proponen, así como también se proponen recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Aproximadamente el 75% de las actividades presentes en las planificaciones son contextualizadas al futuro laboral. El 50% de las planificaciones revisadas evidencia la promoción de actividades que buscan instalar aprendizajes a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal. Finalmente, un poco más del 60% de las planificaciones revisadas no presentan los tres momentos propios de una clase: inicio, desarrollo y cierre. Esto último, podríamos inferir que se deba a que no es un elemento que se les solicite a los docentes incorporar o que al no poseer los docentes formación pedagógica, no consideran y/o no conocen que estos elementos deben ser considerados para la estructuración básica de una clase. Si bien, la mayoría de los indicadores son observables y clasificables, existe también una cantidad de indicadores que no se pudieron observar en las planificaciones revisadas. Esta última condición solo se observa en un indicador, el cual alcanza aproximadamente un 25%.

A partir de la información anteriormente expuesta, es posible analizar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos que fueron planteados en un comienzo de la investigación. Efectivamente fue posible identificar las características de las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que las entrevistas realizadas entregaron una cantidad importante de información con respecto a lo que los docentes efectivamente ejecutan dentro del aula en el desarrollo de la labor de enseñanza-aprendizaje. Sumado a ello, también se logró analizar las planificaciones de los docentes que fueron entrevistados, para así obtener información que nos permitiera evaluar cómo

se desarrolla la implementación en aula del modelo educativo bajo el que trabajan. Finalmente, se logró, aunque de manera parcial, la caracterización de los currículos de los centros de formación en los que trabajan los docentes que fueron entrevistados, obteniendo detalles relevantes con respecto a la información contenida en los planes modulares redacción de competencias y su escalamiento, aprendizajes esperados, matriz de evaluación, estrategias metodológicas, etc.; y planificación docente.

## 9 Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones:

En este último capítulo, se darán a conocer las principales conclusiones obtenidas a partir de este estudio, así como también algunas recomendaciones que se sugieren a partir de ellas.

La presente investigación tenía como objetivo caracterizar las principales prácticas pedagógicas de los docentes de carreras Técnicas de Nivel Superior, mediante la recolección de información por parte de actores claves y del análisis de documentación institucional para responder a las siguientes preguntas: ¿Existe relación entre las prácticas docentes llevadas a cabo en aula y el modelo educativo declarado? ¿Qué estrategias son utilizadas para garantizar la coherencia entre la implementación pedagógica y el modelo educativo declarado institucionalmente?

A partir de la recolección de datos se obtuvo una gran cantidad de información con respecto a la apreciación, conocimiento y opinión de los docentes entrevistados sobre aspectos relevantes del currículum que se encuentran relacionados directamente con la ejecución de su labor docente. Además, se pudo analizar las planificaciones docentes, para conocer su contenido y detectar algunas incongruencias con respecto a lo planteado por los docentes durante la fase cualitativa. Principalmente, se observó que, si bien la planificación docente es un elemento curricular útil, no necesariamente es una representación totalmente fidedigna de lo que ocurre realmente en el aula. Los trasposos de los modelos educativos a un modelo educativo basado en competencia corresponden a acuerdos que buscan responder a las tendencias internacionales y las necesidades del mundo laboral y que significan una importante inyección de fondos para su ejecución. Por lo que no es un proceso de carácter “voluntario” sino que responde a los acuerdos establecidos y debe ser congruente con la inversión de dinero realizada. Adicionalmente, estos mismos acuerdos, buscan impulsar aspectos relevantes de mejora en esta área. Las instituciones de Formación técnica profesional reciben dinero para mejorar su eficiencia a partir del mejoramiento de la capacidad de gestión, capacitación docente, promoción de la innovación en educación, integración de las tecnologías a las experiencias de aprendizajes, entre otros. Por lo que es fundamental que las instituciones se autoevalúen, analicen sus prácticas y articulen las estrategias para mejorar.

Uno de los primeros ejes que se logró evidenciar posterior al procesamiento de información y la revisión documental está relacionado con la primera hipótesis planteada, la cual señala que las estrategias de difusión del modelo educativo si bien existen, no son suficientes para que los docentes logren aplicar dichos modelos en sus prácticas pedagógicas en aulas.

Todas las instituciones poseen dentro de sus líneas de acciones difundir su modelo educativo, esta acción de difusión, no siempre logra cubrir a la totalidad de los actores que conforman la comunidad educativa e incluso, en caso de participar de estas actividades de difusión, no siempre logran que el docente conozca en profundidad el modelo educativo para el cual trabaja y que comprenda a cabalidad el impacto que tiene este en su práctica docente, para generar acciones concretas que logren trasladar una declaración institucional al aula y sus estudiantes. Incluso pudimos dar cuenta de que, en ocasiones, si bien, los docentes conocían al menos de manera

superficial el modelo educativo en el cual se encontraban trabajando, no lograban comprender de manera profunda las implicancias de esto en la praxis de sus clases, desconociendo aspectos conceptuales y señalando no estar familiarizados con el proceso de enseñanza aprendizaje que se da a propósito del modelo bajo el que trabajan. Más bien, los docentes declaran gestar su labor docente de manera intuitiva. Esta puede ser una de las causas más relevantes al momento de evidenciar esta desconexión entre lo que sucede en el aula, entre el docente y el estudiante, versus lo que la institución declara que debiera suceder a propósito de su modelo educativo. No podemos saber a ciencia cierta si es la forma en que se traspaesa esta información o la falta de constancia y reiteración de esta información, así como también una política completa y consistente por parte de las instituciones que busque que los docentes se empapen del modelo educativo para que el cual trabajan, pero lo cierto, es que quedó en evidencia que estas actuaciones a lo menos son insuficiente y dejan bastante a la autonomía y decisión voluntaria de cada uno de los docentes.

Igualmente, identificamos que existe una intención institucional de socializar su modelo educativo, ya que los docentes declaraban que esta información se les hacía llegar una vez que ingresaban a la institución. Lo que nos entrega respuesta a una de las preguntas de investigación:

¿Qué estrategias son utilizadas para garantizar la coherencia entre la implementación pedagógica y el modelo educativo declarado institucionalmente? Pues bien, según lo declaran los docentes lo hacen mediante folletos informativos, asesoría con profesionales propios de la institución (asesores pedagógicos), supervisión en aula, capacitaciones e incluso oportunidades de formación complementaria a sus labores (diplomados, cursos, etc.). Sin embargo, y a pesar de ello, al parecer los docentes no logran visualizar la totalidad de acciones que efectivamente se hacen para lograr esto y/o además se desprende que muchas de sus actuaciones quedan al criterio individual de cada uno de los profesionales que prestan servicios a la institución. Esto último significa una dificultad adicional, pues cuando una institución decide dictar una carrera, uno de los elementos que solemos encontrar como elemento curricular relevante, es su perfil de egreso, este último viene a significar uno de los compromisos que se adquieren de manera tacita al ofrecer un servicio educativo. Esto a su vez plantea, por ejemplo, que existe al menos un estándar educativo, lo cual debiera asegurar y cautelar que cualquier estudiante, de cualquier sección de una misma carrera, que cursa un mismo plan formativo, en un mismo nivel y modulo, experimentará un proceso de aprendizaje más o menos semejante ya que este está dirigido y orientado por el plan modular y las competencias que se habilitan en él. Sin embargo, al desentrañar por parte de los docentes que muchas de sus prácticas en aula quedan a criterios individuales pudimos corroborar otra de nuestras hipótesis, la que señalaba que existe una gran diversidad de prácticas en aula que no necesariamente responden al modelo educativo de la institución, pues con esta diversificación de prácticas pedagógicas se corre el riesgo de que exista una gran variedad de experiencias de aprendizaje y calidad de estas, dependiente del docente que imparta la asignatura. Poniendo entonces en riesgo el compromiso de calidad de ese proceso formativo, así como también se compromete la promesa formativa que se le ofrece al estudiante, ya que podrían encontrarse incongruencias entre lo que se declara como promesa formativa (plan modular y modelo educativo) y lo que efectivamente se enseña.

Si bien, el foco de nuestra investigación no eran los estudiantes principalmente, todas los datos recopilados y las labores descritas están enfocadas y relacionadas íntimamente con ellos. A grandes rasgos, los estudiantes de Centros de Formación Técnica en nuestro país, corresponden en su mayoría a estudiantes que provienen de los quintiles socioeconómicos más bajos del país, corresponden a primera generación que ha alcanzado la educación superior, hacen un ingreso tardío al sistema y poseen altas tasas de deserción (aproximadamente el 40% abandonará su estudio). Esta caracterización, que no busca caricaturizar la realidad de estos estudiantes, sino que

más bien revelar un panorama del cual las instituciones educativas quiéranlo o no de alguna forma deben hacerse cargo. El acceso de estos estudiantes a la educación superior, no es solamente un paso más dentro de su proceso formativo, sino que significa un cambio profundo dentro de su núcleo familiar y una oportunidad de movilidad social. Esto impacta en las instituciones desde muchos aspectos, y considero que significa un factor adicional que debe considerarse al momento de realizar la docencia. Formar bajo un modelo educativo basado en competencias, implica una serie de prácticas particulares y características de este modelo. La relación que se establece en el proceso de enseñanza aprendizaje ubica al estudiante en un papel protagónico y activo en cuanto a este proceso. Donde el docente pasa a ser quien acompaña y genera las condiciones favorables para que el estudiante vaya desarrollando sus competencias. En la práctica a su vez implica un cambio de paradigma, no solo del docente hacia el estudiante, sino que también desde el estudiante hacia su docente y la forma en que se relacionará con su proceso de educación. Este cambio de paradigma es complejo, pues el sistema más tradicional de educación no le otorga dicho protagonismo tan abiertamente a sus estudiantes. Además, los estudiantes vienen con resistencias apropiadas de las experiencias educativas tradicionales que tuvieron durante su educación escolar, así como el distanciamiento o los baches que existan en su proceso educativo y que de alguna manera afectan también en su desarrollo de esta etapa.

La labor docente, bajo cualquier contexto no es una labor sencilla. Educar en competencias implica un desafío adicional, tal como mencionamos anteriormente, porque posiciona al docente en un lugar distinto al de la educación tradicional. Desde ese lugar, el docente debe ser capaz de diversificar sus estrategias, atendiendo a la diversidad de sus estudiantes. Debe retroalimentar de manera constante y oportuna para poder encauzar el proceso de enseñanza aprendizaje. Debe además contextualizar y vincular constantemente los aprendizajes que se buscan habilitar a el futuro desempeño laboral de sus estudiantes y a las competencias que finalmente tributan a su asignatura.

Esta variedad de acciones y otras que quizá no están mencionadas pero que también conforman las labores propias de la docencia bajo este modelo, implican una comprensión profunda del modelo en sí, para poder traspassarlo de manera apropiada al aula.

Sin embargo, y al alero de esta investigación, se pudo dar cuenta de muchos de los docentes manifestaron no saber de qué forma contribuía su módulo al logro del perfil, generando posiblemente una desconexión entre la forma en que ellos dirigen o desarrollan el modulo y hacia donde efectivamente está enfocado este. Posiblemente también puedan sentir como ajenos los módulos que imparten, ya que también evidenciamos que la mayoría de ellos no ha participado en el proceso de creación ni de actualización de sus módulos. Otra dificultad tiene que ver con la integración de los saberes, ya que no necesariamente todos poseen los conocimientos sobre competencias técnicas, básicas ni/o transversales y no se produce un proceso dirigido por la institucionalidad de conversación y de trabajo colaborativo entre los docentes para vincular e integrar y saber qué es lo que hace sus otros colegas. Esto último, se relaciona con dos de nuestras hipótesis, una que plantea que la vinculación y contextualización de los planes modulares queda a cargo del docente y no de la institución y otra que plantea que los docentes no tienen las competencias ni los conocimientos para llevar a cabo dicha vinculación.

Una de nuestras hipótesis señalaba que frecuentemente las prácticas que se realizan en aula obedecen a la preocupación de los docentes por ejercer, lo que ellos consideran una “buena clase” y no necesariamente se relacionan con los lineamientos que la institución espera de ellos. Esto también fue posible de corroborar ya que constantemente los docentes señalaban que muchas de sus prácticas quedan a criterio de ellos, transformando la practica en aula en un punto ciego para la institución, que, si bien se trata de cubrir con los procesos de inducción, las asesorías

pedagógicas y las supervisiones en aula, al parecer todas estas acciones son visualizadas por el docente como algo esporádico y poco consistente en el tiempo, además de poco útil. Sumado a ello, las consideraciones de lo que cada docente puede visualizar como adecuado e inadecuado son muy diversas y no aseguran que por ejemplo se respete en su totalidad el plan modular, que las metodologías estén enfocadas hacia un saber práctico, que lo planificado clase a clase se cumpla o que efectivamente se evidencie una clase con al menos tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), un proceso de evaluación formativo y retroalimentación clase a clase, la vinculación del perfil de egreso del estudiante al quehacer del módulo, la identificación de como contribuyen y aportan en una porción cada una de las competencias en su módulo, la transparencia en el proceso evaluativo ( entrega y socialización de pautas, instrumentos de evaluación,etc), etc. lo cual es lo esperado bajo este modelo.

Otro punto importante de esta investigación es que se pudo evidenciar que si bien existen documentos que de alguna forma resguardan y aportan a que se lleve a cabo la educación por competencias, por ejemplo: planificación de clases, plan modular, perfil de egreso, malla curricular. Estos documentos no siempre están accesibles para los docentes o no les son tan familiares y además no siempre se visualizan como elementos útiles al momento de estructurar su labor como docente. Los docentes evidencian no siempre vincular el perfil de egreso a la praxis de su módulo. Confunden estrategias metodológicas con recursos para la elaboración de una clase, no siempre socializan sus instrumentos de evaluación y señalan que los procedimientos evaluativos propuestos por la institución son confusos e inconsistentes.

Con respecto específicamente a lo que se desprende debiera encontrarse en el plan modular, señalan que la integración de los aprendizajes del módulo dado por la institución es poco clara, por lo tanto, son ellos quienes la intenciona y la desarrollan. Además, la mayoría de los docentes señala que no existen hitos integradores en las carreras a las que ellos prestan servicio, que no existe un diseño de ambiente de aprendizaje y que el lenguaje de competencias y el escalamiento de ellas les resulta algo ajeno. Si bien, es posible que muchas de las cosas que se señalen como inexistentes en realidad existan dentro del diseño curricular de la carrera en la que cada uno de los docentes trabaja, son elementos desconocidos para ellos, por lo tanto, no pueden comprender el impacto, el aporte y la relevancia que estos tienen en el ejercicio de su docencia

Implementar un modelo educativo es un desafío para cualquier institución. Requiere de un profundo compromiso por parte de todos los actores y la disposición a un cambio de paradigma y una nueva forma de hacer las cosas. Enseñar bajo un modelo educativo por competencias, no solo es desafiante, sino que también implica derribar lo que es entendido tradicionalmente como el ejercicio de la docencia. Sumado a ello, el desafío de educar por competencias a nivel técnico profesional, implica también el dejar de lado la mirada de la educación superior técnica como una segunda alternativa y relevar que es una modalidad educativa que en un breve periodo de tiempo logra proporcionar al país de una fuerza laboral importantísima y vital para su desarrollo económico y social. Es ahí donde el modelo educativo cobra más sentido, ya que debe ser una educación fuertemente vinculada al mercado y el mundo del trabajo, enfocada en el saber hacer y la vanguardia.

Para que ello ocurra es necesario que las instituciones estén en constante revisión y mejora de sus prácticas institucionalizadas, por lo que es clave transparentar la dificultad que existe al momento de las contrataciones y la gran cantidad de docentes flotantes que cada una de estas instituciones tiene, esto no solo afecta desde el punto de vista de la calidad laboral del trabajador, sino que también a la institución en aspectos como el compromiso, la permanencia y la gestión del talento humano. Estos docentes a su vez, suelen estar contratados exclusivamente para la ejecución de la hora efectiva de clase, dejando oculto y a trasmano la gran cantidad de trabajo que ocurre fuera del aula. Una solución sería que se instalaran fuertes mejoras al sistema de contratación, que incluyera horas protegidas para el trabajo autónomo del docente, para la asistencia a capacitaciones, para recibir asesoramiento pedagógico, etc. Además de desarrollar una política interna de carrera docente contundente, lo que ayudaría a mejorar el compromiso de estos con su institución, y quizá impactaría de manera positiva en que para ellos se vuelva familiar la institucionalidad, sus políticas y declaraciones, sensibilizándolo en como todas

estas decisiones finalmente se relacionan directamente con su labor en aula.

Con respecto a las limitaciones y alcances de este estudio, podemos señalar que una de las limitaciones de esta investigación se debe al tamaño de la muestra. La investigación se realizó mediante un muestreo por conveniencia que por temas de tiempo y acceso abarcó la recopilación de información de 8 docentes. En estudios posteriores sería interesante ampliar la muestra para obtener aún más información y mejorar la representatividad de los resultados. La otra limitación tiene que ver con la falta de estudios previos de este tipo enfocados en la misma temática, sobre todo referido a la educación técnica en Chile, que es un área que está aún bastante poco explorada, y si bien, esa fue una de las principales motivaciones, también dificultó el objeto de estudio, pues no existían otras experiencias previas que sirvieran de apoyo o a las cuales consultar.

Finalmente, para el caso de estudios posteriores se sugiere indagar sobre las consideraciones que tiene los docentes con respecto a las acciones institucionales que los ayudarían a desarrollar mejor su labor, así como también evidenciar aún más cuáles dificultades y barreras visualizan ellos en la labor docente, y levantar a partir de la propia opinión de ellos ideas de mejora.

## 10 Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y Vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 45, 2005, pp. 11-24.
- Barrientos, C., Navío, A. (2015). Formador de la Educación Superior Técnico Profesional: Percepciones sobre su Trabajo Docente. *Estudios Pedagógicos Vol.XLI*, núm. 1, pp. 45-61.
- Briñas, L. (2010). Las Competencias Básicas: El nuevo Paradigma Curricular en Europa. *Foro de Educación*, núm. 12, 2010, pp. 25-44. ISSN: 1698-7799.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior Didáctica y curriculum*. Madrid-España: Editorial Pearson. Prentice Hall.
- Canabal, C., Margalef, L. (2017). La Retroalimentación: La Clave Para una Evaluación Orientada al Aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Cardoso, E., Cerecedo, M., Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 2, 2011, pp. 68-82.
- Comisión Nacional de Acreditación (2018). Comisión Nacional de acreditación Acta Sesión Ordinaria N° 1198, 28 de febrero de 2018. Comisión Nacional de acreditación, CNA-Chile.
- Consejo Nacional de Educación (2014). *Hacia un marco nacional de cualificaciones para Chile*. Santiago, Chile. Consejo Nacional de educación.
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Índices Bases de Datos*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.cned.cl/bases-de-datos>.
- Comisión Nacional de acreditación (2015). *Aprueba Actualización al código de ética de la comisión nacional de acreditación*. Comisión Nacional de acreditación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --)*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial McGraw- Hill.
- García, J. (2011). Modelo Educativo Basado en Competencias: Importancia y Necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*. vol. 11, núm. 3, pp. 1-24.
- Gonzales, J., Wagenaar, R., Beneitone, P. (2004). Tuning America Latina: Un Proyecto de las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm 35, pp. 151-164.
- Jiménez, H. (2015). *Caracterización de la Educación Técnica de Nivel Superior en Chile*. Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios, Escuela de Economía y Administración.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York & London: Routledge.
- Ley N° 21091. *Diario oficial de la republica de Chile*, Santiago, Chile. Disposiciones generales y subsecretaría de educación superior. 29 de mayo 2018.
- López, A.; García, O.; Pérez, R.; Montero, V. y Rojas, E. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa, *Revista de la educación superior*, vol. 45, núm.180, pp. 23-39.
- López, C. (2016). En Torno al Concepto de Competencia: Un Análisis de Fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 1, pp. 311-322.
- Ministerio de educación – Corporación de fomento para la producción (2017). *Marco de cualificaciones Técnico-Profesional*. Santiago de Chile. Ministerio de educación.
- Ministerio de educación (2018). *Estrategia Nacional de formación Técnico – Profesional*. Ministerio de

educación, gobierno de Chile. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Ministerio de Educación (2019). Programa MECESUP: Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria. Fortalecimiento institucional. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=59&id\\_seccion=3586&id\\_contenido=14892](http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3586&id_contenido=14892)
- Muñoz, F. (2012). La Necesidad de Regular la Docencia Universitaria en Chile: Una propuesta de Ley Ferenda. *Revista chilena de derecho*, 39(3), 891-907.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las Nuevas Competencias. Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General Universidad de Extremadura. Tejuelo, núm. 9 págs. 19-37.
- Porta, L. Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*. Núm. 14, pp.388-406.
- Perrenaud, P. (2004). Diez Nuevas Competencias Para Enseñar. *Educatio*, n.º 23, pp. 223-229.
- Perrenaud, P. (2006). *Construir Competencias desde la Escuela*. Ediciones Noreste.
- Pugh, G., Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de Competencias Genéricas en la Educación Técnica de Nivel Superior: Un estudio de Caso. *Calidad en la educación*. Núm. 50, pp.143-179.
- Quezada, I. (2014). El modelo de Educación por Competencias y su Impacto en la Panificación Estratégica de la Universidad de Talca (Chile). *Revista Universitaria RUTA (Chile)*, pp. 7-17.
- Reveduc (2019). Puesto en Marcha: “Marco de calificaciones técnico profesional de Chile”. Políticas educativas. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.revistadeeducacion.cl/puesto-en-marcha-marco-de-cualificaciones-tecnico-profesional-de-chile/>.
- Universidad de Chile (2020). ¿Qué es Mecesus? Programa de Mecesus: Mejoramiento de la calidad y equidad en la educación terciaria. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-economicos-y-gestion-institucional/proyectos-mecesus/presentacion/114352/que-es-mecesus>.
- Sepúlveda, L., Valdebenito, M. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de Futuro y Proyecto Educativo Laboral de Jóvenes Estudiantes Secundarios. *Estudios Pedagógicos*. Vol. XL. Núm. 1, 243-261.
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES), Ministerio de Educación (2020). Informe Acceso a educación superior 2019. Subsecretaría de Educación Superior, Gobierno de Chile.
- Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación (s.f). Centros de Formación Técnica (CFT). Gobierno Transparente. Recuperado de: <https://www.mifuturo.cl/centros-de-formacion-tecnica-cft/>.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-16.
- Tobón, S. (2007). El Enfoque Complejo de las Competencias y El Diseño Curricular. *Acción Pedagógica*. Núm.16. pp. 14-28.
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socio-formativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación*. México: CIFE.
- Torres, F., Álvarez, C., Romero, L. (2018). Transferencia de aprendizajes desde el aula formal hacia la práctica clínica: una reflexión sobre la formación de fonoaudiólogos en Chile. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, Volumen 17. pp. 1-10.
- Vargas, M. (2008). *Diseño Curricular por competencias*. Primera edición. México.

## 11 Anexos

### 11.1 Anexo N° 1: Carta de Consentimiento Informado



Facultad de  
Ciencias de la Educación



#### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) Colaborador:

El propósito del presente documento es entregarle toda la información necesaria para que pueda decidir libremente si participar en la investigación que se le ha explicado verbalmente, y que a continuación se describe en forma resumida:

El estudio de caracterización del proceso de implementación pedagógica del modelo educativo basado en competencias en programas curriculares de Centros de Formación Técnica Superior, persigue como objetivo describir los principales rasgos curriculares y pedagógicos de los currículos de carreras técnicas de nivel superior, mediante la recolección de información de parte de actores clave y del análisis de documentos institucionales.

Al respecto, usted expone que:

He sido informado/a en forma previa, sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera que estos produzcan. Estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré, será absolutamente confidencial y que ni sus nombres ni datos personales serán publicados de ninguna forma.

Mi participación consistirá únicamente en permitir que la investigadora acceda a entrevistarse de forma breve conmigo (entrevista que será grabada como método de respaldo para la información, pero no publicada) y se le permita disponer de una copia de planificación de mis clases (la cual tampoco será publicada y solo se utilizará para completar el instrumento de revisión de planificaciones).

Sé que la decisión de participar en esta investigación, es absolutamente voluntaria. Si no deseo continuar participando, una vez iniciada la investigación, o no deseo continuar colaborando, podré retirarme de esta sin problemas y sin que esto me perjudique en ninguna forma.

Adicionalmente, la investigadora responsable, ha manifestado su voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja durante mi participación en la actividad realizada. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Valentina Olgún al teléfono 77640212. Finalmente, he leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo, (Nombre completo), declaro estar de acuerdo en participar en la investigación “Caracterización de rasgos curriculares y pedagógicos del proceso de implementación del modelo educativo basado en competencias en carreras de formación técnica superior”, y autorizo a Valentina Olgún y/o a quienes estos designen como colaboradores, para utilizar con fines académicos la información que les proporcionaré.

Fecha: ...../...../.....

Firma de la persona que consiente: .....

Transcripciones

## 11.2 Anexo 2: Cuestionario Docente

### CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

Cod:

NOMBRE DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO:

PROFESION:

CARGO: Docente ANTIGÜEDAD EN EL CARGO:

INSTITUCIÓN:

FECHA DE LA ENTREVISTA:

En cuanto al contexto de su institución:

Con respecto a la Institución y el programa donde trabaja, ¿podría contar brevemente cuál es el enfoque de la institución y de su modelo educativo?

¿Tiene información sobre cómo es el proceso de creación de los programas en la institución?, Específicamente

¿Tiene información sobre cómo se creó el programa en el cual usted trabaja?

¿Participó o se le consultó de alguna forma cuando se realizó la elaboración del programa?

¿De qué forma participó?

¿Tienen los docentes/ o usted como docente algún grado de participación en las mejoras/cambios del currículo del programa en que participa como docente?

¿El programa en que participa como docente cuenta con un listado de competencias a desarrollar en los estudiantes? ¿Lo conoce, puede describirlas? ¿Conoce o a escuchado del escalamiento de las competencias? ¿A qué se refiere con una “competencia escalada”?

¿De qué forma están redactadas las competencias? ¿Están, por ejemplo, redactas en función de los aprendizajes esperados que los estudiantes deben adquirir al final de la asignatura? ¿Están redactadas de alguna otra forma?

Con respecto al logro del perfil de egreso

¿Se establece con claridad como tributa su módulo al logro del perfil de egreso? ¿qué elementos lo explicitan?

¿Identifica niveles de desarrollo de la competencia a la que tributa su módulo? ¿Se configura como un hito evaluativo integrador?

¿Mediante qué estrategia(s) didáctica(s)/metodológica(s), relaciona usted las actividades de su módulo con las expectativas del perfil de egreso del programa?

¿De qué otras formas considera que se incentiva el desarrollo de las competencias en los estudiantes para el logro del perfil de egreso? ¿Qué otras actividades o mecanismos contribuyen a la formación y al logro del perfil de egreso y no son parte del programa?

¿Considera usted que las prácticas pedagógicas que se realizan durante el programa, tienen impacto en la inserción laboral de los estudiantes? Describa cómo cree que ocurre y en qué se percibe el impacto.

¿Los diseños de los módulos promueven aprendizajes significativos a partir del acceso a contextos, integración de saberes y situaciones reales del mundo laboral?

¿Con que tipo de infraestructura física y recursos tecnológicos cuenta la institución?

¿Considera que son suficientes para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?

Con respecto a las prácticas en Aula

¿Ha participado en algún tipo de jornada, capacitación, curso, propuesto por la institución para dar a conocer su modelo educativo a los docentes?

¿Recibió asesoramiento para implementar el modelo educativo de la institución en aula?

¿Las estrategias pedagógicas y evaluativas son consistentes con el modelo educativo declarado?

¿De qué forma se integran los aprendizajes desarrollados en el programa en que usted participa como docente?

¿Cómo elabora sus planificaciones?

Con respecto a la implementación del modelo educativo en el aula, ¿Qué estrategias pedagógicas usted en el utiliza en aula, puede describir las principales?

¿Qué tipo de actividades se promueve en la institución para ser desarrolladas en el aula con los estudiantes?

¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos aplica en su módulo que permiten el logro de los aprendizajes?

¿Cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación?

¿A qué documentos tiene acceso el estudiante cuando va a ser evaluado?

¿Las estrategias evaluativas son consecuentes con las estrategias pedagógicas que permitan los aprendizajes y el logro del perfil de egreso?

¿Se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes? ¿se compatibilizan con las estrategias pedagógicas y evaluativas?

¿Existe algún tipo de control/ supervisión con respecto a lo que se desarrolla en aula?

¿Existe un diseño del ambiente de aprendizaje que se adecue a lo establecido en su módulo?

¿Las prácticas pedagógicas que se realizan están vinculadas o corresponden a situaciones que el estudiante se encontrará en su futuro laboral?

¿Se vincula el quehacer en aula, con el futuro laboral de los estudiantes del programa en que usted trabaja como docente? ¿La vinculación tiene alguna forma característica?

¿Puede describirla?

¿Evalúa si sus estrategias pedagógicas evaluativas tienen el impacto deseado en el aprendizaje del estudiante?

¿Utiliza la retroalimentación con los estudiantes? ¿En qué instancias?

11.3 Anexo N°3: Instrumento de Revisión Planificaciones

PAUTA DE REVISIÓN DE PLANIFICACIÓN DOCENTE

INSTITUCIÓN	
DOCENTE	
MODULO	
CARRERA	
FECHA	

1: En desacuerdo      2: Ni de acuerdo ni en desacuerdo      3: Totalmente de acuerdo

Dimensiones	Indicadores	1	2	3	No se observa	Comentarios
Aprendizajes	La planificación se realiza en base a los aprendizajes esperados de cada unidad					
	Existe un equilibrio en el tiempo dedicado a cada unidad de aprendizaje					
	Los aprendizajes esperados tienen relación con el perfil de egreso de la carrera					
	Se vinculan los aprendizajes esperados a los contenidos clase a clase, cautelando los contenidos mínimos obligatorios					
Evaluaciones	Las evaluaciones corresponden en su mayoría a la elaboración de productos					
	Las evaluaciones solicitadas tienen relación con los aprendizajes esperados de la unidad a evaluar					
	Las evaluaciones solicitadas son de un nivel de complejidad correspondiente a los aprendizajes de la unidad					

	Las evaluaciones solicitadas a los estudiantes evalúan aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales					
	El instrumento de evaluación propuesto es adecuado a la complejidad de la evaluación					
actividades en aula	El docente señala en su planificación 3 momentos de la clase: Inicio, desarrollo y cierre.					
	El docente planifica actividades que buscan promover en el estudiante aprendizajes que promueven los 3 saberes ( actitudinal, procedimental y cognitivo)					
	El docente plantea actividades de aprendizaje contextualizadas al futuro laboral del estudiante					
	El docente plantea en su mayoría actividades de carácter práctico					

#### 11.4 Anexo Transcripciones entrevistas docentes

#### 11.5

### CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

NOMBRE DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO: 1

PROFESION: Psicóloga CARGO: Docente

ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: 7 INSTITUCIÓN: Y

En cuanto al contexto de su institución:

1. Con respecto a la Institución y el programa donde trabaja, ¿podría contar brevemente cuál es el enfoque de la institución y de su modelo educativo?

Así como a modo general, la idea del enfoque principalmente es un enfoque basado en competencias se supone en el área. La idea principal en el área que yo me desempeño son más bien como habilidades blandas las que tratamos como de fortalecer nosotros, pensando como en comunicación efectiva... pensando solamente como en esa asignatura, lo que se trata es de fortalecer habilidades especiales de comunicación oral y escrita. Principalmente la comunicación asertiva y fortalecer algunos aspectos específicos de algunos estudiantes como, por ejemplo: escritura, redacción y expresión. Así como una reunión no tanto. En la práctica uno va tratando de asociar el descriptor de la asignatura con las habilidades que se tienen que fortalecer y uno se tiene que centrar en los criterios de evaluación y más bien en los temas que se tienen que abordar, pero eso básicamente. La idea es ir cumpliendo las competencias asociadas a esos aprendizajes, pero, así como de esta forma funciona el modelo la verdad que no porque siempre me he ido insertando y tomando lo que he ido leyendo según lo que aparece en el descriptor eso va orientando el material que uno busca.

2. ¿Tiene información sobre cómo es el proceso de creación de los programas en la institución?, Específicamente ¿Tiene información sobre cómo se creó el programa en el cual usted trabaja?

No. Mi área es como más transversal si bien yo trabajo en mecánica en el área de mantenimiento si he participado en cosas que si se deberían mejorar... en relación como actualización curricular...si en eso he participado... diría yo que he participado más en mi área en si en lo técnico asociado a lo que debería ser un mecánico en mantenimiento industrial a lo que ellos deberían aprender asociado a mi asignatura pero no he participado en la construcción de la mejora en mi asignatura propiamente tal. Hace poco me toco una asignatura que es gestión de la comunicación, que es una asignatura nueva que esta como en construcción de hecho ni siquiera hay un libro docente. Solamente hay una planificación de la asignatura que tiene algunas indicaciones entonces es como nuevo y ahí se van construyendo. Yo me imagino que lo que ellos hacen es que ellos van probando algunas cosas porque esta como en pañales la asignatura. Si bien yo sé que había una antes, esta es como versión renovada (2.0 pero igual tú crees que da a pie a otra más).

3. ¿Participó o se le solicitó de alguna forma cuando se realizó la elaboración del programa? ¿De qué forma participó?

Si, de reuniones que se realizan por áreas, se seleccionan algunas personas que hacen frecuentemente clases en las áreas, a mí me ha tocado del área en mantenimiento industrial. En este caso técnico en mantenimiento industrial, en esas reuniones lo que se trata de hacer es más o menos observar cómo va la carrera, que cosas los chiquillos tienen más dificultades. Me ha tocado mencionar desde mi punto de vista, desde mi área y asignatura en particular que cosas son en las que tienen más dificultades y se podrían ir mejorando, pero en realidad como que siento que no se llega a tal, como que no veo cambios sustanciosos. Creo que se podría, es como mi opinión. creo que las reuniones podrían ser mucho más beneficiosas y ser más concretas, como del obtener cosas que se podrían mejorar concretamente, pero la dificultad de eso es que uno tiene realidades distintas en las diferentes ciudades y lamentablemente uno acá puede entregar ciertos lineamientos, cosas que se podrían mejorar, pero uno tiene que darse una gran vuelta para que esas cosas se puedan lograr mejorar realmente.

4. ¿Tienen los docentes/ o usted como docente algún grado de participación en las mejoras/cambios del currículo del programa en que participa como docente?

Por ejemplo, en comunicación efectiva yo he planteado un tema tan complicado para los chiquillos que es la redacción de informes que se puedan hacer mucho más acotados a la carrera, por qué yo le hago a varias otras, pero no es lo mismo un técnico en mantenimiento industrial a un técnico automotriz o que un mecánico en área pesada. Entonces, me imagino yo que ellos hacen distintos tipos de informes que son requeridos para su especialidad y claro debería acotarse esa información entonces igual para eso uno necesita una persona del área, ejemplo, un mecánico en mantenimiento que señale que informe se hace y que a uno le pueda dar ese enfoque. Ese tipo de cosas no se hacen. Lo que me tocó a mí en una retroalimentación, igual que las que se pueden hacer en las asignaturas. Yo puse que ese tipo de cosas se acotaran a las distintas carreras, si bien son cosas transversales, son cosas que son muchas más situadas con el aprendizaje y que de repente no se da y también pierde el sentido a para los estudiantes y también la utilidad y de repente no se desarrolla la competencia como una la requiere porque yo a veces necesito que realicen un informe porque ellos van hacer tal cosa en el mundo real y de repente ellos hacen un informe genérico, (Se pierde como lo contextual).

5. ¿El programa en que participa como docente cuenta con un listado de competencias a desarrollar en los estudiantes? ¿Lo conoce, puede describirlas? ¿Conoce o a escuchado del escalamiento de las competencias? ¿A qué se refiere con una “competencia escalada”?

mira no sé si yo estoy desinformada o no lo tiene, pero, así como un listado como propiamente tal mmm... no lo sé. Obviamente en el manual aparecen ciertos criterios que uno debería evaluar. Y que se supone que los estudiantes deberían obtener, pero como un listado propiamente tal no. Yo asocio la competencia a mi área y creo que eso falta como definir más, lo que yo entiendo como habilidad social de repente es distinto a lo que entiende el otro y creo de repente podría estar más definido. En los módulos que yo hago si están declaradas las competencias.... quizás falta como unificar un lenguaje, definirlo.

Sí, si escuchado del escalamiento de las competencias que tiene que ver como con los niveles. Así como transcurre la vida podría decir, así como para explicar a cómo explicarlo a modo general a cualquier persona uno adquiere ciertas competencias, pero la va mejorando... a medida que uno las va mejorando va llegando a niveles, por ejemplo, expresión oral: así como cuando uno va en la universidad si en primero uno va en nivel uno en cuarto va en nivel cuatro.

6. ¿De qué forma están redactadas las competencias? ¿Están, por ejemplo, redactadas en función de los aprendizajes esperados que los estudiantes deben adquirir al final de la asignatura? ¿Están redactadas de alguna otra forma?

Como una breve definición, si es que mal no recuerdo... a eso era lo que iba cuando decía que podrían estar mucho más específicas incluso en sus niveles porque por ejemplo en el descriptor de asignatura aparece autogestión nivel dos... ya pero ahí tendría que tenerle un cuadro con nivel uno, nivel dos, nivel tres, nivel cuatro para yo saber cuál es el nivel dos y cuál es su definición o no sé si yo soy muy cuadrada, pero eso.

La verdad siendo súper sincera yo siento que la redacción en general .... haber los criterios de evaluación de los aprendizajes esperados y las competencias... no me queda clara a mí, no sé si eso es porque está mal redactada o porque yo tengo poco conocimiento del tema o porque no le entiendo... no sé si es dificultad mía o de la redacción, pero creo que no están tan claras no sé si me explique. Están como una breve definición, pero en el fondo no están señalando como los aprendizajes que el estudiante debería adquirir al término del módulo o si los señala, pero igual es poco claro. Sí, eso...se señalan, pero igual es poco claro.

7. Con respecto al logro del perfil de egreso: ¿Se establece con claridad como tributa su módulo al logro del perfil de egreso? ¿qué elementos lo explicitan?

ehh... pucha igual es difícil como claro, yo conozco algunas actividades o acciones que los estudiantes deberían realizar cuando egresan, pero asociado directamente a una competencia, no lo sé o no sé si está declarada. A partir del perfil de egreso yo puedo desde definir qué cosas o que podría ayudar mi asignatura, por ejemplo, dentro del perfil de egreso si yo hablo de la competencia de la autogestión...los estudiantes de mantenimiento industrial ósea los profesionales de mantenimiento industrial, deben ordenar estructurar sus tiempos para crear o gestionar el mantenimiento, ósea obviamente que autogestión es una competencia que se repite en mis asignaturas, siempre se tributa como a eso. El tema es que es una deducción. No siento que este tan explícito siento que es más una deducción de uno, identificar en qué momento esa asignatura podría ser útil y como ayuda en el perfil de egreso de los estudiantes.

8. ¿Identifica niveles de desarrollo de la competencia a la que tributa su módulo? ¿Se configura como un hito evaluativo integrador?

Yo creo que sí. Yo creo que se puede identificar, pero más desde de la visión súper personal que uno tiene como docente yo creo. Porque como decías siento que me falta como esa declaración de los niveles como más estructurada. Pero si, uno puede observar a través de los estudiantes hay un avance desde el cómo se llegó a como se va de la asignatura o incluso a través de los módulos que yo hago... yo creo que si se puede observar cuando hay otro modulo más adelante, pero no estoy segura en el nivel que se requiere. Por ejemplo, en autogestión en el nivel de autogestión es uno, ya... en competencias de empleabilidad y en desarrollo profesional, autogestión nivel dos, no estoy segura si realmente ya estoy para un nivel dos porque también me falta esa definición, pero uno puede observar dentro de las actividades u acciones que los estudiantes generan un avance, pero (no sé si me explico bien)pero no sé si a tal nivel, porque no queda tan claro, uno a partir de la observación puede decir ahh, ok se va avanzando. Por ejemplo: antes me entrega (así como súper

concreta) ... antes me entregaba una tarea a tiempo ¡ahhh bien! pero ahora me entrega cinco ya bien, pero debería entregarme ocho.

9. ¿Mediante qué estrategia(s) didáctica(s)/metodológica(s), relaciona usted las actividades de su módulo con las expectativas del perfil de egreso del programa?

Las estrategias metodológicas si bien, se sugieren en algunos documentos, dependiendo del ramo, queda un poco a discreción de cada docente. En mi caso, hago artos informes, exposiciones, debates.

10. ¿De qué otras formas considera que se incentiva el desarrollo de las competencias en los estudiantes para el logro del perfil de egreso? ¿Qué otras actividades o mecanismos contribuyen a la formación y al logro del perfil de egreso y no son parte del programa?

Ehh... pocas... creo que son pocas y ahí tengo que hacer una diferenciación porque ahí también lo que pasa en mi realidad con respecto a mi sede creo que hay una diferencia que se hace entre los estudiantes diurnos y vespertinos, que aparte de generar malestar genera una diferencia en los contenidos o competencias que se pretende fortalecer en los estudiantes y en el perfil de egreso que en el fondo es el mismo. Cosas tan sencillas como, por ejemplo, tengo una charla de organización que in situ trabaja con cinco personas que tiene que generar mantenimiento en su organización, eso para saber cómo realmente funciona en el mundo real eso realmente es un aprendizaje para los estudiantes que asisten. Más allá de si le pongan atención o no creo que deberían darse esas instancias. En cambio, creo que hay una diferencia entre los vespertinos porque muchas veces no tiene esa opción entonces ahí hay una diferencia creo yo, si bien no se hacen tantas actividades que deberían hacer pensando en el contexto educación superior también hay esa diferencia. También se hacen algunas actividades en el área mecánica en general. Se hacen actividades también que bueno que muestran o que manifiestan cual es la importancia de las competencias que tratamos de fortalecer en transversal. Se han hecho charlas de docentes, se han hecho concursos, actividades que en si fortalecen y van observando como los chicos participan, como celebrar el día, como en el área de mecánica apoyando el área ellos tienen una semana del área ellos tienen actividades como autos locos que se ha ido incrementando con el tiempo, pero ahora se llama autorobot y eso más que nada. No sé si sirve, pero es que es mantenimiento sí que no sé por qué es de ingeniera lo que iba decir, ellos igual tienen apoyo en la redacción de sus seminarios, ese tipo de actividades ellos también tratan de apoyar. Tienen tutores que los apoyan en el tema de como adaptarse o acomodarse a la institución, también los apoyan en el tema de gestiones, cosas más administrativas, asistencia y como mejorar sus notas, también ellos generan instancias como apoyar el aprendizaje, talleres también han hecho.

11. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas que se realizan durante el programa, tienen impacto en la inserción laboral de los estudiantes? Describa cómo cree que ocurre y en qué se percibe el impacto.

Yo creo que las actividades que se hacen en transversal no sé si hablaría en general, pero por lo menos siento que las actividades que yo he hecho si tienen algún impacto. Creo que en general en el área se tratan de realizar actividades para que causen ese impacto y para darle más importancia y realce a nuestras asignaturas. En general, todos los docentes, cada uno, tiene su forma, pero tratan de hacer actividades que puedan fomentar eso. El impacto se percibe en ese mínimo avance que uno observa en un semestre, creo que impacta de una forma positiva pero no sé si al punto que debería, pero sí creo que lo hace por eso mismo que te comentaba de antes, porque uno observa al estudiante y puede ver ciertos avances o de repente en la relación que se establece que es parte de las asignaturas uno ve ciertos cambios que son mínimos, no son tantos como se esperaría, pero son significativos.

12. ¿Los diseños de los módulos promueven aprendizajes significativos a partir del acceso a contextos, integración de saberes y situaciones reales del mundo laboral?

Yo creo que podrían ser aún más reales. En general, en nuestra área se hacen bastantes cosas lúdicas que pueden

desarrollan las competencias que nosotros trabajamos, pero creo que en general en el área mecánica se podrían hacer más cosas que podrían beneficiar a los chicos. Por ejemplo, no sé si mencionarlo, pero en el área en particular los chiquillos de repente ingresan pensando de que inmediatamente van a poder practicar e ir a la sede y se olvidan que igual hay una parte teórica que yo desde mi punto de vista la entiendo, pero hay cosas que podían ser más situadas en el contexto, por ejemplo, se podrían mejorar más los talleres. Creo que eso es un factor importante, de repente hay quejas de los estudiantes, que desde mi punto de vista es comprensible. Los chiquillos van a taller y tienen que generar una pieza y están una, dos, tres, cuatro clases limando una pieza. Yo creo que podrían hacer más cosas, no se me imagino desde el área. Quizás, es lo único que tienen que hacer, pero creo que se podría utilizar mucho más y también podría ser mucho más específico asociado al estudiante, porque hay mucho estudiante que ingresan con conocimientos previos del área, entonces creo que eso es un factor que se podría considerar para avanzar un poco más, para entregar más contexto al aprendizaje, para ir avanzando más rápido e incluir cosas que obviamente, el docente de especialidad domina, entonces creo que tributando a una misma competencia se podrían ir generando más actividades.

13. ¿Con que tipo de infraestructura física y recursos tecnológicos cuenta la institución? ¿Considera que son suficientes para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso? Si. Si hay laboratorios de computación y también laboratorios del área de especialidad. Ellos tienen talleres también, en esos talleres tiene tornos y herramientas que se utilizan específicamente en el área de mantenimiento. No son tantas, pero existen. De hecho, ellos contantemente están en eso y a veces no es que no sean tantas, si no que no están en condiciones para ser utilizadas. Últimamente también se usan pizarrones tecnológicos, pero falta la capacitación para poder utilizarlos, como en todos lados... yo creo que falta más cantidad y que lo que esta esté en buenas condiciones, pero también... bueno como en todos lados las gestiones se hacen de un año para el otro por un tema económico, que se yo... y de repente falta la instancia o la persona que se encargue para generar eso. Por ejemplo, un docente que ocupa un torno, el docente tiene que verificar que el torno sea pedido, eso también es una gestión que depende mucho de la buena voluntad y eso de repente no está. Entonces, a partir de eso creo que se podrían gestionar soluciones para que eso fuese más rápido y se dieran soluciones y eso no pase, que se arregle como lo administrativo.

14. Con respecto a las prácticas en Aula: ¿Ha participado en algún tipo de jornada, capacitación, curso, propuesto por la institución para dar a conocer su modelo educativo a los docentes? No sé si el modelo educativo... en general no., pero si he participado en capacitaciones que lo que tratan de hacer es fortalecer el día a día en la docencia. Pero no, así como que hayan dicho este es un modelo educativo. Así como específicamente no. Más que nada para fortalecer el rol docente, pero creo que nunca he participado en una que me hallan explicado el modelo educativo.

15. ¿Recibió asesoramiento para implementar el modelo educativo de la institución en aula? R: ¿no, solamente, puedo completar?

Solamente, cuando llegué... se supone que hice una clase que se yo, y lo demás fue como ya gracias, entonces mi desarrollo fue a partir de las clases que había tenido alguna vez en la vida, pero también como de la autogestión, ósea, en base a mis referentes y lo que como profesional busqué.

16. ¿Las estrategias pedagógicas y evaluativas son consistentes con el modelo educativo declarado?

Haber yo creo que mitad y mitad. Creo que en algunas ocasiones si aportan bastante, pero creo que en otras ocasiones se alejan de la realidad del estudiante y del día a día, creo que podrían ser más lúdicas todavía porque hay que tener en cuenta la motivación del estudiante, ya que muchas veces las actividades del aula y del día a día son como descontextualizado o literalmente fomes... tengo menos posibilidades que el estudiante considere o desarrolle la competencias, creo que eso sucede a veces y se vuelve algo rutinario y a lo mejor no tan vinculadas al contexto real, entonces eso hace que el estudiante le tome menos sentido y desarrolle menos la competencias, por qué trata de abarcar lo mínimo no más, como cumplir.

17. ¿De qué forma se integran los aprendizajes desarrollados en el programa en que usted participa como docente?

¿así como un hito un momento? Así como declarado no... no sé si estoy equivocada.

18. ¿Cómo elabora sus planificaciones?

Lo que hago es observar lo que se pretende que el estudiante obtenga y a partir de eso y todos los contenidos que se deben abordar los trato de dividir. Es para ordenar y organizar los tiempos. A partir de esa organización trato de darle realce a lo que yo considero útil para el mundo profesional. Si bien abordo todos los contenidos a algunos les doy más importancia que a otros. A partir de eso hago el orden y la planificación. Las actividades las hago en relación también a la competencia que estoy dando o al aprendizaje que considero que es más importante, genero una actividad que me parezca interesante y que yo creo que es contextualizada a cada área, en este caso el programa de mantenimiento, pero igual desarrollo otras áreas. Entonces también contextualizo las actividades para cada área. Bueno genero material también en relación y específico en cada área, por ejemplo, las actividades día a día, las diapositivas. Que sean lo más lúdicas posible y lo primero es que yo me fijo es que me guste a mí. Si me gusta, si no aburre, creo que le puede gustar al estudiante, pero obviamente esa planificación también la voy adecuando al curso que tengo, no todos los cursos son iguales. Bueno después de terminarlas las reviso, si hay que hacerle modificaciones las adapto y en general si bien ordeno los tiempos trato de que me pueda quedar algo disponible por si acaso me demoro más o no en algún contenido, que tenga un grado de flexibilidad.

19. Con respecto a la implementación del modelo educativo en el aula, ¿Qué estrategias pedagógicas usted en el utiliza en aula, puede describir las principales?

Lo que utilizo frecuentemente como estrategia es la exposición, entregar muchos ejemplos, que yo creo que se relacionan un poco con el tono del curso, me doy el trabajo de conocer bastante a mis estudiantes. Aprenderme los nombres, creo que es una estrategia bastante importante, conocerlos

y hacer varias actividades en específico como actuaciones lecturas, trabajo online mmm, trabajos en equipo, eso. ¿Qué tipo de actividades se promueve en la institución para ser desarrolladas en el aula con los estudiantes? Si hay varias, clase invertida, por ejemplo, actividades colaborativas, debates, foros y no se no recuerdo, pero si proponen, tienen un manual de actividades que uno puede realizar en aula.

20. ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos aplica en su módulo que permiten el logro de los aprendizajes?

video, diapositivas, lecturas, siento que ocupo algo más, pero no lo recuerdo. El ambiente de aprendizaje, internet, el celular.

21. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación?

Bueno en relación a la evaluación como tal en general, creo que es constante, siempre como tratando de diagnosticar lo que el estudiante va aprendiendo. Obviamente que eso se hace clases a clase, también en relación a la evaluación sumativa, hago varias actividades... diría yo que la mayoría de las asignaturas, si me centro en comunicación efectiva, me permiten ir viendo cuanto va aprendiendo el estudiante. Y cuando llega la evaluación sumativa, subo textos a internet. Ellos siempre tienen acceso a material didáctico. Bueno material en general, diapositivas, los videos, todo lo que se aborda en clases. Si es que construyo algún manual o alguna instrucción en relación a las evaluaciones también las subo. Ellos también tienen acceso a las rubricas o pautas de cotejo con las que los voy a evaluar, también pueden preguntarme por correo y siempre estoy disponible para eso, todo eso antes de la evaluación, también estoy disponible si ellos en algún momento se sienten poco preparado para la evaluación, si lo comunican, si lo argumentan para poder flexibilizarle las fechas, creo que todo eso se ve antes de la evaluación.

22. ¿A qué documentos tiene acceso el estudiante cuando va a ser evaluado?

Bueno el día de la evaluación se entrega una retroalimentación general cuando se termina, porque la mayoría de las actividades son in situ, en las clases, exposiciones, debates, que se yo. Y después la verdad que viene la instancia de retroalimentación, pero en general subo la nota y dejo abierto para que el estudiante se motive a ser retroalimentado. Cuando son muy poquitos en el curso entrego la retroalimentación casi obligado, pero cuando son más por un tema de tiempo, les digo chicos quieren ver su pauta y en realidad la mayoría se motiva y eso ahí sería como el cierre de evaluación.

23. ¿Las estrategias evaluativas son consecuentes con las estrategias pedagógicas que permitan los aprendizajes y el logro del perfil de egreso?

Hay en una en particular que me sucede, creo que me cuesta hacer la conexión, entiendo que tiene una conexión, pero siento que a veces no tiene tanto sentido. Por ejemplo: la evaluación en si es un debate, si bien obviamente uno siempre tiene que argumentar su postura y también tributa a mantenimiento ellos siempre van a tratar de argumentar en las acciones que harán en su pega. Pero muchas veces siento que no tiene tanto sentido en ese momento para los estudiantes. Creo que podría ser una actividad mucho más asociada a su área... eso me pasa con esa evaluación en general y lo que te decía lo que me pasa con el informe, como que no es la misma... como que no es contextualizado... me falta contextualización, un especialista técnico. Esas evaluaciones creo que me cuestan un poco, porque la competencia de comunicación oral y escrita si es súper transversal. Me pasa distinto con competencia de empleabilidad porque lo que se aborda allí es netamente de mi área. Entonces la construcción de la evaluación, del contenido, va asociado, por ejemplo, a como se desarrolla una persona en el mundo laboral. Que requiere para una entrevista de trabajo, que requiere para presentar mejor a una entrevista de trabajo y creo que eso lo puedo contextualizar mucho mejor. Porque es algo de mi experticia, como que falta como la retroalimentación del área, como lo técnico para dar el contexto.

24. ¿Se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes? ¿se compatibilizan con las estrategias pedagógicas y evaluativas?

Creo que se dan las instancias para poder practicar actividades que sean relevantes para cualquier estilo. Ahora

creo que falta un poco más...ser un poco más específico sí. Pero creo que se dan las instancias la mayoría de las veces, pero creo que podría ser aún más específico. Yo creo que es más en la reflexión personal... como decente, porque también es conocimiento personal, como uno entiende. Ósea, por mi formación profesional yo entiendo más que las personas entienden de distintas formas, que hay distintos estilos, entonces hay que abarcar toda esa gama y que no solamente puedo hacer una clase expositiva por que no se y hablar y hablar como loro porque el que es más visual no sé, no me va pescar.

25. ¿Existe algún tipo de control/ supervisión con respecto a lo que se desarrolla en aula?¿Existe un diseño del ambiente de aprendizaje que se adecue a lo establecido en su módulo?.

Sí. Eso no más. Lo hace el coordinador de especialidad del área transversal...no sé cómo decirte, bueno en esa instancia lo que se hace básicamente es supervisar la clase. Observar la metodología que se utiliza, las actividades que se generan, las actividades en sí, el orden de la clase, si se cumplen con los momentos, si los estudiantes se muestran realmente interesados... eso.

¿Acaso lo genero yo en clases o si existe? creo que de repente, no tanto como se debería generar, sobre todo creo que el contexto, como el orden, como la estructura en sí, me cuesta mucho más en la noche, porque hay factores que de repente influyen en esa metodología, en esa forma. Incluso los tiempos que uno genera pensando en las actividades que uno realiza en la clase, porque muchas veces uno estima una actividad en grupo y a lo mejor hay muy pocas personas, van llegando las personas de apoco y eso genera también que se retrase un poco y eso genera que no se cumpla lo que uno tenía programado en clases. Creo que hay que flexibilizar bastante en ese horario y estaba pensando que por ejemplo tampoco está explicitado en algunos contextos los módulos que hacemos, por ejemplo como debe darse la dinámica de curso, por ejemplo autogestión, como nosotros somos psicólogas tenemos un trato especial distinto pero no está explicito como debe darse la línea de la relación que se establece entre el estudiante, el ambiente que debe haber, de la sala, de las normas, de todo lo que tiene que ver con el ambiente de aprendizaje, uno lo asume y lo crea.

26. ¿Las prácticas pedagógicas que se realizan están vinculadas o corresponden a situaciones que el estudiante se encontrará en su futuro laboral?

Lo que yo trato de hacer es que las actividades si responden a situaciones reales, por lo menos trato de hacer lo más real posible, pero como decía hace un rato, lo que viene en el descriptor, muchas veces se sale del contexto ciudad, del contexto real que nosotros tenemos y de repente las actividades no motivan tanto al estudiante. Entonces, creo que eso falta en relación a lo declarado por la institución. Nos facilitan insumos, productos, material, pero no esta tan

actualizado. Incluso de repente las fuentes no son tan confiables de donde viene ese material, me he encontrado con material, definiciones, no se indicaciones, manuales, instrucciones que están utilizados de fuentes no tan confiables... cosa que no me parece.

27. ¿Se vincula el quehacer en aula, con el futuro laboral de los estudiantes del programa en que usted trabaja como docente? ¿La vinculación tiene alguna forma característica? ¿Puede describirla?

Creo que uno desde sus conocimientos lo intencional aún más de lo que aparece declarado, ahora igual me parecen algunas asignaturas que hay algunas temáticas o contenidos que son repetitivos. Por ejemplo desarrollo profesional, hay contenidos que son repetidos, que son mucho más simples de lo que los muestran allí y que lo realmente importante se puede abordar en mucho menos tiempo y en forma mucho más lúdica, por lo menos me pasa mucho con esa asignatura. Si como que no están interesados en eso todavía, me pasa con comunicación efectiva, por ejemplo, los chiquillos en general cuando requieren esa información. Claro que no es el programa de mantenimiento, pero aplica, ahí recién se interesan, se acuerdan que en algún momento vieron esto, pero no le pusieron atención y necesitan ayuda. Pero si me pasa con los chiquillos en competencias y si de mantenimiento, que cuando necesitan generar un curriculum, necesitan generar una carta de presentación, ahí se acuerdan que en algún momento la profe me enseñó, entonces ahí la busco para que me ayude con ese tema, entonces claro no le toman el sentido cuando todavía no es muy cercano a su utilidad.

28. ¿Evalúa si sus estrategias pedagógicas evaluativas tienen el impacto deseado en el aprendizaje del estudiante?

No sé si una instancia tan declarada, pero si lo que me pasa es que frecuentemente estoy, yo como en mi practica personal, evaluando que cosas tuvieron un buen resultado, según lo que yo observo en relación a la motivación del estudiante, si lo hicieron o no lo hicieron, si les fue muy difícil, si estaba totalmente fuera de lugar la evaluación o la actividad que género en el aula, para poder modificarla, también me sucede que en muchas ocasiones siento que a lo mejor no evalué lo que tenía que evaluar, que si me faltó algo también hago esa modificación de un año para otro o de un curso para otro ,con esa asignatura.

Sí, me pasa que en algunas ocasiones les voy preguntando a los estudiantes, en autogestión, sobre todo, les voy preguntando, ósea una evaluación de la asignatura y se basa en que ellos respondan unas preguntas asociadas a lo que se trabajó en las actividades que se hicieron y también como ellos participaron en la asignatura.

29. ¿Utiliza la retroalimentación con los estudiantes? ¿En qué instancias?

Si creo, bueno la retroalimentación después de la evaluación sumativa. Creo que constantemente en la clase también, porque si bien la evaluación bueno tenemos evaluación diagnostica, formativa y sumativa creo que es constante, uno siempre tiene que estar evaluando, viendo si el estudiante aprendió. En general repasar los contenidos y eso uno lo va observando a través de las actividades que hace a través de la clase, a través de la consulta, si estoy abordando un contenido uno a la base y esa base se perdió, se olvidó, también hay que volver atrás y más o menos eso es lo que utilizo en retroalimentación. También en muchas ocasiones les pregunto a los estudiantes en relación a la clase. En general doy esa instancia para que ellos puedan exponer, obviamente en un plazo, hacia un contenido, exponer tanto hacia mi clase como hacia la institución en general o hacia sus asignaturas en general como para que tengan esa instancia de considerar las mejoras que se pueden hacer.

## CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

NOMBRE DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO: 2

PROFESION: Psicóloga CARGO: Docente

ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: 11 años de docentes (Diferentes universidades e institutos profesionales, Massachusetts, universidad católica, etc.)

INSTITUCIÓN: Y

En cuanto al contexto de su institución:

1. Con respecto a la Institución y el programa donde trabaja, ¿podría contar brevemente cuál es el enfoque de la institución y de su modelo educativo?

Es una universidad pluralista, su modelo educativo está basado en competencias, donde busca entregar valores y competencias actitudinales que tributan al logro del perfil de egreso que determina la universidad. Yo trabajo en servicio social y técnico en trabajo social.

2. ¿Tiene información sobre cómo es el proceso de creación de los programas en la institución?, Específicamente ¿Tiene información sobre cómo se creó el programa en el cual usted trabaja?

No, no tengo información.

3. ¿Participó o se le consultó de alguna forma cuando se realizó la elaboración del programa? ¿De qué forma participó?

No. Eso se hace a nivel central, los programas se construyen a nivel central. Creo que los docentes que forman parte de casa central pueden participar y recuerdo que hace cuatro o cinco años se me consultó si estaban bien la cantidad de horas de mi módulo y ahí participé señalando que era necesario aumentar la cantidad de horas, ya que el programa era muy extenso, y muy pocas las horas con las que contaba el docente para pasar el contenido del programa. Pero sobre el contenido del programa y sus ajustes solamente participa la gente de Santiago.

4. ¿Tienen los docentes/ o usted como docente algún grado de participación en las mejoras/cambios del currículo del programa en que participa como docente?

Se nos pregunta más que nada aspectos de la actualización de la bibliografía, que material o que libros serian buenos para el módulo, ese tipo de cosas. Pero el resto se ve a nivel central. Esto se recoge semestre a semestre, se envía a partir de la dirección de carrera y es voluntario. Yo lo completo semestre a semestre porque considero que es una oportunidad de poder sumar elementos que nos pueden ayudar.

5. ¿El programa en que participa como docente cuenta con un listado de competencias a desarrollar en los estudiantes? ¿Lo conoce, puede describirlas? ¿Conoce o a escuchado del escalamiento de las competencias? ¿A qué se refiere con una “competencia escalada”?

El programa se supone que era por competencias, pero no era así. Ahora se ha mejorado y se evidencian algunas competencias, a nosotros se nos entrega el programa, si hay un docente que no conoce el modelo por competencias no lo va a entender. Luego, nos entregan una plantilla para planificar, pero no se nos capacita en eso. Ahora santo tomas tiene un diplomado que es gratis. Un diplomado en docencia universitaria basada en competencias’, pero este no es obligatorio por lo

tanto no todos los docentes lo toman porque de repente las personas tienen otras obligaciones y esto dura 6 meses. Yo lo tomé, pero, hace 8 años y las cosas se han actualizado a la época.

6. ¿De qué forma están redactadas las competencias? ¿Están, por ejemplo, redactadas en función de los aprendizajes esperados que los estudiantes deben adquirir al final de la asignatura? ¿Están redactadas de alguna otra forma?

Están redactadas en función de los aprendizajes esperados para los estudiantes. Y de hecho en la planificación dice “fecha del módulo, contenido, aprendizajes esperados, recursos didácticos, actividades” una cosa así. En realidad, está bastante mejorado, está más desglosado lo cual permite que al estudiante le quede más claro también. Porque parte de la labor docente es que uno suba a la plataforma virtual su planificación docente. Y el estudiante puede ir viendo esta planificación y el docente también puede ir haciendo un seguimiento. Es como la especie de syllabus que tienen otras estudiantes.

Lo que pasa es que aquí si lo ocupan, ellos constantemente lo están mirando y en la primera clase se espera que todos los docentes expliquen esa planificación, esa es la directriz que nos entregan entonces vas presentando la unidad, cual es la competencia que quieres habilitar con esa unidad, cuáles son sus objetivos, sus contenidos, sus aprendizajes esperados, sus recursos didácticos que vas a utilizar y cuáles son los procedimientos evaluativos de dichas unidades. Se le entrega un calendario con las evaluaciones y ahí dice si van a ser formativas o sumativas, si son diagnósticas, etc., y que se les va a pedir si son informes, exposiciones orales, etc., y las fechas. Y los alumnos hoy exigen mucho más ahora, antes siento que a veces los docentes ponían un poco las notas por el tinómetro, ahora no se puede haber que tener instrumentos, tu rubrica y explicarle al estudiante. Hoy existe un centro de aprendizaje donde tú haces una evaluación y debes enviarla con dos semanas de anticipación y hay un docente que revisa esa prueba y te da una retroalimentación si hay algo que quieras mejorar a propósito de lo que quieres medir. Que si necesitas realizar algo de análisis por ejemplo ocupes el verbo adecuado, que las preguntas sean acorde al aprendizaje específico que quieres evaluar, ellos te van diciendo las pautas sobre cómo desarrollar mejor tus evaluaciones así que siento que han ido creciendo de menos a más.

7. Con respecto al logro del perfil de egreso: ¿Se establece con claridad como tributa su módulo al logro del perfil de egreso? ¿qué elementos lo explicitan?

Si, por eso en la primera clase cuando presenta uno la planificación una de las cosas que también tenemos que hacer es explicitar como tu programa (tu módulo) contribuye al logro del perfil de egreso. Y uno se lo va explicando, también desde la práctica en que les servirá, la directriz nacional es enviar una PPT donde hay que indicar como tributa tu módulo al perfil de egreso. Te envían alrededor de 7 u 8 materiales didácticos donde muestra el programa, como tributa el módulo al logro del perfil de egreso, cuales son las competencias y es para mostrarle a los estudiantes.

Nos envían material didáctico de todo, hay docentes que nos gusta hacer PPT, otros solo con plumón, pero igual si uno entra al aula virtual hay cosas prefijadas que da la dirección nacional, foros, videos, etc. que sirve para reforzar lo que el docente pasó en la clase. Y además los docentes tenemos que cargar dentro del aula virtual documentos. Te mandan reportes dependiendo de cuantas tareas foros envíen, un semáforo con alerta. Los materiales están actualizados, pero no tan contextualizados, se hace un gran esfuerzo por ir preguntando las preguntas de los foros, material que suben etc., pero no siempre se adecuan al contexto y al lenguaje que los estudiantes puedan tener. Pensando en el perfil de ingreso de los estudiantes, a veces los estudiantes no lo comprenden y prefieren quedarse con la clase.

8. ¿Identifica niveles de desarrollo de la competencia a la que tributa su módulo? ¿Se configura como un hito evaluativo integrador?

No, no se realizan hitos integradores.

9. ¿Mediante qué estrategia(s) didáctica(s)/metodológica(s), relaciona usted las actividades de su módulo con las expectativas del perfil de egreso del programa?

Actividades como el estudio de caso, eso hacemos arto. Juego de roles, talleres, pero los talleres son (mis clases son teórico prácticos) y luego hago talleres de aplicación, donde hago no preguntas de contenidos, sino que preguntas de aplicación, hago un caso, y esto dura unos treinta y cinco minutos donde ellos deben aplicar los contenidos al caso. La idea es que logren aplicar la materia. Logren evidenciar los aprendizajes. Utilizó poco la exposición oral por la cantidad de estudiantes que tengo.

10. ¿De qué otras formas considera que se incentiva el desarrollo de las competencias en los estudiantes para el logro del perfil de egreso? ¿Qué otras actividades o mecanismos contribuyen a la formación y al logro del perfil de egreso y no son parte del programa?

Lo que ayuda arto son las salidas a terreno, salen dos o tres veces al terreno ahí evidencian cual es la labor de la carrera que estudian. Para que entiendan la labor y la diferencia entre un técnico y un trabajador social. Porque los técnicos tienen la opción de continuar sus estudios. También tributa el área valórica, las actividades de voluntariado que hacen que son varias. También se implementó una sala de trabajo y se utiliza mucho para traer conversatorios o charlas que son de interés para los alumnos (manejo de ansiedad, lenguaje de señas, etc.) Ahí un poco la universidad se preocupa de entregar estos valores agregados que cumplen con el objetivo de lograr el sello santo tomas.

11. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas que se realizan durante el programa, tienen impacto en la inserción laboral de los estudiantes? Describa cómo cree que ocurre y en qué se percibe el impacto.

Si, efectivamente los casos, los terrenos contribuyen. Tenemos un alto nivel de empleabilidad. Tiene que ver un poco con el perfil docente, todos los que trabajan están vinculados a las organizaciones o empresas, así logran un vínculo para la práctica. Son colaboradores estratégicos. Eso hace que sea bastante más fácil integrar.

12. ¿Los diseños de los módulos promueven aprendizajes significativos a partir del acceso a contextos, integración de saberes y situaciones reales del mundo laboral?

Más que los diseños, creo que depende mucho del docente y como él vaya contextualizando a la realidad para que al estudiante realmente le sea útil lo que aprende.

13. ¿Con que tipo de infraestructura física y recursos tecnológicos cuenta la institución? ¿Considera que son suficientes para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?

La infraestructura para la carrera de servicio social es suficiente porque no necesitamos mayores laboratorios. Sin embargo, para carreras como la salud, claramente es insuficiente. Las salas, los espacios de esparcimiento son insuficientes, encontrar una sala para hacer recuperación es casi imposible. Hay varios auditorios, eso también se ocupa. Las salas la mayoría tiene aire acondicionado y la asistencia se manca con huella, pero para algunas carreras los espacios se encuentran por debajo del mínimo.

14. Con respecto a las prácticas en Aula: ¿Ha participado en algún tipo de jornada, capacitación, curso, propuesto por la institución para dar a conocer su modelo educativo a los docentes?

Reunión de equipos que son tres veces al semestre. Nos muestran videos del modelo educativo, es siempre el mismo, pero no necesariamente tiene el impacto deseado. Solo lo muestran por cumplir, te entregan también un librito, donde sale el perfil de egreso, la malla, sale como el hilo conductor. Pero es responsabilidad de cada docente leerlo.

15. ¿Recibió asesoramiento para implementar el modelo educativo de la institución en aula?

No, desde la universidad no. Yo me leí el libro, pero si no lo hubiese leído no habría tenido de otra forma esa información.

16. ¿Las estrategias pedagógicas y evaluativas son consistentes con el modelo educativo declarado?

Las propuestas por casa central, son perfectibles y mejorables, pero están en bastante concordancia. El que exista un experto en el área de creación de materiales que revise me parece un aporte. Sin embargo, no todos los docentes mandan sus pruebas a revisión, es un requisito para los docentes, pero no todos lo cumplen.

17. ¿De qué forma se integran los aprendizajes desarrollados en el programa en que usted participa como docente?

No, no existen hitos integradores.

18. ¿Cómo elabora sus planificaciones?

Es una planilla, un Word con una matriz y uno la completa con la información. Si el docente no entiende de la lógica de planificar, es difícil porque no es tan amigable si no conoces la lógica del modelo por competencias. Con respecto a la implementación del modelo educativo en el aula, ¿Qué estrategias pedagógicas usted en el utiliza en aula, puede describir las principales?

PPT Análisis de casos, role playing, actividades prácticas.

19. ¿Qué tipo de actividades se promueve en la institución para ser desarrolladas en el aula con los estudiantes?

Nadie promueve nada, cada docente hace lo que le parece. Por ejemplo, yo incorporé Kahoot, ya que los estudiantes ocupan bastante los celulares. Depende de cada docente y sus competencias, y de su iniciativa que los estudiantes entiendan que hay una introducción un desarrollo y un cierre.

20. ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos aplica en su módulo que permiten el logro de los aprendizajes?

PPT, análisis de casos, role playing

21. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación?

El docente crea su instrumento de evaluación, los que quieren lo envían a evaluación. Me preocupo de hacerlo consistente con las competencias, cada unidad tiene asociada una competencia y me

preocupo de que haya congruencia entre eso y los aprendizajes cuando voy a evaluar. Debes además enviarla con una pauta de corrección a revisión. En el programa sale por ejemplo la cantidad de notas que debe tener como mínimo la cantidad de evaluaciones. Si yo quiero, puedo agregar más, pero depende del docente.

22. ¿A qué documentos tiene acceso el estudiante cuando va a ser evaluado?

Pauta de corrección, no se quedan con la pauta, la firman y luego la entregan. Con respecto a otras evaluaciones, solo conocen la pauta de evaluación, y luego cuando ya son evaluados la rúbrica.

23. ¿Las estrategias evaluativas son consecuentes con las estrategias pedagógicas que permitan los aprendizajes y el logro del perfil de egreso?

Si, hacemos mucho caso.

24. ¿Se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes? ¿se compatibilizan con las estrategias pedagógicas y evaluativas?

No, a la universidad no le importa nada de eso. Depende de cada docente si conoce del tema, ir adecuando sus estrategias.

25. ¿Existe algún tipo de control/ supervisión con respecto a lo que se desarrolla en aula?

Una vez al semestre va un miembro del centro de aprendizaje. Sin embargo, no es tan así, si te evalúan dos veces bien, ya no van. Si sales mal evaluado, van siempre. Consideran también bastante la evaluación de los estudiantes, acá se toman mucho en consideración, si sale mal evaluado de repente no lo contratan, lo malo es que esas evaluaciones no son tan objetivas

26. ¿Existe un diseño del ambiente de aprendizaje que se adecue a lo establecido en su módulo?

No nada, ningún lineamiento.

27. ¿Las prácticas pedagógicas que se realizan están vinculadas o corresponden a situaciones que el estudiante se encontrará en su futuro laboral?

Sí, eso sí. Eso los chicos lo agradecen mucho, desde mi área yo les muestro la labor del trabajador social en el área de salud mental, como trabajan en equipos multidisciplinarios, cuál es su labor, etc. Eso ayuda mucho a después vincularlo con el mundo laboral y les ayuda también en las entrevistas. Les ayuda a desempeñarse mejor, porque todo lo que aprendieron lo saben ya poner en práctica. Porque yo insisto mucho en casos prácticos. Tiene mucha coincidencia y mucho que ver, por eso yo creo que tienen muchos índices de inserción laboral. Esto viene dado desde la escuela y la universidad y desde ahí se intenciona.

28. ¿Se vincula el quehacer en aula, con el futuro laboral de los estudiantes del programa en que usted trabaja como docente? ¿La vinculación tiene alguna forma característica? ¿Puede describirla?

Se vincula a través de las visitas a terreno, pero eso depende de cada docente. Pero si, se hace generalmente a través de terrenos y análisis de casos.

29. ¿Evalúa si sus estrategias pedagógicas evaluativas tienen el impacto deseado en el aprendizaje del estudiante?

no, no lo hago. Sin embargo, por ejemplo, se incluye a los estudiantes en las reuniones del área, porque ahí se toman en cuenta igual sus opiniones. Pero yo no aplico nada, ni se me ha dado la instrucción.

30. ¿Utiliza la retroalimentación con los estudiantes? ¿En qué instancias?

Si, en general se utiliza mucho. Cada vez que tengo prueba los voy llamando de a uno para entregarle sus pruebas y siento que es necesario para que no vuelva a cometer los mismos errores y aprendan, lo agradecen arto. No solo retroalimentación desde el contenido, también de lo actitudinal y procedimental. Eso genera vínculos, retroalimentar también de su comportamiento en el aula ayuda bastante. Sienten que hay una preocupación, eso lo valoran. Y facilita el aprendizaje. Lo utilizo solo para las pruebas, pero por un tema de que no puedo por la cantidad de estudiantes, pero encuentro que es algo importante.

## CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

NOMBRE DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO: 3

PROFESION: Sociólogo CARGO: Docente

ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: 1 año. INSTITUCIÓN: Y

En cuanto al contexto de su institución:

1. Con respecto a la Institución y el programa donde trabaja, ¿podría contar brevemente cuál es el enfoque de la institución y de su modelo educativo?

Su enfoque pedagógico es por competencias y la idea es instalar las competencias que efectivamente tiene el estudiante para hacer su ingreso al mundo laboral efectivo. Por lo tanto, se sugiere que el mayor tiempo de la clase se priorice las competencias que se van a necesitar en el mundo laboral. Misión y visión no la recuerdo, pero es igual relacionado con la atención de estudiante trabajador, por eso se flexibiliza con su asistencia, etc. Es menos riguroso para darle la oportunidad a todos. Todos los contenidos que tu pasas como profesor responde a competencias técnicas, procedimentales y actitudinales y una evaluación debe incluir esos tres componentes. Su curriculum es progresivo, la idea es que los estudiantes puedan vincular sus quehaceres académicos lo más posible con su futuro laboral.

2. ¿Tiene información sobre cómo es el proceso de creación de los programas en la institución?, Específicamente ¿Tiene información sobre cómo se creó el programa en el cual usted trabaja?

Sé que está aproximadamente hace cinco años. 2011 o 2012 se abrió esta carrera que ha tenido bastante éxito entre los estudiantes. El jefe de carrera es educador diferencial y tiene una mirada bastante amplia sobre esta área y ha podido vincular de buena forma instituciones. Todo viene diseñado desde casa central. Una crítica que se hace siempre es que todo es muy descontextualizado y poco actualizado. Se sugieren contenidos que son clásicos y poco actualizados. La sede no tiene autonomía en ese sentido. Pruebas, actividades, todo viene diseñado desde casa central y nosotros podemos hacer sugerencias y pequeñas acomodaciones, pero nada más.

¿Participó o se le consultó de alguna forma cuando se realizó la elaboración del programa? ¿De qué forma participó?

Al comienzo y termino del semestre se les consulta a los docentes mediante la retroalimentación de la asignatura.

3. ¿Tienen los docentes/ o usted como docente algún grado de participación en las mejoras/cambios del currículo del programa en que participa como docente?

Si, nosotros siempre hacemos retroalimentación de asignatura y revisiones. Podemos hacer revisiones del descriptor, de los exámenes y del material bibliográfico. En Santiago se reciben estas observaciones, pero cuesta mucho que las tomen en cuenta porque tú sabes que este es un trabajo largo que toma mucho tiempo, pero si tenemos esa instancia de retroalimentar y sugerir cambios y en ese sentido la sede tiene autonomía por ejemplo si uno considera que un contenido esta desactualizado lo podemos actualizar siempre y cuando responda a las competencias descritas en el módulo y los aprendizajes de la unidad.

4. ¿El programa en que participa como docente cuenta con un listado de competencias a desarrollar en los estudiantes? ¿Lo conoce, puede describirlas? ¿Conoce o a escuchado del escalamiento de las competencias? ¿A qué se refiere con una “competencia escalada”?

No, no vienen descritas en el plan modular. Se señala la competencia que hay que habilitar, en el descriptor aparecen, pero cuesta mucho vincularla. Por ejemplo, acá se trabaja en los tres ejes de una competencia, técnico, procedimental y actitudinal. Y si estamos por ejemplo enseñando sobre diagnóstico de una NEE, que es algo de una competencia técnica, no viene asociado como visualizarlo desde lo actitudinal, por ejemplo, entonces cuesta mucho vincularlo y uno debiera identificarla, pero no está explicitado y entonces la interpretación depende del docente. A veces a mi jefe le hago la crítica, porque a veces está muy poco vinculado los aprendizajes a la realidad, no porque los docentes tengan grados de magister o esas cosas sino porque están desactualizados. Siempre mi sugerencia es actualizar porque muchos docentes ocupan solo autores clásicos.

5. ¿De qué forma están redactadas las competencias? ¿Están, por ejemplo, redactas en función de los aprendizajes esperados que los estudiantes deben adquirir al final de la asignatura? ¿Están redactadas de alguna otra forma?

Yo no sé a lo que se refiere una competencia escalada.

Vienen por contenido: conceptual, contenido procedimental y luego contenido actitudinal. Pero nunca sale la competencia por niveles ni se declara como va progresando entre una asignatura y otra o como se vincula.

6. Con respecto al logro del perfil de egreso: ¿Se establece con claridad como tributa su módulo al logro del perfil de egreso? ¿qué elementos lo explicitan?

No se declara en ninguna parte, solo en competencias de la asignatura, pero no se declara como se vinculan los aprendizajes esperados al perfil de egreso. Uno como profesor hace esa vinculación de manera constante. Yo presento una unidad los aprendizajes esperados y como se vincula al mundo laboral. Igual a veces uno hace un filtro de contenidos para identificar lo realmente necesario para el estudiante, porque a veces son muy ambiciosos y uno debe ir filtrando, considerando lo que es realmente relevante considerando lo que necesita o podría necesitar el estudiante. Pero no está declarado como el modulo que yo hago tributa al perfil de egreso, sino que esa vinculación se va intencionado.

7. ¿Identifica niveles de desarrollo de la competencia a la que tributa su módulo? ¿Se configura como un hito evaluativo integrador?

No está declarado los niveles de desarrollo, pero uno como docente lo va vinculando o viendo. A veces algunos profes dan palos ciegos, de repente los profesores cambian el orden por ejemplo de los contenidos o aprendizajes porque consideran que en la práctica se hace así y eso de repente confunde a los estudiantes. Y puede que si parto por un lado porque creo que es mejor a veces a los estudiantes no les haga sentido. Yo soy bien cuadrado, generalmente voy anotando clase a clase cuales son los aprendizajes esperados, paso de lo teórico a lo práctico y lo voy uniendo de manera progresiva. Hago ver cómo vamos avanzando en una unidad y como se vincula una con la otra, porque no se declara. Los descriptores son bien incoherentes en algunos puntos y uno se pierde. Uno como docente identifica cuales son las incoherencias en los descriptores, pero hay docentes que no pueden

identificar esas coherencias y pasan el modulo como viene no más, y lamentablemente la institución tampoco los capacita para que ellos detecten estas incoherencias o adquieran más herramientas.

Se declara como serán los sistemas de evaluación y sus %, pero no se sugieren actividades, por ejemplo, sale evolución uno: aprendizaje basado en problemas o prueba mixta, etc., pero no sugiere cual es, es un arma de doble filo, porque un colega que no conoce en que consiste algo así puede verse perjudicado y se responsabiliza al profe, te dejan esa libertad, pero es un arma de doble filo. Son hartas mejoras lo que hay que hacer. Existe para integrar al final de año, un pre práctica, una práctica y luego una práctica laboral, ahí se integra y luego hay un examen de título. En esto, se integran los contenidos de las asignaturas más relevantes de la carrera con la experiencia de práctica. Si te toca hacer una práctica en una escuela de lenguaje, tienes que contar como fue tu practica y además vincularlo con algunas asignaturas y aprendizajes que usaste.

8. ¿Mediante qué estrategia(s) didáctica(s)/metodológica(s), relaciona usted las actividades de su módulo con las expectativas del perfil de egreso del programa?

Yo por perfil, como soy psicopedagogo yo puedo hacer ciertas asignaturas, en párvulos solo hago aproximación al lenguaje lecto escrito, por ejemplo, mi enfoque es hacer algo teórico y luego un trabajo donde se haga un análisis de caso. La idea es que puedan identificar y sugerir estrategias de trabajo. Si bien es cierto esa no es su labor profesional propiamente tal, la idea es que puedan identificar ciertas problemáticas dentro de su desarrollo laboral que le permita sugerir o derivar acciones de trabajo, por ejemplo, si el niño presenta inversiones o traslaciones en letras se den cuenta que el niño necesita un apoyo especial, entonces la idea es que ellas no lo pasen por alto, entonces por eso trabajo con ese tipo de actividades, análisis de caso, construcción de material, trabajamos también en sala de espejos. Otra actividad que ocupo bastante es el role playing, mira los profesores que hacemos clases en cft debemos considerar que el bagaje cultural del estudiante y el perfil socioeconómico que hay también, merma un poco su desarrollo en habilidades blandas. Tengo estudiantes que son muy viscerales, que no saben exponer no saben redactar y hay que pulirlos en esos aspectos durante su proceso de formación y aunque no está declarado en ninguna parte hay que hacerlo y de repente los colegas lo pasan por alto. Yo le digo a las chiquillas que eso es súper fundamental cuando ustedes sean profesionales (habilidades blandas). Otra actividad didáctica que ocupo bastante siempre es las metodologías participativas, es decir que las chiquillas puedan reflexionar o debatir sobre ciertos conceptos, componentes o procesos que sean relevantes con su rol profesional a través de diversas estrategias. El kahoot!, el Mondo que también se utiliza bastante y para ellas es algo nuevo, fantástico...me ha dado buenos resultados, pero para mí ha sido un desafío hacer clases en cft, no solamente en este, sino que en los otros donde he trabajado porque estaba acostumbrado entre comillas al pregrado, y que los chicos tuvieran otro claro...un perfil de ingreso de otro estilo. Ellas estaban acostumbradas a pura clase expositiva, iban y anotaban y chao. Entonces cuando vieron que yo hacía clase invertida, que llevaba paleógrafo...las chicas quedaron, así como ¡guau!.

9. ¿De qué otras formas considera que se incentiva el desarrollo de las competencias en los estudiantes para el logro del perfil de egreso? ¿Qué otras actividades o mecanismos contribuyen a la formación y al logro del perfil de egreso y no son parte del programa?

No, no acá no se hacen ese tipo de cosas. Mira porque no se hace...porque casi todas las chiquillas o los estudiantes que forman parte de esta institución trabajan y los profesores también, entonces no hay tiempo para hacer ciertas cosas. Entonces qué es lo que yo intenté hacer es que el material didáctico que ellas realizan se exponga en el cft, con mesas de trabajo, o en el patio del cft. Pero generalmente esas cosas no se hacen por tiempo. Esto ha causado ruido entre las chicas porque requiere otro nivel de trabajo y compromiso, no solo ir a todas las clases. Entonces ha sido un desafío.

10. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas que se realizan durante el programa, tienen impacto en la inserción laboral de los estudiantes? Describa cómo cree que ocurre y en qué se percibe el impacto.

La verdad medianamente, las chiquillas igual quedan muy cojas en algunos aspectos, porque como te digo la

incongruencia de lo que sugiere el descriptor, más el material y los lineamientos de casa central hace que los colegas solo hagan lo que el descriptor sugiere y si no hay una sugerencia propia de tu trabajo, si no dejas tu sello profesional o una mayor experiencia no se materializa un buen trabajo y eso deja coja a las chiquillas. Por ejemplo, estas chicas están en segundo año y las hice trabajar con las bases curriculares y si bien no es su labor fundamental, muchas veces en sus jornadas técnicas son ellas las que tienen que planificar entonces yo les decía como ustedes no van a saber planificar si es algo que ustedes probablemente lo van a tener que hacer. En ese sentido hay mucho que mejorar, en el fondo queda mucho al criterio del docente y en esa libertad a veces quizá se puede perjudicar al estudiante. Igual las chicas se han ido puliendo, y nosotros hacemos una “mesa abierta”, donde analizamos fortalezas y debilidades. Ha sido igual fructífero, pero entre nosotros... igual hay colegas que llegan hacen su pega y se van... porque en el fondo depende de la vocación que el docente tenga, lo que queda muy abierto al ejercicio del profesional, porque si no está descrito como la labor que tengo que hacer no necesariamente la tengo que hacer. Yo le digo a los chiquillos “yo no tengo problema en pasarle una prueba y listo” pero siento que lo que hago les sirve mucho más.

11. ¿Los diseños de los módulos promueven aprendizajes significativos a partir del acceso a contextos, integración de saberes y situaciones reales del mundo laboral?

Vienen en general muy desactualizados, son los docentes los que tienen la responsabilidad de actualizar, de vincular, de hacer que los aprendizajes sean significativos.

12. ¿Con que tipo de infraestructura física y recursos tecnológicos cuenta la institución? ¿Considera que son suficientes para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?

Si bien es una carrera que no tiene grandes requerimientos, faltan elementos, recursos didácticos, sobre todo. Faltan libros, actualización de elementos esenciales como data, computadores, etc.

Con respecto a las prácticas en Aula

13. ¿Ha participado en algún tipo de jornada, capacitación, curso, propuesto por la institución para dar a conocer su modelo educativo a los docentes?

Si, cuando comenzamos el año se hacen jornadas de inducción con los profes nuevos y de capacitación para profesores antiguos donde se pueden reforzar este tipo de competencias.

14. ¿Recibió asesoramiento para implementar el modelo educativo de la institución en aula?

Si. Estas mismas capacitaciones.

15. ¿Las estrategias pedagógicas y evaluativas son consistentes con el modelo educativo declarado?

Sí, pero entre comillas... la verdad es que hay que mejorar bastantes cosas como yo te mencionaba, hay muchos aspectos instrumentales también, porque son parte de las competencias que hay que mejorar de los chiquillos también.

16. ¿De qué forma se integran los aprendizajes desarrollados en el programa en que usted participa como docente?

No se integran. Es una integración que uno va intencionado. Depende mucho del docente y como lo desarrolla en el módulo.

17. ¿Cómo elabora sus planificaciones?

Te entregan un formato Word, bastante tedioso donde tienes que hacer calzar las horas entre unidades según lo que describe el programa y tener en cuenta los recursos que vas a utilizar. Actividades fuera y dentro del aula y los momentos de una clase (inicio desarrollo y cierre). Lo que, si no está declarado por ejemplo el contenido, nada... aquí no hay aprendizajes esperados ni criterios de evaluaciones aquí solo hay contenido: procedimental, actitudinal y conceptual. La competencia y esas tres divisiones del contenido.

En realidad, solo viene bien explicitado el contenido procedimental. Yo parto mi planificación con una evaluación diagnóstica y como vinculo mi asignatura con el perfil de egreso, siempre trato de hacer una clase diversa: plenario, clase invertida, expositiva, mapas conceptuales o cualquier tipo de referencia gráfica, trabajos

en línea, ensayos, etc. Actividades que vayan de forma progresiva alcanzando el logro de los aprendizajes.

18. Con respecto a la implementación del modelo educativo en el aula, ¿Qué estrategias pedagógicas usted en el utiliza en aula, puede describir las principales?

Plenario, clase invertida, clase expositiva. Mapas conceptuales, análisis de caso. Ensayos, trabajos en línea.

19. ¿Qué tipo de actividades se promueve en la institución para ser desarrolladas en el aula con los estudiantes?

No Hay nada declarado, no hay sugerencias de actividades solo sugerencias de evaluaciones, el resto queda a responsabilidad del docente.

20. ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos aplica en su módulo que permiten el logro de los aprendizajes?

Las que mencioné: Plenario, clase invertida, clase expositiva. Mapas conceptuales, análisis de caso. Ensayos, trabajos en línea.

21. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación?

Son notas parciales: tres notas de 33%, 33% y 34%. Los colegas tratan de ponderarlo con otras instancias para que no sea tan pesado. Lo que hacen es sugerirte los porcentajes, nada más. Queda todo el resto abierto. Y el porcentaje del examen que es 60% notas del semestre y 40% el examen.

22. ¿A qué documentos tiene acceso el estudiante cuando va a ser evaluado?

Se sugieren bibliografías súper antiguas, súper desactualizadas, te envían como un diccionario completo que es como de estudios complementarios que son clase por clase lo que tu deberías hacer, pero es súper ambicioso, súper teórico y súper desactualizado. No aparece inicio desarrollo y cierre, sino que aparece clase uno: y cuarenta páginas de contenidos, que claramente no es viable. Te sugiere preguntas y autores que son súper antiguos y súper descontextualizados porque no le sirve de mucho a este futuro profesional la teoría.

Todas las evaluaciones deben ser entregadas, pero no se validan rubricas. Para las chicas este año cuando diseñé las rubricas y se las mostré, lo encuentran algo estafalarío. Ellas siempre han sido evaluadas con pautas de evaluación. Ellos buscan más que nada que se mande la evaluación, que se cumpla con eso. Al estudiante no es obligación que se les transparente el procedimiento de evaluación, también el tema de la retroalimentación aquí es algo como nuevo, están acostumbradas al “ojímetro” y al “tincometro”. No estaban acostumbradas al “tienes un 5 porque te faltó este indicador de manera completa, etc.”.

Yo hago la retroalimentación en los 3 componentes, pero como te digo es algo que queda a la decisión del profesor.

23. ¿Las estrategias evaluativas son consecuentes con las estrategias pedagógicas que permitan los aprendizajes y el logro del perfil de egreso?

La institución solo sugiere los porcentajes, por lo que uno elige las estrategias evaluativas. Esa congruencia va a depender del docente entonces y no siempre se logra.

24. ¿Se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes? ¿se compatibilizan con las estrategias pedagógicas y evaluativas?

Si me preguntas a mí los estilos de aprendizaje no son fructíferos para implementar una clase, porque no hay una evidencia científica para decir que por ejemplo si yo soy visual, y aplico solo metodología de aprendizaje visual voy a aprender mejor. No se declara en ningún punto este tipo de cosas, pero uno como profe va a aprendiendo como los estudiantes van aprendiendo mejor. Depende del curso. Hay estudiantes que aprenden por descripción, otros por transcribir las diapos, otros cuando hablo. Pero no se declara en ningún lugar. Mira lo que si tiene impacto es la diversificación. Pero tampoco se declara.

25. ¿Existe algún tipo de control/ supervisión con respecto a lo que se desarrolla en aula? ¿Existe un diseño del ambiente de aprendizaje que se adecue a lo establecido en su módulo?

Si, se hace una revisión administrativa. Se preocupan de que tu cumplas con la carpeta: contenido/ horas. Porque

no te revisan que el contenido sea coherente con el aprendizaje esperado, por ejemplo. En otros lugares son mucho más rigurosos, acá no se acompaña en aula, ni el jefe de carrera dice nada. Falta creo yo en ese aspecto mejorar. Nadie va a ingresar nunca al aula, hay libertad de cátedra 100%. Pero yo creo que es 100% también por temas de tiempo, los profes están apurados, los jefes, todo el mundo corre.

No viene dado ningún tipo de diseño de ambiente de aprendizaje, ni siquiera se habla de algo así.

26. ¿Las prácticas pedagógicas que se realizan están vinculadas o corresponden a situaciones que el estudiante se encontrará en su futuro laboral?

No está declarado, todo lo que se hace en aula donde se vincula el futuro laboral del estudiante con lo que está pasando en clase depende más del docente. No está explicitado.

27. ¿Se vincula el quehacer en aula, con el futuro laboral de los estudiantes del programa en que usted trabaja como docente? ¿La vinculación tiene alguna forma característica? ¿Puede describirla?

No está declarado, entonces cada docente puede hacerlo según su criterio y expertis.

28. ¿Evalúa si sus estrategias pedagógicas evaluativas tienen el impacto deseado en el aprendizaje del estudiante?

Siempre hago una encuesta de satisfacción. Siempre hago por ejemplo también “lo que aprendí”, “lo que me gustó aprender” “lo que me habría gustado aprender”. Son como cuatro preguntas claves, entonces ahí las chicas me van diciendo. Entonces quedan con ganas a veces. Siempre se valora mucho en mi práctica pedagógica la didáctica, la diversificación y sobre todo la tarea de retroalimentación. Si tú me preguntas como profesional yo creo que la retroalimentación es clave, los chicos están acostumbrados a que les digan la nota no más y no por qué ni cómo mejorarlo.

29. ¿Utiliza la retroalimentación con los estudiantes? ¿En qué instancias?

Si, en instancias evaluativas y formativas, en la clase siempre voy haciendo la retroalimentación de contenido previos en cada clase, de manera encadenada, luego eso vamos realizando evaluaciones formativas, que no tributan a una nota, pero sí a un aprendizaje y ahí voy retroalimentando, por ejemplo, estoy viendo: dificultades de lecto escritura, leen paper, ven casos prácticos y luego los retroalimentan sobre cómo podrían haber hecho mejor ese análisis. Se hace el énfasis más en el aprendizaje que en la calificación, la calificación es un referente. En el fondo el énfasis es en el proceso más que en el producto.

## CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

NOMBRE DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO: 4

PROFESION: Psicóloga CARGO: Docente

ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: 2 años INSTITUCIÓN: Y

En cuanto al contexto de su institución:

1. Con respecto a la Institución y el programa donde trabaja, ¿podría contar brevemente cuál es el enfoque de la institución y de su modelo educativo?

Lo que se de la institución es que es una institución a nivel nacional, tiene varias sedes, tienen tres pilares fundamentales, siempre se me olvida uno, que es el aprender haciendo y que tiene que ver con el foco en el alumno, los otros dos se me van en collera.

Con respecto al programa... no nada, con respecto al tema en foco en el alumno, o lo que se espera es que lo chiquillos ocupen el modelo de competencias o que aprendan en base a ese modelo, pero igual me confunden porque a veces pienso que es basado en competencias o lo otro desarrollo de competencias, entonces esta como mezclado... yo trabajo en el programa de formación para la empleabilidad... esa es como el área que se trabaja.

2. ¿Tiene información sobre cómo es el proceso de creación de los programas en la institución?, Específicamente ¿Tiene información sobre cómo se creó el programa en el cual usted trabaja?

mmm... no. Se supone que un grupo de expertos genera todos los descriptores que se presenten y que los docentes tienen que replicar en las asignaturas que son designadas. Entonces como área transversal hasta ahora he desarrollado los módulos de desarrollo profesional y autogestión... comunicación efectiva... entonces tú tienes que leer el descriptor y generar actividades con las clases de acuerdo a la estandarización... pensado que todas las personas que estudian en las instituciones desarrollen las mismas competencias.

3. ¿Participó o se le consultó de alguna forma cuando se realizó la elaboración del programa? ¿De qué forma participó?

Nada... solo hemos trabajado en conjunto con algunos colegas el tema de la generación de rubrica, pero eso no tiene nada que ver con un programa si no que tienen que ver más con un curso en sí, o de la asignatura en sí.

4. ¿Tienen los docentes/ o usted como docente algún grado de participación en las mejoras/cambios del currículo del programa en que participa como docente?

Mira... se supone que cuando cierra la asignatura o durante la asignatura hay un link donde uno pone retroalimentación de la asignatura... yo lo he hecho dos veces, igual no llevo tanto tiempo, fue el semestre pasado, entonces, puede que no haya recibido respuesta porque fue recién. Pero, en general hasta ahora no he recibido nada, entonces que yo sepa no participan, pero, también puede ser porque llevo poco tiempo en la institución o quizás por la manera... o en donde yo estoy enfocada más en el trabajo de tutoría no me consideran para esas cosas... pueden ser cualquiera de las dos opciones.

5. ¿El programa en que participa como docente cuenta con un listado de competencias a desarrollar en los estudiantes? ¿Lo conoce, puede describirlas? ¿Conoce o a escuchado del escalamiento de las competencias? ¿A qué se refiere con una "competencia escalada"?

Sí, porque están con un listado de competencias que viene en el descriptor de la asignatura, entonces supuestamente ahí aparece cuales son las cosas que los estudiantes deberían saber o cuales son las competencias, las habilidades que deberían desarrollar en el transcurso del semestre en la asignatura, pero se habla de competencias que son más técnicas y otras que son más transversales como la autogestión o distribución del tiempo. Si porque estudie un magister en competencias, pero en la institución... nada ahora recién estoy haciendo un diplomado que les entregan a todos los docentes. Eventualmente ahí te van a enseñar el tema de las competencias y como se hace el aislamiento y el orden lógico que tienen.

6. ¿De qué forma están redactadas las competencias? ¿Están, por ejemplo, redactadas en función de los aprendizajes esperados que los estudiantes deben adquirir al final de la asignatura? ¿Están redactadas de alguna otra forma?

Es que arriba dice aprendizajes esperados, pero están redactados como objetivos, no están redactados como competencias...por que el aprendizaje esperado no tiene lo que se espera de una competencia, como por libro... por manual. La forma de redactar el aprendizaje esperado, no es en base al modelo por competencias, ¿sí? ¿Me explico mejor?

7. Con respecto al logro del perfil de egreso: ¿Se establece con claridad como tributa su módulo al logro del perfil de egreso? ¿qué elementos lo explicitan?

Sí, porque la primera clase suelo contextualizar, tanto para ellos como para mí, pero no porque alguien lo haya hecho explícitamente, sino que simplemente para yo hacerme una idea sobre en qué tengo que enfocar la asignatura. Las primeras clases siempre presento el descriptor completo y también hago la bajada en la malla curricular. Entonces, les explico porque muchas veces los chiquillos en la etapa que están no saben mucho como funciona las asignaturas disciplinares, cuales son las asignaturas transversales, y ahí vemos cual es la progresión y cuáles son las competencias transversales que deberían tener al salir de la carrera. Se espera que tú en la primera clase partas al tiro con los conocimientos... pero claro como dices tu para mi es una transición mucho más paulatina el explicar para donde más o menos va la cosa, que entiendan que están haciendo y por qué (para poner contexto)... porqué las asignaturas transversales generalmente se toman como las asignaturas “challas”.

8. ¿Identifica niveles de desarrollo de la competencia a la que tributa su módulo? ¿Se configura como un hito evaluativo integrador?

Si, en el descriptor se especifica que la asignatura tributa a cuál habilidad transversal y lo que se espera de los estudiantes.

Si, pero se explican con nivel uno, nivel dos, nivel tres, no existe jerarquización. Está bien abstracto, como para decirlo de una forma sutil.

9. ¿Mediante qué estrategia(s) didáctica(s)/metodológica(s), relaciona usted las actividades de su módulo con las expectativas del perfil de egreso del programa?

Yo creo que uno las tiene que relacionar lo mejor que pueda, porque explícitamente no hay nada que te diga lo que tienes que hacer, pero al final uno lo termina haciendo. Insisto, para que los chiquillos entiendan mejor por qué están en esta asignatura. No es que venga explicitado o explicado en alguna parte, si no que tú lo haces por una práctica docente.

10. ¿De qué otras formas considera que se incentiva el desarrollo de las competencias en los estudiantes para el logro del perfil de egreso? ¿Qué otras actividades o mecanismos contribuyen a la formación y al logro del perfil de egreso y no son parte del programa?

Al final siento que es como las actividades que tu realizas en clases y también practica personal, como pasar un contenido y después al tiro hacer una actividad, entonces en esa actividad tratar de pasar una competencia.

No que yo sepa, a veces se hacen capacitaciones, pero no siempre los estudiantes participan, porque suelen chocar con sus horarios de trabajo o con sus horarios de clases. Están instauradas, pero en horarios que los estudiantes generalmente no pueden asistir ó tiene que priorizar entre asistir a clases o asistir a una actividad cultural o de otra índole dentro de la institución. Entonces es súper difícil que ellos generen las habilidades en otros contextos, el contexto es la sala de clases. Entonces lo que uno pueda hacer, que es lo que generas ahí con respecto a las competencias que pueda desarrollar y de ahí para adelante sacas el molde de alguna manera.

11. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas que se realizan durante el programa, tienen impacto en la inserción laboral de los estudiantes? Describa cómo cree que ocurre y en qué se percibe el impacto. pregunta difícil... yo espero que sí, pero insisto y esto que bueno que no lo saben, pero uno al final termina

modificando varias cosas para que te cuadre más y que realmente sea una competencia que aplique al perfil de egreso. Ósea, el descriptor dice que tengo que hacer un currículo, pero en ninguna parte el descriptor dice que los chiquillos tienen que saber cuáles son sus habilidades. Es difícil hacer un curriculum sin saber qué cosas puedes, cuáles son tus fortalezas u oportunidades de mejoras, o describir bien en que has trabajado o saber bien que habilidades técnicas o prácticas tienes... entonces al final depende como tu modifiques la actividad, el impacto que va tener... porque a mí me da la sensación que las actividades son planeadas por alguien que sabe mucha teoría, pero no sé si alguna vez habrá estado haciendo clases.

12. ¿Los diseños de los módulos promueven aprendizajes significativos a partir del acceso a contextos, integración de saberes y situaciones reales del mundo laboral?

Es que yo creo que lo promueven mediante casos y es como la metodología que más se utiliza por diseño instruccional, pero lo promueven, pero no sé si generará un impacto en los estudiantes. Yo creo que falta contextualizarlos, ya me voy a meter arto en lo que nos explican a nosotros, el veinte por ciento, supuestamente tu veinte por ciento de la clase tiene que ser para contenidos y el resto tienes que contextualizar mediante actividades prácticas. La mayoría de los casos no están contextualizados, porque incluso los chiquillos son súper concretos, porque si no dice séptima región, si no dice Talca, igual les cuesta entender. Hay algunos que al ser tan concretos y estudiar disciplinas que necesitan tanta concreción no alcanzan a extraer la idea del método de caso, entonces quizás sería adecuarlo mucho más y utilizar el tecnicismo que ellos conocen, porque al final las personas que hacen los modelos transversales no necesariamente saben de la disciplina en sí, entonces por lo menos yo pregunto, le pregunto a los chiquillos, a los docentes, entonces les digo oye sabes que podría ser interesante considerando esto. Entonces es como la buena voluntad de tus pares, no es lo que viene en diseño instruccional si no lo que tú puedes hacer con tu práctica. El diseño de los módulos como es algo que se hace a nivel central y la sede en particular Inacap son muchas a nivel país, tampoco están diseñadas para tanto detalle y esperan que uno como docente generen el detalle necesario.

13. ¿Con que tipo de infraestructura física y recursos tecnológicos cuenta la institución? ¿Considera que son suficientes para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?

Mira con las áreas transversales yo creo que sí porque al final lo que uno necesita como apoyo extra es interacción con otros y las salas de computación si uno se programa las puede ocupar. El tema es con lo de la disciplina. Yo generalmente escucho por ejemplo que un turno lo tienen que compartir cuatro o cinco estudiantes, según ellos no tienen la infraestructura necesaria para desarrollar las competencias más técnicas, si no que tienen que compartir herramientas o no alcanzan a trabajar.

con respecto a las prácticas en Aula

14. ¿Ha participado en algún tipo de jornada, capacitación, curso, propuesto por la institución para dar a conocer su modelo educativo a los docentes?

Mira se supone que cuando uno entra te entregan un disco y después tú tienes que completar en la plataforma un curso y tienes que responder preguntas acerca de la institución. Me fue bien, pasamos, seguí trabajando ahí, y después entre semestres existen también unos cursos de docente y también me inscribí y fue por iniciativa propia, no eran obligatorios. Los PAD. Más que nada explicaban formas distintas de trabajar el modelo quizás. Me hablaron de aprendizaje basado en problemas, ABPRO, estrategias pedagógicas, etc. Que te sirven para el modelo, pero no necesariamente te explican el modelo o te explican dónde nace o que es lo que hacen con él.

El disco es una prueba de inicio, después tienes que responder preguntas. Ahora en el diplomado me explican un poco más de lo que es como cultura Inacap, pero es una pincelada. Tampoco explican: el modelo es este, nació de aquí y tiene este enfoque. Eso lo tienes que tomar tu creo yo como docente. Porque de hecho no tengo tampoco claridad si es un modelo basado en competencias o un modelo por competencias, a todos nos puede costar plantear competencias, porque es difícil porque después en la ejecución...

15. ¿Recibió asesoramiento para implementar el modelo educativo de la institución en aula?

Recibí un acompañamiento de parte del coordinador de formación para la empleabilidad donde en general se me hicieron, como la sugerencia según la persona que me evaluó. No tenía ninguna dificultad en términos técnicos, pero si me aconsejaban asistir a los PAD... pero fue como no te puedo dejar todo bien. Tienes que mejorar algo así que te voy a mandar a esos cursos.

16. ¿Las estrategias pedagógicas y evaluativas son consistentes con el modelo educativo declarado?

No necesariamente. Con algunas actividades sí, con algunas cosas que tú puedes. Lo puedes hacer más concreto y lo puedes generar como una rúbrica, por ejemplo, pero la mayoría de las veces lo que te pide el descriptor o el desarrollo de competencias están buscando un nivel implícito que no lo puedes ver. Tu no puedes ver el desarrollo de procesamiento y de repente te piden ver cuánto ha avanzado el procesamiento de la información, entonces no hay tanto esta articulación entre las estrategias pedagógicas, las evaluaciones y el modelo educativo, entonces no hay consistencia.

Siento que la mayoría de los descriptores todavía están generados como objetivos, entonces como objetivos claro tratando que generen competencias. Entonces yo insisto, por que redactar competencias yo me acuerdo que era difícil, me costó aprenderlo y de hecho cuando uno lo practica igual se le olvida y el hecho que no exista concordancia porque de verdad están planteados como objetivos de desarrollo, como objetivos de aprendizaje, entonces no es lo mismo el objetivo que la competencia, tiene que tener un contexto y tiene que ser teórico práctico y tienes que dejar explícito esa posición ahí.

17. ¿De qué forma se integran los aprendizajes desarrollados en el programa en que usted participa como docente?

Yo creo que las actividades en la sala de clases pues no hay otra instancia integradora... es que yo siento que lo que uno hace queda ahí, por lo menos en el área que me desempeño. Porque al final los chiquillos no tienen otra instancia donde se presente... quizás en comunicación efectiva cuando al final tengan que presentar su tesis o defensa de tesis quizás ahí un poco más, pero, generalmente se hacen pocas instancias para el desarrollo de habilidades para que te contraten, por decirlo de alguna manera. Porque hay ferias de trabajo, pero la mayoría de los estudiantes interesados no puede ir. La última feria de empleabilidad fue de las nueve de la mañana a las dos de la tarde y los chiquillos de vespertino son los más interesados en trabajar y para que estamos con cosas los diurnos tienen la posibilidad o tiene más apoyo. Los vespertinos son los que trabajan y estudian y ellos no tuvieron la posibilidad de participar en esa feria. Si incluso en las clases, que uno igual tienen más suspensiones o tienen mucho más, es difícil y para que estamos con cosas los chiquillos de vespertino llegan cansados entonces la mayoría de las veces tu estay haciendo clases y los chiquillos me dicen ¡ya po' profé pare porque estas avanzando muy rápido! No puedes pedirles a los chiquillos de la noche que por ejemplo que hagan un meme, porque la mayoría de los chiquillos de la noche son adultos que están trabajando y eso lo encuentran innecesario y tienes que reformular la actividad de trabajo de aprendizaje. Incluso a veces la actividad evaluativa, tienes que pensar que sea para todos, porque igual hay estudiantes que podrían haber sido diurnos, pero no lo fueron porque no quisieron, porque les cuesta levantarse temprano. Si pos si hay hartos... porque al final la clase la generas en base al contexto de los estudiantes que hay, porque si hay más adultos la clase funciona de una manera, pero si tienes más personas que son como de menos de veinticinco funciona de otra y tratar de generar alianzas de aprendizajes, mezclar los grupos, tratar de que uno sea mayor, uno de treinta y más, uno de veinticinco y más, como para generar experiencias y para que tengan otras visiones también y hacerlos hablar a todos.

### 18. ¿Cómo elabora sus planificaciones?

Existe en la institución un planificador que uno tiene que completar y que te van pasando los niveles de aprendizaje que uno selecciona y después, unidades, los criterios y eventualmente uno tiene que hacer ahí una descripción somera de lo que es la clase en sí. El inicio, el desarrollo y el cierre, puedes poner bibliografías y las evaluaciones. Son generales, vienen dadas las estrategias de aprendizaje...al final tengo que seleccionar una, aparece en la parte que tu completas, pero abajo aparecen opciones que tienes que colocar arriba. Generalmente las instrucciones dicen lo que tienes que ocupar, no puedes ponerte tan creativa.

### 19. Con respecto a la implementación del modelo educativo en el aula, ¿Qué estrategias pedagógicas usted en el utiliza en aula, puede describir las principales?

Yo trato de hacer mucho método de caso, clase invertida, el ABP y el ABpro no porque me cuesta entenderlo. He ido a muchas, como a tres capacitaciones y no he logrado que alguien me lo clarifique, pero de repente veo el tema del ambiente de los aprendizajes o el tema del espacio físico, de generar un buen clima en el aula, que en el magister por lo menos a mí me lo paso la Carola Iturra y de hecho en eso hice mi tesis porque me interesa mucho el tema. Pero, tampoco me he sentido en confianza de hacerlo en clases, porque los chiquillos no están acostumbrados a metodologías distintas, están acostumbrados todavía que unos les tiene que decir la teoría y que de ahí se las ordenen como puedan y participan muy poco en clases. Hice un experimento en casi todos los cursos, que llegaba antes a la sala y ordena la sala en forma de herradura de u y los chiquillos no sabían que hacer ni donde sentarse entonces como que les cuesta adaptarse incluso en contexto físico porque al final es solo físico, estas moviendo solo la sala y que lo hagan colaborativamente también es difícil porque dicen para que, si después hay que ordenar, entonces nos sabes si es por flojera o porque les da lo mismo. En el diplomado fue uno de los comentarios que al final es súper difícil hacer, porque para mí la idea del ser docente es que todos pongamos el cincuenta o el treinta tres coma tres por qué debería ser docente, estudiante e institución, y ahí es el treinta y tres coma tres, pero la institución te promueve la sala y el espacio, nada más. Tu como docente pones tu conocimiento y las herramientas que puedas generar, pero es súper difícil generar un cambio si las personas llegan con desidia. Es súper difícil cambiar el estado de ánimo para que aprendan y si serviría cambiar el ambiente físico, pero tampoco cambian...y para qué. Los estudiantes lo ven como: “ay! usted es la única profe que no hace hacer estas tonteras”. Igual es súper complicado nadar contra la corriente en ese sentido y tu estas en la sala y las salas son como peceras tu estas a la vista de todos, y a los chiquillos no les gusta hacer otra cosa porque se sienten observados y no es para menos si como docente uno se siente observado y te ha pasado situaciones donde te observan, pero uno ya está acostumbrado.

Lo que les interesa más que nada es que este la palabra inicio desarrollo y cierre por que te entregan quinientos caracteres para completar una planificación, porque de hecho la primera vez que hice una planificación, estaba súper contenta, tenía casi una hoja completa por clase, pero al final me dijeron que eran quinientos caracteres y ahí quedo, alcance inicio desarrollo y cierre. No puedes describir bien lo que quieres hacer en la clase porque tampoco te permite la cantidad de caracteres

### 20. ¿Qué tipo de actividades se promueve en la institución para ser desarrolladas en el aula con los estudiantes?

Yo siento que no se promueve ningún tipo de actividades. No sé, es mi percepción. Sé que puedes estar encerrado en una burbuja y no la veo, pero yo no veo ninguna actividad extra. La mayoría de las actividades se hacen para el dieciocho o para el aniversario, pero no son actividades de aprendizaje, son actividades recreativas. Es que si porque lo más lúdico, por ejemplo, yo tengo actividades más movidas que los cabros se muevan, que desarrollen otras cosas, pero yo siento que se malentiende, yo siento que se entiende como que fuera chacota, como que fuera algo no necesariamente de aprendizaje, como que todavía no entienden que el aprendizaje significativo tiene que ver con que uno lo pase bien o que uno lo entienda de otro contexto. Oye pero si el otro día le estaba enseñando a una chiquilla el tema de comunicación efectiva, el redactar, le di muchos ejemplos súper teóricos,

después les dije ya, no se me ocurría nada más, como cuando estas en crisis y no sabes cómo explicarles, dije: chiquillas cuando ustedes se encuentran con su mejor amiga y en el carrete de la noche anterior conocieron a alguien, primero le dicen: ¡oh me encontré con un tipo! y ahí le dicen que paso, después que le cuentan todo lo que paso con el tipo están describiendo y después le dicen que al final lo llamo para que se juntaran es la ganancia, y dijeron: ¡ahh ya ahí entendí!. Entonces, después de haber hecho cinco ejemplos distintos de cosas teóricas, sacando párrafos de papers y cosas por el estilo, al final entendieron con lo más sencillo y con lo que más se acerca a su realidad. Si. Tienes que trabajar con el contexto, con los más cercano que se pueda. De repente ni siquiera tan académico, porque eso no era nada académico. De hecho, cuando hice la activación de conocimientos previos en la prueba siguiente, de hecho, eso fue lo único que se acordaron entonces fue como, toda la clase pasé mil cosas, hice un repaso de APA y muchas cosas y de lo único que se acordaron fue de la historia, entonces tienes que hacer muchas cosas de aprendizaje significativo, incluso para soltarles la mano hago que escriban de lo que ellos quieran.

21. ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos aplica en su módulo que permiten el logro de los aprendizajes?

En comunicación efectiva tiene que hacer un ensayo del tema que ellos quieran y no saben qué tema tampoco. Lo que hacen es copiar y pegar entonces tampoco hay desarrollo de ideas para soltar la mano, entonces son estrategias que se desarrollan en la sala de clases dependiendo del feeling que generas con los chiquillos ni siquiera tiene que ver con tu capacidad de disciplina... como de ser un ogro en la sala de clases, tiene que ver más con la buena onda que genere con los chiquillos para que enganchen con lo que tú estás haciendo y eso no tiene nada que ver con el descriptor.

22. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación?

Generalmente se promueven instancias de evaluación que están relacionadas con ejecutar y tienen que ver con rubricas y escalas de cotejo y generalmente se promueve el tema individual.

23. ¿A qué documentos tiene acceso el estudiante cuando va a ser evaluado?

No puedo hablar por todos, solo puedo hablar por mí. En mi caso yo hago lo posible por subirles las rubricas una semana antes. La institución tiene como política que tu tengas que presentarlas con setenta y dos horas de ingreso, pero, yo prefiero mandarlas cuando las hago y cuando les digo que va a haber una evaluación, prefiero hacerlo así y me doy la lata. Esto no lo cuenten porque es vergonzoso... porque primero se la muestro a los chiquillos, les digo miren chiquillos esto es lo que voy a evaluar, si ellos no entienden hago un cambio, después se las mando a mi jefe que es Juanpi. Después, el la valida y después las sacamos. Entonces, idealmente se las tengo una semana antes de la evaluación por lo menos en ambiente de aprendizaje. De hecho, antes de tomar la evaluación, si es una exposición oral o un trabajo que van a terminar en clases, los cargoseo y en esa misma clase les leo la rúbrica punto por punto, así como: ¿entendieron?...esto es la excelencia y les enseño como a leer la rúbrica... porque aveces se las subo y ni la pescan y se las leo ahí y los obligo a escucharme, y ahí veo que si acaso tienen dudas o no. Es la única manera de asegurarme.

La institución me ha enseñado a tener un respaldo propio, pero pensándolo como... y también de donde estudiaste porque cuando llegue a estudiar a la Talca... el pregrado de psicología trabajamos... tu nacías con eso, tu entrabas a la u y te cargoseaban, pero en esta institución no. Pero de hecho los chiquillos por lo menos en mi cabeza, aunque suene disciplinado, igual los chiquillos están enfocados en trabajar no en saber las cosas teóricas. Están enfocados en lo práctico, en el: ¿para qué tengo que saber esto?

Volviendo con el tema de la retroalimentación... porque los cargoseo arto y ellos igual me odian por eso porque si es una exposición oral o si es individual me demoro más, pero trato de retroalimentar de a uno, y si es en grupo y están todos estresado por irse los retroalimentación de a grupo. Es como la técnica del sándwich: a todos les digo algo bueno, algo malo y algo bueno, es como ya, pero vamos si ustedes van bien... porque al final es la única manera que aprendan, insisto lo tiene que pasar bien o si no van a aprender.

Es que sabes me pasa algo súper extraño, porque cuando hago el cierre le digo a los chiquillos, también los aburro, que me digan una palabra sobre como lo pasaron en la clase o que aprendieron en la clase, entonces con ese cierre con esa palabra trato de hacer una idea fuerza y con la misma idea fuerza voy señalando: no chiquillos en realidad estamos avanzando o estamos avanzando poco... y en las tareas en clase que es como la evaluación formativa se les retroalimenta poco. Ósea se las entrego en una semana y a la siguiente se las entrego idealmente y haga algo que no se debería hacer que es darle décimas por las tareas en clases, pero siento que es una instancia útil para ellos por ultimo para que lean. Pero se las rayo enteras, la ortografía, la coherencia porque ellos fallan también, entonces no solo pasa por los ojos... también están acostumbrados que los docentes... les extraña que les prestes la atención y también me he fijado que les llama mucho la atención cuando te sabes el nombre de ellos y es algo tan básico y tú dices que esperas que todos lo hagan. Ó que te acuerdes lo que te contaron hace como tres meses y te contaron algo de la mamá y los chiquillos como que guau!, y te dicen, pero ¡porque! ...y hay otro que se llevan muy bien contigo y es como ahh la profe tiene un favorito y hay que tratar que todos sean favoritos no más...si en el fondo todos somos personas y queremos a alguien que nos escuche.

24. ¿Las estrategias evaluativas son consecuentes con las estrategias pedagógicas que permitan los aprendizajes y el logro del perfil de egreso?

Es que al final a ti no te entregan la rúbrica, te entregan como los contenidos a evaluar, te entregan como los aprendizajes, lo criterios de evaluación y los objetivos de aprendizajes, aprendizaje esperado. Entonces, generas la rúbrica en base a eso y lo que generas en clases suele ser lo que haces en clases, pero como te digo la contextualización del descriptor en sí es lo que yo por lo menos tengo bien flaco, porque prefiero contextualizarlo a pasar un descriptor que a ellos no les calce entonces no soy la trabajólica en ese sentido.

25. ¿Se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes? ¿se compatibilizan con las estrategias pedagógicas y evaluativas?

Son estandarizadas para todos igual, lo que tú puedas hacer es a nivel individual. Yo lo que hago es una cuestión súper subjetiva, dentro de lo objetivo que pueda ser una evaluación, quizás un chiquillo que no le valla tan bien, pero se esforzó, entonces al final tú tienes que entender que el criterio para evaluarlo debe ser distinto. Pero tú tienes que entender el criterio para evaluarlo distinto, pero con la rúbrica de todos, porque no puedes hacer rubricas diferenciadas. Esta cuestión de la inclusión y el artículo ahh... yo siento que no se toma en cuenta. Nunca me ha tocado un estudiante con algún tipo de dificultad, pero siento que con dificultad más bien diagnosticada o más grave. Los estudiantes que tengo tiene déficit de atención que pasan más a segundo plano, pero no hay nada diferenciador ni para aprender ni para evaluar.

Claro, no hay ningún protocolo o nadie que nos ayude, el psicopedagogo que te puede ayudar más como decides tú, se le olvida la profesión y que yo recuerde tampoco me pasaron eso. Pero no hay ninguna pauta que te especifique que tienes que hacerlo como algo distinto, es todo igual, queda al criterio de docente. Es como el criterio y el descriterio porque es como “a pobrecito le vamos a poner buena nota, pero no aprendió nada” ...y nosotros somos como más carnaza... que son cosas distintas, porque no saco nada con pasarte con un siete si no sabes nada.

26. ¿Existe algún tipo de control/ supervisión con respecto a lo que se desarrolla en aula?¿Existe un diseño del ambiente de aprendizaje que se adecue a lo establecido en su módulo?

Mira yo creo que lo que más se habla es de respeto ya y a propósito de este protocolo de denuncias por abuso y por el estilo, es algo generalizado. No necesariamente está enfocado en como tu desarrollas tu ambiente de aprendizaje en el aula, no tiene relación directamente, sino que solo habla del respeto mutuo y están vago como eso. Mi crítica y yo siempre me ofrezco para ayudar, pero nadie me pesca. Los profes que son mecánicos ahí tu no cachay muy bien, no tienes idea de aprendizaje, pero siento que igual los chiquillos responden, según yo no es mi intención, puede que sea un carril mío, pero algunas veces los estudiantes puede que hay algunas asignaturas que son súper difíciles y si lo consideraran de otra forma y algo tan sencillo que, si el profe contara

su experiencia, sería distinto. Yo siento que eso es algo que da la práctica, porque en realidad yo con la teoría... en la teoría suena súper bonito porque cuando tienes a los chiquillos al frente, y eso que te hablaba de las edades o quizás de las maneras de aprender o los ritmos de aprendizajes incluso es distinto, es otra cosa.

De hecho, cuando son muy pasivos intenciono un decálogo sobre cuáles van a ser las normas en esta clase. Es como ya me paso con un curso de informática del semestre pasado y es con el perfil del informático ya y cuál es la obligación de esta clase, en al menos una clase tengo que hablar, es una cuestión súper de cómo no va hablar. Tenía algunos estudiantes que le daba pánico, hablaron desde su puesto. Para mí eso es un logro y la mayoría estaba no quiero no quiero y cuando hablaban, hablan desde su espacio, entonces, es intencionar no más. Es lo que tienes que trabajar con ellos, trata de sacarle la vuelta o trata de mejorar en lo que puedas, incluso si lo puedes hacer mejor persona, darle, si al final las habilidades técnicas se aprenden haciendo y no se acaso la institución da la capacidad de hacer ahí.

27. ¿Las prácticas pedagógicas que se realizan están vinculadas o corresponden a situaciones que el estudiante se encontrará en su futuro laboral?

Específicamente en eso tengo que mejorar y lo coloco en todas las partes que pueda porque al final me cuesta integrarme en las áreas porque no tengo mucho contacto con docentes, pero la mayoría son súper buena onda en los pasillos. Pero, cuando vas hablar algo del área se ponen quisquillosos, pero pensando que tú les vas a hacer un mal, pero esa impresión me ha dado. Intento intencionarlos hacer algo más contextualizado, pero no siempre me resulta, pro que hay en algunas áreas de las que no se nada. En agrícola tengo la mala concepción que casi agrícola es el campo, pero agrícola es más que campo. En mecánica es auto, pero los autos tienen cien partes distintas entonces no lo hago, ese es mi mea culpa, por eso estamos trabajando en el diplomado para eso.

28. ¿Se vincula el quehacer en aula, con el futuro laboral de los estudiantes del programa en que usted trabaja como docente? ¿La vinculación tiene alguna forma característica? ¿Puede describirla?

No viene dado, es algo que uno tiene que intencionar y estoy trabajando en eso.

29. ¿Evalúa si sus estrategias pedagógicas evaluativas tienen el impacto deseado en el aprendizaje del estudiante?

No. Yo la última clase, bueno, este semestre no prometo nada. La última clase del semestre pasado que fue la otra instancia de evaluación, le dije a los chiquillos que hiciéramos una suerte de FODA, con las cosas que a ellos les sirvieron, los hice, así como por unidad, que creen ustedes que les hubiese servido... y al final, la manera que yo tengo de enseñar que cosas tengo yo que mejorar. Entonces, ahí les paso una hoja cada uno me escriba con su lápiz que podría mejorar yo, y la mayoría dijeron que hable más lento, que haga menos actividades, que le dé menos oportunidades a los más flojos. Esas fueron como las tres cosas que me dijeron, pero como el proceso como para yo mejorar como docente porque al final siento que para mí es importante eso.

Es que eso lo hago en el inicio la actividad, les digo que hicimos en la clase anterior, pero si los chiquillos no se acuerdan la actividad esta mala y ahí me doy cuenta lo que tengo que arreglar. Si porque lo anoto, tengo mala memoria entonces lo anoto en el mismo PPT, por unida y por clases. A veces, entonces si la temática es muy específica, es por clases, pero si es por unidad trato de anotarlo al tiro, porque si no se me olvida. Porque las hojas igual se pierden, entonces trato de anotarlo en el PPT en el Word, en algo.

Lo trato de arreglar, pero no le pregunto a los chiquillos directamente si les gusto esta actividad. Cuando los veo muy, así como “hay que lata” les pregunto cómo podemos hacer la actividad para que sea más entretenida. Pero la hacemos igual. Pocas veces se les ocurre para que sea más entretenido.

30. ¿Utiliza la retroalimentación con los estudiantes? ¿En qué instancias?

Si, como contaba antes, en las evaluaciones y también a final de semestre trato como de evaluar lo que hice yo.

## CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

NOMBRE DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO: 5

PROFESION: Veterinario CARGO: Docente ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: 7 INSTITUCIÓN: Z

En cuanto al contexto de su institución:

1. Con respecto a la Institución y el programa donde trabaja, ¿podría contar brevemente cuál es el enfoque de la institución y de su modelo educativo?

Yo trabajo en la carrera de técnico agrícola, en la asignatura de producción animal, una asignatura pequeña de dos semestres, enfocado principalmente en algo más practico que periódico. Cuando ingresé me di cuenta que tienen más horas de terreno que de aula, en el cft enfocan más en el hacer que en la materia.

2. ¿Tiene información sobre cómo es el proceso de creación de los programas en la institución?, Específicamente ¿Tiene información sobre cómo se creó el programa en el cual usted trabaja?

Yo lo que pude comparar y aprender es que el descriptor de la asignatura era transversal, la elaboración de los instrumentos es también transversal, hay una sede creadora otra revisora y así y eso no me acomoda. Nunca me tocó participar en algún proceso de actualización o creación, si una vez me tocó corregir un examen que hizo cauquenes y nosotros éramos sede correctora así que corregí el instrumento.

3. ¿Participó o se le consultó de alguna forma cuando se realizó la elaboración del programa? ¿De qué forma participó?

No

4. ¿Tienen los docentes/ o usted como docente algún grado de participación en las mejoras/cambios del currículo del programa en que participa como docente?

Nunca me tocó participar.

5. ¿El programa en que participa como docente cuenta con un listado de competencias a desarrollar en los estudiantes? ¿Lo conoce, puede describirlas? ¿Conoce o a escuchado del escalamiento de las competencias? ¿A qué se refiere con una “competencia escalada”?

SI en el descriptor salen las competencias. Nunca he escuchado el concepto de escalamiento de competencias.

6. ¿De qué forma están redactadas las competencias? ¿Están, por ejemplo, redactas en función de los aprendizajes esperados que los estudiantes deben adquirir al final de la asignatura? ¿Están redactadas de alguna otra forma?

No se hacía como un nexo entre los aprendizajes y las competencias ni nada así, no lo note.

Con respecto al logro del perfil de egreso

7. ¿Se establece con claridad como tributa su módulo al logro del perfil de egreso? ¿qué elementos lo explicitan?

No en realidad. Lo que me pasa con las carreras agrícolas es que mi asignatura es como una isla, no tiene ninguna articulación con nada, no es requisito ni prerrequisito. Generalmente los estudiantes no logran hacer el vínculo entre el modulo y lo que ven en otras áreas. Este módulo lo ven como un trámite dentro de la malla, ni ellos ni yo podemos ver en que tributa mi asignatura al logro del perfil de egreso. Sin embargo, yo trataba de resaltar que mientras más herramientas adquieran, era mejor y esto le podía ayudar y dar un bagaje.

8. ¿Identifica niveles de desarrollo de la competencia a la que tributa su módulo? ¿Se configura como un hito evaluativo integrador?

No, no sabía. Es algo que no hemos ocupado. Tampoco sabía de los niveles de desarrollo de la competencia.

9. ¿Mediante qué estrategia(s) didáctica(s)/metodológica(s), relaciona usted las actividades de su módulo con las expectativas del perfil de egreso del programa?

Mi modulo tenía muy pocas horas en aula, pero ahí ocupaba clases expositivas, incentivar la participación en

clases, mi descriptor tampoco me pedía otra cosa. El descriptor era plano y se proponía solo lo mismo, clases expositivas.

10. ¿De qué otras formas considera que se incentiva el desarrollo de las competencias en los estudiantes para el logro del perfil de egreso? ¿Qué otras actividades o mecanismos contribuyen a la formación y al logro del perfil de egreso y no son parte del programa?

El tiempo que yo estuve, en mi área no se hacía. Pero había otras áreas que se motivaban y hacían otras cosas. Yo nunca asistí a congresos ni a seminarios, no nos incentivaban a los profes a hacer cosas diferentes, menos a los estudiantes. Las reuniones eran como para averiguar porque un estudiante no iba a clases o esas cosas, pero no para planificar actividades extras.

11. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas que se realizan durante el programa, tienen impacto en la inserción laboral de los estudiantes? Describa cómo cree que ocurre y en qué se percibe el impacto. Yo creo que sí, pero depende mucho del docente y como lo planteo. Yo siento que es importante que los estudiantes participen, hagan foros, expongan, etc. Creo también que las clases expositivas sirven y las exposiciones también porque los obligan y los exponen a situaciones. Creo que sirven, pero depende mucho de cómo lo enfoque el docente y el provecho que le saque.

12. ¿Los diseños de los módulos promueven aprendizajes significativos a partir del acceso a contextos, integración de saberes y situaciones reales del mundo laboral?

Si porque en algunos momentos el descriptor nos pedía hacer resolución de casos prácticos y ahí uno vinculaba el contenido y situaciones reales y ahí uno puede revisar si efectivamente el estudiante comprendía los contenidos de mi asignatura.

13. ¿Con que tipo de infraestructura física y recursos tecnológicos cuenta la institución? ¿Considera que son suficientes para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso? Lamentablemente uno compara y el primer semestre que yo hice clases no había los elementos necesarios, la infraestructura no era la adecuada. No había libros, ni maquetas, ni ninguna cosa que me pudiera ayudar. Tenía que conseguirme yo por afuera cosas para mostrarle a los estudiantes. Y los recursos tecnológicos tampoco eran tan buenos, en algunas salas tampoco funcionaba y la infraestructura era incomoda.

14. Con respecto a las prácticas en Aula: ¿Ha participado en algún tipo de jornada, capacitación, curso, propuesto por la institución para dar a conocer su modelo educativo a los docentes?

Casi todos los sábados teníamos cursos de capacitación, pero no del modelo. Lo que si se hacía era una jornada donde nos explicaban el modelo educativo y después jornadas de perfeccionamiento docente.

15. ¿Recibió asesoramiento para implementar el modelo educativo de la institución en aula?

Se me ayudo con algunas cosas que hacía, se me ayudo a corregir algunas cosas así que sí. Había alguien disponible.

16. ¿Las estrategias pedagógicas y evaluativas son consistentes con el modelo educativo declarado?

Toda venia propuesto y si creo que hay cierta consistencia, lo que si es que como el examen era de tres sedes se generaban problemas porque los contenidos de una sede a otra eran distintos, no siempre se respetaba lo que decía el descriptor. De repente había diferencias porque el docente que imparte el modulo filtraba contenidos o hacia énfasis en algo apropiado de la especialidad del docente que imparte el modulo. Y eso no está bien, porque no se pasaban todos los contenidos, eso era complejo. Se debería dar más libertad para que cada sede aplique su instrumento, porque cada profe avanza diferente y depende mucho del curso. No todos los profes logran avanzar o dedicar la misma cantidad de tiempo a los aprendizajes que sale en el módulo.

17. ¿De qué forma se integran los aprendizajes desarrollados en el programa en que usted participa como docente?

No sé.

18. ¿Cómo elabora sus planificaciones?

Utilizo el descriptor como referencia y voy organizando en base a la cantidad de horas que tengo el modulo y los contenidos que tengo que pasar. Acá la planificación se hace desde cero.

19. Con respecto a la implementación del modelo educativo en el aula, ¿Qué estrategias pedagógicas usted en el utiliza en aula, puede describir las principales?

En mi caso de mis veinte clases, más del 70% eran salidas a terreno. Tenía muchas actividades prácticas, esto venia determinado en el descriptor del módulo por lo tanto lo poco que estábamos en aula era expositivo.

¿Qué tipo de actividades se promueve en la institución para ser desarrolladas en el aula con los estudiantes?

En ese momento no se promovía nada. Ahora se promueven algunas cosas, pero queda a disposición del docente.

20. ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos aplica en su módulo que permiten el logro de los aprendizajes?

PPT Y hago las actividades prácticas, la mayoría son salidas a terreno. Cuestionarios también. Análisis de caso. Mapas conceptuales, esquemas, lluvia de ideas.

21. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación?

Cuando hacíamos pruebas, preparábamos un poco, revisábamos los contenidos hacíamos cuestionarios, etc. Y sino trabajo y le pedíamos un producto. Acá no es obligación entregar el instrumento de evaluación, pero yo lo entregaba igual. Lo que si uno tenía que mostrar la pauta de corrección y la escala (tantos puntos, tanta nota).

22. ¿A qué documentos tiene acceso el estudiante cuando va a ser evaluado?

Pauta e instrumento, pero porque yo lo entregaba, no es obligación.

23. ¿Las estrategias evaluativas son consecuentes con las estrategias pedagógicas que permitan los aprendizajes y el logro del perfil de egreso?

Si sobre todo cuando hacíamos análisis de casos, ahí uno vinculaba el contenido con el futuro laboral de los estudiantes y era más útil.

24. ¿Se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes? ¿se compatibilizan con las estrategias pedagógicas y evaluativas?

No para nada. Todo viene dado por el descriptor, así que no. Es algo estándar.

25. ¿Existe algún tipo de control/ supervisión con respecto a lo que se desarrolla en aula? ¿Existe un diseño del ambiente de aprendizaje que se adecue a lo establecido en su módulo?

Una vez entro a ver mi clase el jefe de carrera, pero no supe a que ni porque, tampoco me hicieron una retroalimentación ni nada. Solo entró por entrar, no era algo que estuviera instalado. No existía tampoco ningún diseño o propuesta de diseño de aprendizaje.

26. ¿Las prácticas pedagógicas que se realizan están vinculadas o corresponden a situaciones que el estudiante se encontrará en su futuro laboral?

Las salidas a terreno si, ese era el vínculo. En la clase era materia dura y cuando salíamos yo hacia la bajada y le enseñaba otras cosas que no necesariamente estaban en el descriptor.

27. ¿Se vincula el quehacer en aula, con el futuro laboral de los estudiantes del programa en que usted trabaja como docente? ¿La vinculación tiene alguna forma característica? ¿Puede describirla?

Sí, pero a partir de un ejercicio del docente, no está explicitado, sino que el docente debe intencionar esa vinculación. Y eso queda mucho a la disposición del docente.

28. ¿Evalúa si sus estrategias pedagógicas evaluativas tienen el impacto deseado en el aprendizaje del estudiante?

Generalmente en los terrenos hacíamos eso, cuando volvíamos en la micro yo iba preguntando y tratando de vincular. En la clase expositiva mediante preguntas de activación o lluvias de ideas vinculaba lo visto en la clase anterior. Mapas conceptuales, esquemas, etc.

29. ¿Utiliza la retroalimentación con los estudiantes? ¿En qué instancias?

Hago retroalimentación cuando corrijo informes, les escribo en el documento y también cuando les entrego la

nota llamo al grupo, les cuento que hicieron bien, que deben mejorar, que espero para el próximo informe, etc. En revisión de pruebas revisamos todas las prueba y les voy comentando cual era la respuesta y por qué. Lo ocupo esto en las evaluaciones sumativa. Por un tema de tiempo no alcanzo a hacerlo de manera formativa.

## CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

NOMBRE DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO: 6

PROFESION: Trabajador social

CARGO: Docente

ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: 3 años

INSTITUCIÓN: z

En cuanto al contexto de su institución:

1. Con respecto a la Institución y el programa donde trabaja, ¿podría contar brevemente cuál es el enfoque de la institución y de su modelo educativo?

Valle central es un instituto profesional, imparte carreras técnicas y profesionales. Su enfoque es en una especie de transito eterno, en que aspiran a tener un modelo por competencias pero a causa de que es una institución privado y con fines de lucro bastante marcados nunca han tenido la iniciativa concreta de tener inversiones que les permitan hacer ese tránsito entonces continúan con lo que les parece económicamente más viable que es trabajar todavía el modelo por objetivos y todo su curriculum sigue todavía en ese diseño : objetivos generales que desprenden objetivos específicos y el enfoque se trabaja de esa manera, no tiene más profundidad que eso. No hay para nada una evolución de su enfoque y eso ha sido desde sus orígenes. Yo trabajo en el programa de técnico en educación diferencial, pero antes he trabajado en varios: técnico en trabajo social y técnico en enfermería, por ejemplo, ahí hacia los módulos. En diferencial trabajo los módulos que tienen que ver con didáctica y planificación. En social trabajo más cerca de cosas de historia que era metodología de investigación y en enfermería le hacia uno de TICS.

2. ¿Tiene información sobre cómo es el proceso de creación de los programas en la institución?, Específicamente ¿Tiene información sobre cómo se creó el programa en el cual usted trabaja?

Yo fui jefe de docencia en algún momento. Mira si aquí toca trabajar de todo y tienes que meter las manos en todas partes allá era aún más. El jefe de docencia diseñaba módulos. Me tocó hacer diseño de módulos porque en casa central a pesar de que valle central es una institución más grande que CFT san Agustín, tiene más sedes y más gente, la estructura que tienen ellos en cada una de las sedes y casa central es más acotada, entonces tienen una persona que manda directrices y las sedes ven como lo resuelven. Ellos trabajan arto también con material prediseñado...con cuadernos de aprendizaje, con capsulas, con varias cosas. Entonces el encargado de curriculum las envía a las sedes y la sede ve cómo trabaja esos productos. El encargado de curriculum está en casa central y él envía a las sedes...deben ser como 12 sedes. Lo que pasa es que antes había una sede en Talca, pero ahora está funcionando la universidad bolivariana que absorbió las carreras que tenía valle central en cambio en constitución está aún el instituto profesional, no la universidad. En varias partes pasa que la universidad absorbió las carreras del instituto entonces ahora no sé qué presencia real tenga el instituto. Además, hace poco los dueños de la bolivariana compraron la universidad de Aconcagua, entonces también están absorbiendo otros planes.

3. ¿Participó o se le consultó de alguna forma cuando se realizó la elaboración del programa? ¿De qué forma participó?

Igual como profesor se les hace participar, antes no, pero ahora sí. En el 2017 hasta hoy 2020, no había tenido claro. Solo este año lo supe. Antes los profesores no participaban, se le entregaba esa pega al jefe de docencia y el veía como trabajaba ese producto y lo entregaba.

4. ¿Tienen los docentes/ o usted como docente algún grado de participación en las mejoras/cambios del currículo del programa en que participa como docente?

Ahora si me tocó y creo que fue más que nada por el tema de las clases online y la necesidad de tener algunos

elementos más estándar. Hicieron ese trabajo de pagarle a los profesores para que diseñaran cuadernos de aprendizajes, capsulas y también la actualización del programa. Te pasaban en programa y tu ahí le hacías actualizaciones. No sé que tanta validación tuvo eso, yo mandé las actualizaciones de lo que yo consideraba necesario y así mismo lo vi. Así como yo lo modifiqué quedó tal cual, entonces no sé si se corrige o alguien revisa, simplemente se aceptó. Pasó directo de mi correo a la plataforma.

5. ¿El programa en que participa como docente cuenta con un listado de competencias a desarrollar en los estudiantes? ¿Lo conoce, puede describirlas? ¿Conoce o a escuchado del escalamiento de las competencias? ¿A qué se refiere con una “competencia escalada”?

No. Está por objetivos. Mi conocimiento de las competencias tiene que ver con mi formación de magister, no porque la institución me haya enseñado. Tienen la intención de trabajar algunos aspectos por competencias, saben que el mercado laboral pide trabajar por competencias, dentro del mismo papel de educación también se habla del modelo de competencias, pero no lo trabajan de ninguna manera. Nunca se han logrado acreditar tampoco por la misma razón, no tienen una estabilidad financiera, no porque les falta plata. Tienen mucho dinero, pero esa plata no llega a ser reinvertida. Como son poco transparentes con el dinero, no logran acreditar. Entonces en los procesos de acreditación se hacían los análisis, juntar a los profesores, los estudiantes, etc., pero finalmente nunca se acreditan. Entonces en esa vuelta en que teníamos siempre que estar haciéndole consultas a los actores de las sedes, profesores, a todos los que participan, incluso entrevistas internas, se tenían que plantear algunas cosas que tenían que ver con el modelo. Nunca se concretó que tuviera que ser por competencias, sino que se planteaba que nuestro modelo es “holístico” y eso no decía nada. Pero nunca hacían el tránsito real, tenían ideas, pero no lo concretaban.

6. ¿De qué forma están redactadas las competencias? ¿Están, por ejemplo, redactas en función de los aprendizajes esperados que los estudiantes deben adquirir al final de la asignatura? ¿Están redactadas de alguna otra forma?

Es por objetivos. Solo está declarado que hay una demanda del mercado laboral de que las personas que son formadas tengan una formación por competencias, porque se demanda que los profesionales requieren una formación por competencias, pero ellos no lo concretan en su diseño curricular. Esta como una necesidad del mercado que está declarada, pero no la recogen.

7. Con respecto al logro del perfil de egreso:¿Se establece con claridad como tributa su módulo al logro del perfil de egreso? ¿qué elementos lo explicitan?

Sí, pero lo que pasa es que mis módulos complementan un poco la formación que tienen ellas que tiene que ver con las NEE (necesidades educativas especiales). El mío no va tanto en esa línea, mi modulo es más general... no es de formación básica ni transversal, pero son como cuestiones más amplias con respecto a educación que no necesariamente atienden temas de NEE. Por lo tanto, están parcialmente relacionados al logro del perfil. En el perfil si se hablan de NEE, pero lo mío es didáctica general, que es lo que hago en tercer semestre de la carrera y lo otro es de planificación de un proceso de enseñanza aprendizaje, entonces son cuestiones más generales que si bien están dentro de lo que necesitan ellas como formación, el perfil habla más de NEE, entonces no está tan explícito lo que yo hago. De forma implícita se desprende que necesitan estos aprendizajes, mi modulo tiene seis horas a la semana por lo que demanda más carga horaria dentro de su malla de este semestre, pero en el perfil de egreso no se da cuenta de que está presente. Implícitamente se sabe, pero declara en sus competencias otras cosas que van a la base. Las estudiantes tienen claridad de porque se enseña el modulo, tratamos de hacer ese nexo. Hacemos por ejemplo el trabajo de planificar en distintos niveles, mas acotados y una proyección más amplia pero siempre pensando en las NEE y cómo hacer ese trabajo bajo esa lógica, etc. También en didáctica, cuando tenemos que hacer adaptaciones curriculares lo llevamos a eso, ahí es donde ellas entienden hacia dónde va la lógica. Esta contextualización está dentro de los aprendizajes que debe tener el programa, pero son acotados en realidad, la mayoría de los aprendizajes y contenidos que están ahí son más generales, depende mucho del

docente, no está tan explícito. Depende más del profe. Al final del módulo se trata de cerrar con el tema de NEE, pero de ahí para atrás son conceptos que se trabajan de forma previa y ojalá al final salgan con un producto que tiene que ver con NEE.

8. ¿Identifica niveles de desarrollo de la competencia a la que tributa su módulo? ¿Se configura como un hito evaluativo integrador?

No hay niveles de desarrollo.

Como hito integrador están las practicas intermedias y en general los procesos de práctica. Que si funcionan como hitos. La práctica uno se llama Practica de NEE transitorias, y lo hacen en el minuto en que aprueban el módulo de NEE transitorias. Luego, trabajan NEE Permanente y pasan a la práctica dos que es de NEE Permanente. Van aprendiendo y luego lo ven in situ. Solo que a lo mejor está asociado a una cuestión muy básica que es un módulo. Luego trabajan cosas que tienen que ver con psicología del aprendizaje, del desarrollo.

9. ¿Mediante qué estrategia(s) didáctica(s)/metodológica(s), relaciona usted las actividades de su módulo con las expectativas del perfil de egreso del programa?

Como lo mío es como más de base no está tan explícito en el perfil de egreso, como para poder ver que metodología aporta. El modulo lo que tiene en concreto es la presentación del módulo con su cantidad de horas, prerrequisito si es que hay, objetivos generales y específicos; los contenidos separados por cantidad de horas, un calendario de evaluaciones y la bibliografía. No tienen otros elementos, no hay estrategias metodológicas sugeridas. Ahí tú tienes que ver cual o que es lo que vas a trabajar. Aunque si en este semestre. En este año se ha restringido un poco más el abanico de posibilidades que tiene el profe de trabajar en el módulo porque antes tu podías diseñar tus estrategias de evaluación con lo que tu querías, incluso había flexibilidad con el porcentaje. Pero ahora se ha restringido a un tipo de evaluación (prueba estándar para la evaluación número uno y número tres), nuestros módulos tienen siempre tres unidades y a cada una se le asigna una evaluación. La evaluación numero dos es un producto que tienen que entregar los estudiantes con su rúbrica y sus elementos. Y es una evaluación que viene de afuera, te la entregan cargada en la plataforma. Entonces, como profesor no puedes dejar de pasar un contenido, porque después el estudiante no va a saber que responder. Las pruebas están cargadas desde el inicio, lo que si estos semestres encargaron todos esos productos y ahora hay un profesor que elaborara todos sus productos y esos quedan como el estándar. Yo diseñé todos lo de mi modulo y los profesores de otras sedes que aplican mi módulo tienen que aplicar esos instrumentos. En el trabajo viene la pauta, la rúbrica, viene todo. También te limitan respecto de que te dan la directriz de con que trabajar, inicialmente trabajamos con zoom y todos tenían que trabajar con zoom. Y como no compraron los derechos, se empezó a trabajar con otras aplicaciones. Este semestre se hicieron varias capacitaciones para trabajar con la plataforma Teams, así que con eso estamos trabajando ahora.

10. ¿De qué otras formas considera que se incentiva el desarrollo de las competencias en los estudiantes para el logro del perfil de egreso? ¿Qué otras actividades o mecanismos contribuyen a la formación y al logro del perfil de egreso y no son parte del programa?

Si se hacen actividades extra programáticas que programaba la jefa de carrera para desarrollar otras habilidades. Por ejemplo, me acuerdo que una vez la jefa de carrera me mando una planificación de actividades para el día del niño, hicieron una actividad en un colegio con ellos. Algo parecido a las semanas sociales también hacían los de trabajo social, tenían actividades sociales en la plaza de armas. Enfermería no me acuerdo, pero si se hacen actividades que las gestiona el jefe de carrera. Él tiene un presupuesto para eso y debe hacerlas semestrales, tienen que programar al menos una actividad semestral. Ahora me acuerdo que eran dos, una era extracurricular y la otra no me acuerdo que nombre tenían. Pero se hacen actividades, un par al menos semestral...una extracurricular y la otra de vinculación...no era tan vinculado a la carrera, pero si lo hacia la carrera, quizá no tenía tanto que ver con la disciplina, pero si contribuía e igual en la práctica se traducía en lo que sabían hacer así que terminaba siendo extracurricular igual.

11. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas que se realizan durante el programa, tienen impacto en la inserción laboral de los estudiantes? Describa cómo cree que ocurre y en qué se percibe el impacto. Yo creo que, en la práctica, por ejemplo, de la carrera de diferencial, la pega es más simple... no creo que tengan que saber tanto de modelos pedagógicos, ni tener tan clara muchas cuestiones de teoría porque no sé si las trabajan realmente. Pero lo que sí, es que buena parte de ellas después de un tiempo tienen la proyección de estudiar la carrera profesional, entonces para ellas como tienen esa intención, saben que va a ser un avance importante para lo que van a trabajar después. El perfil de egreso no está tan vinculado a lo que ellas van a hacer efectivamente en la realidad.

12. ¿Los diseños de los módulos promueven aprendizajes significativos a partir del acceso a contextos, integración de saberes y situaciones reales del mundo laboral?

Si. Si se promueven. Están bien cubiertos, porque como te digo son bastantes amplios, tienen muchas cosas. Sobre todo, este módulo que me tocó hacer este semestre es como bien amplio, tiene muchas cosas, más incluso de las que ellas necesitan. Quizá debería tener algo más acotado de cómo se planifica y algunos formatos de planificación porque en la práctica la técnica puede en algún momento tener que cubrir a un profe y necesita entender la planificación. Pero, no creo que tenga en algún momento ella que planificar. Más que nada tiene que ver con habilidades para poder interpretar una planificación y poder trabajarla más que una cuestión de diseño.

13. ¿Con que tipo de infraestructura física y recursos tecnológicos cuenta la institución? ¿Considera que son suficientes para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso? En específico para esta carrera diferencial no tienen como una necesidad muy específica. Trabajan más en la sala, ocupan proyector. No recuerdo que hubiese algo... una sala didáctica... me parece que en otras sedes tenían... se produce igual esas diferencias en las sedes. Me parece que en alguna sede había algún tipo de sala didáctica. Con respecto a la estructura física y recursos tecnológicos: tienen acceso a sala de computación, no se quejan los estudiantes. La sala de computación tenía de sobra computadores.

Con respecto a las prácticas en Aula

14. ¿Ha participado en algún tipo de jornada, capacitación, curso, propuesto por la institución para dar a conocer su modelo educativo a los docentes?

Si de hecho en el primer semestre tuvimos que hacer un diplomado. Ahí tocan todos los temas del modelo educativo, parten con esa base y después te enseñan cosas de metodología, uso de plataformas, algunas estrategias, eso.

15. ¿Recibió asesoramiento para implementar el modelo educativo de la institución en aula?

Yo como profesor no. Pero si me tocó cuando era jefe de docencia hacer introducción tanto a profesores como estudiantes. Debía tomar el modelo educativo y presentarlo porque era parte de los procesos que teníamos declarado. Empezaba el semestre y teníamos que hacer eso.

16. ¿Las estrategias pedagógicas y evaluativas son consistentes con el modelo educativo declarado?

Las metodológicas no están planteadas. Las estrategias evaluativas sí. Como es por objetivo está bien, son coherentes. Lo que sí, están como restringidas y acotadas, antes se daba más libertad a lo que el profesor estimara conveniente.

17. ¿De qué forma se integran los aprendizajes desarrollados en el programa en que usted participa como docente?

Yo creo que los míos se integran más. Los que justamente yo hago porque como son más macros, no son tan puntuales como otros módulos. Sí, me toca recoger cuestiones que han trabajado en otros módulos, por ejemplo: de psicología del aprendizaje. Por ejemplo, en el módulo de planificación se toman elementos que se trabajaron en otros módulos y contenidos. Recogemos varios elementos, por ejemplo, también del módulo que hice antes de didáctica. Entonces por eso ahí integramos bastante de otros módulos. Yo creo que, en la práctica es más acotado. En el de didáctica también podría ser porque tienes que hacer una adaptación curricular y ahí se recogen

elementos de otros módulos. Esta integración no se explicita en el módulo, sino que yo lo hago porque siento que como yo soy profe de historia y estoy formando en una carrera de diferencial donde les enseño muchas cuestiones que dice el modulo, porque el modulo habla de cosas más amplia, y a veces siento que me estoy metiendo en terreno ajeno. Entonces eso me lleva a pensar que lo tengo que aterrizar a algo de la especialidad, necesito que ellos de alguna manera lo lleven a su área. Pero yo no lo veo que esté tan explícito en su módulo (en el contenido del módulo). El modulo sigue la lógica de que esto es un poquito más general. Es algo que yo intenciono.

18. ¿Cómo elabora sus planificaciones?

Viene en un formato que era el que te entregaban y que uno tiene que completar y entregar al jefe de carrera firmado. Es un Word que uno tiene que completar con los contenidos de uno y la planificación. Lo recibe el jefe de carrera y este se lo envía al jefe de docencia. También viene integrado al libro de clases, que es un excell. Viene ahora este semestre una pestaña adicional donde uno entrega su planificación y ahora uno comparte en línea para que lo puedan ver quienes lo necesiten: Jefe de docencia, jefe de carrera y secretaria académica. La secretaria académica ve el avance del profe, según lo que dice el libro de clases, sus notas y tiene también acceso a la planificación docente para ver los avances de esta semana a semana.

19. Con respecto a la implementación del modelo educativo en el aula, ¿Qué estrategias pedagógicas usted en el utiliza en aula, puede describir las principales?

Actualmente trabajamos arto con la clase expositiva presentando el contenido. A veces en algunos casos, cuando puedo porque en algunos casos no les gusta mucho o no sé si no han tenido mucho la oportunidad en otros módulos... no les gusta mucho participar, como que tú le haces una pregunta y es como que son siempre las mismas las que participan...entonces igual trato a veces de hacer debates y meter algunos temas en los que puedan opinar. Como eso no resulta tampoco mucho, siempre igual responden algunas, trato de hacer preguntas que ellas puedan responder a través de las herramientas que da el Microsoft Teams. También tenemos un grupo de WhatsApp, que lo tenemos armado porque a veces si falla el internet por cualquier cosa nos permite organizarnos. Entonces a veces igual, dentro de la semana de la clase dejamos abierta una pregunta, para que ellas la vayan respondiendo. Igual tenemos foros, pero esto lo hacemos a través de una pregunta, donde ellas plantean esa respuesta hasta determinada fecha. Yo proceso las respuestas y vemos las coincidencias de lo que ellas respondieron a la clase siguiente. El foro... hay un foro de preguntas sobre un tema que están planificado también dentro de la estrategia evaluativa dentro del módulo que tiene un peso asignado de un 9% y se trabajan dos foros por unidad, entonces al final del semestre son 6 preguntas del foro que se tienen que responder a través de la plataforma y las evalúa ahí mismo.

20. ¿Qué tipo de actividades se promueve en la institución para ser desarrolladas en el aula con los estudiantes?

21. El foro y la clase magistral. No más que eso. El resto ahí ve cada uno.

22. ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos aplica en su módulo que permiten el logro de los aprendizajes?

23. Foro, clase magistral. Debate. Como recursos utilizó PPT, videos y aula virtual.

24. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación?

25. Se calendarizan las evaluaciones y se les indica a los estudiantes que técnica se va a hacer, para eso se asigna tiempo de la clase sincrónica. En el caso de las evaluaciones que son a través del portal, tienes que darle las indicaciones, por ejemplo, la evaluación diagnóstica que tienen que responder tiene tantos intentos, etc. Los estudiantes tienen acceso a las pautas de evaluación y el instrumento con el que se va a evaluar. En el caso de los foros y trabajos tienen una rúbrica disponible, en el caso de las pruebas una vez respondida te aparece la retroalimentación.

26. ¿A qué documentos tiene acceso el estudiante cuando va a ser evaluado?

Pauta con el detalle del procedimiento e Instrumento de evaluación.

27. ¿Las estrategias evaluativas son consecuentes con las estrategias pedagógicas que permitan los aprendizajes y el logro del perfil de egreso?

Como es por objetivo, yo creo que sí.

28. ¿Se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes? ¿se compatibilizan con las estrategias pedagógicas y evaluativas?

No. La verdad es que no. No dice en ninguna parte que tienes que tener en cuenta eso.

29. ¿Existe algún tipo de control/ supervisión con respecto a lo que se desarrolla en aula? ¿Existe un diseño del ambiente de aprendizaje que se adecue a lo establecido en su módulo?

De parte de la administración el libro de clase que es donde uno tiene que ir dejando registro de todo lo que hiciste y cuáles son los contenidos que trabajaste conforme a tu planificación. Si pusiste evaluaciones, también tienen que estar ahí dentro de 7 días. Todo se va registrando en ese libro de clases que está compartido entre esas tres personas: el profesor, el jefe de carrera y el jefe de docencia. Los jefes de docencia hacen supervisión de aula. Recuerdo que había una pauta con la que tienes que hacer un monitoreo a los profesores. Al menos hacer una visita al aula donde ibas respondiendo un checklist. También había una distinta para el jefe de carrera. Él tenía que entregársela al jefe de docencia y entonces el jefe de docencia tomaba esos dos instrumentos y había un proceso para incorporarlo a la evaluación docente. Eso permitía una categorización docente. Te iban asignando un puntaje, esto tenía un trasfondo y todo, pero nunca tenía un impacto. Nunca vi un resultado concreto, pero si se hacía y se cruzaba esa información con la evaluación docente. Con respecto al diseño de ambiente de aprendizaje, en mi modulo no. Pero si recuerdo haberlo visto en algunos casos como recomendaciones, pero no estaba en todos los módulos. Recuerdo haberlo visto en algunas carreras de la salud, también haberlo visto en diferencial, en algunos módulos que tenían que ver con expresión artística. Habían un poco de lineamientos sobre cómo se tenía que trabajar, no tan formal como las estrategias metodológicas, y una notita con recomendaciones al menos. Pero en mis módulos no, porque como son más teóricos no está tan explícito eso.

30. ¿Las prácticas pedagógicas que se realizan están vinculadas o corresponden a situaciones que el estudiante se encontrará en su futuro laboral?

Sí, pero porque uno lo intenciona. No porque el programa te lo diga, porque como es por objetivo es básicamente el contenido y el objetivo de la clase. No viene intencionado, ni descrito. Entonces no tiene vinculación o mucha vinculación con lo laboral, no están pensando en eso.

31. ¿Se vincula el quehacer en aula, con el futuro laboral de los estudiantes del programa en que usted trabaja como docente? ¿La vinculación tiene alguna forma característica? ¿Puede describirla?

Sí, pero no es algo que esté descrito. Es algo que intenciona cada docente por lo tanto va a variar la forma en que se haga esa vinculación. Por ejemplo, yo lo hago a través del foro.

32. ¿Evalúa si sus estrategias pedagógicas evaluativas tienen el impacto deseado en el aprendizaje del estudiante?

Depende de quien las diseñe en realidad. A mí al menos el semestre pasado cuando me tocó el de didáctica, ese yo no lo hice venia así. Pero este semestre si me tocó diseñar a mí y ahí si me tocó hacer que las preguntas del foro fueran mas intencionadas, entonces queda un poco condicionado a eso, porque como no hay mucha revisión por lo visto, porque lo que diseñé quedo tal cual...no creo que haya estado tan bien como para que haya pasado tal cual...ellos no tienen mucha capacidad para poder procesar toda esta información entonces confían en que el diseñador lo hizo bien y así queda. Siento que el de didáctica no estaba tan bien planteado. Igual tratamos de hacer la retroalimentación del foro con la rúbrica. Entregarle al estudiante de manera individual en que se equivocaron. Igual la tomamos en clase, tomamos la rúbrica y ver cuales fueron más o menos las respuestas...pero eso...es porque uno trata de darle ese enfoque, no porque esté planteado. Y no pasa de esto.

33. ¿Utiliza la retroalimentación con los estudiantes? ¿En qué instancias?

Cuando hacemos preguntas en la clase, por ejemplo, en una pregunta de cierre, les damos un tiempo para que ellos igual puedan responder. Mi clase termina a las 23.59, entonces yo hago la pregunta como a las 23.20 hrs. Igual dejo abierto que ellos puedan responder después. Pero lo que, si hacemos, es que esa respuesta la recojo, la proceso y hago una retroalimentación para poder cerrar y que el estudiante pueda saber qué es lo que ha aprendido. En los foros opera de la misma manera, pero más formal porque tienen una rúbrica y un tiempo definido, es más formal. Entonces la retroalimentación la hago de manera sumativa y formativa.

## CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

NOMBRE DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO: 7

PROFESIÓN: Psicóloga CARGO: Docente

ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: 10 años INSTITUCIÓN: z

1. En cuanto al contexto de su institución: Con respecto a la Institución y el programa donde trabaja, ¿podría contar brevemente cuál es el enfoque de la institución y de su modelo educativo?

Partí haciendo clases el año 2010 en la carrera de técnico en párvulo y básica en el módulo de psicología del desarrollo. En ese tiempo la institución tenía aún un curriculum por objetivos y estaba en proceso de acercamiento a un modelo educativo por competencias. Por lo tanto, se estaba empezando a implementar más que nada el cómo llevar las practicas pedagógicas que nosotros estábamos realizando...acercarlas al modelo educativo. Lo que pasa es que todavía los planes estaban por objetivos, entonces teníamos estas dicotomías de que nuestros planes todavía estaban por objetivos, pero nuestras clases estaban acercándose a un modelo por competencias, entonces comenzamos como el primer acercamiento en ese sentido. Se comenzó del 2010 a hacer los primeros diplomados en la institución para los docentes y eso llevo a que en el año 2013 partiera todo lo que es el rediseño de los programas de estudio a basado en competencias. Entonces yo estuve en el tránsito, donde el plan de estudios era por objetivos y teníamos practicas pedagógicas del modelo educativo basadas en competencias a tener un plan de estudio basado en competencias.

2. ¿Tiene información sobre cómo es el proceso de creación de los programas en la institución?, Específicamente ¿Tiene información sobre cómo se creó el programa en el cual usted trabaja?

Nosotros como docentes todo el semestre al término del semestre teníamos reuniones con nuestros jefes de carrera para hacer actualización a los módulos directamente. Nosotros veíamos si los contenidos eran atingentes, si había algo que modificar, si había trasposición de contenidos en otros módulos y hacíamos nuestra propuesta y se la enviábamos a la Vicerrectoría académica. Eso te digo entre el 2010 al final del 2012. En ese tiempo no existía unidad curricular, entonces cada jefe de carrera y su jefe de área mandaba directamente las propuestas a dirección académica. Partí en técnico en párvulos en el ramo de psicología del desarrollo y después al año siguiente partí haciendo módulos sellos para todas las carreras y ahí trabajé en diversas áreas. Pero no sé cómo se creó ese programa, el de técnico en párvulos porque se implementó como dos años antes que yo llegara. El 2013 a partir de un proceso de rediseño en la institución que fue con una consultora hacían participar a los docentes y empleadores, etc. En procesos de focus group y después mostrándole los programas y como quedarían y que opinión tenían de ellos. Cuando no había unidad curricular, se hacía una jornada a fin de año, en el caso de los módulos sellos no se hacían cambios porque eran módulos institucionales, pero de los módulos más técnicos debíamos dar nuestras apreciaciones sobre qué cosas eran las más difíciles, que contenidos no están actualizados...en ese tiempo la malla antigua de párvulos tenía un módulo de necesidades educativas especiales y yo hacía psicología del desarrollo y teníamos algunos temas que se topaban entonces nos poníamos de acuerdo para que pasar... esos cambios impactaban directamente en los módulos, pero no habían grandes cambios en la malla.

3. ¿Participó o se le consultó de alguna forma cuando se realizó la elaboración del programa? ¿De qué forma participó?

Si, nos consultaban y nosotros hacíamos los comentarios los cuales después eran canalizados en vicerrectoría académica. Se te consulta sobre el modulo que uno imparte y esas opiniones después debían verse reflejadas en las adecuaciones que se le hacían al módulo.

4. ¿Tienen los docentes/ o usted como docente algún grado de participación en las mejoras/cambios del currículo del programa en que participa como docente?

Claro a través de este consultivo curricular, que se hacia dónde uno señala las ideas de mejora y comentarios con respecto al módulo.

5. ¿El programa en que participa como docente cuenta con un listado de competencias a desarrollar en los estudiantes? ¿Lo conoce, puede describirlas? ¿Conoce o a escuchado del escalamiento de las competencias? ¿A qué se refiere con una “competencia escalada”?

Cuando partí era solo por objetivos, después lo traspasaron a competencias. Dentro de cada una de las carreras te entregaban cuando tu ibas a hacer las clases: el perfil de egreso y cuales competencias tenían. Yo cuando hacia los transversales me decían a cuál competencia tributaba mi modulo. Yo cuando dejé de hacer clase en párvulos hice psicología en trabajo social y ahí también me decían que estas eran las competencias que tributaban al módulo y el logro del perfil de egreso. Cuando partí haciendo clase no tenía idea o no había escuchado del modelo por competencias. Cuando uno llega ...al principio es como un poco más forzado...pero en los años que siguieron a continuación se hicieron diferentes instancias como capacitación aparte del diplomado para que el docente se fuera familiarizando con el modelo

6. ¿De qué forma están redactadas las competencias? ¿Están, por ejemplo, redactas en función de los aprendizajes esperados que los estudiantes deben adquirir al final de la asignatura? ¿Están redactadas de alguna otra forma?

Con respecto a la redacción ...cuando se hizo el rediseño yo ya estaba haciendo el magister... y no estaban bien redactadas...faltaban elementos...es que estaban a un nivel de complejidad muy alto. Las carreras que vi yo eran menos compleja, la cantidad de competencias que había versus las otras carreras... a mí me pasó que comencé a hacer menos horas de clase, cuando vino el rediseño me quedé con las carreras del área social...eran los perfiles más acotados con menos competencias, pero sé que en otras carreras había muchas competencias o casi criterios de evaluaciones...había una mezcla de cosas...eran una redacción en función de una lista de tareas más que una competencia. No fue tan efectivo el cambio.

7. Con respecto al logro del perfil de egreso:¿Se establece con claridad como tributa su módulo al logro del perfil de egreso? ¿qué elementos lo explicitan?

Sí, no sé si es porque yo me involucré mucho en el desarrollo de la carrera o no, pero yo tenía muy claro como tenía que sentar bases del conocimiento y del desarrollo de los niños entre pre- kinder y NB2. Yo creo que tenía que ver un poco con la forma que yo tenía de involucrarme con la asignatura que estaba impartiendo.

8. ¿Identifica niveles de desarrollo de la competencia a la que tributa su módulo? ¿Se configura como un hito evaluativo integrador?

No, no había niveles, solo la competencia. No se hacían evaluaciones integradoras...se crearon después del rediseño...el curriculum era por objetivos entonces no había ese tipo de evaluaciones. Lo que pasa es que siento que cuando yo llegue a hacer clases estaban tratando de implementar practicas pedagógicas basada en el modelo, pero el curriculum no estaba bajo el modelo entonces se generaba la disonancia entre lo que tu querías hacer y que no necesariamente había hitos integradores entonces paso que partió el rediseño no existía el portafolio ni la practica intermedia, solo módulos y después llegaban a la práctica laboral. Cuando yo llegue el cft tenían eso mezclado...tu curriculum era por objetivos, pero tenías que hacer prácticas basadas en competencias...porque estaban en transición...entonces por ejemplo podía hacer una prueba...pero solo una aprueba. Tenías que hacer trabajo en equipo, presentaciones, en ese mismo periodo empezaron a hacer muchas capacitaciones para el modelo educativo. Para comenzar nuevas prácticas pedagógicas. Entonces no era puramente por objetivos.

9. ¿Mediante qué estrategia(s) didáctica(s)/metodológica(s), relaciona usted las actividades de su módulo con las expectativas del perfil de egreso del programa?

Lo que pasa es que lo que yo hacía que era más que se involucraba con el perfil de egreso es que si bien había establecido que se tuviera que hacer ciertas pruebas yo buscaba un trabajo de integración con las chicas. Entonces, buscaba que ellas pudieran relacionar lo que estaban aprendiendo con la práctica. Entonces por ejemplo tenían que hacer una actividad de aprendizaje direccionada a niños en una etapa del desarrollo puntual y explicarla según algún modelo teórico. Esto era un proceso evaluativo que yo decidí, los procedimientos venían prediseñados pero amplios, por ejemplo: prueba, trabajo grupal...talleres. Eran como genéricos.

10. ¿De qué otras formas considera que se incentiva el desarrollo de las competencias en los estudiantes para el logro del perfil de egreso? ¿Qué otras actividades o mecanismos contribuyen a la formación y al logro del perfil de egreso y no son parte del programa?

No. Siempre se hicieron visitas a terreno...quizá eso. Pero no se hacían talleres ni otro tipo de actividades en ese momento.

11. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas que se realizan durante el programa, tienen impacto en la inserción laboral de los estudiantes? Describa cómo cree que ocurre y en qué se percibe el impacto.

Ósea es que por eso. Depende de cómo las conceptualizas...si tu conceptualizas bien las practicas pedagógicas y las llevas a una experiencia de aprendizaje si va a tener un impacto en la empleabilidad del estudiante. También depende de la carrera más que del módulo, había carreras que por más que tu idearas una buena actividad de aprendizaje los chicos no aprendían con la actividad, entonces eso era amas complejo.

12. ¿Los diseños de los módulos promueven aprendizajes significativos a partir del acceso a contextos, integración de saberes y situaciones reales del mundo laboral?

En ese momento, cuando eran por objetivos no estaban contextualizados, cada docente le daba el contexto y no estaba explicitado en el programa de estudio. Después del 2014 si comenzó a explicitarse un poco más.

13. ¿Con que tipo de infraestructura física y recursos tecnológicos cuenta la institución? ¿Considera que son suficientes para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?

Siempre hubo. Si tú me preguntas el CFT siempre ha tenido recursos tecnológicos e infraestructura en la medida que tiene carreras. Si tú me dices TNS en enfermería se creó sin laboratorio...si tenía laboratorio...lo que pasa es que ahora tiene dos. Redes eléctricas también tenía laboratorios...y así. Siempre se han creado las carreras considerando esos espacios. Si a mí me preguntas los docentes manejan menos la tecnología que lo que hay, de repente hay más implementación que lo que los docentes saben usar. Por ejemplo, cuando yo partí en el CFT me hicieron muchas capacitaciones sobre el uso de aula virtual y si me preguntas ahora el mayor déficit es el uso del aula virtual. Y hacemos siempre capacitaciones y hay docentes que llevan la misma cantidad de años que yo y aún no saben usar. Mas que no haya disposición del recurso, es como se utilizan. Existían tecleras y nadie las sabe ocupar, las pizarras didácticas tampoco...nadie sabe ocuparlas.

14. Con respecto a las prácticas en Aula: ¿Ha participado en algún tipo de jornada, capacitación, curso, propuesto por la institución para dar a conocer su modelo educativo a los docentes?

Si, nos hacían jornadas. Para mí no era un aporte, pero a algunos profes le gustaban. Se hacían diferentes tipos de jornada. Había como un asesor pedagógico. Se hacían jornada de reflexión, asesoramiento para la construcción de exámenes, tenían diferentes temáticas. Él tenía un programa y eso se repetía en las distintas sedes. Además, se hacían reuniones ampliadas donde se explicaban aspectos de la institución. Pero estas jornadas eran solo pedagógicas, explicaba el modelo educativo, evaluaciones de proceso, exámenes, etc.

15. ¿Recibió asesoramiento para implementar el modelo educativo de la institución en aula?

El asesor pedagógico, uno podía también consultarle o explicar las dudas que uno tuviera.

16. ¿La estrategias pedagógicas y evaluativas son consistentes con el modelo educativo declarado?

Estaban bien abiertas, por ejemplo, decía “trabajo en grupo” y si tú sabías hacer un aprendizaje basado en problemas hacías uno grupal. Hoy en día dice ABP. Entonces eran abiertas y dependían de lo que el docente supiera hacer. Como estaban en transición había este híbrido y eran muy abiertas, no había estrategias propiamente, entonces cada uno hacia lo que quería y ahí obviamente te arriesgas a la inconsistencia.

17. ¿De qué forma se integran los aprendizajes desarrollados en el programa en que usted participa como docente?

Se supone que sobre todo el examen era el que pasaba a revisión, te revisaban que tu examen fuera consistente con evaluar todos los aprendizajes que estaban declarados en el módulo, por eso te digo que los planes de estudios eran extraños...

18. ¿Cómo elabora sus planificaciones?

Cada uno en un Word. Te pasaban un Word y tu tenías que elaborarla. Generalmente había una primera reunión de capacitación para hacer tu planificación.

19. Con respecto a la implementación del modelo educativo en el aula, ¿Qué estrategias pedagógicas usted en el utiliza en aula, puede describir las principales?

Lo que más nos reforzaban era hacer una parte teórica y una práctica. No podíamos hacer solo horas teóricas. Yo hacia cinco horas a la semana entonces trataba de si hacia tres horas teóricas las otras dos hacia algo practico. Eso era lo que se promovía, esta división.

20. ¿Qué tipo de actividades se promueve en la institución para ser desarrolladas en el aula con los estudiantes?

Mira en general no sé si se promovían actividades, así como promover, pero estaba abierta la elección. Pero no estaban declaradas entonces se producían diferencias entre lo que un docente pensaba que era, por ejemplo, un abpro y lo que otro docente entendía. Pero se permitía que el docente hiciera o promoviera las actividades que el considerara más aptas.

21. ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos aplica en su módulo que permiten el logro de los aprendizajes?

Como recursos usaba, PPT, videos, aula virtual. Eso era lo más típico. Para los módulos transversales ocupaba videos cortos y como que después hacíamos una actividad en base a eso.

22. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación?

Al inicio del semestre. Dentro de los lineamientos que se nos entregaba era que al inicio del semestre teníamos que presentar la asignatura, las fechas que íbamos a evaluar y el tipo de evaluación que íbamos a aplicar. Después se recordaba.

23. ¿A qué documentos tiene acceso el estudiante cuando va a ser evaluado?

Eso comenzó a reforzarse desde el 2015 en adelante, cuando ya se hizo el rediseño. Después del 2014 se hicieron muchas más capacitaciones del modelo. Y ahí se hizo énfasis en que el estudiante tenía que tener su pauta de evaluación y se hizo énfasis en la construcción de rubricas y todo eso. Pero antes no era obligación y dependía del docente.

24. ¿Las estrategias evaluativas son consecuentes con las estrategias pedagógicas que permitan los aprendizajes y el logro del perfil de egreso?

Al inicio no. Era como más disperso. Como que lo que se instaba mas era a que el profe utilizara nuevas prácticas pedagógicas evaluativas, pero sin la necesidad de la reflexión de porque lo estaba haciendo o del proceso de su docencia, sino que se atreviera más a innovar. Y después ya comenzó como a darse un sentido. Estaba igual en la mira el perfil de egreso, de eso se hablaba.

25. ¿Se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes? ¿se compatibilizan con las estrategias pedagógicas y evaluativas?

Como el 2012 comenzamos recién a hablar de eso. Y compatibilizar lo que uno hace en aula con los distintos estilos. El 2011 partió un proyecto de atención a la diversidad del MECE, entonces ahí comenzamos a darle mucho énfasis a las capacitaciones en temas de inclusión y que esto tenía que ver con atender a los distintos tipos de aprendizaje, se hicieron diplomados. Tomando en cuenta también que tenemos un perfil de ingreso particular, se comenzó a incluir en la encuesta de caracterización a incluir preguntas sobre como los estudiantes aprendían, si tenían estrategias de estudios etc.

26. ¿Existe algún tipo de control/ supervisión con respecto a lo que se desarrolla en aula? ¿Existe un diseño del ambiente de aprendizaje que se adecue a lo establecido en su módulo?

Siempre ha habido supervisión en aula, desde que yo llegué. No nunca se ha detallado sobre el diseño de un ambiente de aprendizaje, yo creo que en ninguna institución se hace.

27. ¿Las prácticas pedagógicas que se realizan están vinculadas o corresponden a situaciones que el estudiante se encontrará en su futuro laboral?

Depende de la asignatura. Por ejemplo, formación para el trabajo si, se les ponían situaciones de conflicto a las que tuvieran que enfrentarse, como ir a una entrevista laboral que era algo que tendrían que enfrentar cuando fueran a salir. En desarrollo personal, se trabajaban cosas para conocerse. En el caso de psicología del desarrollo yo trataba de que todos los contenidos se fueran vinculando para cuando tuviera que ejercer su cargo.

28. ¿Se vincula el quehacer en aula, con el futuro laboral de los estudiantes del programa en que usted trabaja como docente? ¿La vinculación tiene alguna forma característica? ¿Puede describirla?

La idea es que se haga esa vinculación, pero no está descrita como debe hacerse. Entonces queda ahí como a disposición de cada docente como hace esa vinculación.

29. ¿Evalúa si sus estrategias pedagógicas evaluativas tienen el impacto deseado en el aprendizaje del estudiante?

No.

30. ¿Utiliza la retroalimentación con los estudiantes? ¿En qué instancias?

Declarado como algo relevante, como algo concreto no. Pero si el jefe de carrera te decía que era algo importante. Yo siempre los retroalimento de todos los procesos...era algo que no estaba declarado de manera escrita, pero si en los discursos. Se utilizaba luego de un informe o trabajo, cuáles eran las debilidades y las fortalezas, que tenían que mejorar para la próxima evaluación...en el fondo después de un proceso de evaluación sumativa. Pero clase a clase no.

## CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

NOMBRE DEL PROFESIONAL ENTREVISTADO: 8

PROFESION: Abogada CARGO: Docente

ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: 3 años INSTITUCIÓN: z

1. En cuanto al contexto de su institución: Con respecto a la Institución y el programa donde trabaja, ¿podría contar brevemente cuál es el enfoque de la institución y de su modelo educativo?

Tiene un modelo educativo basado en competencias. Donde el proyecto educativo se base en siete pilares donde uno de ellos es la EBC. La idea principal es el que el estudiante no solo aprenda lo teórico, sino que también lleguen a su ejercicio profesional con conocimientos en competencias y conocimientos prácticos. Más en una carrera técnica donde tenemos de formación lectiva dos años y mi carrera que es tec. jurídico solo tiene la práctica profesional como ramo practico. Además, dentro de estos dos años hay certificaciones intermedias donde se certifican competencias técnicas. Tenemos ramos troncales (que son fundamentales pues contribuyen con conocimientos críticos para el logro del perfil de egreso) y hemos tratado de eliminar los prerrequisitos. Tenemos un perfil de egreso con 5 competencias. Tenemos varios ramos que se han ido mezclando o se fundieron asignaturas para unir lo teórico con lo práctico.

2. ¿Tiene información sobre cómo es el proceso de creación de los programas en la institución?, Específicamente ¿Tiene información sobre cómo se creó el programa en el cual usted trabaja?

Se entrevista diferentes actores, sobre sus procesos de prácticas. Mediante la evaluación del perfil de egreso mediante SEPE (un sistema de evaluación del perfil de egreso de las carreras del CFT) se evalúa mediante la creación de un portafolio de evidencias que elabora el estudiante.

3. ¿Participó o se le consultó de alguna forma cuando se realizó la elaboración del programa? ¿De qué forma participó?

Se participa, pero todo se diseña en casa central. Sin embargo, se consulta y los docentes pueden participar haciendo sugerencias y/o validando.

4. ¿Tienen los docentes/ o usted como docente algún grado de participación en las mejoras/cambios del currículo del programa en que participa como docente?

La mayoría de los docentes de esta escuela (porque es distinto cada realidad de escuela), lleva entre siete años o más y han pasado dos procesos de acreditación por lo que conocen esta información. Participan también por ejemplo en los procesos de rediseño, en los comités docentes, donde pueden hacer sugerencias, y además se les pide la validación de los programas. Y no solo validan los programas, nosotros también tenemos evaluaciones estandarizadas y ahí ellos pueden o diseñar los instrumentos o también participar de los procesos de validación. Esto se hace a nivel nacional, tenemos una casa matriz, por lo que es un proceso a nivel nacional, en general se toman si en consideración todas las sugerencias que se van realizando.

5. ¿El programa en que participa como docente cuenta con un listado de competencias a desarrollar en los estudiantes? ¿Lo conoce, puede describirlas? ¿Conoce o a escuchado del escalamiento de las competencias? ¿A qué se refiere con una “competencia escalada”?

El docente tiene conocimiento de su programa y en este documento están redactadas las competencias a las cuales va tributando su módulo, aprendizajes esperados, etc. Son programas que tienen declarados solo dos saberes (saber hacer y el saber). El saber ser se salta. Queda abierto que se evalúa en ese sentido.

6. ¿De qué forma están redactadas las competencias? ¿Están, por ejemplo, redactas en función de los aprendizajes esperados que los estudiantes deben adquirir al final de la asignatura? ¿Están redactadas de alguna otra forma?

Son redactas en forma muy amplia, no son muy específicas con respecto a lo que el estudiante tiene que lograr

en las materias, produciéndose poca claridad sobre lo que el estudiante puede o no hacer. Y si vamos al verbo, al estudiante no se les pide mucho más allá del saber/conocer, no pasamos más allá de eso, son básicos en ese sentido. Además, legalmente el técnico jurídico tampoco puede hacer mucho más allá en algunos ejemplos, por lo tanto, su perfil de egreso genera esas limitaciones también.

7. Con respecto al logro del perfil de egreso: ¿Se establece con claridad como tributa su módulo al logro del perfil de egreso? ¿qué elementos lo explicitan?

Eso está muy detallado, en el árbol de competencias, en el mapa funcional. Queda muy claro como tributa ese modulo al logro de competencias, pero esos documentos no llegan a los docentes. Todos mis docentes son abogados y la mayor formación que tienen es el diplomado en educación superior, se les enseña metodología, como diseñar instrumentos, etc. En profundidad todavía no lo saben, ellos pueden tener acceso alguna vez al material, pero no está claro si son capaces los docentes de transmitirlo a sus estudiantes.

8. ¿Identifica niveles de desarrollo de la competencia a la que tributa su módulo? ¿Se configura como un hito evaluativo integrador?

En algunas carreras existen módulos integradoras, que certifican o que, al momento de aprobar por ejemplo tres módulos, el estudiante recibe certificación, pero no mediante el proceso de una evaluación.

9. ¿Mediante qué estrategia(s) didáctica(s)/metodológica(s), relaciona usted las actividades de su módulo con las expectativas del perfil de egreso del programa?

Trabajo con mucho taller práctico a pesar que son asignaturas teóricas, la idea es que lleven a la comprensión de lo que estamos pasando, a través de casos. También los llevo a contexto de actualidad, a través del análisis por ejemplo de situaciones actuales logran reconocer parte del contenido en noticias o situaciones cotidianas donde se va uniendo la teoría con la práctica.

10. ¿De qué otras formas considera que se incentiva el desarrollo de las competencias en los estudiantes para el logro del perfil de egreso? ¿Qué otras actividades o mecanismos contribuyen a la formación y al logro del perfil de egreso y no son parte del programa?

Este año la institución (no como carrera) se ofrecieron varios talleres (debate, teatro, conversatorios). Se sugiere que participen y son actividades que contribuyen al logro del perfil de egreso, pero no son obligatorias para los estudiantes. A nivel de carrera, también se trabajó con la DAE y se fue a terreno, donde ellos fueron a corinto a ayudar en algunas escrituras públicas siempre ayudados por algún docente obviamente, luego el segundo semestre no se pudo hacer por la contingencia nacional. Se hacen también ferias jurídicas, en la misma institución y en algún momento pensamos en sacarla a la comunidad. La idea en esa feria es resolver consultas de la comunidad sobre derecho de familia o algún contenido que estén viendo ellos.

11. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas que se realizan durante el programa, tienen impacto en la inserción laboral de los estudiantes? Describa cómo cree que ocurre y en qué se percibe el impacto.

Las mejoras y la idea de los módulos es que sean formaciones que permitan efectivamente que los estudiantes puedan insertarse o adquirir competencias para el mundo laboral. Sí, porque se enseña por ejemplo casos, redacción de escritos (prácticos) y se ajusta a la realidad y ejercicio de ellos, el técnico jurídico se encarga de gestionar, no ver temas de fondo de derecho. Por ejemplo, los estudiantes tienen derecho civil, que es un ramo de la carrera de derecho, pero en derecho son cuatro módulos o niveles de ese ramo, y acá solo uno donde ven lo general y aprenden a redactar escritos sobre eso, entonces uno ahí ve que se ajusta y acota a la realidad y futuro ejercicio del profesional y a aprender lo que efectivamente le va a servir.

12. ¿Los diseños de los módulos promueven aprendizajes significativos a partir del acceso a contextos, integración de saberes y situaciones reales del mundo laboral?

Hay módulos que se han fusionado, para la integración de saberes (práctico y teórico) y algunos que aún no se han integrado. Utilizamos resolución de casos, visitas guiadas, mapa conceptual. Que reconozcan por ejemplo las escrituras, se hacen simulaciones, conocen los plazos, los tipos de escritura, ese tipo de cosas. Viene un

proceso de rediseño, con un comité de expertos, donde se evaluarán por ejemplo este tipo de aspectos, para la mejora. Se evaluará el perfil de egreso a través del sistema sepe (Sistema de evaluación del perfil de egreso) donde se evalúa la practica por ejemplo y las actuaciones en esa práctica.

13. ¿Con que tipo de infraestructura física y recursos tecnológicos cuenta la institución? ¿Considera que son suficientes para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso? Creo que falta un poco, de hecho, fue parte del petitorio de los estudiantes que se aumentaran la cantidad por ejemplo de libros físicos. Los computadores son bastante básicos, se han trabajado en incorporar plataformas propias de la carrera, para mejorar las condiciones. Algo que falta yo creo a nivel nacional, son simuladores de programas con los que se trabaja dentro de tribunales o servicio público, o simuladores de especialidad general. Eso se ve más en la práctica, antes no se puede.

14. Con respecto a las prácticas en Aula: ¿Ha participado en algún tipo de jornada, capacitación, curso, propuesto por la institución para dar a conocer su modelo educativo a los docentes? ¿Recibió asesoramiento para implementar el modelo educativo de la institución en aula?

Sí, todos los semestres se han inducciones a los docentes. Esta inducción es realizada por el director académico y todos los directores de área. Además, como docentes debemos aprobar un curso que tiene que ver con el proyecto educativo y su modelo (curso online). Existen dos formas: La visita en aula que la hace el jefe de carrera (son dos en total), las cuales van con una pauta de cotejo y dentro de las sugerencias se le puede indicar al docente que vaya al centro de aprendizaje a trabajar con la asesora para mejorar sus prácticas. Otro es que el centro de aprendizaje haga esta visita (a veces toca por carrera o al azar) y directamente se haga este acompañamiento. Se visitan tres clases y se le hacen las sugerencias al docente. Esto también puede derivar de una mala evaluación docente, porque cuando es baja, las sugerencias es que sea apoyado por el centro de aprendizaje. A mí no me ha tocado, pero sé que se hace y se les hacen sugerencias para mejorar. Además de eso también se hacen cursos de capacitaciones de la institución (cada 2 años tenemos que participar en 1 a nuestra elección), los cuales están también enfocados en entregarnos mejores herramientas para ejecución de la docencia. Pero como te decía son voluntarios, así que ahí depende del interés de cada profe lo que pueda abordar y mejorar.

15. ¿La estrategias pedagógicas y evaluativas son consistentes con el modelo educativo declarado? Si, análisis de caso, clase expositiva, prácticos, etc. Se abordan los 2 saberes al menos que están declarados (saber y saber hacer), a veces se saltan o no queda tan claro como se va a evaluar el saber ser en algunos programas, pero en general si es consistente.

16. ¿De qué forma se integran los aprendizajes desarrollados en el programa en que usted participa como docente?

Hay asignaturas troncales y prácticas también donde se integran algunos aprendizajes, pero a veces por ejemplo una práctica puede solo involucrar algunos conocimientos (por limitantes de la práctica misma) y no otros.

17. ¿Cómo elabora sus planificaciones? Viene todo dado o prediseñado de casa central, es una hoja de ruta que tiene que contrastarse con el avance de los estudiantes porque, aunque la planificación diga una cosa, no puedo avanzar si el curso no logró afianzar bien un contenido.

18. Con respecto a la implementación del modelo educativo en el aula, ¿Qué estrategias pedagógicas usted en el utiliza en aula, puede describir las principales

Portafolio, role playing, prácticos, clínicas de especialidad. Exámenes. Análisis de caso.

19. ¿Qué tipo de actividades se promueve en la institución para ser desarrolladas en el aula con los estudiantes?

Portafolio, role playing, análisis de caso. También hay proyecto de desarrollar una práctica intermedia. En general viene todo muy determinado. Actividades propias de la especialidad como redacción de escritos, que lo podríamos encasillar como actividades prácticas.

20. ¿Qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos aplica en su módulo que permiten el logro de los aprendizajes?

Los mismos mencionados porque vienen todos muy dados, a veces no es tan útil, pero uno tiene que hacerlo igual, después uno puede retroalimentar que quizá no es tan útil una u otra estrategia. De repente no es viable por la cantidad de estudiantes que uno tiene, ni para poder llevar un acompañamiento personal con cada uno, o poder revisar esa cantidad de estrategias que se promueven. O tampoco se pueden realizar por el nivel de los estudiantes, entonces de repente están propuestas actividades/estrategias que no se pueden o que son muy difíciles de implementar a la realidad.

21. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación?

En general, hay evaluaciones estandarizadas. Hay asignaturas que traen una evaluación intermedia y la final estandarizadas y algunas que solo traen la evaluación final estandarizada. El resto, lo que no está estandarizado, queda a criterio del docente.

22. ¿A qué documentos tiene acceso el estudiante cuando va a ser evaluado?

Tienen acceso antes a la rúbrica (que se va a evaluar, como se va a evaluar, etc.), pero eso depende igual del profesor.

23. ¿Las estrategias evaluativas son consecuentes con las estrategias pedagógicas que permitan los aprendizajes y el logro del perfil de egreso?

Sí, pero algunos no tanto. Por ejemplo, tengo un módulo que se evalúa todo el semestre con portafolio y al final tienen que dar un examen, ahí es un poco inconsecuente.

24. ¿Se tienen en cuenta los estilos aprendizaje de los estudiantes? ¿se compatibilizan con las estrategias pedagógicas y evaluativas?

No, solo en el papel. Ellos al ingresar tienen la semana cero, ahí se les hace un test de estilos de aprendizaje. Yo como jefa de carrera solo una vez tuve acceso a esa info. Como docente no se logra llegar a esa información. Se levanta esa información, pero no se utiliza ese insumo. Nosotros si tenemos un sistema de alerta, de acuerdo a como salen los estudiantes en la semana 0, me sale como quedaron ellos clasificados, en rojo, amarillo o verde. Y yo los tengo que citar (es voluntario si, y es algo de jefe de carrera), ellos firman un consentimiento para ver si asisten o no a temas de nivelación. Ahí se trabajan técnicas de estudio, lenguaje (ahí si se toman en cuenta los estilos de aprendizajes), pero es voluntario. Algunos estudiantes se vuelven a inscribir, así que tiene el efecto deseado solo que quizá se pierde un poco porque es voluntario.

25. ¿Existe algún tipo de control/ supervisión con respecto a lo que se desarrolla en aula?

El acompañamiento que ya te mencioné, pero eso se hace más cuando hay problemas en la evaluación docente.

26. ¿Existe un diseño del ambiente de aprendizaje que se adecue a lo establecido en su módulo?

No ninguno.

27. ¿Las prácticas pedagógicas que se realizan están vinculadas o corresponden a situaciones que el estudiante se encontrará en su futuro laboral?

Si, se ajusta a lo que el realizará, aunque hay actividades que también uno como docente lo ajusta. Se utiliza mucho el análisis de caso, la redacción de escritos (que podría ser prácticos).

28. ¿Se vincula el quehacer en aula, con el futuro laboral de los estudiantes del programa en que usted trabaja como docente? ¿La vinculación tiene alguna forma característica? ¿Puede describirla?

Sí, porque ellos por ejemplo en sus ramos aprenden sobre cosas que efectivamente van a tener que hacer una vez que egresen. Se les enseña sobre redacción de documentos, que conozcan las diferencias, etc. Se quiere gestionar en el futuro una práctica intermedia, donde el estudiante tenga que realizar por ejemplo la gestión de documentos, una especie de consultar jurídico, la base de este trabajo se está haciendo mediante ferias jurídicas, donde se espera en 3 años consolidar una especie de clínica jurídica, pero específicamente de los técnicos jurídicos.

29. ¿Evalúa si sus estrategias pedagógicas evaluativas tienen el impacto deseado en el aprendizaje del estudiante?

Mmm no, pero uno retroalimenta al estudiante y ahí puede saber cómo fue el proceso evaluativo.

30. ¿Utiliza la retroalimentación con los estudiantes? ¿En qué instancias?

Utilizo en instancias de evaluación formativa. Cuando hago evaluaciones escritas la retroalimentación la hago general, con la rúbrica y reviso, y los que tienen dudas específicas las ven conmigo.