



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Facultad de Ciencias de La Educación**  
**Departamento de Pedagogía Aplicada**  
Programa de Doctorado en Educación

# **EL FORMADOR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL**

**Un análisis de los factores contextuales y competenciales que  
afectan su labor.**

**TESIS DOCTORAL**

Carolina Paz Barrientos Delgado

**Director:**  
Dr. Antonio Navío Gámez

**Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Febrero 2016**



*Porque fui una de ellos...esta tesis está dedicada a todos aquellos y aquellas que forman desde su experiencia, con un gran sentido de vocación en el mundo de la educación y formación profesional...*



## **Agradecimientos**

Este trabajo ha sido el resultado de un largo proceso, gracias a la colaboración, apoyo y compañía de muchas personas.

Primero agradezco al Dr. Antonio Navío Gámez que gracias a su dirección, supervisión y experiencia en investigación en los tópicos relativos a esta tesis doctoral, han permitido además de la conclusión de esta investigación, la realización de artículos y de comunicaciones a congresos que apoyaron, en gran medida, este aprendizaje. Pero agradezco, más aún, su amistad y confianza depositada en mí.

También les doy las gracias a los académicos Pepe, Óscar, Simone, Michael, Klaus y Rainer por su tiempo y buena disposición durante este proceso de aprendizaje. Fueron un aliciente a seguir en el mundo de la investigación.

Igualmente a todos los profesionales, formadores, directivos e instituciones educativas que facilitaron y colaboraron con información para este proyecto y, al programa de Becas Conicyt, que permitió financiar todo el proceso como parte del programa de Doctorado en el Extranjero.

En lo personal, quiero agradecer a mis padres por creer en mí y darme su apoyo incondicional. Mi hermano Jaime, quien ha sido mi guía en este mundo y Guille por su sentimiento más puro y sincero, que hicieron que esta aventura tuviera una connotación especial.

Me siento muy agradecida de mis amigos incondicionales Pepa y Carles, que me hicieron sentir una catalana más. Mis hermanas y mis sobrinos Javi y Nelsito, que llenaron de alegría parte de esta historia.

A la distancia a mis amigos Calú, Vane, Jano, Renato y Pato, por su preocupación constante. Y en la cercanía a Neli, Maca, Andrea, Abi, Ale, Iván, Cristóbal, Olga, Ali, Lena, Isa, Piere, Claudia, Ingrid, Josep y Araceli, que gracias a su compañía hicieron de estos años una experiencia inolvidable.



## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo explorar, analizar y describir, desde una perspectiva Europea, las percepciones que tienen los formadores de la Educación Superior Técnico Profesional Chilena. Se describió cómo los factores contextuales y competenciales influyen en su rol docente.

El estudio fue exploratorio y descriptivo, con un muestreo no probabilístico intencional. Se empleó la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas. La población invitada estuvo conformada por profesionales del área de las tecnologías de la información e ingeniería vinculados a la industria y que realizan clases con dedicación parcial y/o exclusiva en instituciones del tipo técnico-profesional a lo largo del país.

Los resultados evidenciaron que estos profesionales definen su tarea a partir de cómo entienden sus relaciones con otros que hacen lo mismo, o bien a través de modelos que traen de sus preconcepciones docentes. Se destaca que su alto grado de especialización técnica, que se traduce en formación, es un gran elemento de motivación para desarrollar la actividad docente.

**Palabras claves:** educación superior, educación y formación profesional, formador de la educación profesional, rol docente, desarrollo docente, factores influyentes en la labor docente





## **Abstract**

The following investigation purpose is to explore, to analyze and to describe, from a European perspective, the perceptions that the formers have of the Chilean Higher Technical and Professional Education. How the competences and contextual factors affect on their teaching role has been described.

The study is exploratory and descriptive, with an intentional non-probabilistic sampling. Quantitative and qualitative combined methodologies has been applied. The invited population has been formed by professional of the area from the engineering and information technologies linked to the industry of partial/ exclusive teaching dedication at technical and professional institutions along the country.

The results show that these professionals define their task from how they understand their relationships with those who do the same work, or through models that they bring from their own teaching expectations. It has been emphasized its high technical specialization level, which means formation, is a big motivation element to develop a teaching activity.

It has been debated that being a good teacher with partial dedication and to feel identified with it, has some kind of personal achievement, but at the same time, is a consequence of the way of making together with a good teamwork, with an excellent Department, with great values, and with teaching proceedings.

**Key words:** Higher education, VET system, VET teacher, teaching role, teaching development, factors at the teaching role.



## Glosario de términos

ACTI	: Asociación Chilena de Empresas de Tecnologías de Información
BID	: Banco Interamericano del Desarrollo
CCNA	: Cisco Certified Network Associate
CCNP	: Cisco Certified Network Professional
CECCL	: Centros de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales
CEDEFOP	: Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional
CFT	: Centro de Formación Técnica
CIFO	: Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional
CISCO	Tecnología del área de redes y telecomunicaciones
CORFO	: Corporación de Fomento de la Producción
CT	: Colegio Técnico
DIVESUP	: División Superior de Educación Superior
EFP	: Educación y Formación Profesional
EMTP	: Educación Media Técnico Profesional (educación secundaria)
ESTP	: Educación Superior Técnico Profesional
ET	: Educación Técnica
IBM	International Business Machines Corporation
INE	: Instituto Nacional de Estadística
IP	: Instituto Profesional
ISCED	: International Standard Classification of Education
IVET	: Initial Vocation Education and Training
LT	: Liceo Técnico
MECESUP	: Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior
OIT	: Organización Internacional del trabajo
ORACLE	Tecnología para el área de base de datos
SENCE	: Servicio Nacional de Capacitación y Empleo
SFIA	: The Skills Framework for the Information Age
SIES	: Sistema de Educación Superior
TIC	: Tecnologías de Información y Comunicación
U	: Universidad



# Índice General

<b>1. INTRODUCCIÓN GENERAL .....</b>	<b>31</b>
1.1. <i>Motivación inicial</i> .....	33
1.2. <i>Justificación del problema</i> .....	34
1.3. <i>Objetivos</i> .....	36
1.4. <i>Estructura</i> .....	37
<b>A. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL .....</b>	<b>41</b>
<b>2. LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL .....</b>	<b>43</b>
2.1. <i>Introducción</i> .....	45
2.2. <i>Definiciones</i> .....	47
2.3. <i>Modelos de referencia</i> .....	49
2.4. <i>La educación y formación profesional en Chile</i> .....	55
2.5. <i>Formación basada en competencias en la educación y formación profesional</i> .....	65
2.5.1. <i>Competencia: como concepto definitorio del modelo educativo</i> .....	66
2.6. <i>Formación basada en competencias en la educación y formación profesional en Chile</i> .....	68
<b>3. FORMADOR DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL .....</b>	<b>77</b>
3.1. <i>Introducción</i> .....	79
3.2. <i>El formador de la educación y formación profesional: algunas definiciones</i> .....	80
3.3. <i>Rol del formador de la educación y formación profesional de nivel superior</i> .....	85
3.4. <i>Identidad profesional: Un factor influyente en el formador</i> .....	93
3.5. <i>La profesión del formador de la educación y formación profesional: una mirada desde la profesionalidad docente y su desarrollo profesional</i> .....	98
3.6. <i>El formador de la educación y formación profesional en Chile</i> .....	112
<b>4. FACTORES INFLUYENTES EN LA LABOR DEL FORMADOR DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL .....</b>	<b>117</b>
4.1. <i>Introducción</i> .....	119
4.2. <i>Factores asociados a los aspectos personales</i> .....	121
4.3. <i>Las competencias profesionales determinantes en el perfil del formador de la educación y formación profesional</i> .....	130
4.4. <i>Contextos de actuación del formador</i> .....	147
<b>B MARCO APLICADO .....</b>	<b>153</b>
<b>5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO .....</b>	<b>155</b>
5.1. <i>Introducción</i> .....	157
5.2. <i>Variables implicadas en el estudio</i> .....	157
5.2.1. <i>Variables relacionadas con aspectos personales</i> .....	157
5.2.2. <i>Variables relacionados a su desarrollo profesional docente</i> .....	158
5.3. <i>Planteamiento metodológico</i> .....	159
5.4. <i>Población y muestra objeto de estudio</i> .....	162

5.5.	<i>Instrumentalización</i> .....	164
5.5.1.	El Cuestionario.....	164
5.5.2.	La Entrevista.....	169
<b>6.</b>	<b>CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA</b> .....	<b>171</b>
6.1.	<i>Introducción</i> .....	173
6.2.	<i>Variables Personales</i> .....	173
6.2.1.	Edad de los participantes .....	173
6.2.2.	Género.....	174
6.2.3.	Estado civil .....	175
6.2.4.	Localidad de residencia .....	175
6.3.	<i>Variables Formativas</i> .....	176
6.3.1.	Título profesional.....	176
6.3.2.	Tipo de estudios .....	177
6.3.3.	Grado académico.....	178
6.3.4.	Certificaciones .....	178
6.4.	<i>Variables Experienciales</i> .....	179
6.4.1.	Experiencia docente .....	179
6.4.2.	Experiencia en cargos en instituciones educativas.....	180
6.4.3.	Pertenencia comunidad educativa.....	180
6.4.4.	Experiencia en la empresa .....	181
6.4.5.	Experiencia en cargos en la empresa .....	181
6.4.6.	Pertenencia comunidad profesional .....	182
6.5.	<i>Variables Contractuales</i> .....	183
6.5.1.	Tipo de institución educativa actual .....	183
6.5.2.	Tipo de contrato con la institución educativa .....	184
6.5.3.	Jornada de trabajo en la institución educativa .....	185
6.5.4.	Tipo de jornada de trabajo .....	185
6.5.5.	Tipo carrera en la que imparten clases los participantes .....	186
6.6.	<i>Síntesis de la Muestra</i> .....	187
<b>7.</b>	<b>DESCRIPTIVA GENERAL</b> .....	<b>191</b>
7.1.	<i>Introducción</i> .....	193
7.2.	<i>Contexto Institucional</i> .....	193
7.2.1.	Conocimientos generales acerca de la institución educativa .....	193
7.2.2.	Recursos logísticos, recursos de apoyo docente y recursos formativos .....	194
7.2.3.	Salario .....	196
7.2.4.	Participación activa .....	197
7.2.5.	Identificación con la institución educativa y con su tarea docente.....	198
7.2.6.	Trabajo en equipo y sentido de colegialidad .....	199
7.3.	<i>Contexto Aula (sala de clases/laboratorio)</i> .....	200
7.3.1.	Competencias de planificación y diseño de la formación.....	200
7.3.2.	Competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación .....	201
7.3.3.	Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante .....	202

7.3.4.	Competencias de evaluación .....	203
7.3.5.	Competencias de coordinación de la formación .....	204
7.3.6.	Competencias de innovación en la formación .....	205
7.3.7.	Metodologías utilizadas en clase .....	206
7.3.8.	Ambiente en la sala de clases/laboratorio.....	207
7.4.	<i>Contexto Social (socio–laboral, profesional y cultural)</i> .....	208
7.4.1.	Razones de los profesionales para realizar docencia .....	208
7.4.2.	Características para ser un buen docente en la educación superior técnico profesional .....	208
7.4.3.	Contribuciones de los profesionales a la mejora en la docencia.....	209
7.4.4.	Razones de importancia social y cultural de la labor en la educación superior técnico profesional .....	210
7.4.5.	Características que determinan la profesión .....	210
7.4.6.	Características genéricas necesarias para ser un buen profesional .....	211
7.4.7.	Características específicas y necesarias para ser un buen profesional docente.....	212
7.4.8.	Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia.....	213
7.5.	<i>Factores globales que afectan la labor docente</i> .....	214
7.5.1.	Relación entre las variables .....	215
<b>8.</b>	<b>RESULTADOS CUANTITATIVOS .....</b>	<b>223</b>
8.1.	<i>Introducción</i> .....	225
8.2.	<i>Análisis de resultados con respecto a la Edad</i> .....	226
8.2.1.	Contexto Institucional.....	226
8.2.1.1.	Conocimientos generales acerca de la institución educativa.....	226
8.2.1.2.	Recursos logísticos disponibles, recursos de apoyo y recursos formativos .....	227
8.2.1.3.	Salario.....	230
8.2.1.4.	Participación activa .....	231
8.2.1.5.	Identificación con la institución educativa y con su tarea docente .....	232
8.2.2.	Contexto Aula (sala de clases/laboratorio) .....	234
8.2.2.1.	Competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación .....	234
8.2.2.2.	Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante .....	235
8.2.2.3.	Metodologías utilizadas en clases .....	236
8.2.2.4.	Ambiente en la sala de clases .....	237
8.2.3.	Contexto Social (socio–laboral, profesional y cultural).....	239
8.2.3.1.	Razones de los profesionales para realizar docencia .....	239
8.2.3.2.	Características para ser un buen docente en la educación superior técnico profesional .....	241
8.2.3.3.	Contribuciones de los profesionales a la mejora en la docencia.....	243
8.2.3.4.	Razones de importancia social y cultural de la labor docente en la ESTP .....	244
8.2.3.5.	Características que determinan la profesión .....	246
8.2.3.6.	Características genéricas necesarias para ser un buen profesional .....	248
8.2.3.7.	Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia.....	249
8.2.4.	Factores globales de acuerdo a la edad-segmento.....	251
8.3.	<i>Análisis de resultados con respecto a la Jornada de Trabajo</i> .....	254
8.3.1.	Contexto Institucional.....	254
8.3.1.1.	Conocimientos generales acerca de la institución educativa.....	254
8.3.1.2.	Identificación con la institución educativa y con su tarea docente .....	255



8.3.2.	Contexto Social (socio-laboral, profesional y cultural) .....	256
8.3.2.1.	Razones de los profesionales para realizar docencia .....	256
8.3.2.2.	Características para ser un buen docente en la educación superior técnico profesional .....	258
8.3.2.3.	Contribuciones de los profesionales a la mejora en la docencia .....	259
8.3.2.4.	Razones de importancia social y cultural de la labor docente en la ESTP .....	260
8.3.2.5.	Características genéricas necesarias para ser un buen profesional .....	261
8.3.2.6.	Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia .....	263
8.3.3.	Factores globales que afectan a la labor docente en relación al tipo de jornada .....	265
8.4.	<i>Análisis de resultados con respecto al Tipo de Estudios</i> .....	267
8.4.1.	Contexto Institucional .....	267
8.4.1.1.	Conocimientos generales acerca de la institución educativa .....	267
8.4.1.2.	Recursos de apoyo docente, recursos logísticos y recursos formativos .....	269
8.4.1.3.	Salario .....	271
8.4.2.	Contexto Aula (sala de clases/laboratorio) .....	272
8.4.2.1.	Competencias de planificación y diseño de la formación .....	272
8.4.2.2.	Competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación .....	273
8.4.2.3.	Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante .....	274
8.4.2.4.	Competencias de evaluación .....	275
8.4.2.5.	Competencias de innovación en la formación .....	277
8.4.2.6.	Metodologías utilizadas en clases .....	278
8.4.3.	Contexto Social (socio-laboral, profesional y cultural) .....	279
8.4.3.1.	Razones de los profesionales para realizar docencia .....	279
8.4.3.2.	Características para ser un buen docente en la educación superior técnico profesional .....	280
8.4.3.3.	Contribuciones de los profesionales a la mejora en la docencia .....	281
8.4.3.4.	Razones de importancia social y cultural de la labor docente en la ESTP .....	282
8.4.3.5.	Características que determinan la profesión .....	283
8.4.4.	Factores globales que afectan la labor docente según tipo de estudios .....	284
8.5.	<i>Análisis de resultados con respecto a la Experiencia Docente</i> .....	287
8.5.1.	Contexto Institucional .....	287
8.5.1.1.	Conocimientos generales acerca de la institución educativa .....	287
8.5.1.2.	Recursos de apoyo docente, recursos logísticos y recursos formativos .....	289
8.5.1.3.	Salario .....	290
8.5.1.4.	Participación activa .....	291
8.5.1.5.	Identificación con la institución educativa y con su tarea docente .....	292
8.5.1.6.	Trabajo en equipo y sentido de colegialidad .....	293
8.5.2.	Contexto Aula (sala de clases/laboratorio) .....	295
8.5.2.1.	Competencias de planificación y diseño de la formación .....	295
8.5.2.2.	Competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación .....	296
8.5.2.3.	Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante .....	297
8.5.2.4.	Competencias de evaluación .....	299
8.5.2.5.	Competencias de innovación en la formación .....	300
8.5.2.6.	Metodologías utilizadas en clases .....	300
8.5.2.7.	Ambiente en la sala de clases/laboratorio .....	301

8.5.3.	Contexto Social (socio-laboral, profesional y cultural) .....	303
8.5.3.1.	Razones de los profesionales para realizar docencia .....	303
8.5.3.2.	Características para ser un buen docente en la educación superior técnico profesional .....	304
8.5.3.3.	Contribuciones de los profesionales a la mejora en la docencia.....	305
8.5.3.4.	Razones de importancia social y cultural de la labor docente en la ESTP .....	306
8.5.3.5.	Características que determinan la profesión .....	307
8.5.4.	Factores globales que afectan la labor docente según experiencia docente.....	308
8.6.	<i>Síntesis</i> .....	311
<b>9.</b>	<b>RESULTADOS CUALITATIVOS .....</b>	<b>319</b>
9.1.	<i>Introducción</i> .....	321
9.2.	<i>Descriptiva general del proceso de categorización</i> .....	325
9.3.	<i>Criterios de selección de fragmentos</i> .....	329
9.4.	<i>Análisis de resultados con respecto a preguntas generales</i> .....	330
9.4.1.	Contribución de la educación y formación profesional a la educación en Chile .....	331
9.4.1.1.	Citas sobre la función de la educación superior técnico profesional .....	331
9.4.1.2.	Citas sobre modelo educativo.....	334
9.4.1.3.	Citas sobre las preconcepciones del entorno y creencias .....	335
9.4.2.	Comprensión del modelo educativo basado en competencias.....	335
9.4.2.1.	Citas sobre modelo educativo basado en competencias.....	335
9.4.3.	Rol del profesional vinculado al mundo empresarial en la educación y formación profesional .....	336
9.4.3.1.	Citas sobre el compromiso docente .....	337
9.4.3.2.	Citas sobre la importancia social de su rol .....	338
9.4.3.3.	Citas sobre contribución en la mejora de la docencia.....	339
9.4.3.4.	Citas sobre identificación con su labor.....	339
9.4.3.5.	Citas sobre preconcepciones de si mismo .....	339
9.4.3.6.	Citas sobre vocación .....	340
9.4.3.7.	Cita sobre estatus social .....	341
9.4.3.8.	Cita sobre género y edad.....	341
9.5.	<i>Preguntas sobre el Contexto Institucional</i> .....	341
9.5.1.	Suficiencia y calidad en los mecanismos y estrategias de contratación .....	341
9.5.1.1.	Citas sobre jornada de trabajo, salario y contrato: aportaciones favorables .....	342
9.5.1.2.	Citas sobre jornada de trabajo, salario y contrato: aportaciones desfavorables .....	343
9.5.1.3.	Cita sobre estabilidad laboral: aportación favorable .....	344
9.5.1.4.	Cita sobre estabilidad laboral: aportación desfavorable .....	345
9.5.2.	Provisión de espacios por parte de la institución educativa para vincularse .....	345
9.5.2.1.	Citas sobre trabajo en equipo: aportaciones favorables .....	348
9.5.2.2.	Citas sobre trabajo en equipo: aportaciones desfavorables .....	348
9.5.2.3.	Citas sobre sentido de colegialidad: aportaciones favorables .....	349
9.5.2.4.	Citas sobre sentido de colegialidad: aportaciones desfavorables .....	350
9.5.2.5.	Citas sobre participación activa: aportaciones favorables.....	351
9.5.2.6.	Citas sobre participación activa: aportaciones desfavorables.....	352
9.5.2.7.	Citas sobre sentido de pertenencia: aportaciones favorables .....	353
9.5.2.8.	Citas sobre sentido de pertenencia: aportaciones desfavorables .....	354

9.5.3.	Promoción de instancias de desarrollo docente desde la institución educativa .....	355
9.5.3.1.	Citas sobre las oportunidades que tienen siendo formadores .....	356
9.6.	<i>Preguntas sobre el Contexto Aula (sala de clases/laboratorio)</i> .....	357
9.6.1.	Disponibilidad de recursos para cumplir la labor docente en el aula .....	357
9.6.1.1.	Citas sobre recursos de apoyo: aportaciones favorables .....	358
9.6.1.2.	Citas sobre recursos de apoyo: aportaciones desfavorables .....	359
9.6.1.3.	Cita sobre recursos logísticos: aportación favorable .....	360
9.6.1.4.	Cita sobre recursos logísticos: aportación desfavorable .....	360
9.6.2.	Formación necesaria en estrategias para realizar clases .....	360
9.6.2.1.	Citas sobre recursos formativos: aportaciones favorables .....	362
9.6.2.2.	Citas sobre recursos de formación: aportaciones desfavorables .....	363
9.6.2.3.	Citas sobre competencias de planificación y diseño de la formación .....	365
9.6.2.4.	Citas sobre competencias de tutorización .....	366
9.6.2.5.	Cita sobre competencia de evaluación .....	367
9.6.2.6.	Cita sobre competencia de coordinación .....	367
9.6.2.7.	Cita sobre competencia de innovación .....	367
9.7.	<i>Preguntas sobre el Contexto Social (social-laboral, profesional y cultural)</i> .....	368
9.7.1.	Comprensión del contexto social de los estudiantes para el desarrollo de la clase .....	368
9.7.1.1.	Citas sobre el entorno educativo .....	369
9.7.1.2.	Citas sobre el perfil de los estudiantes .....	370
9.7.1.3.	Cita sobre la diferencias entre instituciones educativas .....	371
9.7.2.	Aportaciones de la labor del formador al contexto social .....	371
9.7.3.	Necesidad de formación en competencias sociales y éticas para la labor docente .....	372
9.7.3.1.	Citas sobre competencias personales .....	373
9.7.3.2.	Citas sobre características genéricas .....	374
9.7.3.3.	Citas sobre características específicas para el rol docente .....	374
<b>10.</b>	<b>TRIANGULACIÓN DE DATOS .....</b>	<b>375</b>
10.1.	<i>Introducción</i> .....	377
10.2.	<i>Triangulación de datos a partir de objetivo específico 1</i> .....	379
10.2.1.	Triangulación género y edad .....	379
10.2.2.	Triangulación formación inicial .....	380
10.2.3.	Triangulación formación permanente .....	380
10.2.4.	Triangulación experiencia docente .....	382
10.2.5.	Triangulación experiencia técnica .....	382
10.3.	<i>Triangulación de datos a partir de objetivo específico 2</i> .....	385
10.3.1.	Triangulación factores competenciales .....	385
10.3.1.1.	Sobre competencia de planificación y diseño .....	385
10.3.1.2.	Sobre competencia de tutorización .....	385
10.3.1.3.	Sobre competencia de evaluación .....	386
10.3.1.4.	Sobre competencia de innovación .....	387
10.3.1.5.	Sobre competencias personales .....	388
10.3.2.	Triangulación factores contextuales .....	389
10.3.2.1.	Sobre el salario en la institución educativa .....	389

10.3.2.2.	Sobre sistema contractual.....	390
10.3.2.3.	Sobre recursos de apoyo y logísticos .....	391
10.3.2.4.	Sobre recursos formativos.....	392
10.4.	<i>Triangulación de datos a partir de objetivo específico 3</i> .....	393
10.4.1.	Triangulación contexto personal.....	393
10.4.1.1.	Sobre identificación con la institución y con su labor .....	393
10.4.1.2.	Sobre las razones para realizar docencia .....	394
10.4.2.	Triangulación Contexto Institucional.....	395
10.4.2.1.	Sobre participación activa en la institución .....	395
10.4.3.	Triangulación Contexto Aula (sala de clases/laboratorio) .....	396
10.4.3.1.	Sobre trabajo en equipo y sentido de colegialidad .....	396
10.4.4.	Triangulación Contexto Social (social-laboral, profesional y cultural) .....	398
10.4.4.1.	Sobre importancia la social de su rol como formador .....	398
10.4.4.2.	Sobre las contribuciones a la mejora de la docencia .....	399
10.5.	<i>Triangulación de datos a partir de objetivo específico 4</i> .....	400
10.5.1.	Triangulación perfiles docentes.....	400
<b>C CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROPUESTAS.....</b>		<b>403</b>
<b>11. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....</b>		<b>405</b>
11.1.	<i>Introducción</i> .....	407
11.2.	<i>Contextos de acción docente: espacios integrados que afectan y determinan al formador</i> .....	409
11.3.	<i>Futuro del formador de la educación y formador profesional en sus contextos de acción</i> .....	417
<b>12. LIMITACIONES, PROPUESTAS Y LÍNEAS FUTURAS .....</b>		<b>419</b>
12.1.	<i>Introducción</i> .....	421
12.2.	<i>Limitaciones</i> .....	421
12.3.	<i>Propuestas y líneas de investigación futuras</i> .....	422
12.3.1.	Propuestas .....	422
12.3.2.	Líneas de investigación futuras .....	426
<b>D REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>		<b>429</b>
<b>E ANEXOS .....</b>		<b>453</b>
<b>ANEXO 1 (FORMATO PAPEL Y ELECTRÓNICO) .....</b>		<b>455</b>
	<i>Documento de Resguardo y Confidencialidad de la Información</i> .....	455
<b>ANEXO 2 (FORMATO PAPEL Y ELECTRÓNICO) .....</b>		<b>457</b>
	<i>Cuestionario del Formador de la Educación Superior Técnico Profesional</i> .....	457
<b>ANEXO 3 (FORMATO PAPEL Y ELECTRÓNICO) .....</b>		<b>471</b>
	<i>Guión Entrevista Formador de la Educación Superior Técnico Profesional</i> .....	471
<b>ANEXO 4 (FORMATO ELECTRÓNICO).....</b>		<b>475</b>
	<i>Documentos Validación de Jueces</i> .....	475
<b>ANEXO 5 (FORMATO ELECTRÓNICO) .....</b>		<b>475</b>
	<i>Cuestionarios Online</i> .....	475

<b>ANEXO 6 (FORMATO ELECTRÓNICO) .....</b>	<b>475</b>
<i>SPSS archivos .....</i>	<i>475</i>
<b>ANEXO 7 (FORMATO ELECTRÓNICO) .....</b>	<b>475</b>
<i>Atlas-ti archivos .....</i>	<i>475</i>

## Índice de Tablas

### 2.- La educación y formación profesional

Tabla 2.1: VET en diversos países (parte 1) .....	51
Tabla 2.2: VET en diversos países (parte 2) .....	52
Tabla 2.3: IP y CFT en Chile .....	63
Tabla 2.4: Comparativa entre los conceptos capacidad, cualificación y competencia (Bunk, 1994, p.9) .....	67

### 3.- El formador de la educación y formación profesional

Tabla 3.1: Conflictos con la identidad (Van den Berg, 2002).....	97
--	----

### 4.- Factores influyentes en la labor del formador de la educación y formación profesional

Tabla 4.1: Factores personales influyentes en el rol del formador .....	130
Tabla 4.2: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 1).....	139
Tabla 4.3: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 2).....	140
Tabla 4.4: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 3).....	141
Tabla 4.5: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 4).....	142
Tabla 4.6: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 5).....	143
Tabla 4.7: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 6).....	144

### 5.- Diseño y desarrollo del estudio

Tabla 5.1: Variables del estudio .....	159
Tabla 5.2: Características de las metodologías cuantitativa y cualitativa .....	160
Tabla 5.3: Aspectos de la investigación cualitativa (Guba, 1981). .....	162
Tabla 5.4: Fortalezas y debilidades del instrumento cuantitativo: cuestionario vía Internet .....	165
Tabla 5.5: Dimensiones y variables del cuestionario (parte 1).....	167
Tabla 5.6: Dimensiones y variables del cuestionario (parte 2).....	168

### 6.- Caracterización de la muestra

Tabla 6.1: Edad de los participantes .....	173
Tabla 6.2: Edad-segmento de los participantes .....	174
Tabla 6.3: Título profesional de los participantes.....	177
Tabla 6.4: Experiencia docente .....	179
Tabla 6.5: Experiencia en cargos en instituciones educativas .....	180
Tabla 6.6: Experiencia en la empresa .....	181
Tabla 6.7: Experiencia en cargos en la empresa .....	182

### 7.- Descriptiva general

Tabla 7.1: Conocimientos generales acerca de la institución educativa .....	194
Tabla 7.2: Recursos logísticos, recursos de apoyo y recursos formativos .....	195
Tabla 7.3: Salario .....	197
Tabla 7.4: Participación activa.....	198
Tabla 7.5: Identificación con la institución educativa y c/ su tarea docente .....	199
Tabla 7.6: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad.....	200

Tabla 7.7 Competencias de planificación y diseño .....	201
Tabla 7.8: Competencias de desarrollo y puesta en marcha .....	202
Tabla 7.9: Competencias de tutorización .....	203
Tabla 7.10: Competencias de evaluación .....	204
Tabla 7.11: Competencias de coordinación .....	205
Tabla 7.12: Competencias de innovación .....	205
Tabla 7.13: Metodologías utilizadas en clase .....	206
Tabla 7.14: Ambiente en la sala de clases/laboratorio .....	207
Tabla 7.15: Razones de los profesionales para realizar docencia (%) .....	208
Tabla 7.16: Características para ser un buen docente en la ESTP (%) .....	209
Tabla 7.17: Contribuciones a la mejora de la docencia (%) .....	209
Tabla 7.18: Razones de importancia social y cultural de la labor docente en la ESTP (%) .....	210
Tabla 7.19: Características que determinan la profesión .....	211
Tabla 7.20: Características genéricas para ser un buen profesional.....	211
Tabla 7.21: Características específicas para ser un buen docente .....	212
Tabla 7.22: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia.....	213
Tabla 7.23: Factores globales que afectan la labor docente .....	215
Tabla 7.24: Relaciones entre variables .....	221
<b>8.- Resultados cuantitativos</b>	
Tabla 8.1: Conocimientos generales según edad-segmento .....	227
Tabla 8.2: Recursos logísticos disponibles según edad-segmento .....	228
Tabla 8.3: Recursos de apoyo docente según edad-segmento .....	229
Tabla 8.4: Salario según edad-segmento.....	231
Tabla 8.5: Participación activa según edad-segmento.....	232
Tabla 8.6: Identificación con la institución educativa y c/su tarea docente según edad-segmento .....	233
Tabla 8.7: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según edad-segmento .....	234
Tabla 8.8: Competencias de tutorización según edad-segmento.....	235
Tabla 8.9: Metodologías utilizadas en clases según edad-segmento .....	237
Tabla 8.10: Ambiente en la sala de clases/laboratorio según edad-segmento.....	239
Tabla 8.11: Razones para realizar docencia según edad-segmento.....	241
Tabla 8.12: Características para ser un buen docente según edad-segmento .....	243
Tabla 8.13: Contribuciones a la mejora de la docencia según edad-segmento .....	244
Tabla 8.14: Razones de importancia social y cultural de la labor docente según edad-segmento .....	246
Tabla 8.15: Características que determinan la profesión según edad-segmento .....	248
Tabla 8.16: Características genéricas para ser un buen profesional según edad-segmento .....	249
Tabla 8.17: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia según edad-segmento .....	250
Tabla 8.18: Factores globales que afectan la labor docente según edad-segmento .....	253
Tabla 8.19: Conocimientos generales según jornada de trabajo.....	255
Tabla 8.20: Identificación con la institución educativa y c/ su tarea docente según jornada de trabajo.....	256

<i>Tabla 8.21: Razones para realizar docencia según jornada de trabajo</i> .....	257
<i>Tabla 8.22: Características para ser un buen docente según jornada de trabajo</i> .....	259
<i>Tabla 8.23: Contribuciones a la mejora de la docencia según jornada de trabajo</i> .....	260
<i>Tabla 8.24: Razones de importancia social y cultural de la labor docente según jornada de trabajo</i> .....	261
<i>Tabla 8.25: Características genéricas para ser un buen profesional según jornada de trabajo</i> .....	263
<i>Tabla 8.26: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia según jornada de trabajo</i> .....	264
<i>Tabla 8.27: Factores globales que afectan la labor docente según jornada de trabajo</i> .....	266
<i>Tabla 8.28: Conocimientos generales según tipo de estudios</i> .....	268
<i>Tabla 8.29: Recursos de apoyo docente según tipo de estudios</i> .....	269
<i>Tabla 8.30: Recursos formativos según tipo de estudios</i> .....	270
<i>Tabla 8.31: Salario según tipo de estudios</i> .....	271
<i>Tabla 8.32: Competencias de planificación y diseño según tipo de estudios</i> .....	272
<i>Tabla 8.33: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según tipo de estudios</i> .....	273
<i>Tabla 8.34: Competencias de tutorización según tipo de estudios</i> .....	275
<i>Tabla 8.35: Competencias de evaluación según tipo de estudios</i> .....	276
<i>Tabla 8.36: Competencias de innovación según tipo de estudios</i> .....	277
<i>Tabla 8.37: Metodologías utilizadas en clases según tipo de estudios</i> .....	279
<i>Tabla 8.38: Razones para realizar docencia según tipo de estudios</i> .....	280
<i>Tabla 8.39: Características para ser buen docente según tipo de estudios</i> .....	281
<i>Tabla 8.40: Contribuciones a la mejora en la docencia según tipo de estudios</i> .....	282
<i>Tabla 8.41: Razones de importancia social y cultural de la labor docente según tipo de estudios</i> .....	283
<i>Tabla 8.42: Características que determinan la profesión según tipo de estudios</i> .....	283
<i>Tabla 8.43: Factores globales que afectan la labor docente según tipo de estudios</i> .....	286
<i>Tabla 8.44: Conocimientos generales según experiencia docente</i> .....	288
<i>Tabla 8.45: Recursos de apoyo docente según experiencia docente</i> .....	289
<i>Tabla 8.46: Salario según experiencia docente</i> .....	291
<i>Tabla 8.47: Participación activa según experiencia docente</i> .....	292
<i>Tabla 8.48: Identificación con la institución educativa y c/n su tarea docente según experiencia docente</i> .....	293
<i>Tabla 8.49: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad según experiencia docente</i> .....	294
<i>Tabla 8.50: Competencias de planificación y diseño según experiencia docente</i> .....	295
<i>Tabla 8.51: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según experiencia docente</i> .....	297
<i>Tabla 8.52: Competencias de tutorización según experiencia docente</i> .....	298
<i>Tabla 8.53: Competencias de evaluación según experiencia docente</i> .....	299
<i>Tabla 8.54: Competencias de innovación según experiencia docente</i> .....	300
<i>Tabla 8.55: Metodologías utilizadas en clases según experiencia docente</i> .....	301
<i>Tabla 8.56: Ambiente en la sala de clases/laboratorio según experiencia docente</i> .....	302
<i>Tabla 8.57: Razones para realizar docencia según experiencia docente</i> .....	304
<i>Tabla 8.58: Características para ser buen docente según experiencia docente</i> .....	305
<i>Tabla 8.59: Contribuciones a la mejora en la docencia según experiencia docente</i> .....	306



<i>Tabla 8.60: Razones de importancia social y cultural de la labor docente según experiencia docente .....</i>	<i>306</i>
<i>Tabla 8.61: Características que determinan la profesión según experiencia docente .....</i>	<i>307</i>
<i>Tabla 8.62: Factores globales que afectan la labor docente según experiencia docente .....</i>	<i>310</i>
<i>Tabla 8.63: Matriz global de resultados cuantitativos .....</i>	<i>311</i>
<i>Tabla 8.64: Matriz de cruce de variables del contexto institucional con diferencias significativas (parte 1) ....</i>	<i>312</i>
<i>Tabla 8.65: Matriz de cruce de variables del contexto institucional con diferencias significativas (parte 2) ....</i>	<i>313</i>
<i>Tabla 8.66: Matriz de cruce de variables del contexto aula con diferencias significativas (parte 1) .....</i>	<i>314</i>
<i>Tabla 8.67: Matriz de cruce de variables del contexto aula con diferencias significativas (parte 2) .....</i>	<i>315</i>
<i>Tabla 8.68: Matriz de cruce de variables del contexto aula con diferencias significativas (parte 3) .....</i>	<i>316</i>
<i>Tabla 8.69: Matriz de cruce de variables del contexto social con diferencias significativas .....</i>	<i>317</i>
<b>9.- Resultados cualitativos</b>	
<i>Tabla 9.1: Matriz de dimensiones, categorías y conceptos .....</i>	<i>324</i>
<i>Tabla 9.2: Conceptos categorizados en n° de fragmentos de entrevistas .....</i>	<i>326</i>
<i>Tabla 9.3: Códigos recodificados con el n° de fragmentos en entrevistas .....</i>	<i>327</i>
<i>Tabla 9.4: Nuevos conceptos categorizados con n° de fragmentos en entrevistas .....</i>	<i>328</i>
<b>10.-Triangulación de datos</b>	
<i>Tabla 10.1: Ventajas y riesgos del proceso de triangulación (Rodríguez, 2005).....</i>	<i>377</i>
<i>Tabla 10.2: Objetivos de la investigación versus resultados significativos para triangulación .....</i>	<i>379</i>

## Índice de Gráficos

### 6.- Caracterización de la muestra

Gráfico 6.1: Edad de los participantes .....	173
Gráfico 6.2: Distribución por edad-segmento de los participantes.....	174
Gráfico 6.3: Género .....	175
Gráfico 6.4: Distribución por estado civil .....	175
Gráfico 6.5: Localidad de residencia: Región .....	176
Gráfico 6.6: Distribución por segmento-tipo de estudio.....	177
Gráfico 6.7: Distribución de los grados académicos por segmento .....	178
Gráfico 6.8: Certificaciones.....	179
Gráfico 6.9: Experiencia docente.....	179
Gráfico 6.10: Experiencia en cargos en instituciones educativas .....	180
Gráfico 6.11: Pertenencia a una comunidad educativa.....	181
Gráfico 6.12: Experiencia en la empresa .....	181
Gráfico 6.13: Experiencia en cargos en la empresa.....	182
Gráfico 6.14: Pertenencia a una comunidad profesional .....	183
Gráfico 6.15: Distribución del tipo institución educativa donde trabaja actualmente .....	184
Gráfico 6.16: Tipo de contrato con la institución educativa.....	185
Gráfico 6.17: Jornada de trabajo en la institución educativa.....	185
Gráfico 6.18: Tipo de jornada de trabajo en la institución educativa .....	186
Gráfico 6.19: Distribución por tipo de carrera que imparte .....	186

### 7.- Descriptiva general

Gráfico 7.1: Conocimientos generales acerca de la institución educativa .....	194
Gráfico 7.2: Recursos logísticos, recursos de apoyo y recursos formativos .....	195
Gráfico 7.3: Salario.....	197
Gráfico 7.4: Participación activa.....	198
Gráfico 7.5: Identificación con la institución educativa y c/ su tarea docente .....	199
Gráfico 7.6: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad.....	200
Gráfico 7.7: Competencias de planificación y diseño .....	201
Gráfico 7.8: Competencias de desarrollo y puesta en marcha .....	202
Gráfico 7.9: Competencias de tutorización .....	203
Gráfico 7.10: Competencias de evaluación .....	204
Gráfico 7.11: Competencias de coordinación.....	205
Gráfico 7.12: Competencias de innovación .....	206
Gráfico 7.13: Metodologías utilizadas en clase .....	206
Gráfico 7.14: Ambiente en la sala de clases/laboratorio.....	207
Gráfico 7.15: Características que determinan la profesión.....	211
Gráfico 7.16: Características genéricas para ser un buen profesional .....	212
Gráfico 7.17: Características específicas para ser un buen docente .....	212

Gráfico 7.18: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia .....	213
Gráfico 7.19: Factores globales que afectan la labor docente .....	215
<b>8.- Resultados cuantitativos</b>	
Gráfico 8.1: Conocimientos generales según edad-segmento .....	227
Gráfico 8.2: Recursos logísticos disponibles según edad-segmento .....	228
Gráfico 8.3: Recurso de apoyo docente según edad-segmento .....	230
Gráfico 8.4: Salario según edad-segmento.....	231
Gráfico 8.5: Participación activa según edad-segmento.....	232
Gráfico 8.6: Identificación con la institución educativa y c/su tarea docente según edad-segmento.....	233
Gráfico 8.7: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según edad-segmento.....	235
Gráfico 8.8: Competencias de tutorización según edad-segmento.....	236
Gráfico 8.9: Metodologías utilizadas en clases según edad-segmento.....	237
Gráfico 8.10: Ambiente en la sala de clases/laboratorio según edad-segmento.....	239
Gráfico 8.11: Características que determinan la profesión según edad-segmento.....	248
Gráfico 8.12: Características genéricas para ser un buen profesional según edad-segmento .....	249
Gráfico 8.13: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia según edad-segmento .....	250
Gráfico 8. 14: Factores globales que afectan la labor docente según edad-segmento .....	252
Gráfico 8.15: Conocimientos generales según jornada de trabajo .....	255
Gráfico 8.16: Identificación con la institución educativa y c/su tarea docente según jornada de trabajo .....	256
Gráfico 8.17: Características genéricas para ser un buen profesional según jornada de trabajo .....	263
Gráfico 8.18: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia según jornada de trabajo .....	264
Gráfico 8.19: Factores globales afectan la labor docente según jornada de trabajo.....	265
Gráfico 8.20: Conocimientos generales según tipo de estudios.....	269
Gráfico 8.21: Recursos de apoyo docente según tipo de estudios.....	269
Gráfico 8.22: Recursos formativos según tipo de estudios .....	270
Gráfico 8.23: Salario según tipo de estudios.....	271
Gráfico 8.24: Competencias de planificación y diseño según tipo de estudios .....	273
Gráfico 8.25: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según tipo de estudios.....	274
Gráfico 8.26: Competencias de tutorización según tipo de estudios.....	275
Gráfico 8.27: Competencias de evaluación según tipo de estudios.....	277
Gráfico 8.28: Competencias de innovación según tipo de estudios .....	278
Gráfico 8.29: Metodologías utilizadas en clases según tipo de estudios .....	279
Gráfico 8.30: Características que determinan la profesión según tipo de estudios .....	284
Gráfico 8.31: Factores globales que afectan la labor docente según tipo de estudios.....	285
Gráfico 8.32: Conocimientos generales según experiencia docente .....	288
Gráfico 8.33: Recursos de apoyo docente según experiencia docente .....	290
Gráfico 8.34: Salario según experiencia docente .....	291
Gráfico 8.35: Participación activa según experiencia docente .....	292
Gráfico 8.36: Identificación con la institución educativa y c/su labor según experiencia docente.....	293

Gráfico 8. 37: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad según experiencia docente .....	294
Gráfico 8.38: Competencias de planificación y diseño según experiencia docente .....	296
Gráfico 8.39: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según experiencia docente .....	297
Gráfico 8.40: Competencias de tutorización según experiencia docente .....	298
Gráfico 8.41: Competencias de evaluación según experiencia docente .....	299
Gráfico 8. 42: Competencias de innovación según experiencia docente .....	300
Gráfico 8.43: Metodologías utilizadas en clases según experiencia docente .....	301
Gráfico 8. 44: Ambiente de la sala de clases/laboratorio según experiencia docente .....	303
Gráfico 8. 45: Características que determinan la profesión según experiencia docente .....	308
Gráfico 8.46: Factores globales que afectan la labor docente según experiencia docente .....	309
<b>9.- Resultados cualitativos</b>	
Gráfico 9.1: Conceptos categorizados en n° de fragmentos de entrevistas .....	327
Gráfico 9.2: Número de fragmentos favorables y desfavorables que aparecen en códigos recodificados .....	328
Gráfico 9.3: Nuevos conceptos categorizados con n° de fragmentos en entrevistas .....	329



## Índice de Figuras

### 2.- La educación y formación profesional

<i>Figura 2.1: Esquema sobre modelo IVET en Europa adaptado de Gambin (2009, p.11-13)</i> .....	55
<i>Figura 2.2: Contextos de la Educación y Formación Profesional en Chile</i> .....	59
<i>Figura 2.3: Tipo de competencias, adaptado de McClelland (1973)</i> .....	66
<i>Figura 2.4: Modelo evolutivo de capacidades y competencias (Navío, 2005a, p.74)</i> .....	68

### 3.-El formador de la educación y formación profesional

<i>Figura 3.1: Estructura conceptual del profesor</i> .....	81
<i>Figura 3.2: Estructura conceptual del docente</i> .....	82
<i>Figura 3.4: Rol del docente a través de la historia, adaptado de Salas (2005, p.3)</i> .....	88
<i>Figura 3.5: Funciones y roles del formador de la EFP adaptado de Cort, Härkönen y Volmari, 2004, p.15. (Volmari et al., 2009, p.20)</i> .....	90
<i>Figura 3.6: Elementos constituyentes de la identidad profesional</i> .....	94
<i>Figura 3.7: Profesión, profesionalización y profesionalidad (París, Tejada y Coiduras, 2014, p.270)</i> .....	100
<i>Figura 3.8: Elementos influyentes en el rol del formador</i> .....	102
<i>Figura 3.9: Marco europeo de competencias para los formadores, adaptado de (Volmari et al., 2009)</i> .....	105
<i>Figura 3.10: Activ. y competencias para el proceso formativo, adaptado de (Volmari et al., 2009, p.24)</i> .....	105
<i>Figura 3.11: Activ. y competencias para el proceso de desarrollo y aseguramiento de la calidad, adaptado de (Volmari et al., 2009, p.26)</i> .....	106
<i>Figura 3.12: Activ. y competencias para los procesos de internalización y externalización, adaptado de (Volmari et al., 2009, p.28)</i> .....	106

### 4.- Factores influyentes en la labor del formador de la educación y formación profesional

<i>Figura 4.1: Factores que influyen en la labor del formador de la ESTP</i> .....	120
<i>Figura 4.2: Factores contextuales influyentes en el rol del formador</i> .....	121
<i>Figura 4.3: Factores motivacionales para la realizar docencia</i> .....	123
<i>Figura 4.4: Pirámide de Maslow</i> .....	125
<i>Figura 4.5: Escala FIT Choice, versión modificada (Berger y D'Ascoli, 2012, p.28-29)</i> .....	126
<i>Figura 4.6: Factores personales a considerar del modelo FIT Choice Scale (Berger y D'Ascoli, 2012a)</i> .....	127
<i>Figura 4.7: Elementos configuradores de un perfil profesional, adaptado de Tejada (2009b, p.8)</i> .....	133
<i>Figura 4.8: Competencia profesional (Navío, 2005b, p.228)</i> .....	134
<i>Figura 4.9: Competencias profesionales, adaptado de Bunk (1994, p.10)</i> .....	136
<i>Figura 4.10: Modelo de Bunk, adaptado de Coiduras y Carrera, (2010, p.9) citado en Paris (2014, p.76)</i> .....	137
<i>Figura 4.11: Contextos y funciones de los diferentes perfiles profesionales en la formación</i> .....	149

### 7.- Descriptiva general

<i>Figura 7.2: Correspondencias entre variables del contexto institucional con el contexto aula (sala de clases/laboratorio)</i> .....	217
<i>Figura 7.3: Correspondencias entre variables del contexto aula (sala de clases/laboratorio)</i> .....	218
<i>Figura 7.4: Correspondencias entre variables del contexto aula (sala de clases/laboratorio) y el contexto social (social-laboral, profesional y cultural)</i> .....	219

*Figura 7.5: Correspondencias entre variables del contexto social (social-laboral, profesional y cultural) .....220*

**9.- Resultados cualitativos**

*Figura 9.1: Representación de una unidad de análisis .....325*

*Figura 9.2: Red de pregunta general 1 .....334*

*Figura 9.3: Red de pregunta general 3 .....337*

*Figura 9.4: Red de condiciones de trabajo .....342*

*Figura 9.5: Red de estabilidad laboral .....344*

*Figura 9.7: Red de sentido de colegialidad .....346*

*Figura 9.8: Red de participación activa .....347*

*Figura 9.9: Red de sentido de pertenencia .....347*

*Figura 9.12: Red de recursos de formación desfavorables .....362*

**11. -Conclusiones y discusión**

*Figura 11.1: Factores contextuales más importantes de la labor del formador .....409*

**12.- Limitaciones, propuestas y líneas futuras**

*Figura 12.1: Fases de desarrollo del formador en la educación y formación profesional .....424*

## **1. Introducción General**





## 1.1.Motivación inicial

Mi acercamiento a la educación ha sido gracias a mi experiencia profesional. Pese a que mi formación difiere de la educación, ya que vengo del área de la ingeniería, la realización de clases a muy temprana edad hizo que me encantará y me apasionará por dicha labor. Posterior a ello, el formar parte del sistema educativo de educación superior técnico profesional, desde un rol docente, analista curricular hasta directivo, generó mi inquietud en profundizar este tipo de sistema educativo y, en particular, la importancia del formador en dicho contexto. Por lo tanto, dada mi propia experiencia personal y profesional el foco de estudio se concreta en el formador, siendo así la presente investigación denominada: *El formador de la Educación Superior Técnico Profesional: Un análisis desde los factores competenciales y contextuales que afectan su labor*. Esta se enmarca en el ámbito de la educación y formación profesional en Chile, específicamente en lo relativo al profesionalismo del formador y en los factores que afectan a su rol dentro de este modelo de formación.

Dado lo anterior, al embarcarme en el proceso de investigación necesité el apoyo y colaboración constante de otros investigadores y de académicos del área de manera que me pudiesen orientar y transmitir los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para poder desarrollar el rol de investigador. Además, tuve la oportunidad de complementar mi proceso de aprendizaje investigativo con otras instancias relacionadas con el ámbito de estudio. Tal es el caso de:

- Una estancia realizada en el Intitut Technik und Bildung (ITB) University of Bremen, Alemania donde tuve la posibilidad de conocer, compartir sobre tópicos de la formación profesional con académicos de la institución.
- La participación y colaboración desde la mirada cualitativa de los datos en el proyecto “*La transferència de l’aprenentatge en el context de les pràctiques laborals*”. *La Formació Professional en cooperació amb la Universitat i l’Empresa*. Proyecto financiado por el programa Recercaixa, con la finalidad de aportar conocimiento e información para la mejora en la cooperación y relaciones existentes entre Formación Profesional, la Universidad y la Empresa.

Además, como parte de este proceso se pudieron elaborar publicaciones científicas que nos ayudaron a dar importancia a nuestra investigación. De las publicaciones realizadas y aceptadas tenemos la siguiente:

- Barrientos C. y Navío, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 45-61.

Además se elaboró documento divulgativo para la Revista Formación XXI: Revista de formación y empleo (<http://www.formaciónxxi.com>) denominado: *Los retos del formador de la formación profesional chilena*, publicado en el año 2012.

Finalmente, hemos de sumar a este proceso, la asistencia a varios congresos y seminarios como espacios para divulgar nuestro trabajo. En especial se destaca la asistencia al congreso ECER-2014 como una buena instancia de debate y discusión de las diversas realidades que existen en relación con la formación profesional.

## **1.2. Justificación del problema**

La Educación y Formación Profesional (EFP), y en particular en los contextos de educación superior en Chile denominada Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) requiere contar con profesionales vinculados con la industria que sean capaces de combinar sus saberes: conocimientos, habilidades y actitudes, experiencia y aspectos personales, que integrados, puedan ofrecer una enseñanza de calidad a los estudiantes que cursan este tipo de formación. En efecto, creemos que son estos profesionales la clave para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La ESTP en Chile es impartida por Universidades (U), Institutos Técnicos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). La importancia de esta formación radica en que en estos últimos años se ha venido presentando un gran crecimiento de matrícula sobre todo en los IP. Justamente en el año 2014, la matrícula estuvo repartida entre universidades privadas con un 31% e IP con un 29% (SIES, 2014).

De lo anterior, se puede decir que esta formación se valora muchísimo debido al aporte que puede hacer a la democratización del acceso a la enseñanza terciaria y su posterior contribución a la formación de un capital humano especializado, de especial relevancia para la competitividad de la economía y para impulsar una creciente sofisticación del sistema productivo (McGrath, 2014; OECD, 2011; Meller y Brunner, 2009; Vargas, 2009; Fundación Chile, 2004; Rodríguez, 1990). Por lo tanto, en Chile este sector de la educación es parte fundamental especialmente en estos últimos años. Es así como las últimas iniciativas de gobierno apuntan a potenciar los beneficios y mejores condiciones para este tipo de instituciones. Incluso las últimas reformas contemplan incluir instituciones de carácter público, es decir, que las actuales instituciones privadas (que ha sido la fórmula de constitución hasta ahora) podrían ser elegidas como públicas si cumplen un conjunto de requisitos definidos.

Pese a, que podría ser beneficioso el que las instituciones de carácter público tengan regulación del estado, esto no nos asegura la generación de estrategias eficaces y eficientes en lo que respecta a la regulación sobre la gestión docente, menos a corto plazo, y que permitan la preparación de personal idóneo para la entrega de competencias en un contexto integral de formación como es el de la educación superior técnico profesional.

Debido a lo anterior, la principal motivación de la presente investigación es el formador de este sistema, que si bien realiza clases en un contexto de enseñanza y aprendizaje de formación técnico profesional basada en competencias, su actividad principal no es la de enseñar, sino la relacionada con su línea de especialidad técnica (disciplina y dominio del contexto). Dada esta situación y considerando la importancia del rol que cumplen los formadores en la ESTP la pregunta central que guiará la presente investigación será: *¿Cómo afectan los factores personales y competenciales del formador del sistema de ESTP en su desarrollo profesional en la docencia en los contextos de acción docente?*

A partir de un análisis de elementos contextuales y competenciales, y desde la perspectiva de los informantes clave, es decir, desde la mirada propia de los formadores, podremos obtener hallazgos importantes en cuanto a las percepciones que tienen en relación con su labor. Por otro lado, podremos identificar sus requerimientos y necesidades que contribuyan a la mejora en los mecanismos de contratación, inducción y formación inicial y continua que tienen las

instituciones como parte articuladora en la gestión docente.

Por lo tanto, de la problemática central se derivan las siguientes preguntas cuyas respuestas orientarán a resolver el problema central de esta investigación.

- ¿Cómo influye su formación, experiencia profesional y docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación que imparte?
- ¿Cómo se relaciona su experticia técnica (pericia) con la práctica docente en el aula de clases?
- ¿Qué tan importantes son las directrices, apoyo y facilidades que las instituciones le dan a estos profesionales en su proceso de inmersión a la docencia?
- ¿Qué factores personales y competenciales intervienen en el desarrollo profesional relativo a su tarea docente?
- ¿Cuáles son los elementos que promueven a este tipo de formadores a concebir la docencia como parte de su desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son las diferencias existentes entre los profesionales con dedicación completa y/o parcial a la docencia, particularmente en relación con la percepción de su labor?

En síntesis, ésta investigación se caracteriza por estar centrada en:

- La educación superior técnica profesional chilena (ESTP).
- Los formadores de ESTP chilena que realizan docencia a tiempo completo o parcial y que están vinculados con el sector productivo.

En este contexto, es importante investigar cómo se desenvuelven estos profesionales en la formación de personas, los cuales no cuentan con un perfil de formador previo, ya que se considera a un profesional técnico proveniente de la industria para la entrega de competencias en este tipo de formación. De ahí que este estudio es un acercamiento a la pregunta central que guiará toda la investigación. Se suma a lo anterior la relevancia de la investigación para la autora, considerando su propia vivencia personal y profesional.

### **1.3. Objetivos**

De la problemática antes mencionada y de las consideraciones previas nos permitimos proponer los siguientes objetivos del estudio, los cuales, luego de la revisión de la literatura,

la aplicación de la metodología y, finalmente, el análisis de resultados, nos permitirá cotejarlos con los hallazgos encontrados y así poder plasmar las conclusiones, comentarios y discusiones con otros trabajos relacionados y así formular propuestas futuras de investigación.

Por consiguiente, y en concordancia con lo expuesto, la presente investigación tiene los siguientes objetivos: general y específicos.

### **Objetivo General**

Determinar los factores contextuales y competenciales del formador, y en qué medida influyen en su desarrollo profesional en la docencia.

### **Objetivos Específicos**

Para dar respuesta al objetivo general se han definido los siguientes objetivos específicos:

- Explorar en qué medida los antecedentes personales, formación académica, experiencia profesional, los recursos de su entorno empresarial y educacional son importantes en la labor docente.
- Describir los factores contextuales y competenciales que influyen en su desarrollo profesional como formadores en la ESTP.
- Analizar las apreciaciones dadas por estos formadores a su labor en los contextos de acción personal, institucional, aula de clases, social, cultural y profesional.
- Estudiar los perfiles competenciales de este tipo de profesionales en cuanto a su dedicación a la tarea docente y su respectiva vinculación con la industria.

## **1.4. Estructura**

Para poder responder a los objetivos planteados, se ha organizado el informe en cinco apartados: un *marco teórico y contextual*, un *marco aplicado*, una sección que contempla las *conclusiones, discusiones, limitaciones, proyecciones y líneas futuras* y, para finalizar, con dos apartados, uno con las *referencias bibliográficas* y otro con los *anexos*.

La primera parte que comprende el *Marco Teórico y Contextual*, da cuenta de información teórica y referencial que sirve de punto de partida en la presente investigación. Cuenta con tres capítulos.

Primero se evidencian los antecedentes de la ESTP, en cuanto a sus definiciones, características, desarrollos en diferentes contextos (especialmente europeos) y en el sistema educativo en Chile, con el fin de comprender las diferencias en cuanto a la constitución e implementación de este tipo de formación en el escenario chileno con desarrollos en el exterior. Asimismo, se pone de manifiesto el modelo educativo de formación por competencias con el que trabajan las instituciones de educación en Chile, indicando la relación de este tipo de formación con la ESTP y la importancia en la definición de competencias necesarias dentro del modelo con respecto al diseño curricular de los programas académicos y a la de los actores del sistema.

En segundo lugar se ahonda en el formador de la ESTP. Por un lado, se evidencia una contextualización en relación con algunas definiciones al concepto propio de formador. Posteriormente se define su rol en un modelo educativo de esta envergadura en base a diferentes contextos para contrastar con la realidad chilena. Luego nos centramos en la identidad profesional como un factor influyente en la constitución de su rol, para seguir en detalle con la labor del formador desde una mirada del profesionalismo y de su propio desarrollo profesional en la docencia. Finalizamos este capítulo con la situación chilena del formador, en cuanto a su rol, identidad y profesión docente.

Un tercer elemento está relacionado con los factores que influyen en la labor del formador en la ESTP. En ese sentido y en función a la revisión bibliográfica, abordamos los factores tales como: aspectos personales que tienen relación con la constitución del formador en su contexto profesional como tal (formación, experiencia, motivación, compromiso, autoeficacia, entre otros), perfil profesional a partir de las competencias profesionales determinantes y necesarias en el formador de este sistema educativo, para finalizar con los contextos de actuación del formador; es decir, la institución educativa, e aula (sala de clases/laboratorio) y el entorno social (social-laboral, profesional y cultural). Todo lo anterior con respecto a los elementos intervinientes en cada uno y la tarea docente. Con esto se concluye y se da paso al siguiente apartado correspondiente al marco aplicado.

La segunda parte contiene el **Marco Aplicado**, que contempla la parte práctica del estudio. Este apartado está en función de seis capítulos.

En primer lugar se presenta cómo ha sido diseñado el estudio, identificando las variables y las metodologías seleccionadas, el diseño de instrumentos para la recogida de información y el proceso de aplicación de los mismos.

En un posterior capítulo, se incorpora la descripción de la población y caracterización de la muestra a la que se le aplicaron dichos instrumentos los instrumentos definidos previamente.

Seguimos en un tercer capítulo, con una descriptiva general de los resultados con respecto a la muestra, lo que permite visualizar a nivel general de cómo serán los resultados.

En cuarto lugar se exponen los resultados los resultados obtenidos del análisis cuantitativo, descriptivo e inferencial, usando el programa informático SPSS. Además, en otro capítulo se presenta el análisis cualitativo sobre la base de la teoría fundamentada y el uso del programa informático Atlas-ti, que sirvieron para analizar las entrevistas realizadas. Todo lo anterior permite hacer una interpretación de los resultados y realizar las tipificaciones y aportaciones correspondientes.

Finalmente, un sexto apartado se reserva para la triangulación de resultados. En el mismo se exponen los resultados con una mirada integrada de los datos y, a partir de ello, se realiza las interpretaciones y contribuciones que serán la base para las conclusiones y discusión expuesta en la siguiente y tercera parte del documento

La tercera parte considera las **Conclusiones, Discusiones, Limitaciones, Propuestas y Líneas Futuras de Investigación** relacionadas con el tema de estudio y que se derivan del proceso investigativo.

La cuarta parte contempla las **Referencias Bibliográficas** que fueron consultadas y revisadas para este estudio.



Finalmente, en la quinta y última parte se adjuntan los anexos correspondientes. Sólo se expondrán en este documento los anexos relacionados con los: documento de confiabilidad de datos e instrumentos de recogida de información (cuestionario y guión de entrevista). Los restantes dado el volumen y el tipo de estos, es decir: audios y transcripciones de entrevistas, cuestionarios online, documentos de validación, archivos de programa SPSS y Atlas-ti respectivamente, se adjuntarán en formato electrónico para su consulta.

## **A. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL**



## **2. La Educación y Formación Profesional**



## **2.1.Introducción**

La educación y formación profesional (EFP), denominada en Chile educación técnica (que contempla la enseñanza en los diferentes niveles y contextos: secundaria, superior o ambientes laborales), ha adquirido un rol fundamental en estos últimos años. En efecto, en nuestra sociedad y desde sus inicios, este tipo de educación se ha llevado a cabo desde la enseñanza de los oficios que daban cuenta de tareas específicas asociadas a una labor (Prieto, 2007).

Este tipo de educación surge formalmente en América con la reforma del sistema educativo, cuya finalidad estaba orientada a contribuir con cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de estrategias de motivación e interrelaciones con el entorno (Rodríguez, 1990). Más tarde se consideró que debían incluirse, no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes que los estudiantes debían adquirir a lo largo de su proceso de enseñanza, para habilitarlos para el trabajo futuro.

En la actualidad este nivel educacional se valora muchísimo y es de gran interés, debido al aporte que puede hacer a la democratización del acceso a la enseñanza terciaria, y a su posterior contribución a la formación de un capital humano especializado en sectores altamente demandantes de fuerza de trabajo, de especial relevancia para la competitividad de la economía y para impulsar una creciente sofisticación del sistema productivo (McGrath, 2014; OECD, 2011; Meller y Brunner, 2009; Vargas, 2009; Fundación Chile, 2004; Rodríguez, 1990).

Se coincide con lo expuesto por los autores, dado que, como país, actualmente se evidencia la necesidad de que las empresas, principalmente del área de servicios, deben exportar mano de obra cualificada, teniendo en cuenta que Chile cuenta con los recursos y mecanismos para poder generarla.

La literatura da cuenta de variadas denominaciones a este tipo de formación. A saber: formación para el trabajo, educación vocacional o educación técnica, como es el caso chileno. A su vez, estas pueden darse en diferentes áreas, niveles y modalidades. Sin embargo, todas expresan que el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollan contempla un conjunto de

conocimientos, habilidades y actitudes habilitantes en un corto plazo para alguna tarea en un contexto productivo (Chappel, 2003; Gallart, 2003).

En Chile, este sistema formativo está basado en modelos australianos y europeos. En efecto, sus bases son formuladas bajo los estándares de la educación basada en competencias, desarrolladas en esos contextos e implementadas de acuerdo a la realidad del país. Las instituciones que contemplan este tipo de educación son:

- Las instituciones educativas propiamente dichas: escuelas técnicas (ET), colegios técnicos(CT), liceos técnicos (LT), centros de formación técnica (CFT), institutos profesionales (IP) y universidades(U).
- Las instituciones públicas, privadas y no gubernamentales que ofrecen formación.
- La industria, pequeñas empresas y consultores privados de formación.

Cabe señalar que, a pesar de la estructura y oferta existente de este tipo de formación, se evidencia el problema de que Chile no cuenta con un sistema de formación técnico profesional bien definido, lo que se traduce en imposibilitar las trayectorias progresivas entre los diferentes niveles de formación (Meller y Brunner, 2009).

Tal como lo mencionan Meller y Brunner (2009), las diferencias se evidencian entre:

- La educación media técnico profesional (EMTP), representada por los Colegios Técnicos (CT) y Liceos Técnicos (LT) y la educación superior técnico profesional (ESTP), constituida por los Institutos Profesionales (IP), Centros de Formación Técnica (CFT) y Universidades que imparten carreras técnicas que requieren la licenciatura.
- La formación de oficios, presente en la educación de adultos, entre los niveles secundario y superior de educación técnica.
- La capacitación laboral, orientada a la industria, donde empleados o trabajadores acceden a capacitación y a formación técnico profesional.

Por consiguiente, el diseño y desarrollo de un sistema de educación técnica ha de estar

estrechamente relacionado entre las distintas instancias educativas, el sector productivo de un país y adaptado a sus demandas laborales (Marchesi, 2009). Igualmente, es necesario contar con gente especializada en los ámbitos educativos y de formación continua y con ofertas de calidad, suficientes y descentralizadas.

Si bien la estructura de este modelo educativo y las relaciones que debe tener con los demás entes involucrados está bien definida, se observa, por el contrario, el precario interés que tiene el sector productivo por aportar a este tipo de formación. De ahí que nos cuestionamos si realmente este sistema educativo responde a las necesidades propias del mercado y, por ende, las instituciones aportan con capital humano cualificado necesario y suficiente para cubrir la brecha existente.

## **2.2. Definiciones**

La educación y formación profesional (EFP)<sup>1</sup> ha sido diseñada de tal forma que proporcione a las personas conocimientos, habilidades prácticas, competencias necesarias y específicas y la comprensión necesaria para entrar en una determinada ocupación u oficio concreto a través de programas educativos y formativos de carácter práctico, y poder mejorar una carrera profesional de éxito (OECD, 2015; Sevilla, 2013; OECD, 2011; Gambin, 2009; CEDEFOP, 2008; Rauner y Maclean, 2008; Quintini y Martin, 2006; Gallart, 2001; Middleton, Ziderman y Adams, 1993).

Aunque existe una diferencia conceptual entre educación y formación, según Homs (2008) la educación se relaciona con el *saber* y la formación con el *saber hacer*. Si bien no son conceptos opuestos, existen algunas distinciones en relación con sus objetivos finales. Ciertamente, la educación permite adquirir conocimientos prácticos, aplicables en el mundo laboral y la formación por otro lado, desarrolla capacidades genéricas de aprendizaje. Así el desarrollo de la capacidad de aprender, que se logra a través de la educación, se pueden aplicar de forma práctica a lo largo de toda la vida de un individuo (Homs, 2008).

---

<sup>1</sup> En inglés llamada *Vocational Education and Training* (VET))

<sup>2</sup> Hacemos mención al concepto de aprendizaje mixto para la formación en espacios combinados, como por *Carolina Paz Barrientos Delgado (2016)*



Por tanto, la EFP es percibida como una respuesta a la mejora de oportunidades para las personas que carecen de recursos, habilidades o motivación para continuar con estudios superiores.

Cabe señalar que, con respecto al diseño de los programas educativos, en este tipo de formación se plantea que está sujeta a los contextos sociales, culturales y económicos de los diferentes países. No obstante, esta enseñanza no sólo debe contar con el desarrollo de la inteligencia y capacidades, sino también de los valores y convicciones propias de cada oficio u ocupación (Rodríguez, 1990).

Un factor destacable es que, en la mayoría de los países, el trabajo no es estructurado por ocupaciones, sino más bien en términos sectoriales o de estado. Esta situación produce mucha heterogeneidad en la formulación, diseño e implementación de este tipo de formación. Pese a que ésta puede ser impartida en diferentes áreas, niveles, modalidades e instituciones, en general en los países, la educación y formación profesional se concentra en los centros educativos, donde la integración en el sistema de empleo es marginal, principalmente en el contexto latinoamericano, en particular el de Chile. Por ello, una investigación exhaustiva en el área de las ocupaciones podría contribuir a una mejor evaluación de la oferta y la demanda en los empleos, profesiones y oficios (Rauner y Maclean, 2008; Morales, 2006).

Existe en la literatura más antigua una serie de definiciones asociadas al término de educación y formación profesional. No obstante, nos referiremos a algunas que nos parecen interesantes citar.

Según Marland (1972) concebía la educación vocacional como aquella instancia que prepara a los individuos a partir de experiencias educativas capacitándolos para una independencia económica, un bienestar personal y un sentido de responsabilidad en el trabajo. En este sentido, su concepción de la formación está más bien relacionada con un desarrollo integral de las personas en cuanto está inmerso en su vida profesional.

Por otro lado Raizen (1971 citado en Bujold, Fournier y Pelletier, 1984) relaciona la formación profesional en términos económicos y productivos. El autor delimita la educación vocacional, como la instancia que permite contribuir a la progresión de la persona en el

ámbito del trabajo al disminuir el paro y aumentar su salario.

Asimismo Hoyt (1974) atañe el concepto a la instancia o mecanismo que puede favorecer a los individuos en la preparación en destrezas para un mejor trabajo, dándole mayor significación y satisfacción a su estilo de vida.

Finalmente mencionamos a Hart (1977) y Súper (1975) citados en Rodríguez (1990), quienes hacen referencia a esta formación como una buena instancia de aprendizaje. El primer autor relaciona estas instancias como conjunto de experiencias que le permite a la persona aprender y comprender qué es el trabajo y así comprometerse con él. El segundo, ya vislumbraba el aporte de la formación en la adquisición de ciertas competencias relativas a la comprensión, desarrollo y planificación de sus quehaceres profesionales y de su entorno familiar y social.

Si bien desde los primeros acercamientos a la definición, donde su primera misión daría respuesta a una necesidad social, el paso del tiempo hizo que éste objetivo fuera alineándose con la empresa, de tal forma de que ésta permita contribuir en la formación de las personas al colaborar con la definición de las necesidades de personas calificadas en el mercado.

De lo anterior, la formación tal como ha sido definida por los diferentes actores, países y organismos (OCDE, OIT, CEDEFOP, entre otros) en el tiempo, se establecen ciertos puntos comunes y claves, tales como:

- La EFP es un sistema aplicable a todas las personas en diferentes áreas, niveles, modalidades e instituciones.
- Debe existir una relación entre los actores del mundo educativo, el mundo productivo, el gobierno y la comunidad en general.

### **2.3. Modelos de referencia**

La educación y formación profesional ha sido desestimada y segregada en los debates políticos, a menudo ensombrecida por el creciente énfasis en la educación académica tradicional. Pero la importancia de este sistema varía en los diferentes países, ya que como se ha comentado, este tipo de formación puede jugar un rol central en la formación. En efecto, en el año 2012 a nivel mundial, en más de un tercio de los países de la OECD se matricularon

mas del 50% de estudiantes en este tipo de sistema educativo (a nivel de educación secundaria y superior) siendo esta proporción al menos el 70% de Austria, República Checa, Finlandia, Bélgica, los Países Bajos y la República Eslovaca (OECD, 2015).

Por otro lado, basándonos en la importancia que tiene esta formación en la actualidad, al remontarnos a sus orígenes, la literatura nos señala que en el contexto europeo ésta tiene sus inicios en la abolición del sistema gremial debido a los vuelcos políticos y sociales. Pero aparte de lo existente en varios países de aquella época, aún sigue vigente o ejerce todavía sus efectos, de ahí que hoy un gran número de países están reconociendo que un sistema de este tipo, de alto nivel y calidad, favorece la competitividad económica de un país (Greinert, 2004; OECD, 2015).

A continuación se muestran algunas características generales del desarrollo de la EFP en algunos países, sobre todo los que han marcado tendencias en esta línea de formación (véase tabla 2.1, parte 1 y parte 2). Efectivamente se señalan los casos americanos, europeos y australianos, tomando en consideración los inicios del sistema en dichos países, y en algunos casos contemplando el nivel inicial y continuo de la formación profesional (Jacinto y Lasida, 2010; Koskimies, 2010; Homs, 2008; Anónimo, 2007; Arbizu y Arias, 2006; CEDEFOP, 2004; Greinert, 2004; Heikkinen, 2004; De Asís y Rueda, 2003; Rodríguez, 1990).

País	Características
EEUU	<p>Su origen se basa en el sentido humanista del trabajo, si bien supone una obligación social, sobre ella está la necesidad que el hombre siente de realizarse, de ser útil y necesitado de los demás; en definitiva, valorado por lo que hace.</p> <p>Lo anterior se sustenta debido a la falta de flexibilidad de la formación entregada y que no podía adaptarse con eficiencia a una sociedad cada vez expuesta a cambios profundos.</p>
Inglaterra	<p>Nace en forma simultánea al movimiento americano, como resultado de una reflexión a partir de un programa inicial dirigido a preparar para la transición de la escuela al trabajo y en el año 1971 se crea el proyecto Educación y Orientación Vocacional que, patrocinado por la empresa privada, pretende mediante la aportación de recursos financieros y materiales formar al personal docente para que se implique en la tarea de impartir una Educación Vocacional activa y continua.</p>
Francia	<p>Surgen con las instituciones denominadas “Grandes Écoles”, tal es el caso de la <i>École Polytechnique</i>, la que se transformó en el modelo de este tipo de formación para el resto del Europa. No obstante, la formación para los trabajadores con la abolición del sistema de gremios como resultado de la revolución industrial por muchos años no se tomó en cuenta. Luego con el avance del Ilustracionismo se empieza a dar importancia a la educación. En efecto, algunas de las escuelas creadas fueron “<i>Écoles des arts et métiers</i>”. Finalmente con el objetivo de contar con técnicos especialistas y de alta cualificación, el estado creó dos tipos de escuelas públicas que hasta el día de hoy el estado continúa reglamentado su funcionamiento y de la toda la formación profesional.</p>
Alemania	<p>El desarrollo de la industria en varios ámbitos fue el punto de inicio de la formación de oficios en el siglo XIX.</p> <p>El trabajo en los oficios artesanales fue contemplado como una buena base para la integración política y social de los aprendices. Existieron las llamadas escuelas de perfeccionamiento, pero a finales de siglo estas se transformaron en escuelas profesionales. Aparte de una formación rigurosamente profesional, enseñaban también a sus alumnos capacidades cívicas.</p> <p>Actualmente el sistema está compuesto por dos elementos: una formación en el trabajo y en la escuela profesional, sistema conocido como sistema dual.</p>
Australia	<p>En los últimos treinta años el sistema VET australiano se ha consagrado como el sistema de educación y entrenamiento más grande en lo que respecta al número de alumnos matriculados.</p> <p>Es un sistema formal de educación y capacitación basado en competencias, que contempla la educación media y los sistemas universitarios, proveyéndoles a los estudiantes las habilidades directamente relacionadas y aplicables al sector laboral. Se destaca la aplicación y la práctica de las competencias relacionadas con las necesidades del sector productivo.</p> <p>Para su gestión existe una red de institutos de enseñanza superior técnica (TAFE) que si bien pertenecen al estado (públicas) son semi-autónomas y tienen una orientación comercial. Su principal objetivo es la formación de habilidades que proporcionen una fuerza laboral capacitada a todas las industrias y que contribuya al mantenimiento y progreso del país.</p>

Tabla 2.1: VET en diversos países (parte 1)

País	Características
Países Bajos	<p>Los inicios se remontan con el surgimiento de las industrias lo que llevo a crear por todo el país escuelas artesanales y técnicas de jornada completa, donde el estado fue gradualmente haciéndose cargo de ellas, así pasaron a llamarse escuelas profesionales . El objetivo principal de estos centros era complementar la educación general, pero en el tiempo se transformaron en instituciones importantes cuyo principal objetivo era entregar competencias profesionales acordes a las necesidades del mercado.</p> <p>Pese a, que no ha tenido la misma importancia que en Alemania, el sistema dual igualmente fue desarrollado, sobre todo posterior a la II Guerra Mundial. No obstante, sigue destacando el sistema de escuelas por sobre otros modelos de formación profesional.</p>
España	<p>Con los inicios de la industrialización española, muy centralizada en el País Vasco y Cataluña, y las perturbaciones políticas y sociales del siglo XIX no admitieron el desarrollo de un sistema de formación profesional. No hubo aporte del estado como el caso francés o de las instituciones empresariales como el caso alemán. Sólo se desarrollo un modelo de auto organización de la cualificación marcó toda la evolución de la formación profesional.</p> <p>Tuvieron que pasar unos quince años más para que la se desarrollara una nueva reforma modernizadora de la formación profesional, ya en plena democracia.</p> <p>Desde los centros de formación de carácter religioso, luego del sistema de formación impuesta por el régimen franquista, se paso a un modelo más moderno y similar a los restantes contextos europeos de la época.</p> <p>De lo anterior, sino hasta inicios del siglo XXI es cuando surge un sistema de formación de este tipo que está integrado al sistema educativo, que empezó a ser valorado en la industria y por los estudiantes que ya empezaron a seleccionarlo como una buena alternativa de formación para el trabajo, pese a que en la realidad puede ser bastante variada y estar bastante al debe en algunas temáticas).</p>
Finlandia	<p>Debido a la industrialización en la manufactura, el procesamiento de productos agrícolas y forestales y en la maquinaria y herramientas necesarias para estas tareas, influenciados fundamentalmente por Suecia y Rusia, surgió la formación profesional; no obstante, el interés educativo se centró inicialmente en la educación para la población rural: asesores itinerantes y escuelas técnicas.</p> <p>Por otro lado, la creación de escuelas profesionales estatales de jornada completa fue producto de la liberación de la influencia de los otros países. En ellas, además de conocimientos profesionales, se les enseñaban a los estudiantes competencias cívicas.</p> <p>En lo que respecta a la estructuración del sistema de formación profesional, la que está reglada y dura 3 años, pero si los estudiantes han cursado el bachillerato el período se acorta.</p> <p>Pese a que, la formación se realiza especialmente en los centros escolares, todas las cualificaciones tienen un mínimo de formación en la empresa. Pero, puede pasar lo contrario, es decir, estas cualificaciones también pueden llevarse a cabo mediante el aprendizaje en la empresa, aunque con períodos de formación en el centro escolar.</p> <p>Finalmente, otra posibilidad que existe es obtener un diploma de formación profesional de secundaria a partir de test que permiten validar las competencias profesionales independientemente de cómo se hayan adquirido.</p>

Tabla 2.2: VET en diversos países (parte 2)

Cabe destacar que la formación inicial en Europa, llamada por los países miembros IVET (Initial Vocational Education and Trainnig) es aquella orientada a las personas que, una vez cursada la educación obligatoria, deciden ingresar a este sistema. Que con un enfoque orientado al trabajo, los habilita en corto tiempo, dándoles un conjunto de competencias para desempeñar una labor en el mundo productivo.

En estos contextos, está formación contempla los niveles:

- Secundario inferior
- Secundario superior
- Aprendizaje mixto<sup>2</sup>
- Postsecundaria
- Terciaria o superior

La mayoría de los países no quedan exentos de la visión sostenida a este sistema educativo en relación con desconsideración social que existe en muchos casos. Con excepción de los casos notables de los países nórdicos y Alemania, donde este sistema es la mejor forma de acceder al entorno de trabajo, en el resto de los países, la formación profesional inicial sigue siendo un sistema educativo de segunda opción (Gambin, 2009). Pues bien, el sistema de acceso está determinado por la educación secundaria de nivel superior; es decir, los estudiantes deben poseer el título que acredite la culminación de dicho período. Sin embargo existe la opción de ingreso mediante un examen y el reconocimiento de experiencia previa en la especialidad.

En la figura 2.1 es posible apreciar las características que dan cuenta de la estructura de sistema IVET en Europa. Los elementos destacables son los siguientes:

- Existen tres actores fundamentales dentro del sistema: la industria, el estado, las instituciones educativas y de formación. En relación al entorno educativo, se evidencia que éste está inmerso en el contexto productivo, dado que existe un grado de coherencia entre las necesidades de la industria versus lo que se entrega como

---

<sup>2</sup> Hacemos mención al concepto de aprendizaje mixto para la formación en espacios combinados, como por ejemplo: entornos educativos y entornos productivos., tal y como es el caso de la formación dual.

educación y formación inicial de nivel técnico. Otro aspecto clave es que el estado es el ente regulador de la formación. Aunque esto último dependerá del contexto del país.

- Con respecto a las instituciones que imparten esta formación está: las universidades, los politécnicos, colegios universitarios y cualquier otra institución pública o privada que cumpla con los requisitos. Son de carácter público o privado y con cierto grado de autonomía en la creación de sus planes de estudios, entre otros aspectos.

Cabe mencionar que las instituciones del tipo “otras”, se encuentran aquellas que imparten educación y formación a personas que deciden continuar sus estudios después de un período de trabajo. Indudablemente esto depende de los acuerdos que tengan las respectivas instituciones con el sector productivo.

- En relación a los planes de estudios, existen diferencias entre la línea académica que puede impartir este sistema y el resto de las instituciones. En efecto, el ISCED (International Standard Classification of Education) clasifica lo 5 tipos de programas que comprenden en gran porcentaje teoría, con el objetivo de que los estudiantes puedan seguir otros programas de investigación avanzada y altas competencias. Pero también existe otra tipificación con 5 programas más cortos orientados a las competencias prácticas, destinadas para el ambiente de trabajo técnico e impartido por las restantes instituciones.

Si bien esta situación ocurre en la mayoría de los países miembros, no sucede en los casos de Grecia, Islandia y Noruega, ya que no hay diferencias en la educación superior (técnica y universitaria). En Alemania y Austria existen instituciones especializadas, en Finlandia están los llamados politécnicos y, en el resto de los países, esta formación es impartida por sistemas de educación superior público y privado (Gambin, 2009).

- Los programas académicos están conformados en tres tipos:
  - a. Programas a tiempo completo de 2 a 4 años habilitantes para una cualificación mayor del tipo diploma.

- b. Programas cortos de 1 a 2 años (sólo en algunos países) habilitantes para cualificaciones técnicas.
  - c. Módulos: cursos del dominio profesional. En Finlandia, los cursos se basan en la adquisición de la práctica y conocimientos teóricos, pero para estos casos la experiencia laboral es importante.
- En consecuencia, según estos antecedentes la educación y formación profesional inicial es habilitante para el mundo productivo a través de la entrega de cualificaciones altas, pero diferentes al grado de licenciado, y que pueden otorgar un título, diploma o certificado, ya sea a través de un examen, evaluación continua o ambos (Gambin, 2009).

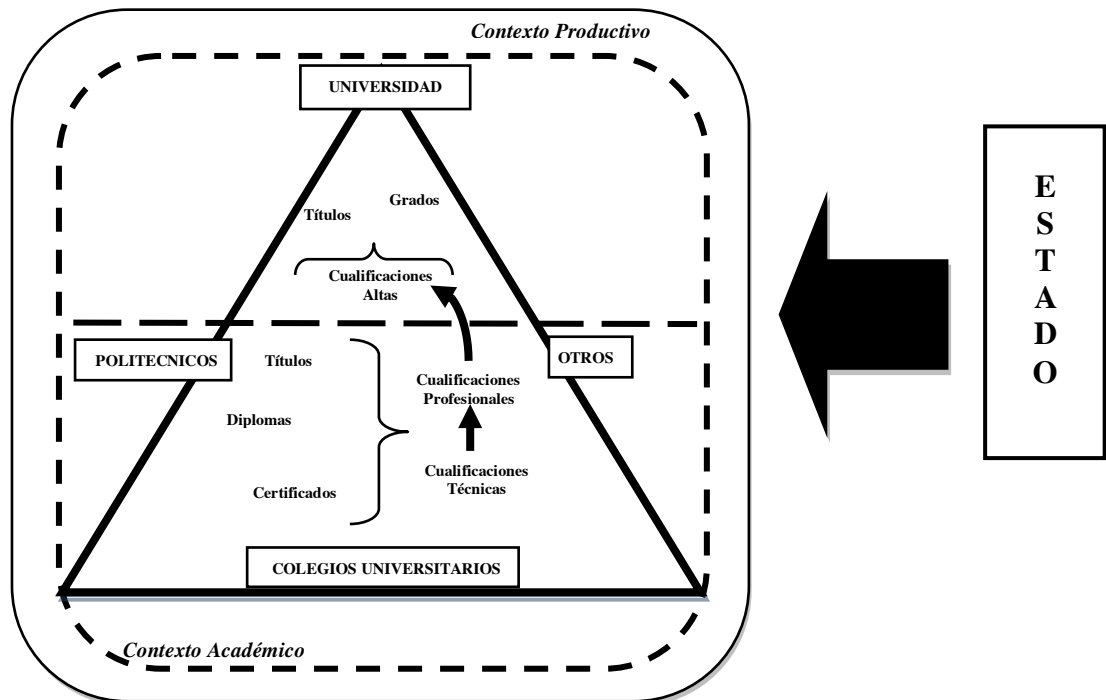


Figura 2.1: Esquema sobre modelo IVET en Europa adaptado de Gambin (2009, p.11-13)

## 2.4.La educación y formación profesional en Chile

Entendemos que la educación superior técnico profesional en Chile<sup>3</sup> ofrece formación de carácter técnico. Pero la definición propiamente dicha de un sistema educativo,

<sup>3</sup> La definición conceptual se asemeja a la definición de EEUU (OCDE, 2011): *Career and technical education* (educación técnica y profesional, ETP)-



independientemente de su naturaleza, comprende los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el acervo de conocimientos teóricos-prácticos relativos a diversas áreas. No obstante, su relevancia radica en la transferencia cultural y social de modelos, representaciones y estructuras de una sociedad (Jiménez, 2015). Pese a que la literatura nos habla exclusivamente de educación, adicionaremos el término “formación” para seguir con la línea definitoria.

En sus inicios la educación y formación técnica estaba sujeta a la elaboración y fabricación de productos específicos y quienes realizaban dicha tarea eran los llamados “artesanos” de una actividad particular denominada “oficio” que producía dichos elementos. En efecto, este tipo de enseñanza se inicio en Chile con la llegada de los Jesuitas en el siglo XVIII, quienes fundaron una escuela Industrial que impartía estos oficios (Dittborn, 2007). Sin embargo, un siglo más tarde, se empieza a reflejar la necesidad como país de una educación formal de este tipo y que contribuyera al desarrollo del país y donde se incorporaran otras áreas de desarrollo, tales como el sector minero, agrícola e industrial.

El problema que se presentaba era que las instituciones creadas eran instancias aisladas y no dentro de un marco nacional de desarrollo de educación y formación técnica. Por tanto, no fue hasta la creación del la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) que se reflejó la demanda de técnicos en las áreas productivas del país (Jiménez, 2015). Así es como en los años sucesivos, surgieron programas del tipo técnico impartidos por instituciones universitarias, que además de impartir las carreras iniciaron las capacitaciones de profesores para dicha formación. Fue en aquel momento, alrededor de 1930, como estrategia de desarrollo del país que se pensó que el sistema educativo de nivel superior debía organizarse y establecerse en los diferentes niveles y modalidades (universitaria y técnica) (Sanhueza, Cortés y Gallardo, 2014).

Cabe destacar un hecho importante y es que hasta los años 80 la formación superior se centraba en algunas instituciones, sobre todo universidades, con una oferta académica bastante reducida y dirigida a un grupo selecto de la población. Es decir, gente con mayores recursos y un mayor acervo social y cultural, por lo que en las clases menos desfavorecidas los hijos debían entrar al mundo del trabajo a temprana edad. En efecto, a esa fecha existían sólo 8 instituciones de educación superior, todas universidades. Pero ya en el año 2010 esa cifra se elevó a 57 universidades (Gaete y Morales, 2011).

Esta oferta académica de tipo universitaria no refleja más que la segregación social y económica que tiene el sistema educativo técnico en Chile en relación con la educación universitaria tradicional, a pesar a que al día de hoy la situación difiere en algunos aspectos. Pero tal segregación, en general, se refleja en el sistema educativo de los países, en donde las más altas tasas están presentes en este ámbito (Valenzuela, Bellei y De los Ríos; 2013; Gambin, 2009).

De lo anterior se puede inferir que la educación técnica era una opción posible para ese sector menos favorecido de la sociedad. Consecuentemente a esto y con la creación de las instituciones INACAP (Instituto Nacional de Capacitación Profesional) y DUOC (Departamento Universitario Obrero Campesino), apoyarían a CORFO en la capacitación y formación de adultos en diversos oficios como instituciones del sistema educativo formal. Aunque existían ya para en esos tiempos (años 70-80) instituciones privadas que impartían capacitaciones y cursos especializados, estas dos instituciones fueron las pioneras en la formación técnica.

Posteriormente, estas dos instituciones se transformarían en los institutos técnicos profesionales más grandes e importantes del país, que ofrecen programas de nivel superior a un importante porcentaje de estudiantes.

Con el paso de los años la educación y formación técnica ha ido variando, incluyendo diferentes modalidades y niveles. En la actualidad, contempla desde la formación secundaria, la cual es impartida por liceos o colegios técnicos donde los estudiantes pueden acceder a especialidades dependiendo de los programas que entregan las mismas instituciones. En este nivel los estudiantes cursan un año o dos, adicionales a los obligatorios de la educación tradicional secundaria. Posterior a ello, los estudiantes pueden salir al mundo laboral o continuar estudios superiores en la educación universitaria tradicional o la educación técnica de nivel superior.

Adicional a esto, existe la formación en los centro de trabajo, en forma de capacitaciones o relatorías, como una forma de formación continua para los trabajadores en el mundo

productivo.

Si bien históricamente la situación de la educación técnica se ha visto en desmedro, el desarrollo económico del país y de los sistemas productivos en la actualidad han hecho que se valore muchísimo, como una buena opción de formación de estudiantes en corto plazo y (dependiendo de la especialidad) con buenas tasas de empleabilidad. (Acción Educar, 2015; SIES, 2014; OIT, 2003).

Lo dicho hasta aquí supondría que la oferta existente sea suficiente y de buena calidad, pero la realidad difiere de esta premisa. Chile no cuenta con un sistema de formación técnico profesional bien definido, imposibilitando las trayectorias progresivas entre los diferentes niveles de formación (específicamente entre la secundaria y universitaria), ni menos tiene definido un campo en la formación en la empresa. En efecto, en particular estos sistemas no están alineados, provocando que los estudiantes, cuando continúan estudios superiores, en muchos casos deban repetir contenidos dado a que estos no le son reconocidos, lo que trae como consecuencia una ambigüedad en este sistema formativo (Sevilla, Farías y Weintraub, 2014).

No sólo esta situación es problemática, sino también la deficiente reglamentación sobre la docencia (Meller y Brunner, 2009). Ahora bien, para que un sistema educativo de estas características funcione, su diseño y desarrollo han de estar estrechamente relacionados y en concordancia con las distintas instancias educativas, el sector productivo de un país y en constante adaptación a sus demandas laborales (Marchesi, 2009). Pese a ello, muchos estudios, organizaciones e instancias gubernamentales se han preocupado por el tema, pero en la mayoría de los casos sin acciones concretas, a pesar de que todos destacan desde ya hace un tiempo la imperiosa necesidad de la articulación en el modelo de educación y formación técnica en Chile (Bernasconi, 20016; Sevilla, Farías y Weintraub, 2014; CAMARA DE DIPUTADOS, 2011; Carrasco y Venables, 2010; OECD, 2009).

Dado que nuestro foco de estudio se centra en la educación superior hemos contemplado las instituciones que imparten formación inicial, pese a que algunas imparten formación continua a través de programas que entregan diplomas o certificados en alguna especialidad. Tomando

en cuenta esto, las instituciones que imparten la educación superior de carácter técnico son las siguientes (Sevilla, 2013):

- Las universidades, que están autorizadas para otorgar títulos profesionales y técnicos, además de los grados académicos, que son en su gran mayoría. Pero existen algunas que imparten programas académicos de tipo técnico, los que comprenden una duración de 4 o 5 años.
- Los institutos profesionales (IP) que entregan títulos profesionales y técnicos, dictando programas de 2 a 3 años de tipo técnico y de 4 años de tipo profesional. En general este tipo de instituciones pueden dictar sólo carreras técnicas de nivel superior y carreras profesionales sin licenciatura.
- Los centros de formación técnica (CFT), sólo pueden otorgar títulos técnicos de nivel superior, con carreras de 2 a 3 años.

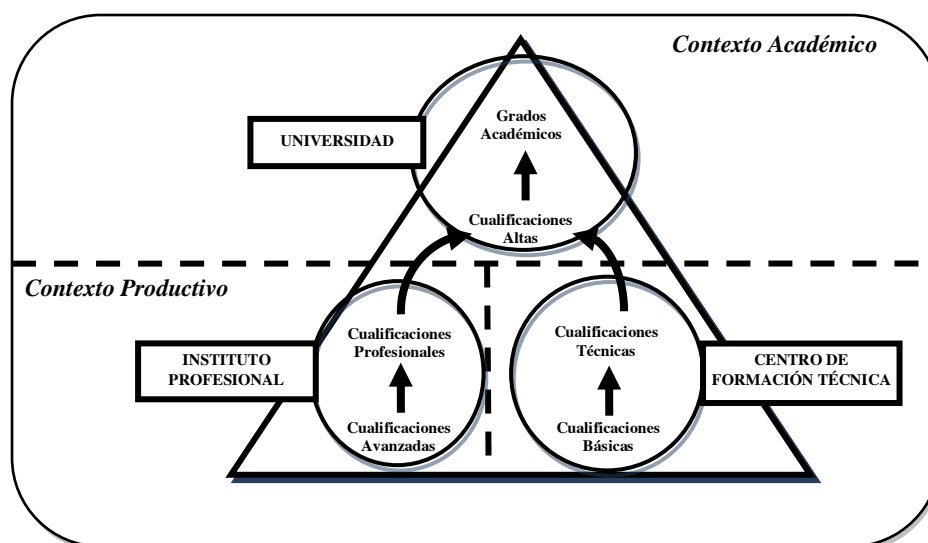


Figura 2.2: Contextos de la Educación y Formación Profesional en Chile

La figura 2.2 nos muestra el contexto de la educación y formación superior técnica profesional en Chile. En ella es posible apreciar las siguientes características:

- Existen dos grandes contextos de acción: uno correspondiente al *contexto académico*, formado por las universidades y otro al *contexto productivo* formado por la industria pública y privada. Efectivamente eso refleja, que por un lado, la representatividad de la formación en el contexto productivo es acorde a sus requerimientos y se orienta

constantemente a poder generar un vínculo con la industria. Podríamos hablar de una formación orientada a la práctica, es decir al puesto de trabajo específico. En cambio, la formulación de los programas académicos en las universidades tiene una visión más teórica.

- Por lo anterior, es coherente que los institutos profesionales y centros de formación técnica diseñen su oferta académica en función de las necesidades de la industria, ya que su foco es que los perfiles de egreso den respuesta a una vacante en el mundo laboral. En cambio, las universidades tienen una mirada más científica y de desarrollo de la ciencia. Por tanto, si bien poseen un área (no todas las universidades cuentan con ello) que imparte formación técnica, ellos hacen docencia, investigación y desarrollo en las distintas disciplinas del conocimiento.
- Otro elemento destacable son las cualificaciones. Las universidades ofrecen cualificaciones altas, los institutos profesionales cualificaciones avanzadas y los centros de formación técnica las cualificaciones básicas. Esto manifiesta lo que cada perfil de egreso define en sus programas académicos.
- También es destacable que sólo las universidades pueden otorgar grados académicos. Los institutos profesionales sólo pueden entregar diplomas o certificados. Justamente en el caso de los IP, dada la naturaleza de su oferta académica, en su mayoría del ámbito profesional, otorga las cualificaciones profesionales, no así los CFT que sólo pueden dar cualificaciones técnicas.
- Un factor clave es la distribución de la población estudiantil que comprende cada institución académica que imparte educación y formación técnica de nivel superior. Es posible observar en la figura 2.2 que las líneas que separan una de otra nos vislumbra que los CFT presentan un mayor alcance, le siguen los IP y finalmente las universidades. Si bien el número de universidades (60) supera a los CFT (58) e IP (44) de manera independiente, no lo es en el número de oferta académica de nivel técnico, ya que la mayor matrícula existente en la educación y formación técnica de nivel superior se concentra en los IP y CFT (SIES, 2014).

- Dado el número de instituciones, la Ley General de Educación<sup>4</sup> hace diferencias en la estructura jurídica de las instituciones técnicas (IP, CFT). Considerando que hay una existencia de 102 instituciones de este tipo, la mayoría de ellas son autónomas, sólo 15 a la fecha siguen en proceso de licenciamiento y, adicionalmente, 18 están bajo supervisión del Ministerio de Educación. En este punto hay que esclarecer que la supervisión que realiza el Ministerio de Educación, como ente gubernamental, no tiene implicación en lo que respecta a su modelo educativo (diseño e implementación), ni menos en la gestión docente. Esto es debido a que las instituciones de este tipo pueden ser creadas por sociedades con fines de lucro, siendo la totalidad de carácter privado o fundaciones (SIES, 2014).
- Finalmente, las líneas segmentadas que separan las instituciones educativas expresan que es posible que los estudiantes puedan pasar de una institución a otra. En efecto, existen en algunas instituciones definidas trayectorias progresivas desde una carrera técnica otorgada por un CFT hacia una carrera profesional impartida por un IP. Incluso existen algunos casos en que es posible el paso de una carrera de IP a una de nivel universitario. Todo esto es posible en la medida que existan convenios de colaboración entre los institutos profesionales, los centros de formación técnica y las universidades.

Definitivamente, la existencia de estas instituciones está dada por la elección de los estudiantes de considerar una alternativa dentro de la oferta de educación superior. No obstante, esta elección, en su gran mayoría depende de factores sociales, culturales y, en especial, económicos. Hay que destacar que hoy la educación en Chile no es gratis y existen diferencias abismales. Los aranceles de los programas académicos pueden variar hasta un 58% entre las distintas instituciones de educación (CAMARA DE DIPUTADOS, 2014).

En la actualidad, como una forma de solventar los problemas educativos sobretodo los relacionados con el tema de la gratuidad, el gobierno de turno ha propuesto un proyecto de ley de reforma educativa y docente. Con respecto al tema de la educación técnica, este contempla

---

<sup>4</sup> Ley General de Educación: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

la creación de IP y CFT estatales en algunas de las regiones del país y que se crean bajo el alero de las universidades con el fin de garantizar la gratuidad para sus respectivos estudiantes. No obstante, a la fecha esto está en proceso, porque para que las instituciones o centros puedan acceder a la gratuidad deben cumplir ciertos requisitos, entre los que se destacan instituciones acreditadas y sin fines de lucro. Pese a ello, como ya se mencionó anteriormente, las instituciones y centros de educación superior técnica son instituciones autónomas y privadas, por lo que no cumplirían con los requerimientos establecidos para acceder a ser considerados dentro de esta nueva reforma.

El problema es aún mayor cuando más del 60% de la población más vulnerable (quintiles 1 y 2) accede a este tipo de educación (SIES, 2014; CASEN, 2013), ya que ofrecen programas académicos de menor duración, sin selectividad y de precios más accesibles, por lo que sigue siendo el sistema educativo que se posiciona como una buena alternativa para las familias más vulnerables (Acción Educar, 2015).

En la actualidad, alrededor del 44% de la matrícula de la educación superior corresponde a la educación y formación superior técnico profesional (OECD, 2015), donde un 31% corresponde a IP y un 13% a CFT respectivamente (SIES, 2014). De la totalidad de esta matrícula de educación técnica, el 60% de los estudiantes pertenece al sector más pobre de la población chilena, específicamente concentrada en los CFT (CASEN, 2013). Con estos antecedentes, es evidente que es una alternativa para los estudiantes y las razones porque su matrícula sigue en aumento se deben a:

- Ser una opción a corto plazo para obtener un título específico, habilitante para el trabajo.
- La tasa de empleabilidad y retorno económico es alta, si el programa está bien definido en cuanto a las necesidades de la industria.

Para ilustrar mejor esta situación, es que en estos últimos años más del 38% de los estudiantes de primer año se han matriculado en IP y CFT, lo que es casi el doble de los que se matriculan en las universidades tradicionales. En este sentido es que los lineamientos de la política pública chilena han tenido que considerar algunos aspectos de apoyo a este sistema educativo. A la fecha (no más allá de 10 años atrás) los estudiantes que cursan programas académicos en

estas instituciones pueden optar a la posibilidad de financiamiento a través de variadas becas (Beca Milenio, Beca Excelencia Técnica, Beca de Articulación) y Crédito con Garantía Estatal (CAE) creado a partir del 2005. El problema radica en que estos mecanismos no son suficientes y, a la larga, son una inversión que tiene que ser pagada a largo plazo, en algunos casos con tasas de interés altísimas y regulaciones complejas (SIES, 2014).

Otro factor importante es la descentralización de este tipo de instituciones a lo largo del país. En la tabla 2.2 se puede observar el número de instituciones y centros de educación y formación superior técnico profesional distribuido a nivel país en las distintas regiones. De hecho es esperable que la oferta de instituciones se concentre en las regiones más grandes en población y en desarrollo. En la actualidad, como ya se mencionó, existen 44 IP y 58 CFT las cuales muchas de ellas están concentradas en la región metropolitana, específicamente en la ciudad de Santiago. De igual modo, en regiones existen sedes (sucursales) de varias de ellas, como es el caso en las regiones de Valparaíso y del BíoBío (SIES, 2014).

La tabla 2.2 refleja la distribución y presencia en cantidad de las instituciones de ESTP (sólo IP y CFT) a lo largo del país:

<b>REGIÓN</b>	<b>IP</b>	<b>CFT</b>
XV Región de Arica y Parinacota	2	3
I Región de Tarapacá	2	3
II Región de Antofagasta	5	6
III Región de Atacama	3	5
IV Región de Coquimbo	7	7
V Región de Valparaíso	17	14
Región Metropolitana	35	33
VI Región del Libertador Bernardo O'Higgins	8	4
VII Región del Maule	7	8
VIII Región del BíoBío	15	11
IX Región de la Araucanía	8	8
XIV Región de los Ríos	4	5
X Región de los Lagos	7	5
XI Región de Aysén	2	2
XII Región de Magallanes	3	3
<b>Total</b>	<b>125</b>	<b>117</b>

**Tabla 2.3: IP y CFT en Chile**

Otra particularidad de este sistema, es que en la actualidad, en el sector productivo chileno, hay 3 universitarios por cada técnico, existiendo una falta de más de 600 mil profesionales de carácter técnico necesarios para cubrir la brecha existente a nivel nacional en los diferentes



polos de desarrollo económico del país (Arellano, 2015). Efectivamente, en los contextos de globalización y de nueva economía asentada en el conocimiento, este capital humano necesario vendría siendo la mano de obra cualificada, que en conjunto con el desarrollo de competencias de aprendizaje continuo y con la disposición de centros que permitan facilitar la obtención del mejor rendimiento social entre todos los actores (educación, el conocimiento, ciencia y tecnología), se podría solucionar esta falencia (Instituto Nacional de Estadística, 2011; Verdejo, 2010).

Con respecto a los programas académicos que dictan estas instituciones, en general y sólo exceptuando algunos casos como en las universidades, son diseñados en función de un proceso de levantamiento de competencias. El centro educativo se acerca a la industria para levantar los requerimientos de los nuevos puestos de trabajo, lo que se traduce en programas académicos impartidos por estas instituciones educativas. A pesar del proceso que se realiza en conjunto con la industria, en muchos casos acarrea una serie de contrariedades. Estas tienen directa relación con los recursos de la propia institución y de la implementación del propio modelo educativo; pero también, con la industria que es un actor importante dentro del sistema. Pero el problema se produce generalmente porque las industrias y compañías no están interesadas en ser partícipes y colaboradoras activas del proceso.

Sumado a lo anterior está el hecho de que, en muchas áreas productivas, no existe un marco competencial definido, menos en el área tecnologías y afines, que es el contexto de trabajo de los formadores contemplados en este estudio. Dicha situación trae como consecuencia problemáticas de currículo y de docencia en las instituciones educativas durante el proceso de levantamiento y posterior implementación de las competencias profesionales definidas en los perfiles de egreso. Esto se debe a los siguientes aspectos:

- El mismo sector industrial es quien define y valida los conocimientos, habilidades y actitudes habilitantes para un puesto de trabajo.
- Los profesionales que trabajan en esa industria son los requeridos por las instituciones educativas para llevar a cabo el proceso formativo de los estudiantes.

Ahondando en el último aspecto, es posible evidenciar que son estos profesionales los que entregan las características personales asociadas a su desarrollo y su entorno y que se

relacionan fundamentalmente con la capacidad laboral, medible y necesaria para realizar un trabajo eficazmente; es decir, producir los resultados deseados por la organización donde los trabajadores deben dar cuenta del logro de sus metas u objetivos de acuerdo a su rol (Fernández, 2007; Miranda, 2003; Boyatzis, 1982; McClelland, 1973). De esa entrega realizada por los profesionales se deriva la importancia de que las instituciones cuenten con gente especializada en los ámbitos educativos y disciplinarios, con mecanismos de formación continua, con ofertas de calidad, suficientes y descentralizadas.

## **2.5. Formación basada en competencias en la educación y formación profesional**

Como ya se ha visto anteriormente, la educación y formación técnico profesional debe evidenciar en su proceso de enseñanza y aprendizaje la transferencia de un conjunto de saberes y experiencias básicas. Es por ello que los programas ofrecidos por instituciones educativas de este tipo deben contener aptitudes relacionadas con el mundo laboral y de empleabilidad.

Primeramente, el diseño de estos programas curriculares debía traducirse a lo que el sector productivo requería; es decir, profesionales que desempeñarán bien su trabajo, que tuvieran más conocimiento y curriculum, que contarán con características propias, experiencia previa, habilidades y actitudes para realizar una tarea, elementos que derivaron en lo que hoy se denomina **competencia** (Larraín y González, 2009; McClelland, 1973).

En la literatura existe una extensa y variada referencia en relación al término competencia. En efecto, es posible revisar a Navío (2005a) que realiza un profundo análisis de la terminología desde el punto de vista conceptual, de los modelos y desde una mirada comparativa en los diferentes contextos, a partir de una serie de autores que han tratado el tema. En nuestro caso hemos de contemplar las que nos parecen acordes a nuestro contexto y que nos servirán de marco contextual.

Es por ello que contemplamos el concepto de competencia como definitorio para el modelo educativo de la ESTP.

### 2.5.1. Competencia: como concepto definitorio del modelo educativo

La literatura nos ofrece una vasta gama de definiciones para el concepto de competencia desde sus inicios definidos por McClelland (1973) que hacía alusión al conjunto de características y formas de hacer las cosas que tienen las personas para alcanzar un mejor rendimiento y desempeñarse mejor. O la considerada años después por Boyatzis (1982) quien definió como competencia a las “características subyacentes que están casualmente relacionadas con la actuación efectiva o superior en un puesto de trabajo” (p.21).

En consonancia con los “saberes” hemos de mencionar, por ejemplo, la descrita por Cejas (2006) que señala que una competencia “implica tanto un saber, como un saber hacer, que se expresa en los diferentes ámbitos del ser humano, en el orden profesional” (p.20). Si bien el saber comprende un conjunto de conocimientos teóricos que el individuo puede adquirir en un proceso de enseñanza y aprendizaje, también está el saber hacer, que corresponde al conjunto de habilidades y actitudes que no son más que la respuesta a la práctica y experiencia propia de alguna tarea relacionada con el conocimiento adquirido. Para ilustrar mejor, la figura 2.3 muestra la clasificación de las competencias según McClelland (1973):

- Técnicas, como conocimientos, habilidades y destrezas.
- Genéricas, correspondientes a las actitudes, rasgos, motivos, rol social y autoimagen.

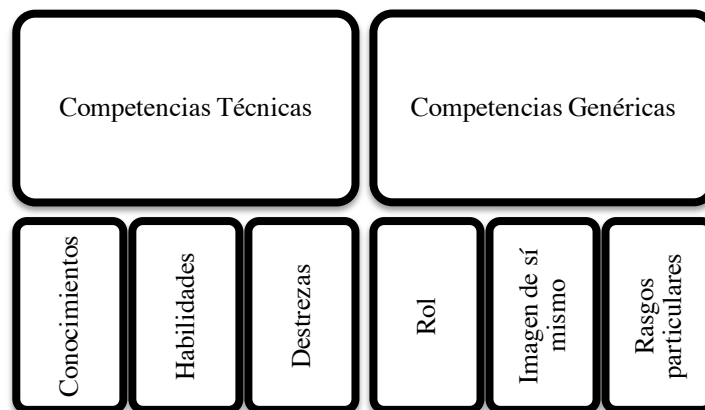


Figura 2.3: Tipo de competencias, adaptado de McClelland (1973)

Adicionalmente a los continuos cambios tecnológicos, dinamismo de las organizaciones y de la sociedad en general, se han generado nuevos roles y ocupaciones. Esta situación se traduce en tener que profundizar en la concepción de las competencias otorgadas por la educación formal y que son necesarias para habilitar a los individuos en el mundo laboral. A estas

nuevas competencias se les ha denominado *competencias laborales y de empleabilidad* o también llamadas *competencias profesionales* donde el contexto laboral, en este caso, es clave en su definición (Tejada y Navío, 2005a; Gallart, 2003; Guerrero, 1999; Tejada 1999a, 1999b; Lévy-Levoyer, 1997; Bunk, 1994, Boyatzis, 1982).

Es posible que muchas veces se tienda a confundir el término de competencia con **capacidad** y **cualificación**. En los años 90, Bunk (1994) realizó una comparativa entre los conceptos capacidad y cualificación, relativos a la competencia (Tabla 2.3). En ella define que los tres tienen en común los elementos profesionales conocimientos, habilidades y aptitudes, pero difieren en el radio de acción, donde la capacidad está definida específicamente para cada profesión, a diferencia de la cualificación que puede presentar una mayor amplitud. En relación a la competencia, su radio de acción tiene una organización externa. Ciertamente, lo que señala el autor es que el rol del trabajador competente ha sufrido variadas transformaciones, lo que le ha producido un avance, particularmente en la organización, la que ha pasado desde la ajena a la propia (Bunk, 1994).

	Elementos Profesionales	Radio de Acción	Carácter del trabajo	Grado de Organización
<b>CAPACIDAD</b>	Conocimientos Habilidades Aptitudes	Definido y establecido para cada profesión	Trabajo obligatorio de ejecución	Organización ajena
<b>CUALIFICACIÓN</b>		Flexibilidad de amplitud profesional	Trabajo no obligatorio de ejecución	Trabajo libre de planificación
<b>COMPETENCIA</b>		Organización ajena	Organización autónoma	Organización Propia

Tabla 2.4: Comparativa entre los conceptos capacidad, cualificación y competencia (Bunk, 1994, p.9)

Por otro lado, Navío (2005) matiza en función de un modelo evolutivo de las capacidades y competencias en relación a la cualificación. En efecto, la persona capacitada es aquella que tiene un grado de preparación, conocimientos y pericia para realizar alguna actividad que es resultante del proceso aprendizaje continuo y dinámico. Por tanto la cualificación es el último producto de la evolución y del desarrollo de las capacidades y en sí de las competencias que se muestran de estas capacidades adquiridas. De ahí que explica que la cualificación es un proceso que cobra sentido por la interrelación entre capacidades y las competencias en un contexto dado, y es precisamente al contexto el que se denomina cualificación, algo en permanente construcción. Lo anterior se puede observar en la siguiente figura 2.4 que exhibe

la evolución y desarrollo de las capacidades y competencias y el logro de la cualificación (Navío, 2005a).

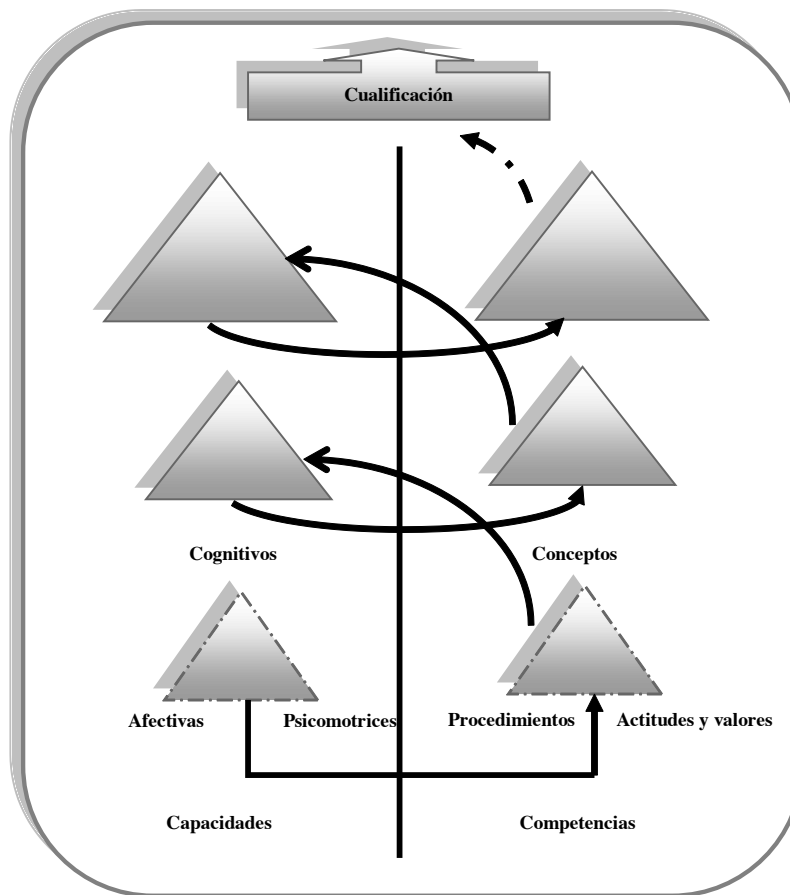


Figura 2.4: Modelo evolutivo de capacidades y competencias (Navío, 2005a, p.74)

Destacando el contexto de acción del profesional hemos de considerar la definición de competencias profesionales para referirnos a las competencias definidas dentro del modelo educativo y las necesarias con las que deben contar los formadores. Sin embargo, estas serán abordadas más adelante como un factor influyente dentro de la actividad docente.

## 2.6. Formación basada en competencias en la educación y formación profesional en Chile

En Chile las instituciones de educación y formación superior técnica profesional han implementado y adaptado la formación basada en competencias proveniente del modelo australiano incorporándolo a la realidad de su entorno.

Pues bien, este modelo tiene como principal objetivo el trabajo colaborativo entre la academia y la industria favoreciéndoles en:

- La definición de programas académicos conducentes o no conducentes a título.
- El desarrollo de proyectos colaborativos, potenciando modelos de transferencia desde la industria a la académica y viceversa.
- El desarrollo de experiencias prácticas en contextos productivos.

No obstante, la realidad difiere a lo que estipula el modelo, ya que a nivel nacional, la vinculación entre la academia y la industria no ha sido fácil. Meller y Brunner (2009) destacan algunos avances:

- **Modalidad Dual:** desarrollada en liceos técnicos (educación secundaria), a partir de 1992, donde han participado alrededor de 180 instituciones de todo el país. Inexistente de manera formal y estandarizada en la educación superior técnico profesional, sólo existen casos aislados.
- **Constituciones de consejos asesores:** grupo de expertos pertenecientes al mundo empresarial que debaten sobre las competencias y perfiles que debieran tener las diferentes especialidades para el caso de la enseñanza media y las carreras para la educación superior. Sólo existente para algunas áreas de desarrollo del país.

La definición de carreras en las diferentes instituciones de educación y formación superior técnico profesional, es bastante similar, pero difieren en su implementación, fundamentalmente por la disponibilidad de recursos de cada institución. En términos generales se llevan a cabo cuatro grandes etapas:

- **Identificación contextual del medio educativo:** se procede a realizar un levantamiento de datos e información educacional interna y externa (estado de otras instituciones) desde un punto de vista nacional e internacional.
- **Proceso de levantamiento de competencias:** se definen previamente un set de posibles competencias (rescatadas de la prospección del mercado y consideradas como posibles hipótesis) que son validadas con el sector productivo a través de variadas metodologías tales como: paneles de expertos, consejos asesores, entrevistas técnicas,

observaciones en los puestos de trabajo, entre otras.

- **Diseño del plan de estudios** La información entregada por los participantes contribuye a formar un perfil de competencias, que da cuenta de un conjunto de tareas y funciones que el estudiante debe adquirir en el transcurso de su proceso de enseñanza y aprendizaje y que son traducidas en conocimientos, habilidades y actitudes que están organizadas en un cierto nivel en cursos o módulos a lo largo de su carrera. En esta etapa es muy relevante contar con expertos metodológicos y de especialidad que sean capaces de transcribir esos conocimientos, habilidades y actitudes, que generen los respectivos aprendizajes esperados, definan los mecanismos de evaluación, los requerimientos necesarios (infraestructura, económicos, humanos) y de esa manera ir diseñando los diferentes cursos que contempla el programa académico.
- **Implementación del modelo:** una vez diseñado el plan de estudios se procede a la identificación de recursos asociados (infraestructura, recurso docente, entre otros). La idea es poner en marcha el curriculum de la carrera o especialidad definida.

Hay que tener en cuenta que el mundo productivo es muy cambiante y dinámico lo que trae consigo que exista una constante adecuación de los planes de estudios a estas necesidades de la industria. En efecto, pese a que en el contexto educativo los cambios son más progresivos, igualmente las etapas que forman parte del modelo basado en competencias y que define los respectivos planes de estudio se desarrollan cíclicamente cada dos a cuatro años, aproximadamente.

Cabe destacar que cada una de estas etapas, si bien se llevan a cabo más o menos bien, la dependencia con los recursos es fundamental (económicos, humanos e infraestructura) de cada institución (Figura 2.5).



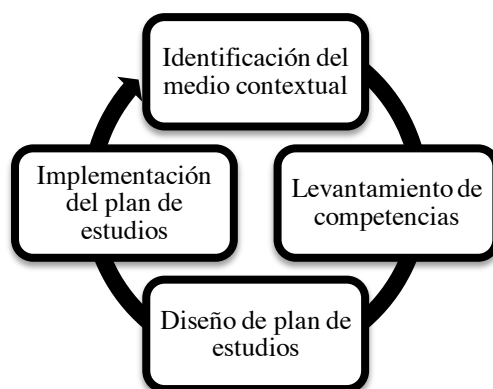


Figura 2.5: Etapas modelo basado en competencias

Como un avance en materia de regulación, estos últimos años se ha formalizado un consejo de formación superior técnico profesional dependiente del Dirección de Educación Superior (DIVESUP) y cuya misión es ser un marco regulatorio de este tipo de instituciones. Sin embargo, su eficacia ha sido lenta, pese a los esfuerzos en el diseño del proyecto de ley de gratuidad para las instituciones de este tipo (anunciado recientemente). Por supuesto que todas estas iniciativas son consecuencia -como ya se ha mencionado anteriormente- del aumento de la cobertura en estos últimos años, tal es caso y a modo de ejemplo, hoy el 40% de los titulados de educación superior son técnicos y la meta para el año 2020 es de un 60% estudiantes titulados.<sup>5</sup>

Con lo dicho, es necesario que todos los actores tanto el gobierno como la industria, se hagan partícipes en la mejora en la calidad de los servicios docentes y en la investigación institucional. Las últimas iniciativas promovidas están relacionadas con el modelo educativo, la calidad de la educación y la pertinencia del mismo.

Con respecto a las iniciativas en esos puntos, podemos señalar lo siguiente:

#### a. Modelo educativo

En relación al modelo educativo, se destaca la estandarización de los programas basados en competencias de las instituciones. Para llevar a cabo ese proceso, cada institución debe presentar la modularización de carreras reflejando cada programa académico en módulos definidos en competencias y aprendizajes esperados a partir de los levantamientos

---

<sup>5</sup> Consultar detalles en División de Educación Superior: <http://divesup.cl/>

realizados con los expertos del entorno productivo. El gobierno dispuso de fondo a través de del Programa MECESUP<sup>6</sup> para que muchas instituciones postularán y pudieran llevar a cabo esta iniciativa.

#### **b. Calidad en la educación**

Con respecto a la calidad en la educación, el gobierno dispuso de lo siguiente:

- **Convenios de desempeño (2012-2016).** Son programas para incentivar el desarrollo de las instituciones de este ámbito. A través de proyectos de desarrollo en la calidad institucional, de programas y de la planta docente pueden optar a estos fondos. Pese a su existencia, no todas las instituciones obtienen estos beneficios ya que para ello es necesario que estas cumplan ciertos requisitos.
- **Acreditación institucional (2010-2012).** Este ítem permite que las empresas puedan participar en el concurso de proyectos de fortalecimiento de la calidad de la educación que permite contribuir en el proceso de acreditación. Estos proyectos son una gran contribución para aquellas instituciones que no cuentan con los recursos para acceder a cursar el proceso de acreditación, tomando en consideración que éste tiene un costo económico alto y que muchas instituciones (la gran parte del grupo son lo que conforman la ESTP) no tienen recursos suficientes para ello. Esta situación es dicotómica debido a que la acreditación es un requerimiento importante, incluso hoy en día es la base para que las instituciones puedan acceder a otros beneficios y posicionarse en el sistema educativo, pero a un gran costo de recursos (de personal calificado y económicos).
- **FIAC.** Son fondos cuya misión es promover actividades en pro de la calidad e innovación académica. A diferencia de los anteriores, estos fondos están orientados al desarrollo de iniciativas para el desarrollo de los programas académicos y cualquier instancia que apoye el progreso y la mejora continua de los mismos.

---

<sup>6</sup> Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación del Gobierno de Chile para apoyar la efectividad del sistema educativo.

- **Centros de Formación Técnica en supervisión.** Existen algunos CFT en proceso de revisión del cumplimiento de los requerimientos mínimos para funcionar. Por tanto, se requiere de un plan de acción y personal que realice la supervisión y regulación. Este proceso puede durar mucho tiempo, aunque depende mucho de la naturaleza. Lo que sí hay que tener en cuenta es que las instituciones que están bajo licenciamiento no pueden optar a la acreditación, por lo que se produce un círculo vicioso en que las instituciones, por un tema de recursos, no pueden ser partícipes del sistema ESTP en igualdad de condiciones con sus pares.
- **Franquicia tributaria (SENCE).** Está relacionada con el privilegio que tienen las empresas para optar a módulos de formación impartidos por este sistema educativo basados en competencias profesionales con la regulación del ministerio del trabajo y previsión social. Este acceso a la formación de los empleados de las empresas es una gran contribución debido a que es una opción para que cualquier persona trabajadora pueda seguir estudios de educación superior. Al formarse tiene acceso a los conocimientos, habilidades y actitudes que, integrados, le permiten tener un perfil profesional determinado.

### c. Pertinencia

Con respecto a la pertinencia de los programas académicos impartidos por las instituciones EFP, se ha levantado a partir del año 2012 el **proyecto skill councils**, como modelo de organización para mejorar la vinculación de la oferta formativa con las competencias laborales requeridas por el sector productivo. Según MINEDUC-DIVESUP<sup>7</sup> (2012), una *skill councils* es una agrupación o sociedad basada en un consenso nacional, entre los diferentes sectores productivos y stakeholders<sup>8</sup> del mundo laboral y educativo dentro de un sector económico identificando y abordando el desarrollo del capital humano y habilidades de forma colectiva, colaborativa y duradera. Por consiguiente, su objetivo es contribuir al ajuste entre demanda del mercado laboral y la oferta de formación, en términos cuantitativos y/o cualitativos (MINEDUC-DIVESUP, 2012).

---

<sup>7</sup> Ministerio de Educación. División de Educación Superior.

<sup>8</sup> Concepto anglosajón que hace referencia a que en las organizaciones participan diversos grupos responsables además de sus propietarios, estos grupos son todas las personas, organizaciones y empresas que tienen interés en una empresa u organización dada. Ejemplos: los empleados, los clientes, los proveedores de bienes y servicios, los proveedores de capital, la comunidad, y la sociedad

En este momento se han constituido estas asociaciones en el sector minero y acuícola específicamente. Sin embargo, se espera pronto poder contemplar los restantes polos de desarrollo del país, sobre todo el de servicios y tecnologías. En este último caso, la Asociación Chilena de Empresas de Tecnologías de Información (ACTI), en su constante desafío en la mejora de la productividad en sus empresas, ha impulsado iniciativas de estandarización de competencias profesionales. En este punto, la ACTI ha estado trabajando en el levantamiento de perfiles a través de estudios relacionados con el modelo de SFIA<sup>9</sup> (The Skills Framework for the Information Age); el cual describe las competencias requeridas por profesionales en funciones relacionadas el área de las TIC, a través de un a través de un marco de competencial de referencia.

Toda la situación anterior refleja la gran desigualdad y heterogeneidad entre las diferentes instituciones que se han levantado en el sistema de ESTP comprendido por los IP y CFT. Los principales inconvenientes se manifiestan en relación con la definición, diseño y desarrollo de sus carreras y programas académicos, así como también de sus recursos (económicos, humanos, tecnológicos e infraestructura) y en cuanto a la implementación y la rigurosidad con que llevan a cabo la formación. No obstante, esta situación, se ha venido solventando en este último período con las iniciativas mencionadas anteriormente desde el gobierno, pero también con la creación de agrupaciones formadas por los mismos rectores de los centros de formación técnica e institutos profesionales, quienes promueven e impulsan iniciativas e ingieren en los posibles cambios de este sistema educativo. Tal es el caso de la *agrupación vertebral*<sup>10</sup>, formada por los rectores de las instituciones acreditadas, que en estricto rigor son las que tienen la mayor cobertura a lo largo del país.

Finalmente, un factor que no ha sido considerado en el análisis anterior y que es el centro de esta investigación tiene que ver con la regulación del formador de este tipo de formación. Tanto es así, que no existe un mecanismo formal en la educación y formación superior técnico profesional que regule su accionar. Desde la definición de perfiles docentes, el proceso de contratación, la implementación de estrategias de formación y desarrollo profesional, difieren de una institución a otra.

---

<sup>9</sup> Para conocer cómo funciona el modelo se puede acceder a su sitio web: <http://www.sfia-online.org/en>

<sup>10</sup> Para saber más acerca de la Agrupación vertebral se puede acceder a su sitio web: [http://www.inacap.cl/tportalvp/aplicaciones/noticias\\_movil/noticia.php?t=290yn=38503](http://www.inacap.cl/tportalvp/aplicaciones/noticias_movil/noticia.php?t=290yn=38503)

Cabe preguntarnos entonces, si en realidad estos profesionales están habilitados para la enseñanza de este tipo, también si tienen los mecanismos necesarios para impartir clases y si su entorno colabora con el desarrollo de su tarea docente.

En el siguiente apartado nos referiremos en detalle al formador de este tipo de instituciones, en cuanto a su rol, identidad y profesión en contextos educativos.

### **3. Formador de la Educación y Formación Profesional**



### **3.1. Introducción**

En todo modelo educativo, el rol del formador es clave para lograr una efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, los mecanismos de aseguramiento de la calidad no explicitan muchas veces la importancia que cumple el formador en la docencia.

Ahora bien, el modelo educativo de la educación y formación superior técnico profesional contempla la participación de profesionales vinculados con la industria que cumplen el rol de formar, de manera que son ellos los que transmiten la experiencia profesional y transfieren las competencias definidas en los planes de estudio. Según estudios previos, un elemento clave del modelo educativo de formación por competencias en el proceso formativo de los alumnos y futuros profesionales, es el valor agregado que incorpora el formador al estar vinculado con la industria, por lo que ellos cuentan e importan en la mejora de la enseñanza que entregan (CINDA<sup>11</sup>,2008; Careaga 2007).

El proceso de transferencia de experiencia de los formadores a los estudiantes, no sólo se reduce a la transmisión de conocimientos técnicos a través de la práctica, sino muy por el contrario existe un gran porcentaje de otras habilidades y actitudes que dan cuenta de una formación integral que les permite estar atentos a los avances tecnológicos y curriculares. Estudios previos indican que la enseñanza es un trabajo en que las emociones son fundamentales, por lo que los docentes imponen de alguna forma su yo personal y profesional a la hora de realizar su tarea (Castillo y Alzamora, 2009; García, 2009; Day, 2006).

Pero tal y como lo señala Careaga (2007) “tener estudiantes a su cargo y dar clases no significa ser docente” (p.2). En ese sentido, la autora indica que la docencia no comprende cursar una carrera o cursarla una sola vez, sino muy por el contrario hacer docencia es un proceso que se adquiere a lo largo de la vida.

Si bien se coincide en considerar importante la vinculación del formador con la industria, por otro lado se disiente en pensar que estos profesionales realmente valoran la entrega de formación en este contexto y del aporte que pueden generar al desarrollo de capital humano

---

<sup>11</sup> Centro Interuniversitario de desarrollo (CINDA) del Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Mineduc Chile.



del país.

En Chile la formación surgió como un oficio en donde hoy los llamados docentes, no eran más que “preceptores”, sin formación previa y con un bagaje cultural limitado. Así, los primeros acercamientos del estado en la formación del sistema nacional de educación chilena, fue cuando dieron importancia a la instrucción docente en la formación primaria (Prieto, 2007). Sin embargo, las necesidades del mercado han provocado constantes cambios en los sistemas educativos y, sobre todo, en el rol de los formadores. Por tanto tiene sentido inferir que la tarea de formar es compleja y la importancia de profesionalizarla es aún mayor, ya que ésta debe sustentar estos nuevos desafíos.

En este apartado se pretende revisar los aspectos relativos al formador desde su concepción, del rol que realiza en el escenario de la ESTP hasta la identidad profesional que construye y lo define. Luego se considera los aspectos de la profesión del formador desde el profesionalismo de la docencia y su desarrollo profesional. Para finalizar se expone al formador en el contexto chileno, especificando los elementos y características que lo definen.

### **3.2. El formador de la educación y formación profesional: algunas definiciones**

En general, dentro de las instituciones de educación superior, particularmente las universidades, los que forman son profesionales de distintas áreas disciplinares que enseñan sus conocimientos a futuros profesionales, por lo que se le da gran importancia a la experticia de su disciplina por sobre de la de enseñar, siendo ésta última desarrollada a través de una formación continua más que inicial (Montenegro y Fuentealba, 2010; Navío, 2006; Ferreres y Imbernon, 1999).

Ciertamente, existe una distinción del docente en la educación y formación superior técnica profesional. En ese sentido, los docentes pasan a llamarse más bien formadores<sup>12</sup>, definidos de esa forma en los modelos educativos de estas instituciones. Según Navío (2006) el formador se entiende como:

---

<sup>12</sup> Independiente de esta distinción hemos abordado desde el inicio del marco teórico y contextual la terminología del formador por sobre la docente.

Aquel profesional relacionado con la formación en y para el trabajo y que, por tanto, desarrolla tareas tan variadas como la planificación, el diseño, el desarrollo y/o la evaluación curricular, así como la investigación y la innovación en su quehacer diario en contextos globales y locales que condicionan su actuación y en los que interviene activamente. (p.64)

De las aportaciones de CEDEFOP (2008) y Navío (2006) hemos de considerar el concepto de formador desde los siguientes factores:

- Contextos: educativo (académico) y productivo
- Niveles: formación inicial y formación continua
  - De la formación inicial: primaria, secundaria y superior
- Modalidades: presencial, semipresencial, online

Desde esa perspectiva definimos que:

- El **profesor** (figura 3.1) es aquella persona que en un contexto académico de formación inicial, imparte la formación en alguna disciplina. Puede trabajar y ser considerado como tal en la formación primaria y secundaria (con menor intensidad en la formación superior) y en las diferentes modalidades de formación. Además de entregar las competencias a los estudiantes, puede realizar otras tareas tales como: organización e implantación de programas o cursos formativos (CEDEFOP, 2008).

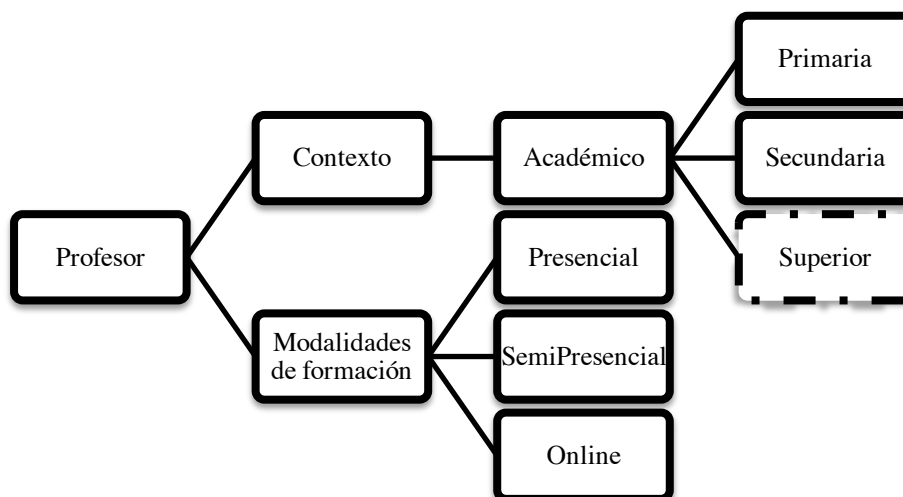


Figura 3.1: Estructura conceptual del profesor

- El **docente** será aquella persona que entrega formación en el área de su disciplina en diferentes modalidades de formación. Pese a que se denomina indistintamente profesor/docente (CEDEFOP, 2008), en el contexto académico de educación superior, la persona encargada del proceso de enseñanza y aprendizaje será más bien el docente. No obstante, es posible el uso del término en los otros niveles de formación inicial (figura 3.2).

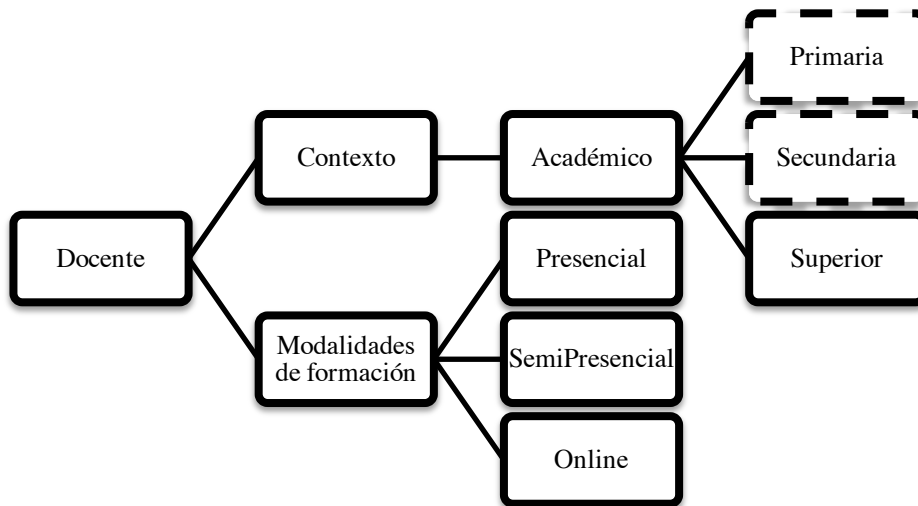


Figura 3.2: Estructura conceptual del docente

- El **formador**, centrándonos en el área educativa, cabe señalar que la literatura europea diferencia entre la formación realizada en instituciones educativas donde los profesionales son los llamados “profesores”, y la formación realizada en el lugar de trabajo llevada a cabo por los profesionales que denominan “formadores” (Cort, Härkönen y Volmari, 2004).

No obstante, si nos centramos en la definición propia de la palabra, observamos que ésta deriva de la acción de formar. Por lo tanto, y acorde con la definición propuesta por CEDEFOP (2008) será considerada así formador a toda aquella persona que tenga las competencias para realizar dicha tarea. En contextos productivos, las especificaciones de formador son: instructor, entrenador, relator y capacitador. También puede operar en contextos académicos, particularmente en la educación y formación profesional (secundaria, superior y para el trabajo). Asimismo, en los diferentes niveles de formación: inicial y continua.; y en las diferentes modalidades de formación (figura 3.3).

Hay que considerar que CEDEFOP (2008) plantea una distinción entre aquellos que sólo imparten formación en algún centro de formación y en los formadores que realizan la labor en una fracción de su jornada laboral, constatando que pueden realizar otros roles profesionales. De esta precisión es que se evidencia la categorización de los formadores dentro de las instituciones de acuerdo a su jornada.

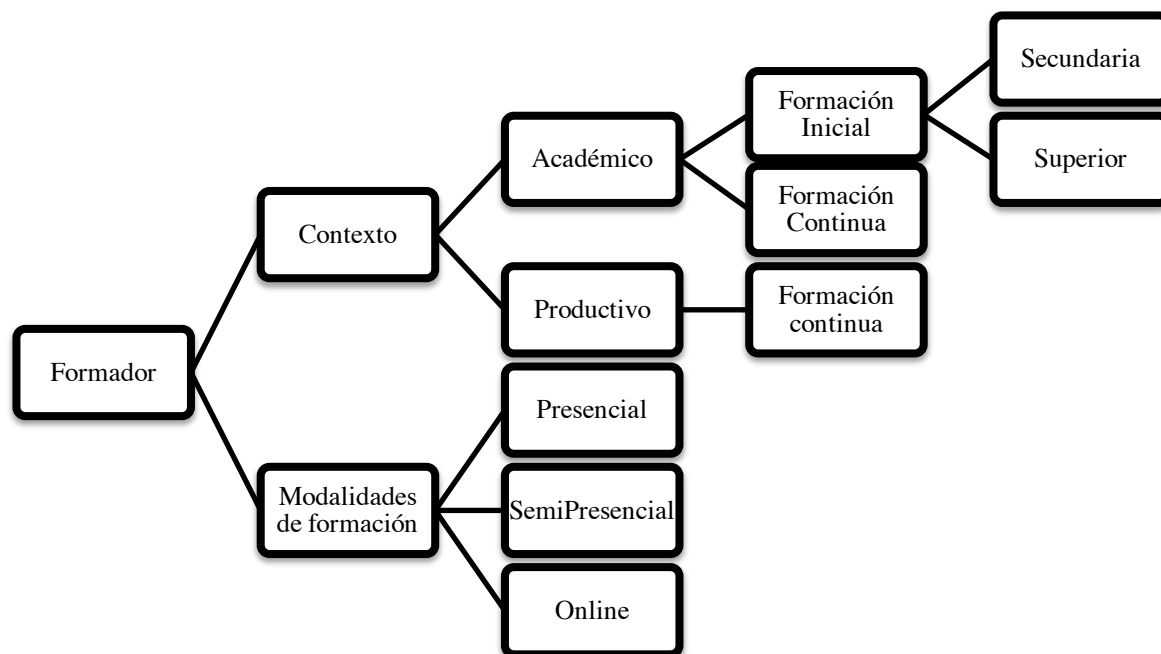


Figura 3.3: Estructura conceptual del formador

Dada esta variada conceptualización, es posible considerar entonces, que el formador es la persona que en un sentido estricto realiza la acción de formar. Por tanto, engloba los restantes roles. Tomando en cuenta este matiz, los formadores serán personas que tienen relación con la formación de otros individuos, ya sea en la planificación o realización de la misma. Poseen la habilidad de poder influir en los conocimientos de las personas que desean adquirirlos, desarrollando dicha experticia por medio de un conocimiento práctico (Montenegro y Fuentealba, 2010).

Igualmente, Jiménez (1996) señala que el formador es toda persona que de alguna manera tiene relación con la formación, con distinta procedencia y formación inicial por lo que su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, suman complejidad a una profesión que es difícil de discernir, conceptualizar, de establecer responsabilidades y de asignar funciones. De lo anterior, se deduce que, tal y como lo señala Shulman (2000), los profesionales que se desempeñan como formadores debiesen concebirse como personas que poseen al menos dos

profesiones: la propia (del campo profesional o disciplinar de origen) y la de educador.

A pesar de estas consideraciones, el problema radica en que estos formadores, en la mayoría de los casos, saben sobre su disciplina, pero poco saben o no se han preparado formalmente en cómo enseñarla. Es así como se destaca la contribución realizada por Shulman (1999, 1987), donde indica que el conocimiento profesional de la enseñanza se manifiesta en el dominio de un conjunto de conocimientos: pedagógicos, de metodologías, de la didáctica, de los estudiantes, del contenido de lo que se enseña, del contexto, etc. Por tanto, lo anterior fundamenta el hecho de que los formadores que participan en la enseñanza de los futuros profesionales, no sólo transmiten contenidos específicos de la disciplina, sino también otros elementos entre ellos el *ethos profesional*. El *ethos profesional* se refiere a la conducta y carácter que tiene el conjunto de individuos asociados a una especialidad específica y que determinan una forma o un actuar profesional (Becher, 2001). También, los formadores, en el proceso de formación realizan una entrega de un conjunto de competencias necesarias para enfrentar la complejidad e incertidumbre del entorno laboral, siendo éstas: el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos, la gestión del conocimiento, entre otras (Barnett, 2000).

Tal y como lo menciona Navío (2006) comenzar a exponer a los formadores de la educación superior como formadores tiene sentido si esta definición puede responder y delimitar al conjunto de profesionales en los diferentes contextos y diversos referentes profesionales y personales que se encuentran en el mundo de la educación y formación de nivel superior.

Estudios previos han definido que para la educación superior técnico profesional, hay diferentes tipos de formadores. Es así como Grollmann y Rauner (2007) identifican seis perfiles para este tipo de enseñanza a partir de una comparativa de diez países:

1. Formadores que trabajan en una institución de educación formal (escuela, liceo, colegio, y/o universidad).
2. Formadores ayudantes de laboratorios o centros de experimentación en instituciones de educación (primaria, secundaria o superior).

3. Ayudantes (estudiantes de educación superior) de formadores de educación formal, con alto grado de autonomía.
4. Formadores, tutores y otras personas que desempeñan la formación desde sus puestos de trabajo. Este es el caso de los capacitadores en la empresa, o tutores en los modelos duales de educación.
5. Formadores que trabajan en el sector público, por lo general con alto grado de responsabilidad social.
6. Formadores que trabajan en el sector productivo, comercio, instituciones bancarias, tecnológicas, entre otras.

Si bien el modelo de la educación y formación profesional contempla todos estos perfiles, para este estudio hemos de centrarnos en aquellos formadores que trabajan en instituciones de educación formal, en especial aquellos dedicados a la formación inicial del tipo superior.

### **3.3. Rol del formador de la educación y formación profesional de nivel superior**

Ya se ha comentado previamente que en este último tiempo la educación y formación profesional adquiere relevancia en las áreas internacional, nacional, regional, local y política, debido a la necesidad de contar con capital humano social y productivo que pueda realizar funciones más especializadas, siendo una alternativa para las empresas el disponer en poco tiempo de personal con los conocimientos necesarios para enfrentar un mundo laboral cada día más competente.

Para llevar a cabo esta formación, el actor clave es el *formador*, quien ha tenido una mayor importancia en estos últimos años, al cumplir un rol particular y necesario para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación y formación profesional. Se ha convertido en un referente motivador y líder de la formación. Todo ello porque un capital humano bien educado y bien formado es un factor esencial para la competitividad entre los mercados, atractivo para el desarrollo y la sostenibilidad de una sociedad próspera (Johansson, 2010).

Al hablar de formadores en la ESTP se tiende a relacionar a aquellos formadores que enseñan exclusivamente materias profesionales y técnicas. No obstante, también pueden ser contemplados todos aquellos que imparten otras materias relacionadas con las competencias básicas, habilidades o actitudes relacionadas con el contexto profesional. Es así como un buen formador, en este modelo educativo, debe poseer un amplio y profundo conocimiento y comprensión de su ámbito profesional, del desarrollo humano, del crecimiento y la forma de dirigir éste por medio de la educación y la formación. Todo lo anterior llevado a cabo en un contexto multidimensional donde es importante que puedan entender la interrelación entre la educación, el mercado laboral y la sociedad en general para así ser capaces de promover el progreso de los estudiantes (Volmari, Helakorpi y Frimodt, 2009).

Lo anterior valida el hecho de que estos formadores pasan a ser instrumentos de política social, en el sentido de que contribuyen en grupos sociales más bajos, como es en la mayoría de los países de Latinoamérica, donde los estudiantes que acceden a este tipo de formación provienen de los quintiles más bajos y que adolecen de competencias necesarias para la vida y para el trabajo (Guthrie, Harris, Simons y Karmel, 2009).

Si bien en Europa y en otros sistemas de educación y formación profesional los formadores han sido considerados como perentorios en las decisiones sobre las políticas y reformas del trabajo, existen muchos otros que aún no contemplan la real importancia de su labor (Grollmann y Rauner, 2007; Grootings y Nielsen, 2005). A esto se le añade el hecho de que los mismos profesionales se perciben como formadores de “segunda clase”, sobre todo por considerar que enseñan más contenido técnico que otras competencias relacionadas con la enseñanza en sí (Guthrie et al., 2009).

Según Johansson (2010), cuando estos profesionales deciden especializarse en la docencia, el problema que se les presenta es que no tienen una base académica, ni referentes a quien imitar en la labor docente. Por tanto, ellos basan su trabajo en función de las áreas de especialidad que enseñan y de las cuales tienen experiencia en el mundo laboral. Igualmente, la categoría de estos profesionales dentro de la institución educativa depende del área de conocimiento a la que están adscritos y a la experiencia técnica y docente (Tejada, 2002a, 2001, 2000).

En los inicios de la educación y formación profesional (secundaria y superior), el principal requisito de admisión en la docencia se limitaba a la experiencia práctica de los profesionales. En la actualidad, en algunas instituciones son más importantes las cualificaciones que la experiencia práctica. Sin embargo, tal y como lo señala Johansson (2010), sería preferible una combinación de ambas. Es decir, la experiencia práctica de la especialidad con un conjunto de conocimientos, habilidades y competencias adquiridas durante un cierto período de tiempo en la profesión o en la certificación académica de los conocimientos que otorgan grados académicos. Así también, deben contar con la capacidad de motivar a los estudiantes y colaborar con los actores del modelo y la institución educativa en sí.

Aunque es importante la transferencia de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes, igualmente lo es la transferencia invisible de la cultura de trabajo que prevalece con sus valores implícitos. Son a menudo modelos para los estudiantes y tienen un fuerte impacto en sus valores y comportamientos. Esto distingue a estos formadores de los de la formación universitaria tradicional (Johansson, 2010; Ávalos 2000).

Tal y como se ha mencionado al comienzo, el rol de la persona que realiza la acción formativa ha variado y eso se debe fundamentalmente a los continuos cambios en los sistemas educativos. En la siguiente figura se puede ver la progresión en el tiempo de la persona y del rol que ha ocupado en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto sustenta nuestra definición terminológica en relación con la persona que realiza el proceso formativo (véase figura 3.3).



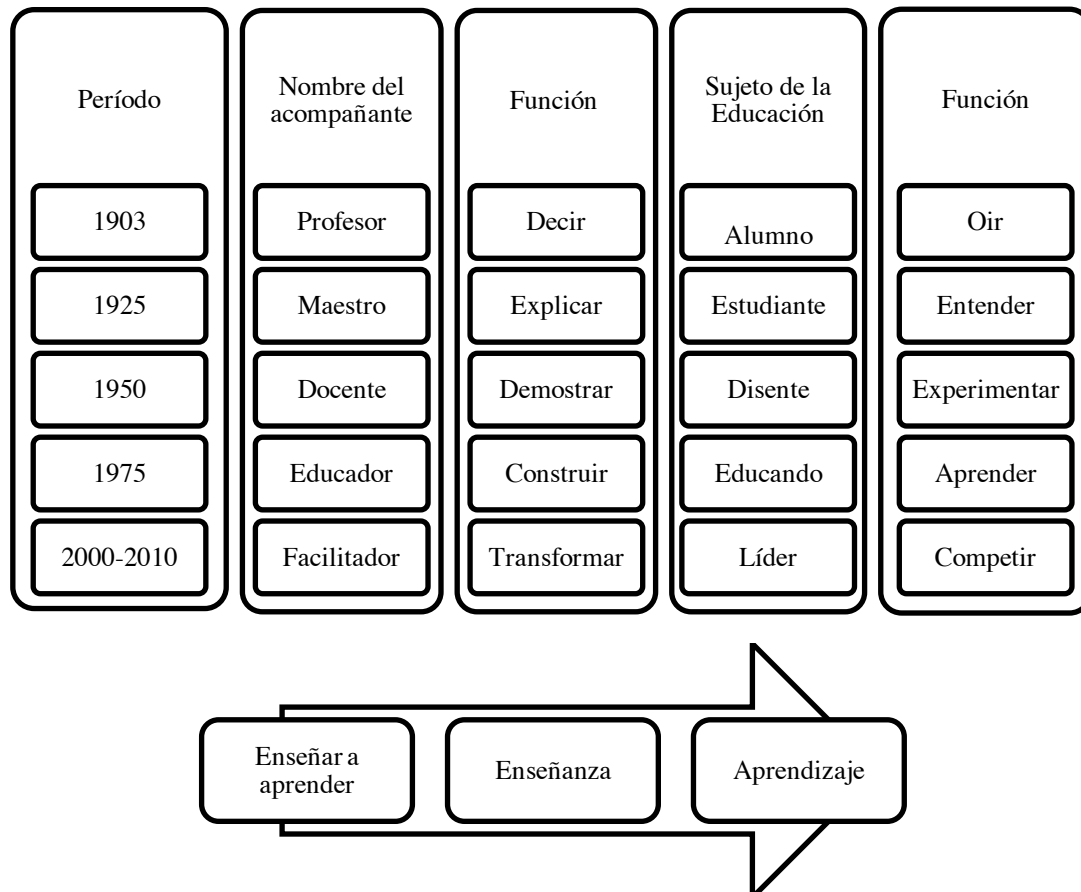


Figura 3.4: Rol del docente a través de la historia, adaptado de Salas (2005, p.3)

En la figura 3.4 se puede observar función del ahora llamado *docente* o más bien *formador* (en la educación y formación profesional) en sus inicios era de *profesor*, cuya metodología era la “clase magistral”. El estudiante era un espectador del conocimiento, debía escuchar lo que el profesor dictaba. Con el tiempo, el estudiante pudo desarrollar mayormente la capacidad de análisis incorporando en su proceso de aprendizaje, la comprensión de los contenidos otorgados por el *maestro*. Posteriormente el rol del estudiante fue más activo, adicionando a su aprendizaje la experimentación. Es aquí cuando nace el *docente* como función.

Le sigue en el modelo, el rol de *educador*. Contribuye junto al estudiante en el proceso de aprendizaje, para continuar con el rol de *facilitador*, el que permite procurar a los estudiantes ser líderes de su propio aprendizaje, o constructores del conocimiento, siendo así las responsabilidades relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje cada vez más compartidas entre formadores y estudiantes, siendo estos últimos más exigentes y más empoderados con su aprendizaje (Beverborg, Slegers, Van Veen, 2015; Johansson, 2010; Nilsson, 2010; Guthrie et al., 2009).

Tal y como lo indica Salas (2005) “la tendencia que ha seguido la educación en el último siglo ha sido el otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación” (p.2). Esta última directriz debiera marcar la diferencia en la formación y todo proceso de desarrollo formativo debiera seguir ese lineamiento.

Este nuevo rol que el formador ha ido adquiriendo no es más que la necesidad de “aprender a aprender”. Una habilidad requerida por las sociedades que se ven enfrentadas a situaciones cambiantes y que requieren de nuevas habilidades y nuevos enfoques (Cerron, 2010; Attwell, 1997). Esto destacan Smith y Dalton (2005) con la noción de enfoque de *aprendizaje autodirigido* (self-directed learning), donde el formador facilita el aprendizaje en lugar de ser un simple transmisor de los conocimientos, pasando los estudiantes de receptores pasivos a ser socios activos en todo el proceso de aprendizaje (Guthrie et al., 2009). Es en este punto donde empiezan las problemáticas relativas a comprender y aplicar este nuevo rol y enfoque en la formación. De hecho, en el proceso de enseñanza-aprendizaje es donde está, por un lado, el profesor que es quien “enseña” y, por otro lado, el estudiante que es el que “aprende”. Pese a, este enfoque educativo de la formación, la responsabilidad es compartida y se produce un aprendizaje mutuo; es decir, el facilitador (antiguo formador) y el estudiante generan nuevos conocimientos en un trabajo colaborativo.

Estas nuevas prácticas, incluidas en los modelos basados por competencias, pero en muchos casos no implementados, son clave en la formación técnica, donde el “aprender haciendo” es fundamental. Sin embargo, esta formación debiera ser cursada por todos los actores como una instancia profesionalizadora (Contreras y Villalobos, 2010; Cáceres 2007). Los formadores, para poder entender este nuevo rol, deben formarse de la misma manera y las estrategias de formación deben estar alienadas a este nuevo enfoque, inclusive su mismo actuar como formador debería reflejar este nuevo rol (Hargreaves, 2005, 2003).

En cualquier caso y contrariamente a lo que se define conceptualmente sobre el rol del formador en la formación basada en competencias, nuestra experiencia nos indica que estos profesionales no cuentan con las herramientas necesarias para ser “facilitadores”. Nos atrevemos a decir que son más bien *especialistas* de un área en particular (Guthrie et al.; 2009). Esta premisa se fundamenta en que la misma institución de educación superior busca profesionales expertos en alguna línea contemplada en sus programas curriculares, dando

respuesta a la primera condición del rol del formador: ser transmisor de competencias y experiencia técnica. Se valoriza más un docente certificado del que no lo es, incluso se potencia la formación en estos ámbitos, sobre otras habilidades y competencias actitudinales.

Cabe señalar que la institución, más que definir un perfil de formador, define más bien un **especialista técnico**. Actualmente la construcción del perfil del formador es de responsabilidad de la propia institución educativa, en función de las herramientas facilitadoras para que los formadores cumplan con su tarea. Creemos por tanto, que la formación pedagógica si es necesaria, a diferencia de los que muchos referentes de la comunidad académica puedan pensar al respecto. También lo es la formación inicial y continua de estos profesionales en otras competencias relevantes para la formación de personas y que contribuyen en su desarrollo como formador (Caballero, 2013).

Todos estos cambios han obligado a tener que contemplar nuevos roles y requisitos competenciales en los profesionales que realizan docencia. Es posible apreciar en la Figura 3.5 la propuesta realizada por Volmari et al. (2009), en relación con las nuevas consideraciones en el trabajo del formador.

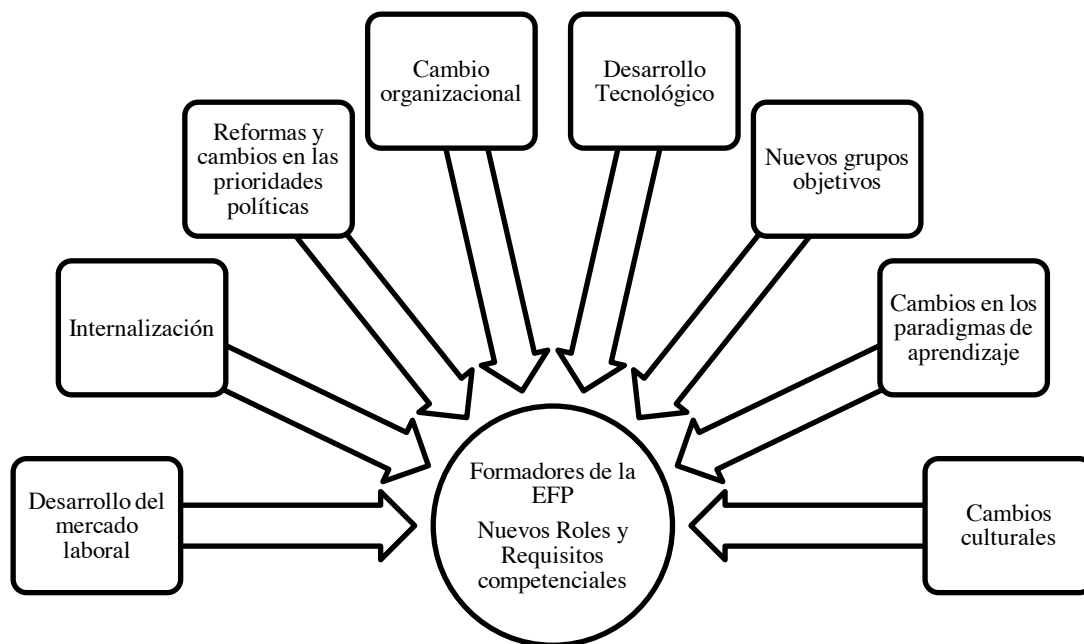


Figura 3.5: Funciones y roles del formador de la EFP adaptado de Cort, Härkönen y Volmari, 2004, p.15. (Volmari et al., 2009, p.20).

Bajo este nuevo escenario de roles y funciones docentes formulado por Volmari et al. (2009), puede inferirse que este nuevo profesional requiere una serie de competencias para incidir en los diferentes ámbitos y contextos en los que afecta la educación y formación profesional. Efectivamente, ellos tienen que ser vistos como profesionales que cumplen un rol crucial en el mantenimiento y desarrollo de mano de obra cualificada, por lo que el estado debiera abordar políticas que contemplen su desarrollo (Misra, 2011; Guthrie et al., 2009; Tejada, 2002a).

No obstante, un grave problema es que, en la mayoría de los casos, el diseño y desarrollo de programas académicos no considera la colaboración de estos formadores. Por tanto, se realizan en ausencia de ellos, pese a esta nueva configuración de roles dentro del modelo de EFP (Nilsson, 2010). Aún es mayor la problemática, cuando las instituciones educativas se dan cuenta de la escasez de formadores, debido a los débiles mecanismos de contratación y retención docente y, particularmente, a la desregulación de la carrera como formador en el tiempo. Esto último, está asociado a las estrategias de desarrollo profesional docente (Nilsson, 2010).

Lo anterior se traduce en falta de profesionales comprometidos y de alta calidad, debido a que las propias instituciones no consideran, en su gestión docente el transmitir el gran aporte que realizan los formadores. En efecto, si bien su tarea es la de transmitir conocimientos y habilidades técnicas, es clave el valor agregado que podrían entregar al país o más bien a la sociedad en general, al tomar conciencia de que están formando a futuros profesionales competentes y necesarios. Pero esto último es lo menos valorado por los profesionales. Razón por la cual, las instituciones tienen formadores que en su mayoría no están involucrados en el desarrollo y comprensión de la enseñanza y aprendizaje proporcionado a sus estudiantes (Guthrie et al., 2009).

Pese a que los conflictos anteriores están siendo tratados en la medida de los contextos y recursos que envuelven la EFP, existen aún otros asociados principalmente con la formación de estos profesionales (Rauner y Maclean, 2008). La formación en competencias y habilidades difiere de las que prioriza, como mencionamos anteriormente. Ello se traduce en que este formador es un profesional con alta formación y experiencia técnica por sobre la académica y tiene una gran experticia en su línea de especialidad con certificaciones técnicas acordes. Esto último se evidencia en que el 70% de estos profesionales son personas que

trabajan en tareas formativas como parte de su jornada laboral.

Mayoritariamente estos profesionales son formadores que cumplen dos funciones: una relativa a su especialidad técnica y la otra relativa a la docencia. Por esa razón en las instituciones educativas producto de esta situación se encuentran (Jiménez, 1996):

- Los formadores de jornada completa, que son aquellos profesionales de la especialidad que, por alguna razón, no trabajan en la empresa, sino que más bien han puesto sus conocimientos y su experiencia en la enseñanza y aprendizaje de la misma. Por tanto, para este grupo, implica un cambio de actividad o funciones y son los que manifiestan una gran necesidad de formación en temáticas relativas a la docencia, lo que les facilitaría la continuación en este rol y en su defecto poder proyectarse en el tiempo.
- Los formadores de jornada parcial, o comúnmente llamados ocasionales, que son profesionales cuya primera actividad no es la de enseñar, para los que la docencia suele ser su segunda actividad que realizan dentro de su jornada laboral, jerarquizando de esta forma sus roles; es decir, están más motivados con su desarrollo profesional en la industria (Barrientos y Navío, 2015). Son normalmente profesionales muy especializados y, por tanto, son contratados por la institución educativa para que pueda enseñar ese conocimiento que aplican en el sector productivo. Por tanto, su principal labor es la de transferir, guiar y orientar las tareas que son propias de un puesto de trabajo y que las experimenta y enseña de manera práctica a los estudiantes.

Con todo esto, el formador se encuentra con una serie de disimilitudes que afectan de manera positiva o negativa en su actuar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y esto radica fundamentalmente en que hay temáticas que ni el gobierno, ni las instituciones han abordado de manera formal. Tanto es así que el formador manifiesta que no se siente parte de la institución, debido al reducido número de horas que se encuentra en ella, perdiendo la posibilidad de optar a cursos de formación tanto de especialidad como de temática pedagógica, la asistencia a charlas y actividades extras a su labor docente, incluso muchas veces no pudiendo optar a una carrera docente, si es que la hay. De este modo es posible encontrar situaciones de desmotivación e interrupciones de iniciativas de colaboración entre pares, con la institución y, en definitiva, con el contexto educacional (Knight, 2005).

### **3.4. Identidad profesional: Un factor influyente en el formador**

La identidad puede ser crucial y afectar en gran medida el desempeño de un profesional, sobre todo cuando desempeña dos roles durante una jornada de trabajo, como es el caso del formador de la educación y formación profesional en Chile. Dado este escenario es fundamental revisar y comprender la identidad profesional.

En un contexto amplio, la identidad profesional se cimienta en el conjunto de configuraciones del ser y actuar durante la vida profesional de la persona. No obstante, la imagen que tiene de sí mismo se construye en función de la interacción con otros en cada contexto institucional. Efectivamente, nadie puede construir su identidad profesional si no conoce las identificaciones que el resto de las personas manifiestan sobre él (Ortega, 1998). Por ello, la integración de la dinámica entre la persona y el entorno social permite construir la identidad profesional. En relación con esto Dubar (1991) señala que “la identidad es el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones” (p.111).

De lo anterior se deriva que esta identidad profesional se forja en relación con las configuraciones sociales *yo-nosotros* que se localizan en el mundo del trabajo y la formación. Por tanto, la interacción entre ambas permiten identificarse mutuamente (Dubar, 2002, 1996, 1991).

Pese a lo anterior, cabe señalar que el propio formador no alcanza a entender que la temática de la identidad relativa a su labor tiene relación con cómo viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. Incluso en su caso guarda aún mayor significado, debido a la diversidad de sus identidades profesionales, tomando en consideración los otros roles que lleva a cabo en su jornada laboral y también con la percepción que tienen sus pares y la sociedad en general (Vaillant, 2007). Sin embargo, en la construcción de esta identidad, al ser un proceso en marcha, el componente emocional sostiene la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en los términos de vocación y compromiso (Ávalos, 2012).

Ahora bien, definir la identidad en el contexto de la tarea del formador es algo complejo. Como ya mencionamos anteriormente en la docencia no existe una única identidad, ya que ésta se encuentra fragmentada por diferentes factores relacionados con el formador propiamente dicho (Ortega, 1998). Entre los factores que se destacan están: la función que realizan, el género, nivel educativo en el que trabajan, disciplina que enseñan, situación profesional en la institución educativa, años de experiencia, tipo de institución educativa y la historia e imagen de la misma.

En conjunto con las definiciones y aportaciones de los autores antes mencionados, es posible observar que, finalmente, en la identidad profesional juegan un conjunto de factores del individuo al relacionarse con otros en los contextos laborales y formativos (figura 3.6).

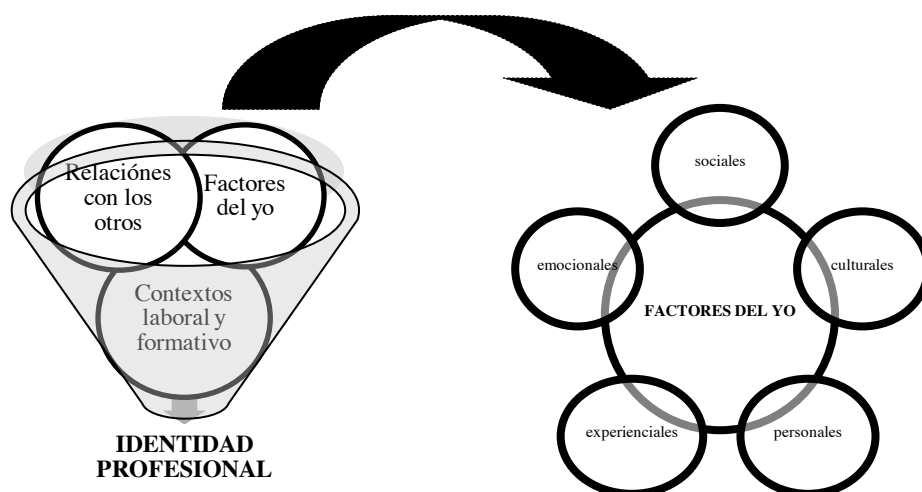


Figura 3.6: Elementos constituyentes de la identidad profesional

Con respecto a la definición conceptual de la identidad asociada a la profesión, Kirpal (2009) hace referencia a una *identidad laboral* que contempla a toda clase de proceso de formación de identidad que se desarrolla mediante la interacción entre la persona y el contexto laboral, incluidas la educación y la formación profesional. Si bien en la literatura es posible encontrarse con los términos más usados de identidad ocupacional o identidad profesional (vocational identity o professional identity), estos vendrían siendo sinónimos, sólo que el alcance que realiza la autora es que la identidad laboral considera todo tipo de profesiones y contextos. Para nuestro caso usaremos indistintamente el término identidad profesional.

Siguiendo con la definición de identidad profesional, se puede mencionar que esta es forjada como una entidad individual, elaborada en función de un trabajo y de un grupo profesional de referencia, pero igualmente como un fenómeno social, con apropiación de modelos en un sentido amplio (Álvarez, 2004). Además, se argumenta que la identidad profesional es una interacción de manifestaciones docentes con respecto a la *satisfacción, el compromiso y su nivel de la eficacia con su trabajo*, siendo estas características importantes para comenzar su comportamiento como formador (Davids, 2008; Watt y Richardson, 2008; Firestone, 1996; Ashton y Webb, 1986).

Otros autores manifiestan que la identidad docente se relaciona con la misión de educar en los diferentes contextos educativos, con los diferentes perfiles de estudiantes a los que enseña y las variadas especialidades que imparte. Por tanto, ésta se modifica a lo largo de la vida profesional; es decir, se construye y reconstruye (Bolívar, 2014; Ávalos, 2012; Bolívar, 2009; Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Beijgaard et al., 2004). En general los formadores cuando son estudiantes, traen consigo un set de beneficios que constituyen un estado emergente de identidad docente, mientras están influenciados por experiencias previas y por sus observaciones sobre otros formadores (Chong et al., 2011a).

Adicionalmente Beijgaard et al. (2004) distinguieron cuatro características adicionales de la identidad profesional. En efecto, detallan que la identidad profesional es un proceso progresivo de interpretaciones y reinterpretaciones de las experiencias personales y profesionales. Es un proceso de aprendizaje permanente donde la reflexión es clave. La implicancia que tiene con los diferentes contextos donde se desenvuelve trae como consecuencia diferentes subentidades, algunas que concentran el núcleo de su identidad y otras, más agentes externos. Finalmente, los autores plantean que desde una óptica constructivista de aprendizaje, el profesional debe ser un ente en acción constante. Pues se afirma que en estas múltiples realidades en que se ve envuelta su identidad, debe tener una posición y acción en cada una (Sutherland, Howard y Markauskaite, 2010; Geijsel y Meijers, 2005; Gee, 2000).

Se suma a lo anterior, que las creencias que tienen sobre la docencia, que en gran medida coinciden con lo que entienden con su trabajo docente, con las relaciones con los actores del modelo (estudiantes, directivos, pares, entre otros) son relevantes para forjar su identidad.



También, su capacidad de ser efectivos, responsables y las emociones que estos les asignan a su rol (Zemblyas, 2003; Hargreaves, 2001).

En variados estudios la identidad profesional se relaciona con *vocación u ocupación* (Beijaard et al., 2004), robusteciendo la existencia profesional (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink y Hofman, 2011). Es así como Ávalos (2102) señala que “este elemento emocional mantiene la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en términos de vocación y compromiso” (p.59).

Aunque la identidad se presenta como una entidad estable en el tiempo, es propio también su carácter dinámico y de transformación permanente. Esto se debe a los constantes agentes que afectan, tanto el contexto en sí, los nuevos referentes, las experiencias y las relaciones e intercambios con el medio, hace que las personas vayan readaptando aspectos de su identidad (Álvarez, 2004).

Investigaciones recientes tratan sobre qué es y cómo se construye la identidad de un profesional de la formación. No es que se tenga, sino es algo que se va desarrollando a lo largo de la vida.

En ese sentido, la identidad:

Es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos políticos que incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre la material que enseñan, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional. (Lasky, 2005, p.901)

Sumando a la definición anterior, señala que:

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja. (Vaillant, 2007, p.3)

Se deduce de las consideraciones anteriores que la identidad profesional es un proceso progresivo, es un aprendizaje a lo largo de la vida, es la respuesta a la pregunta ¿Qué soy? ¿Qué quiero llegar a hacer? No es única al formador e involucra a los diferentes contextos en que se mueve y no sólo contempla conocimientos relacionados con la experticia técnica del docente, sino que también es la respuesta a sus aspectos personales, sociales, emocionales. Es aquí donde predomina su cultura, creencias y convicciones.

El proceso de construcción de la identidad profesional no está exento de problemas, En efecto, el conflicto surge una vez que inicia su proceso de formación. Uno de los factores clave que influyen en la identidad es la dicotomía encontrada entre la teoría y la práctica. Diversas investigaciones dan cuenta de focos de conflicto referidos a la identidad profesional de los formadores. En el trabajo de Van den Berg, (2002) se identificaron algunos focos de conflicto que se pueden resumir en la siguiente tabla.

<b>Focos de conflicto de la identidad</b>	El cuestionamiento de su propio trabajo.
	Percepciones personales negativas, asociadas a dudas, resistencias, desilusiones o culpas.
	Cuestiones sobre la legitimidad de las definiciones externas que afectan a la valoración de su trabajo.
	Estrés y agotamiento desatado por el conflicto entre roles y expectativas, limitaciones en la autonomía en el trabajo y presión por la escases en el tiempo para realizar todas las tareas exigidas.
	Incertidumbre y desconcierto antes las demandas externas.

**Tabla 3.1: Conflictos con la identidad (Van den Berg, 2002)**

Ahora bien, la construcción propia de la identidad depende y está inmersa en tres dimensiones: *personal*, *profesional* y *situacional*. La primera apunta a relación con la influencia y expectativas de su entorno cercano, la segunda a su contexto laboral y la última a su ámbito de acción en el aula (Day y Kington, 2008; Day, 2006).

No obstante, pese a los conflictos que se presentan en relación con la construcción de la propia identidad del formador en las diferentes dimensiones, es importante destacar que un mecanismo que contribuye a la práctica docente, es la reflexión. Sin una reflexión de sí mismos, de la noción que tienen sobre la docencia y de los resultados que obtienen de su práctica profesional, sería complicada la formulación de su identidad (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010).

Indudablemente la reflexión es complicada, tanto para formadores noveles como para experimentados, ya que esto sugiere demostrar sus creencias, motivaciones y aspiraciones en cuanto a su rol como formador. Entornos de discusión y ambientes de colaboración entre formadores son una buena forma de contribuir en la identificación de los roles que llevaban a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo caso y tal como lo señala Villaruel (2012), una vez que los docentes vayan nutriéndose de su nueva identidad, pueden empezar a establecer el sentido de pertenencia como elemento básico para asumir esta identidad.

La desvalorización de la docencia es otro factor negativo que afecta a la construcción de la identidad, que expresa, por un lado, en las bajas remuneraciones docentes y, por otro, en la culpabilidad que deben cargar los docentes por los malos resultados educativos. Esto último se refleja en la medición de desempeño que hacen las instituciones, que se basan fundamentalmente en los resultados académicos de los estudiantes, más que su rol de formadores de personas en un contexto de desarrollo integral (Ávalos, 2012).

Pese a que estudiar la identidad profesional es un proceso que necesita tiempo y que no es objetivo de este estudio, entender su conceptualización nos permite identificar que el foco de las percepciones de los docentes en relación con su labor como formador, deben realizarse en función de esas tres dimensiones donde se forja la identidad profesional.

### **3.5. La profesión del formador de la educación y formación profesional: una mirada desde la profesionalidad docente y su desarrollo profesional.**

Cierto es que en términos generales la carrera profesional está conformada por dos dimensiones, una estructural y objetiva relacionada con las sucesión de diversos estados que las personas van teniendo a lo largo de su vida, siendo ésta dimensión intermediaria entre la identidad profesional y social. Y por otro lado está la dimensión subjetiva, asociada a cómo la persona vive y se desarrolla en función de sus experiencias pasadas, presentes y futuras. Se suma también la formación recibida y el saber que trae consigo (Ortega, 1998).

Imbernón (1994) ya señalaba que existe un nuevo concepto de profesión que proviene de la mirada neoliberalista, derivada de la sociología de las profesiones de un determinado

momento histórico, pero que va hacia un concepto más complejo, multidimensional y dinámico, con un alto valor social. Siguiendo con esta visión, el autor manifestaba que resultantes de esta nueva profesión son el conjunto de características y capacidades específicas que también varía, a su vez la profesionalización como proceso que implica variados elementos, tales y como Tejada y Fernandez Cruz (2009) lo señalan: “identidad profesional, competencias profesionales, formación, requisitos de acceso, desarrollo profesional y la evaluación y desempeño profesional” (p.13). Todo este proceso se desarrolla en la medida en que todos estos elementos sean fortalecidos en un escenario donde los valores entre las personas y el progreso social son disímiles, dado que cada uno desempeña su rol acorde a sus propios elementos y entorno (Imbernón, 1994). No obstante, el desarrollo de esta profesionalización requiere de espacios de reflexión individuales y en conjunto con los restantes integrantes de la cultura profesional, acerca de los condicionantes de la labor y cómo esta se lleva a cabo, como una forma de mejora continua en su actividad profesional (Contreras y Villalobos, 2010).

Por consiguiente, el dominio (conocimientos y habilidades), la experticia de la especialidad y el reconocimiento y determinación social de la actividad determinan la profesionalidad de la misma profesión (Wittorski, 1998).

En cuanto a la profesión, estudios previos han identificado un conjunto de características que la definen (Paris, 2014; Tejada 2013; Balderrama, 2010; Tejada y Fernández Cruz, 2009):

- Vocación: como el deseo de contribuir con alguna actividad con el entorno donde se desenvuelve, cuando aún no se han adquirido todas las competencias necesarias para llevarla a cabo.
- Competencia: como conjunto de conocimientos teóricos, dominio de la praxis, habilidades y actitudes en alguna especialidad.
- Criterios restringidos de acceso: acreditados en alguna licencia de titulación que determinan la adquisición de competencias de las personas, mediante la formación inicial y continua del tipo reglada.
- Independencia: en relación a la autonomía y responsabilidad profesional en el ejercicio de la profesión.
- Autorregulación: ejercicio de la deontología y de la ética profesional.

- Aprendizaje de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.
- Prestigio profesional: representado por una comunidad organizada, reconocida y respetada.

Como una forma de comprender la relación existente entre estos elementos con la profesionalización y profesionalidad, París, Tejada y Coiduras (2014) han propuesto un esquema que nos ayuda a clarificar y que es posible verlo en la siguiente figura.

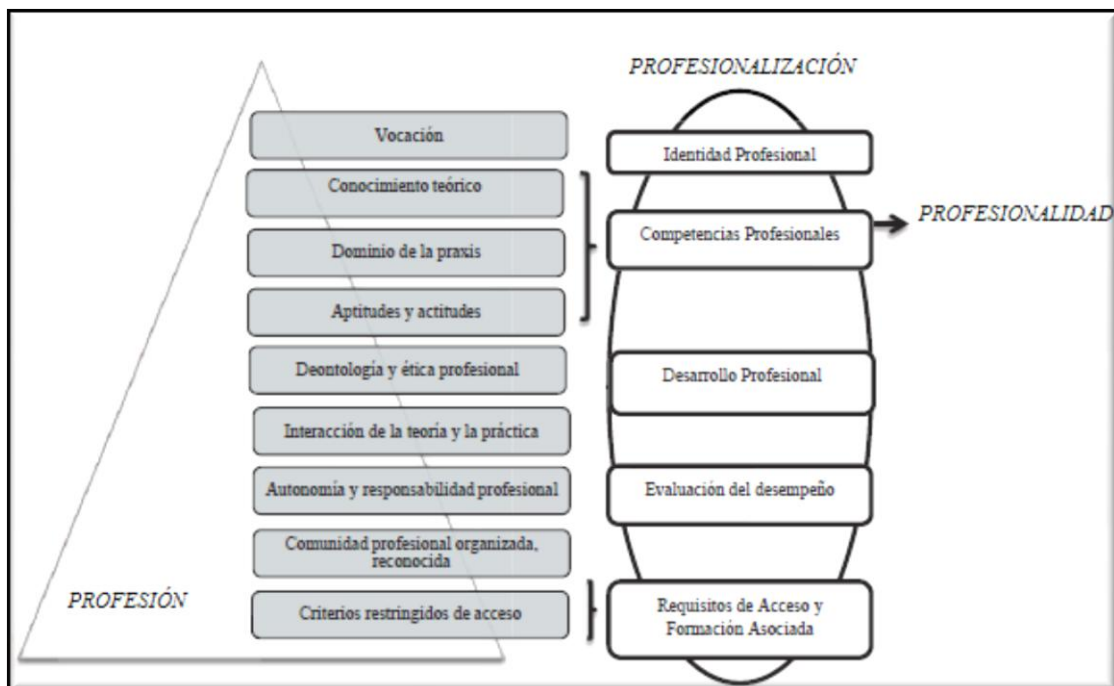


Figura 3.7: Profesión, profesionalización y profesionalidad (París, Tejada y Coiduras, 2014, p.270)

Continuando con la definición de profesión docente; para que la podamos entender mejor, varios estudios han definido que la profesión es la actividad permanente que sirve de medio de vida y que determina el ingreso en un grupo profesional. El ejercicio de esa profesión suele ser fuente de ingreso, poder y prestigio en la medida que las funciones que realicen en estos contextos sean específicas, concretas y delimitadas (Navío, 2006). Diversas contribuciones han definido fases o etapas de la profesión del formador. De estas es interesante destacar la que define al formador como “profesional” donde se señala que (Imbernón, 1994; Mitchell y Kerchner, 1983):

- La labor que lleva a cabo el formador como profesional es tendiente a la mecanización, ya que en este caso el formador está comprometido con la

autoreflexión y el análisis de las necesidades de los estudiantes por lo que asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares.

- La experiencia nos evidencia que los formadores sólo realizan clases debido a que la disponibilidad que tienen en relación con su jornada laboral es deficiente y más aún, las instituciones no les ofrecen flexibilidad y facilidades para poder participar, colaborar y contribuir.

Antes de seguir, hay que precisar que la docencia, históricamente, no ha sido considerada una profesión como tal, sino más bien un oficio que puede ser realizado por cualquier persona con algún conocimiento de la especialidad, lo que ha generado un sinnúmero de ambigüedades. Este hecho afecta directamente a la labor y a la motivación del propio formador. Aún cuando los constantes cambios y las exigencias de los contextos sociales, laborales y culturales hacen que la docencia tome un rol fundamental dentro de los sistemas educativos, hoy los formadores requieren ser más efectivos; es decir, deben contar con conocimientos disciplinarios, conocimientos pedagógicos generales y de la disciplina, conocimientos de sus estudiantes y sus aprendizajes, conocimientos curriculares, conocimientos de los objetivos de la enseñanza, conocimientos del entorno y conocimiento de sí mismo (Darling-Hammond, 2012). Empero, el éxito de cualquier carrera profesional necesita, además del acompañamiento de otras políticas y actuaciones, especialmente las relacionadas con la selección, la inmersión inicial en el puesto de trabajo, el perfeccionamiento (formación continua), la política salarial, la inspección, las evaluaciones externas y los programas de innovación de las propias instituciones (Pérez Gómez, 2010).

Igualmente Vaillant (2007) se suma a la importancia de los elementos mencionados anteriormente, en relación con la labor del docente. La autora destaca que para que el profesional se sienta atraído a realizar la labor docente, independientemente del modelo educativo y de modalidad de formación, es necesario considerar ciertos elementos relevantes: *entorno laboral y contexto sociocultural, formación inicial y desarrollo profesional, identidad y valoración social y gestión institucional*.

Ciertamente, el proceso que determina la realización de su tarea en los diferentes entornos, denominado profesionalismo, tiene relación con diferentes saberes o conocimientos, tal como

lo mencionó Darling-Hammond (2012) pero que Le Boterf (1999, 1994) los describió previamente como:

- El saber proceder de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto situación determinada.
- El saber combinar recursos personales y del entorno, movilizándolos de la mejor manera posible, en un determinado contexto.
- El saber transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere.
- El saber aprender de la experiencia y aprender a aprender.
- El saber comprometerse con su tarea y en la relación profesional con los demás.

En concordancia con los nuevos cambios, la implicación de la labor docente está entre las tres dimensiones de trabajo: *la del aprendizaje del estudiante, la de la gestión educativa y de las políticas educativas*. La primera de relación con su acción en el proceso de aprendizaje del alumno; la segunda a sus tareas institucionales y la última a la inferencia que puede tener en las estrategias de mejora educativa. (Murillo, González y Riso, 2006).

A pesar de lo anterior, hace tiempo que la docencia solía reducirse a que los formadores digan qué son las cosas y cómo se hacen. Más aún, su labor ha sido alterada por todos los factores que influyen en él (figura 3.8), lo que hace que surjan una serie de nuevas tareas dentro de su actividad docente, tales como: tutorizar, orientar, motivar, programar, coordinar, innovar. En consecuencia, “nuevos roles profesionales tutor, instructor, evaluador, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, gestor, evaluador, editor de documentos” (Tejada, 2009a, p.473).

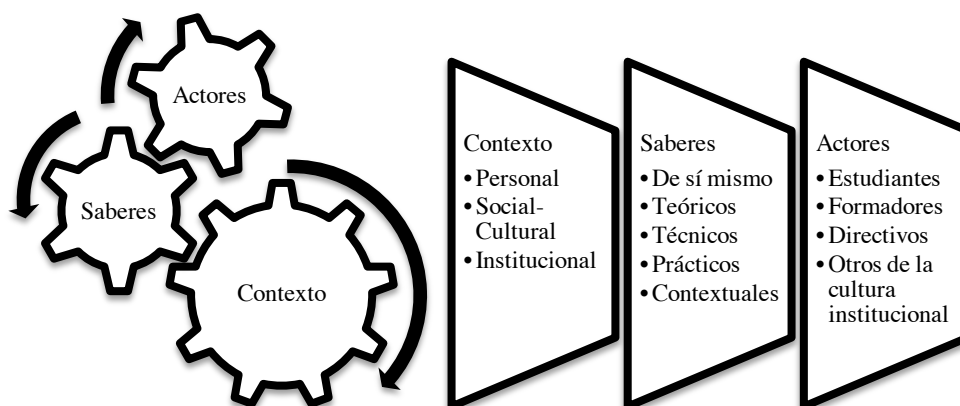


Figura 3.8: Elementos influyentes en el rol del formador

Todos estos cambios que se vienen gestando en la actualidad, hacen que el sistema de EFP presente una serie de variaciones, que requieran de la formulación de nuevos requerimientos con respecto a la tarea del formador. Estos nuevos cambios se relacionan con las que se destacan (Volmari et al., 2009; Ruiz, 2001):

- La existencia de una variedad de profesiones.
- Nuevos grupos objetivo en la EFP.
- El cambio de paradigmas en la teoría de la educación.
- Diversificación en los ambientes de aprendizaje, por ejemplo: la incorporación de las TIC.
- Los cambios rápidos en las estructuras y prioridades de la educación y el mercado laboral.

Este nuevo escenario ha producido que los formadores tengan que tratar con una gran diversidad (educacional, social, cultural y económica) de los estudiantes, escenarios de mucha vulnerabilidad social, surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles, como es el caso de Chile. Igualmente, estos cambios de enseñanza centrada en los estudiantes, donde los formadores pasan a ser facilitadores del aprendizaje, va haciendo evidente la incorporación de distintos modelos educativos que traen consigo otros desarrollos curriculares y, por ende, cambios en su rol (Haasler, 2012; Montero, 2007). Todo esto hace que la profesión docente no se limite a tener personas sólo con un título académico y formación pedagógica, sino que es necesario el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas, dando así cabida a la participación de otros profesionales que pueden contribuir en esos ámbitos.

Dada la situación anterior surge el interés por desarrollar un marco competencial para los formadores de la EFP, principalmente para los inicios de la carrera como formador. Sin embargo, la profesión docente es compleja, ya que comprende a un grupo de personas que tienen una formación inicial que difiere de la docencia, ya que los roles y actividades que realizan son variados y los contextos formativos difieren. Otro factor relevante es la amplia gama de títulos, desde certificaciones hasta grados académicos, dependiendo de su formación y experiencia previa. Se suma a lo anterior sus preconcepciones, creencias de la vida y de la profesión, sus entornos laborales, la formación que deben realizar, el grupo de estudiantes a quien impartir clases, entre otras cosas, que finalmente agregan complejidad al momento de



querer perfilar sus competencias profesionales (Paris, 2014; Jiménez, 1996). Esto justificaría investigaciones posteriores relativas a narrativas de los formadores sobre su proceso de desarrollo profesional en base a la construcción de su propia identidad (Cortés, Leite y Rivas, 2014).

El avance en el desarrollo de un marco competencial ha ido en aumento en los diferentes países, pese a que en los sistemas educativos, los mecanismos de gobierno y las regulaciones entre los diferentes países son particulares y complejas. Por tanto, definir un marco competencial único, como es el caso de los países de la Unión Europea, tendría que adaptarse en la medida de que el contexto, recursos y estructura del país lo permita. De igual modo los esfuerzos para poder definir un marco regulatorio se han generado de manera constante hace ya unos cuantos años, a través de variados estudios, proyectos de países y organizaciones a partir de las clasificaciones de las competencias que los profesionales debieran tener (Isus, Saint-Jean, París y Macé, 2014; CEDEFOP, 2013; Buiskool, Broek, van Lakerveld, Van Zarifis y Osborne, 2010; Volmari et al., 2009; Kirpal y Tutschner, 2008; Cort, Harkonem y Volmari, 2004; Tejada, 2002b; Coulon y Haeuw, 2001).<sup>13</sup>

Uno de los proyectos relacionados con la elaboración de un marco europeo de competencias que destaca es el presentado en la figura 3.9 y realizado por Volmari et al., (2009) para la educación y formación profesional. De manera puntual Paris (2014) señala que este perfil debía identificar y contemplar las competencias profesionales concretas relacionadas con competencias sociales y personales, competencias de trabajo en equipo, competencias tecnológicas y competencias de apoyo, competencias psicopedagógicas e innovación, autonomía y reflexión.

---

<sup>13</sup> En el capítulo 4: *Factores influyentes en la labor del Formador de la Educación y Formación Profesional*, se muestra en detalle tabla comparativa de las competencias que debiese tener un perfil de formador, desde la óptica de las diferentes aportaciones realizadas.



Figura 3.9: Marco europeo de competencias para los formadores, adaptado de (Volmari et al., 2009)

Del marco de competencias para el proceso formativo, de desarrollo y aseguramiento de la calidad y de internalización y de externalización de la labor docente, se puede observar algunas de las actividades y competencias que hemos considerado destacables en cada proceso. De hecho es interesante mencionar el gran énfasis dado a las competencias personales en cada uno de los procesos (figura 3.10, figura 3.11, figura 3.12).

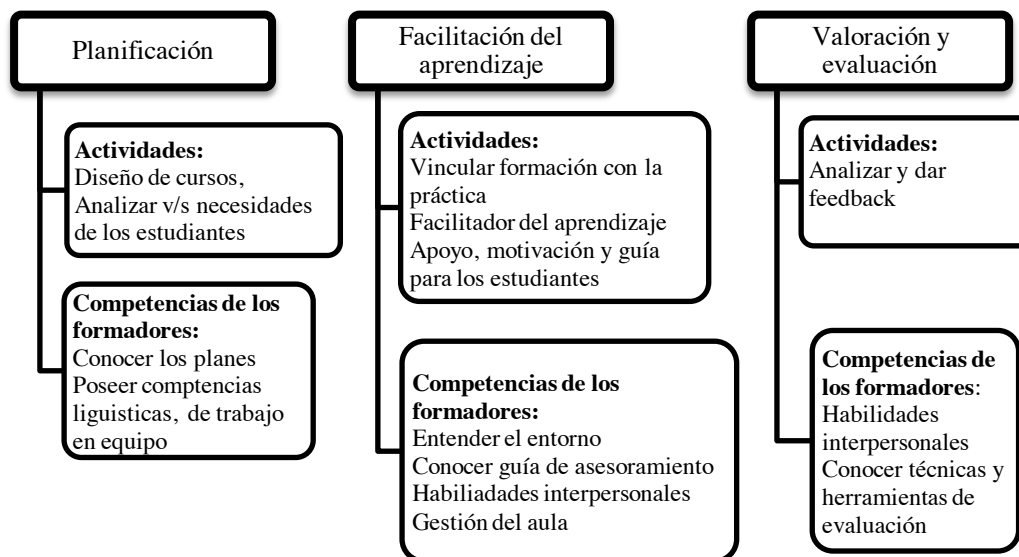


Figura 3.10: Activ. y competencias para el proceso formativo, adaptado de (Volmari et al., 2009, p.24)

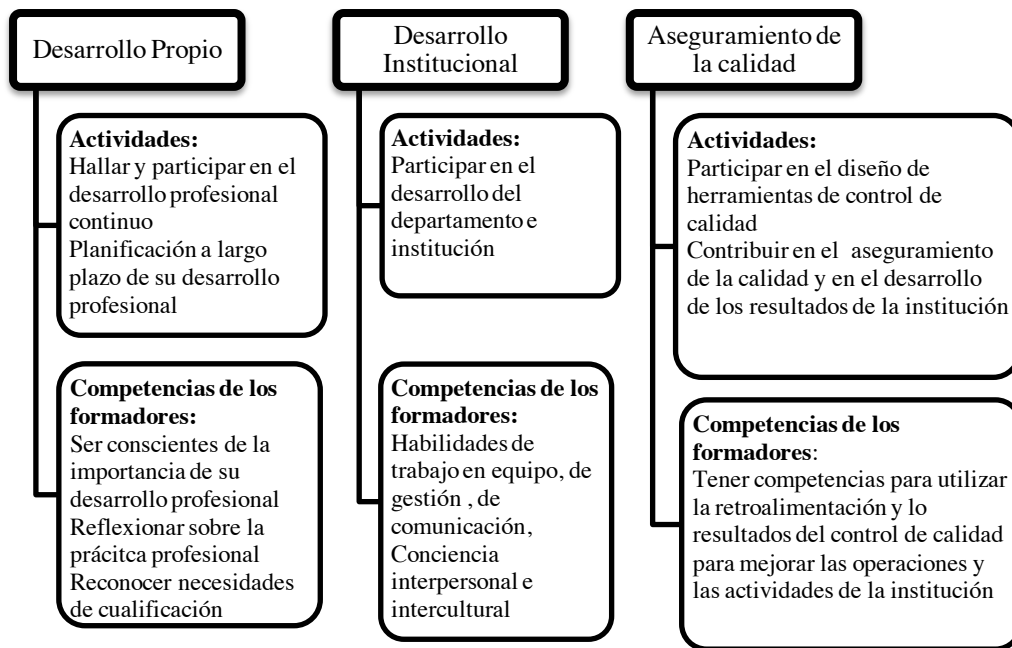


Figura 3.11: Activ. y competencias para el proceso de desarrollo y aseguramiento de la calidad, adaptado de (Volmari et al., 2009, p.26)

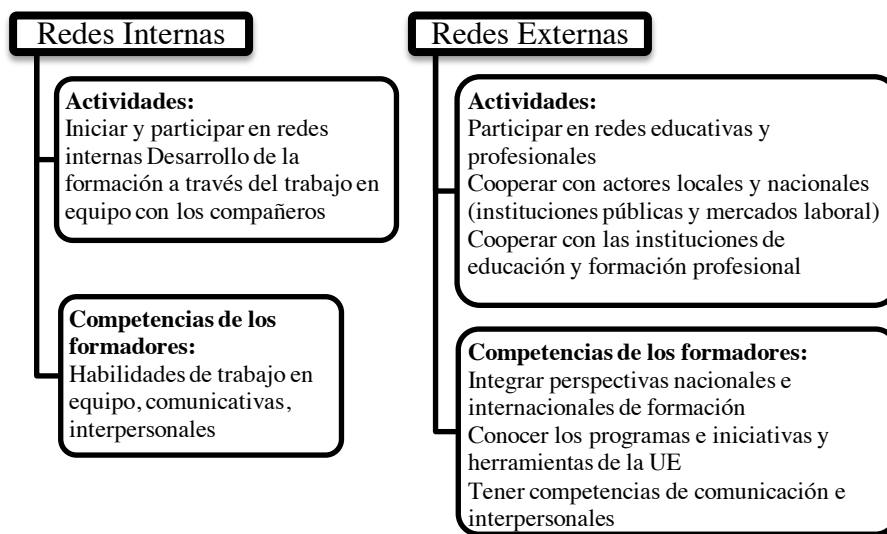


Figura 3.12: Activ. y competencias para los procesos de internalización y externalización, adaptado de (Volmari et al., 2009, p.28)

Toda definición de perfiles competenciales se ve afectada por el constante dinamismo de la propia labor del formador y su entorno. El movimiento que modifica el estado, el entrenamiento y las condiciones de trabajo de los formadores que contemplan las cualificaciones profesionales, inducciones, entre otras, hace que, en definitiva, la profesionalización de este rol proyecte una cierta identidad profesional, que claramente es producto de un proceso cambiante en el tiempo (Chong et al., 2011a). De esta forma la

identidad es clave para comprender la relación entre esta vida laboral y cómo se proyecta el desarrollo profesional futuro, ya que el trabajo y el empleo simbolizan vínculos esenciales para cualquier relación social, debido que la especialización profesional es una forma de medirse y exponer al entorno (Kirpal, 2006). Por lo tanto, la identidad profesional o, como la denomina Kirpal (2006) *identidad laboral*<sup>14</sup> es decisiva para la orientación profesional. En consecuencia, esta permite desarrollar el vínculo y compromiso con el trabajo (Heinz, 2002).

En relación con la profesión docente hay muchas formas en que los gobiernos y otras partes interesadas pueden influir, ya sea mediante la definición de perfiles, la determinación de requerimientos de ingreso, diseño y aplicación de acreditaciones, implementación de sistemas de financiación, entre otros (Wheelahan y Moodie, 2010). Pese a que la situación anterior se da en varios contextos, existen muchos otros en los que aún existe una deuda en estos temas. Tal es el caso de Latinoamérica y en particular el caso de Chile, que es el centro de esta investigación, donde actualmente no existen regulaciones desde el estado para la profesión docente en el sistema de educación y formación profesional.

Contrariamente a lo que sucede en Chile con respecto a la tarea del formador, la tendencia europea es diferente. En efecto, varios países impulsan una mayor profesionalización de la tarea docente en la educación y formación profesional. Un referente de esto es el Consejo de la Unión Europea que ha hecho que el desarrollo profesional de los formadores de EFP sea una prioridad.

Volmari, et al. (2009) señalan que la atención se centra en la calidad de los programas de educación inicial, en el soporte para el comienzo de los formadores y en el aumento en la calidad de oportunidades de desarrollo profesional continuo para los formadores y el personal educativo. La conjunción de estos elementos son claves para que los formadores puedan demostrar mayor profesionalidad, manifestar un alto nivel en la disciplina y en competencias pedagógicas, así como también comprender las necesidades de la industria y operar en un

---

<sup>14</sup>La autora hace referencia a una identidad “laboral” contemplando el término laboral porque engloba a cualquier clase de proceso de formación de identidad que se lleva a cabo a través de la relación entre la persona y el contexto laboral, incluidas la educación la formación profesional. Incluye los términos identidad ocupacional o la comúnmente usada en la literatura *identidad profesional* (vocational identity o professional identity) de esta forma se considera que esta terminología es más englobadora en este contexto.

entorno más competitivo (Guthrie et al., 2009).

Tal y como lo indican Cort et al. (2004) en la mayoría de los países de la Unión Europea para ser profesor de la EFP es necesario tener un título de educación superior y una formación docente regulada a nivel nacional. En algunos casos el título de educación superior puede ser reemplazado por alguna cualificación profesional reconocida a nivel nacional; sólo de requerimientos específicos relacionados con el nivel de educación y experiencia laboral. Empero, nuestra experiencia nos evidencia que es complicado reclutar profesionales jóvenes que sean competentes para el rol de formador, ya que estos están motivados en desarrollarse profesionalmente en la industria. Pero, para aquellos que sí optan por la docencia, incluso para aquellos que emprenden la docencia mientras se están formando o incluso los mayores, las instituciones o el estado debieran facilitarles continuas oportunidades de actualización de sus competencias como una forma de motivarlos en la labor (Volmari et al., 2009; Cort et al., 2004).

Pese a que, las instituciones o el mismo gobierno generen estrategias cautivadoras, la labor docente, es interferida por la propia concepción que tienen acerca de su propia actividad (Silva, 2009). Esto se puede contrastar con que sólo la historia personal y una aproximación global a la individualidad de cada docente les permite acceder a lo que significa ser formador, a cómo se entiende a sí mismo, al compromiso que mantiene con su profesión, a la satisfacción o insatisfacción que muestra su ánimo, a la idea acerca de cómo entiende su función social, a cuáles son los supuestos o teorías implícitas que sustentan su visión de los alumnos y el valor de la educación (Gimeno, 2010).

De lo anterior se deriva el hecho que el establecimiento de una profesión puede favorecer el aumento del desarrollo de conocimientos y competencias relevantes en un área ocupacional, que se traduce en mayores responsabilidades, aumento de estatus y un mayor reconocimiento externo (Wheelahan y Moodie, 2010). Esta situación sería la base atractiva para la docencia en EFP y así también aumentar la profesionalidad de la misma.

Con respecto a los contextos donde el modelo de EFP está más desarrollado (Alemania, Inglaterra), se sigue considerando la profesionalización de sus formadores como una gran prioridad. El desarrollo de políticas y marcos de aprendizaje continuo es importante en estos países, donde la inversión en el desarrollo de los formadores de la EFP es cada vez más

urgente a la luz de los objetivos de las políticas del gobierno (Wheelahan y Moodie, 2010; Volmari et al., 2009).

Adicionalmente a las problemáticas institucionales y de políticas de estado con respecto a la labor del formador, se suscita algo que afecta aún más en la determinación de la profesión docente. Esta situación tiene relación con la marcada resistencia a aceptar que la docencia es también una actividad profesional y no un oficio propio de artesanos que deriva de la dimensión vocacional a partir de principios técnicos, científicos, conceptuales, axiológicos, filosóficos e ideológicos (Villaruel, 2012; Imbernón, 1994). Indudablemente para que lo anterior pueda llevarse a cabo, los formadores, además, deben considerar la reflexión como una acción importante para valorar su propia práctica docente y vislumbrar su tarea de una manera diferente (Correa, 2011; Montenegro y Fuentealba, 2010).

Ahora bien, si se cree que la docencia es una profesión en sentido estricto, entonces también se considera al formador como un profesional, y la tarea que lleva a cabo es un condicionante fundamental para mejorar la calidad de la educación. Por lo tanto se debe profundizar en su rol, donde la formación inicial y continua es clave. Esto se traduce en que la profesionalización de esta tarea se basa necesariamente en el desarrollo profesional del formador, entendiéndose éste como la mejora de su cualificación profesional (Johansson, 2010; Montenegro y Fuentealba, 2010; Imbernon, 1999; Manso, 1999).

Evidentemente un formador en la EFP es un experto en su área de especialidad y mientras está realizando la docencia puede adaptarse a las condiciones inmediatas de su entorno en función de los factores y mecanismos de apoyo y formación, sobre todo del contexto donde realiza la formación. En el caso de Chile la realidad difiere en muchos casos, ya que hay instituciones que tienen procesos de inducción inicial, que contempla en gran parte el contexto institucional y el modelo educativo pero no van al detalle en cuestiones metodológicas, pedagógicas o didácticas. Por otra parte, también las hay otras que tienen implementados mecanismos de formación y entrenamiento docente, acompañamientos y supervisión en su labor en el aula. No obstante, y como ya lo mencionamos, la existencia de estas instancias y mecanismos dependen de los recursos disponibles en las instituciones para llevarlos a cabo.

Dado que el contexto (educativo, laboral) es un condicionante importante en el formador, ¿qué pasa si estos cambian, si hay nuevos desarrollos en la industria, nuevas metodologías educativas? ¿De qué manera se hace cargo el entorno y le facilita la actualización de estos componentes al formador? En la medida de que exista consciencia por parte de las instituciones, esto será un gran desafío como una forma de potenciar el profesionalismo del formador, que incluya nuevas formas de enseñar, de relacionarse con los actores del modelo (estudiantes, pares, directivos, sociedad) y que contemple una amplia gama de nuevas competencias profesionales (Nilsson, 2010).

Cabe mencionar que con la profesionalización docente, éste va adquiriendo un conjunto de experiencias formales o no, que dan cuenta de un crecimiento personal y profesional que lo llevan a irse desarrollando profesionalmente en la docencia. De ahí que el desarrollo profesional, ya no sólo se concibe a través de mecanismos de formación como fue señalado en sus inicios. Contrariamente, la nueva directriz apunta a que el desarrollo profesional docente se construye por medio de la vida cotidiana del trabajo en sí, mediante un proceso que contempla la participación en actividades, de la colaboración con sus pares, la preparación, observación y reflexión de su actividad profesional dentro de una organización y en el entorno donde está inmerso (Vaillant y Marcelo, 2009; Villegas-Reimser, 2003; Tejada, 2000; Glatthorn, 1995).

Se debe agregar que, por los continuos cambios del entorno, es fundamental que las actividades que tienen relación con la preparación y reflexión vayan acompañadas de mecanismos de adaptación a los cambios del entorno, de innovación en las estrategias de mejora, del desarrollo de mecanismos de promoción, de iniciativas de recuperación y compensación docente y de implementación de actividades preventivas, que permiten impulsar la formación en las instituciones (Navío, 2005a).

Justamente la integración de todos esos elementos dirige el pensamiento consciente y la forma en que las personas se involucran en su lugar de trabajo (Bound, 2011; Billet, 2004), que se traduce finalmente en una profesionalización, que está estrechamente relacionado con la adquisición de un conjunto de competencias individuales y colectivas en sí (Nielsen, 2010; Vaillant y Marcelo, 2009; Feixas, 2004; Villegas-Reimser, 2003; Tejada, 2000; Ferreres y Imbernón, 1999; Glatthorn, 1995).

Todo lo anterior parece confirmar que el desarrollo profesional indaga en la formación de los profesionales valorando el contexto, la organización y el cambio (Marcelo, 1994). Es un proceso que se adapta al formador como profesional en desarrollo, incorporando evolución y continuidad (González, 2010); aunque es un proceso individual donde cada formador tiene un nivel de madurez personal y profesional diferente en función de sus procesos dinámicos y diversos, con la inclusión de experiencias de vida (personales y labores), aprendizajes y nuevas perspectivas en general (González, 2010; Feixas, 2002).

Dada esta situación, se puede observar que la oferta de formación continua que ofrecen las instituciones a los formadores, a menudo están desalineadas con el contexto y, por lo general, no consideran las condiciones concretas de la especialidad del profesional que determinan su labor docente (Nilsson, 2010). Otro aspecto que afecta es que en el campo de acción donde se encuentran la mayoría de estos formadores, existe una dualidad de roles durante su jornada laboral, lo que hace que la formación continua difiera de la tradicional, recibida por cualquier formador en otros sistemas educativos (universitario).

Una fórmula que se ha venido desarrollando para contribuir al desarrollo profesional ha sido el surgimiento de las *comunidades de práctica*, siendo un medio para la profesionalización de los formadores en la EFP donde el foco es la práctica reflexiva para compartir y debatir con otros dentro su campo profesional. Efectivamente, estas comunidades comparten las mismas inquietudes, problemas e intereses acerca de un tema en común, profundizando a través de la continua interacción, siendo un proceso social y colectivo (Nilsson, 2010; Marcelo y Vaillant, 2009; Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Lave y Wenger, 1991).

Finalmente el desarrollo e innovación es clave para la tarea del formador, pero también lo es su compromiso con su tarea y con el cambio y con la actualización de sus conocimientos, siendo esto la base para generar nuevas estrategias y mecanismos que contribuyan al desarrollo de nuevas políticas a nivel de gobierno y de instituciones. Por tanto, una reforma exitosa sólo puede ocurrir con el propio compromiso del formador, incluyendo las competencias de desarrollo e innovación como la base del nuevo perfil.



### **3.6. El formador de la educación y formación profesional en Chile**

La realidad chilena relativa al formador y, a la labor que éste realiza en la educación superior técnica profesional, consta de variados aspectos en común con otras realidades, pero también difiere en muchos otros.

La labor de formar en este contexto educativo es realizada, en su gran mayoría, por profesionales dedicados de manera parcial a la docencia. La cifra nos indica que, alrededor de un 70% de los profesionales, tienen este perfil, lo que significa, en muchas ocasiones, una disminución en el tiempo y en los recursos dedicados a mejorar la calidad en su labor, frente a las responsabilidades de su profesión de inicio. Se evidencia que el más alto porcentaje de contratación de docentes en la educación superior técnico profesional, es por hora o jornada parcial (CSE, 2010).

No sólo en contextos europeos la matrícula ha ido en alza, sino que también se evidencia esa situación en el contexto nacional. A la fecha, el número de instituciones de este tipo (IP y CFT) supera los 100 y un 28% de los programas académicos de la educación superior se dictan en estas instituciones. Pese a estos resultados, el número de IP y CFT desde los años noventa se ha reducido considerablemente (en 1990 habían 81 IP y 161 CFT). Efectivamente, esta situación fue consecuencia de la creación del Consejo Superior de Educación, junto con ello el establecimiento del proceso de licenciamiento y los procesos de aseguramiento de la calidad (SIES, 2014).

En relación con el nivel formativo de los formadores de la educación y formación técnica profesional, refleja que su nivel está concentrado mayoritariamente en los tipos profesional, licenciado y técnico. Sin embargo, con los avances tecnológicos y por los requerimientos del ámbito productivo y académico, en la actualidad gran parte de la población ha optado por realizar una formación especializada ya sea a través de un magíster (máster) o en el caso de las ingenierías (o áreas afines) las llamadas certificaciones. Otro rasgo destacable está asociado a la naturaleza de la jornada de trabajo de los formadores. Más del 70% tienen dedicación parcial a la docencia y el número de horas de clases impartidas no supera las 11 horas (SIES, 2014).

La gran demanda de educación continua exigida por las personas que en muchos casos no han podido obtener algún título, debido a que han entrado a la fuerza laboral por diversos motivos, ha provocado que la oferta de programas del tipo vespertino de estas instituciones adquiriera un mayor valor. Simultáneamente, la demanda de profesionales que puedan realizar la formación en esta jornada también va en aumento. Teniendo en cuenta este crecimiento, se percibe que este grupo de profesionales tiene un perfil con características específicas y, en algún sentido, disímiles a la del formador de jornada diurna.

Precisamente son profesionales muy vinculados a la industria y especialistas en su disciplina. La mayoría tiene alguna certificación técnica y su jornada laboral docente en relación con las horas que imparte es baja. A modo de ilustración, un 46% y un 56% de los formadores en IP y CFT respectivamente tienen contrato por menos de 11 horas a la semana. De hecho, el salario en estas instituciones es bajo, comparativamente a otras instituciones educativas, y claramente en comparación con su trabajo en la industria. Todo esto parece confirmar que la motivación de estos profesionales para ingresar en la docencia es relativa a cuestiones personales, aporte a la educación, ganas de enseñar sus conocimientos, entre otros, más que por ser una actividad atractiva para su salario mensual.

Se debe agregar que, dada la estructuración de este tipo de instituciones, la función de formador se reduce sólo a realizar docencia. Por tanto, su relación con la institución se reduce sólo a las horas de clases asignadas y a alguna otra actividad, principalmente de carácter obligatorio. Aunque, existen instituciones que cuentan con recursos asociados para llevar a cabo estudios y proyectos aplicados donde se invita a participar a los formadores, éste no es el foco principal de su labor. Ciertamente los que más contribuyen en estos espacios son aquellos formadores que tienen mayor dedicación horaria, los que tienen una jornada diurna y su vinculación con la industria difiere a sus compañeros, ya sea por tener una mayor flexibilidad horaria o simplemente por ser profesionales autónomos y relacionarse con su disciplina a través de otras instancias, tal es el caso de la consultoría.

Es necesario recalcar que la gran demanda de este tipo de profesionales se basa fundamentalmente en la disciplina a la cual pertenecen. De hecho, la evolución de los programas académicos de estas instituciones depende de las áreas definidas por la OCDE en conjunto con los levantamientos de requerimientos de la industria local y nacional. Una

muestra es que las áreas que mayor evolución han tenido en los últimos años son las relacionadas con la ingeniería, la industria y la construcción. En el año 2014 el número de programas académicos impartidos por los IP y CFT en estas áreas era de 3500, cifra no menor, comparativamente con las restantes áreas del conocimiento.

Estos antecedentes son preocupantes en la medida de que la oferta no cubra la demanda exigida por la industria. Según un estudio realizado a un grupo de empresas del área de las TIC en Chile, evidencia que alrededor del 75-80% de los participantes declaran una alta demanda de titulados de estas áreas a mediano y largo plazo, lo que se traduce en aproximadamente 94.350 de técnicos y profesionales (ACTI; 2014). Por consiguiente, esto trae consigo una alta demanda de profesionales que puedan contribuir con la enseñanza de las mismas (SIES, 2014).

Con respecto al perfil de profesionales dedicados a la formación, es destacable mencionar que la edad promedio de grupo es de 41 años y en general son mayoritariamente hombres, por la naturaleza misma de las carreras (SIES, 2014). Ahora bien, en la actualidad se está dando que muchos profesionales jóvenes, incluso recién egresados de sus carreras de inicio optan por entrar a la docencia como apoyo a su desarrollo profesional. La mayoría de estos proceden de la misma institución educativa donde imparten clases, por lo que conocen el entorno y la dinámica institucional desde una mirada de estudiante, lo que de igual modo les facilita su labor como formador. Razón por la cual afecta positivamente la cercanía de los formadores a la realidad propia de los estudiantes, pasando a ser ejemplos o referentes en el sentido de que pueden contribuir a su progreso social, cultural y profesional.

Teniendo en cuenta nuestra experiencia, la realidad nos evidencia que estos profesionales no poseen las competencias profesionales necesarias para cumplir un rol del formador como el que solicitan las instituciones educativas de formación profesional en Chile. A modo de ejemplo, un estudio realizado por la ACTI (2014) en colaboración con la institución educativa AIEP a 208 participantes sobre el perfil de los profesionales del área de las TIC, identificaron que dentro de las debilidades que tienen estos profesionales están relacionadas con la falta de práctica (43%), la falta de conocimientos (26%) el manejo de las relaciones interpersonales (23%) y la falta de habilidades blandas (14%). En concreto, en el caso de las habilidades blandas destacan: las buenas relaciones interpersonales (37%) la capacidad de trabajar en

equipo (22%), la proactividad (18%) y la responsabilidad y compromiso (13%-15%).

Definitivamente, los antecedentes anteriores reflejan una falencia sustancial en el modelo de formación. En efecto, si son estos profesionales los requeridos para entregar las competencias profesionales en los entornos educativos de educación y formación técnica de nivel superior, habría una brecha competencial en su perfil, que en su defecto la institución educativa que los contrata debiese cubrir.

Claramente que, estos resultados son sólo una muestra parcial de la población del área de las TIC, por lo que pese a eso, se mantiene la premisa de la excesiva especialización en un área técnica por sobre otros aspectos. Para el caso de los profesionales vinculados a la docencia, los hallazgos reafirman el postulado de la carencia de estos profesionales en competencias personales (proactividad, trabajo en equipo, manejo de relaciones interpersonales). En consonancia con los estudios previos sobre los perfiles competenciales de estos profesionales queda claro que estas habilidades y competencias son muy necesarias y requeridas para ejercer el rol de formador; así como también las relativas a docencia: diseñar, planificar, manejo de metodologías, didáctica.

Definitivamente ya hemos visto que este tipo de instituciones requieren que estos profesionales sean más bien *facilitadores del aprendizaje*, siendo los propios estudiantes protagonistas de su formación pero los formadores no están preparados para ello debido a que (Salas, 2005):

- La propia institución promueve la especialización técnica, como condición necesaria para realizar clases por sobre la formación en otras habilidades y actitudes. En efecto, la selección de formadores realizada por estas instituciones prioriza la experticia a su dominio pedagógico para transmitir los aspectos técnicos.
- Valorizan e incluso remuneran económicamente mejor a aquellos profesionales certificados<sup>15</sup> en alguna área técnica.

---

<sup>15</sup> Certificado: como se ha mencionado anteriormente, el certificado es un diploma que otorga la garantía y pruebas suficientes de la experticia en alguna área técnica.

- Y por último, la escasa existencia de entornos de colaboración y comunicación entre estos formadores y las distintas instancias académicas (directivos, jefes, administrativos, etc.), amedrenta el vínculo afectivo que emana del sentimiento de pertenencia a una red, desmotivándolos a comprometerse con la misión educativa (Knight, 2005).

Más aún, un elemento significativo de la gran parte de estos profesionales es que el trabajar con dedicación parcial los limita, principalmente a poder acudir a las actividades que puedan generarse en torno a su formación y desarrollo docente. Si bien en algunas instituciones las hay, éstas son escasas y deficientes y terminan generando situaciones de desmotivación entre los formadores.

En definitiva, de acuerdo a todos los antecedentes y la variada literatura podemos observar que la labor de estos formadores es clave dentro del modelo educativo y su contribución es fundamental en la docencia entregada a los estudiantes. Por más que esta situación sea evidente, en la actualidad, el rol del formador se ha vuelto completamente funcional y mecanizado, por el rigor de las estructuras definidas en relación con los planes, los programas académicos y los procesos de acreditación de la calidad. La suma de todos estos elementos ha mermado el real aporte de estos profesionales a la enseñanza.

Aún cuando existen varias instancias de apoyo que se han generado a este tipo de formador (planes de formación, actividades extra programáticas, mejoras en las condiciones contractuales, etc.) en la gran parte de los casos son insuficientes y no están acordes a las reales necesidades de este tipo de formador. Esta situación se produce fundamentalmente por el hecho de que la definición y diseño de este tipo de mecanismos se hacen a puertas cerradas por los directivos y jefaturas de las instituciones sin el previo levantamiento o consulta de necesidades a los actores en cuestión.

Indagar sobre qué factores podría afectar a estos profesionales en su labor en la docencia es primordial para que los mecanismos y estrategias de apoyo creadas por las propias instituciones estén acordes a sus requerimientos y necesidades, lo que finalmente traerá como consecuencia una mayor eficiencia en la calidad de su labor.

#### **4. Factores influyentes en la labor del Formador de la Educación y Formación Profesional**



## **4.1. Introducción**

Tal y como se ha venido diciendo que la labor docente del profesional en la educación y formación profesional es fundamental, más lo es la determinación de los elementos que afectan a la eficacia y eficiencia de esa labor. Justamente las legislaciones actuales decretan ciertos requerimientos a las instituciones en cuanto a su plantel docente, que los formadores no tienen. Más aún, las propias instituciones no cuentan con los recursos para cumplir con los requerimientos y el problema es aún mayor, si nos centramos en los lineamientos y prioridades de estas instituciones, sobre todo en el contexto chileno.

Ya hemos evidenciado la gran diversidad de instituciones y la constitución de las mismas. En efecto, las diferencias radican, fundamentalmente, en el tipo, tamaño, desarrollo del modelo educativo y en los recursos. Esta situación trae como consecuencia discrepancias en relación con la gestión docente, pese a las exigencias gubernamentales, que ahora se están haciendo más fuertes.

El núcleo del sistema educativo es la docencia, de la cual depende la existencia de estas instituciones. Se suma el público al que está enfocado este sistema y la función que deben cumplir estas instituciones. La formación entregada por estos profesionales es el foco de atención.

Por consiguiente, ¿por qué no considerar entonces al propio formador con respecto a sus necesidades y requerimientos? Si así fuera podrían aportar, en gran medida, en el crecimiento y desarrollo del modelo educativo y de las propias instituciones, sobre todo aquellas que están en desmedro, en relación con las que cuentan con mayores recursos.

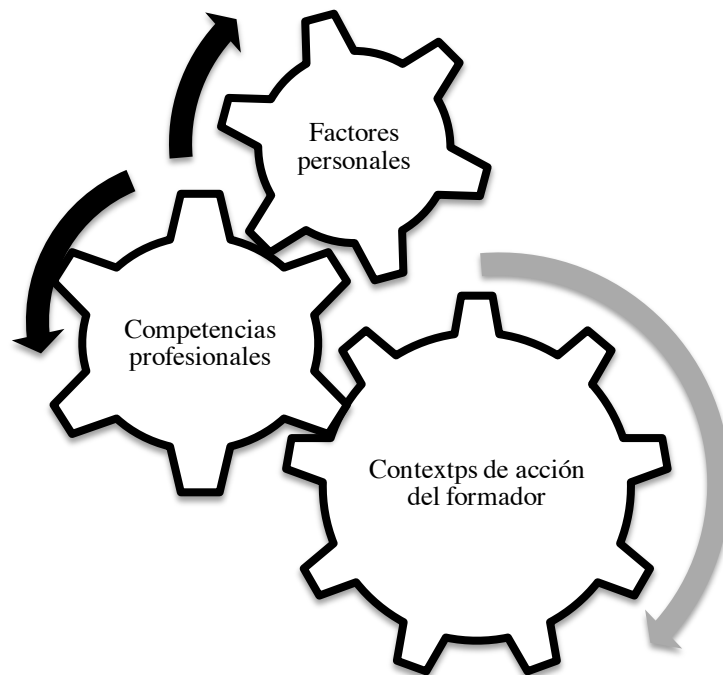
Pero para poder llevar a cabo ese levantamiento, es necesario que se puedan identificar y entender cuáles son los verdaderos factores que afectan a la labor del formador. Así, tomando en cuenta la definición de su rol, el presente capítulo se ha agrupado en tres partes:

- Una que contempla los *factores asociados a los aspectos personales*: los elementos intrínsecos al profesional como individuo. Esto es, aspectos relacionados a las emociones, las preconcepciones y creencias sobre la carrera docente (estatus social,



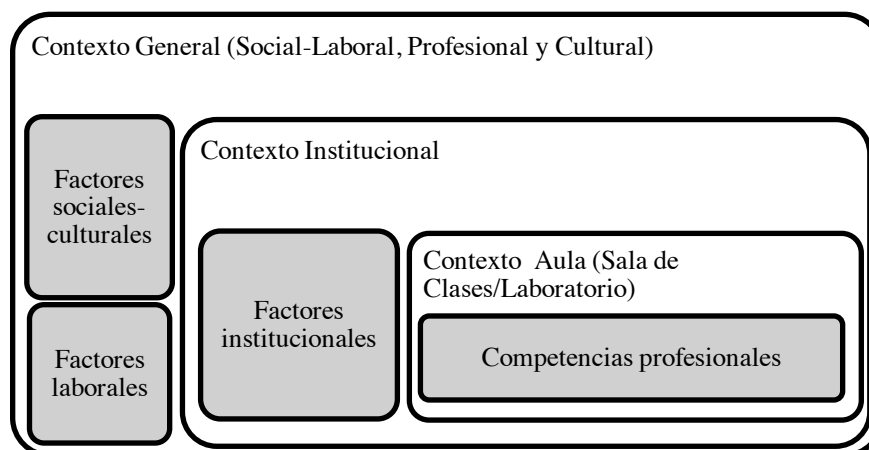
alternativa de desarrollo profesional, etc.), el aporte o contribución de la labor docente, la motivación, el compromiso y la autoeficacia.

- Las *competencias profesionales* del formador en la educación y formación profesional, necesarias para la determinación de un perfil requerido por las instituciones que imparten esta modalidad.
- Los *contextos de actuación* docente, donde la labor de estos profesionales se lleva a cabo. En efecto, identificar que elementos en cada uno de los contextos podrían intervenir en las apreciaciones que estos formadores tienen en relación con la docencia.



**Figura 4.1: Factores que influyen en la labor del formador de la ESTP**

La figura 4.1 esquematiza el conjunto de factores que hemos identificado como influyentes en el rol del formador. Teniendo en cuenta que el mundo es dinámico y el rol del formador se va conformando y adecuando en el tiempo, estos factores son cambiantes, de ahí su representatividad como ruedas en movimiento. Otro rasgo destacable, tiene relación con que los contextos de acción son amplios y abarcativos. Tanto las competencias profesionales como los factores personales se definen, se desarrollan en cada uno de ellos, dependiendo de la función y actividad, además de los propios factores de cada contexto (figura 4.2).



**Figura 4.2: Factores contextuales influyentes en el rol del formador**

Para lograr lo anterior, se hace referencia a variados autores. No obstante, hay que mencionar que la literatura no ofrece muchos estudios relativos a los formadores de la educación y formación profesional, sobre todo de nivel superior, que es el foco del presente estudio. Por tanto, se han considerados estudios relacionados: investigaciones en contextos de educación y formación profesional de nivel medio, de formación continua, o de estudios relativos a los formadores de la educación universitaria tradicional. Por lo que en su identificación, definición y posterior exploración de los mismos en las apreciaciones de los formadores, será una adaptación de los hallazgos encontrados en la literatura.

## **4.2. Factores asociados a los aspectos personales**

Los factores personales y contextuales que influyen en cómo los formadores aprecian su labor son diversos y dependen, en gran medida, del perfil de los profesionales. Hay que considerar que existe una discrepancia en cuanto al rol de formador, en contextos donde su formación previa no está relacionada con su función, como es el caso de esta investigación. De esto surgen variados postulados que declaran que un excelente profesional no necesariamente es un buen maestro. Aunque la formación en un disciplina es condición necesaria, ya sea por la experticia en la línea de especialidad, no es suficiente para demostrar excelencia como formador (Villaruel, 2012; Rugarcía, 1999).

Una particularidad de los profesionales cuya dedicación a la docencia es parcial, como es el caso de los formadores considerados en este estudio, es que determinan una jerarquización entre los diferentes roles y ocupaciones que llevan a cabo en su jornada laboral. Precisamente

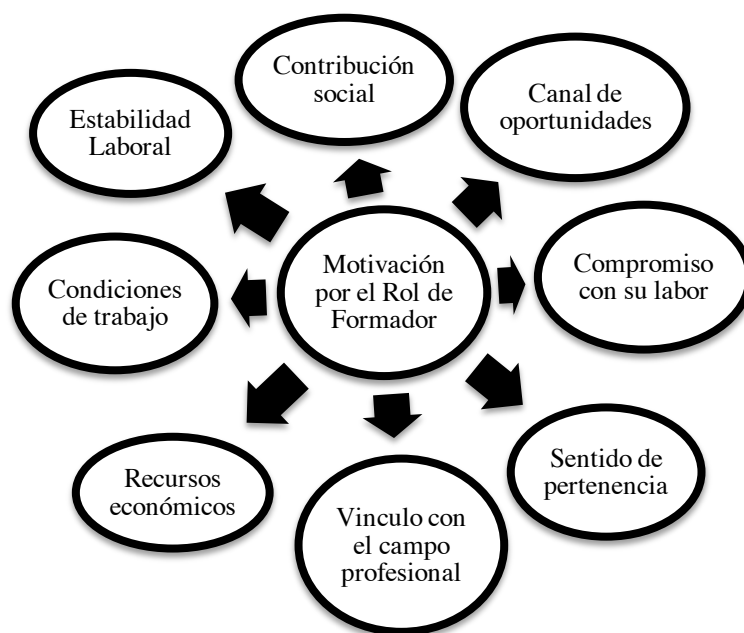
son ellos quienes deciden en qué tarea creen desempeñarse mejor, participar o comprometerse en el tiempo. En consecuencia se identifica con la que está en primer lugar de su preferencia. Se debe agregar que muestran resistencia a considerar la docencia como una actividad profesional y no un oficio que se deriva del sello vocacional, siendo para ello necesario principios técnicos, científicos, conceptuales, axiológicos, filosóficos e ideológicos (Villaruel, 2012).

De igual manera, el periodo desde que se contrata un docente hasta que éste efectivamente comienza su labor, es breve. Ello dificulta el periodo de preparación previa del curso. Si bien existen instituciones donde existe un período de acompañamiento al formador realizado por asesores metodológicos, estos son breves y sin mayor profundidad. Cosa parecida sucede también con el tiempo de dirección y de lineamientos dados por las jefaturas a cargo de estos profesionales, siempre es breve sin mayor profundidad, a no ser por alguna eventualidad o reuniones de coordinación. Todo esto sucede fundamentalmente por la poca disponibilidad que tiene el formador, en particular el que tiene jornada parcial o vespertina; pero también afecta la poca flexibilidad de la institución en disponer y coordinar otras instancias de vinculación con este tipo de formador.

Un rasgo característico es que estos profesionales tienden a realizar una transición dentro de su campo profesional, la cual se puede calificar más como una continuación de su desarrollo profesional que en lugar de una revuelta total de su carrera profesional. Es por esto que en el paso a su labor dentro de la educación y formación profesional juegan un papel importante variados factores asociados principalmente a las motivaciones, a lo que perciben sobre la enseñanza y a sus experiencias profesionales previas (Berger y D`Ascoli, 2012a; Berger y D`Ascoli, 2012b). De esto se deriva que algunas de las razones que tienen estos profesionales por trabajar con dedicación parcial (figura 4.3) están relacionadas con (Berger y D`Ascoli, 2012b; Grier y Johnston, 2009; Kirpal, 2009; Rodríguez, Nuñez, Valle, Blas y Rosario, 2009; Knight, 2005; Richardson y Watt, 2005; Priyadharshini y Robinson-Pant, 2003; Serow y Forrest, 1994; Fielstra, 1955):

- Tratar de alcanzar la estabilidad como docentes de la Educación Superior.
- Necesidad de obtener dinero con urgencia.

- El trabajar con dedicación parcial, les prescinde de sentirse obligados a comprometerse con respecto a la comunidad de práctica profesional.
- Ver la enseñanza como un canal de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional.
- La contribución social que pueden realizar al convertirse en formadores.
- Las condiciones de trabajo, el estrés y la incompatibilidad del tiempo de trabajo con su vida familiar en su trabajo en la industria.
- El gran sentido de compromiso y por la necesidad de sentir que pueden hacer diferencia con su labor.
- La posibilidad de estar conectados con su campo inicial de interés profesional, dando cabida a la diversidad de roles en su carrera, particularmente en la enseñanza como una manera de compartir el conocimiento.



**Figura 4.3: Factores motivacionales para la realización de la docencia**

Cabe destacar que cada uno de estos factores depende de dos ópticas diferentes, pero que a su vez se trasponen. Si bien son factores personales, estos están íntimamente relacionados con el contexto.

Algunos autores señalan que un gran número de los profesionales que abandonan las áreas relacionadas con la ciencia, tecnología, ingeniería y las matemáticas para optar por la

enseñanza, como es el caso de los formadores de la EFP a tiempo completo, lo hacen por estar más interesados en encontrar un trabajo más significativo<sup>16</sup> (Resta, Huiling y Rainwater, 2001).

En consonancia con lo mencionado por los autores, la experiencia nos evidencia que gran parte de los formadores que trabajan en la docencia durante la mayor parte de su jornada laboral, son profesionales de una edad mayor, ya han trabajado en la industria y, por tanto, tienen la experiencia práctica y se han desarrollado profesionalmente en ella. Al ser estos elementos los requeridos por la institución educativa para realizar docencia, cuentan con lo básico para poder ingresar y transmitir y compartir sus conocimientos. Efectivamente esto último es una de sus grandes motivaciones. Pero igualmente evidencian una brecha formativa en aspectos que difieren de la disciplina y que son importantes de cubrir.

Otro rasgo de este grupo de formadores, es que tienen una mayor disposición y apertura al aprendizaje. Esto es primordial, considerando que el área, los contextos, los tiempos, los recursos disponibles, las formas de hacer las cosas y el mismo perfil de sus pares y la propia cultura organizacional difieren muchísimo del entorno productivo de donde provienen.

Para comprender mejor el factor motivación, la literatura ofrece una variada gama de definiciones. Las que más se adecúan a nuestro contexto dicen relación con que ésta forja un conjunto de procesos que dan energía y que con cierto grado de intensidad, dirección y persistencia de acciones voluntarias de quien las ejerce, permiten lograr un objetivo (Robbins, 2004; Kinicki y Kreitner, 2003; Reeve, 2003).

En consonancia con la definición anterior y la famosa pirámide de necesidades de Maslow (figura 4.4) Frías, Narváez y Gloria (2010) hacen referencia a que los factores motivadores son aquellos que hacen referencia a una necesidad, en el caso del ámbito laboral, a la ausencia o presencia del trabajo en sí.

---

<sup>16</sup> Nos referimos a trabajo significativo, al valor personal y vocacional que una persona le asigna a su rol profesional.

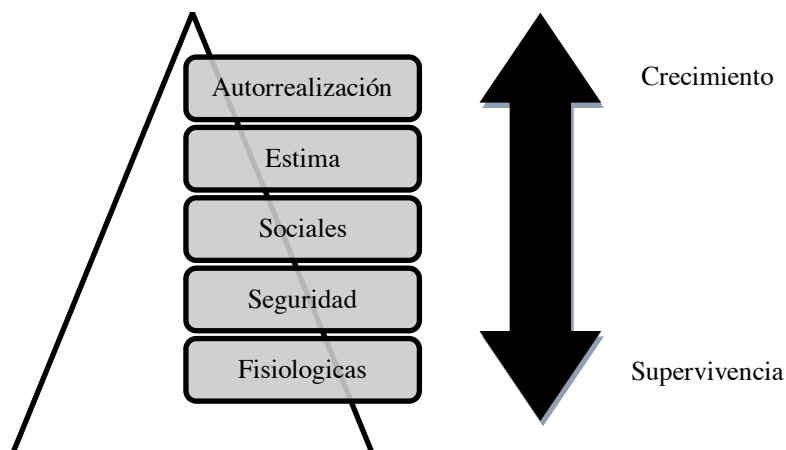


Figura 4.4: Pirámide de Maslow<sup>17</sup>

En el contexto educativo, supuestamente y tal como lo señalan Frías, Narvárez y Gloria (2010) “la enseñanza es un proceso a partir del cual el ser humano se nutre y satisface aspectos profundos de su ser” (p.25). Tomando en consideración que en muchos casos los formadores provienen de carreras con más prestigio, con mejores perspectivas laborales y salariales, los autores plantean esta definición contemplando que la enseñanza produce un estado de satisfacción en sí misma, no importando los beneficios específicamente salariales, por la realización de dicha actividad, los cuales estarían en la cúspide de la pirámide de necesidades de Maslow.

En la actividad docente, las variaciones del factor motivacional son individuales y dependen de cada formador, de sus necesidades y de su comportamiento. Tales diferenciaciones están relacionadas con la procedencia, en nivel de experiencia práctica y docente, sus intereses, entre otros.

Existen en la literatura variados estudios que dan cuenta de los factores motivacionales relativos a la enseñanza, que cuentan con escalas que se han desarrollado y validado para su medición. A modo de ilustración es interesante mencionar el marco de trabajo FIT-Choice<sup>18</sup> (Richardson y Watt, 2005, 2010) que a través de una escala de factores permiten medir la motivación por la enseñanza. Todo esto se basa en una teoría de la expectativa-valor de la

<sup>17</sup> Pirámide de Maslow, del científico Abraham Maslow quien en función de su teoría sobre la motivación humana resumió en la imagen de una pirámide de jerarquías de las necesidades humanas. Fuente: <http://www.sinapsit.com/psicologia/piramide-de-maslow/>

<sup>18</sup> <http://www.fitchoice.org/>

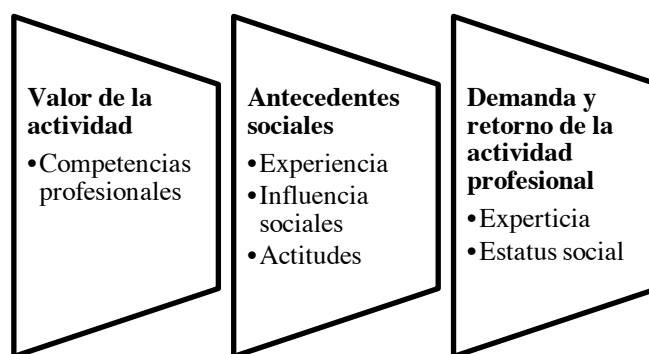
motivación de logro, ordenado por las razones (factores) más importantes. En concreto los autores Berger y D'Ascoli (2012a) realizaron una adaptación de la escala para estudiar las motivaciones de los formadores de educación y formación profesional de nivel secundario que optaron por cambiarse a la profesión docente.

Construct	Definition	Sample item	No. of items
Opportunity <sup>a</sup>	Choosing teaching simply by opportunity	The opportunity to teach was available	4
<i>Perception of the occupation</i>			
Perceived teaching ability	Choosing teaching as a career fitting one's abilities	I have the qualities of a good teacher	3
<i>Task value</i>			
Intrinsic value	Choosing teaching for intrinsic motives like interest	I like teaching	4
Social utility value			
Shape future of young people	Choosing teaching to influence young people's values	Teaching will allow me to influence the next generation	2
Enhance social equity	Choosing teaching to help the socially disadvantaged and raise their ambitions	Teaching will allow me to raise the ambitions of under-privileged youth	2
Make social contribution	Choosing teaching to offer a service to the society and contribute to it	Teaching will allow me to provide a service to society	3
Work with young people	Choosing teaching to work and help young people	I want a job that involves working with young people	4
Personal utility value			
Job security	Choosing teaching to get a secure job in terms of reliable income and solid path career	Teaching will provide a secure job	3
Time for family	Choosing teaching to get more time for one's family life and commitments (quality of life)	Teaching hours will fit with the responsibilities of having a family	3
Bludging	Choosing teaching as an easy option since working day seems to be short and holidays long	As a teacher I will have lengthy holidays	2
<i>Antecedent socialization constructs</i>			
Prior teaching and learning experiences	Perception of the quality of past experiences as a learner or in a teaching role	I have had inspirational teachers	3
Social influences	Perception of the extent to which one has been encouraged or persuaded to go into teaching	My colleagues thought I should become a teacher	3
Dissuasion	Perception of the extent to which one has been dissuaded to go into teaching	Did others tell you teaching was not a good career choice?	3
<i>Perceptions of the occupation</i>			
<i>Task demand</i>			
High demand	Perception of teaching as being demanding emotionally and in terms of workload	Do you think teachers have a heavy workload?	3
Expert career	Perception of teaching as requiring high levels of specialized knowledge	Do you think teaching requires high levels of expert knowledge?	2
<i>Task return</i>			
Good salary	Perception of teaching as a well-paid occupation	Do you think teaching is well paid?	2
Social status	Perception of teaching as socially respected and a high-status career	Do you believe teachers are perceived as professionals?	3
Teacher morale	Perception of teachers' morale and feeling socially valued	Do you think teachers feel valued by society?	3
Note: <sup>a</sup> Additional factor developed			

**Figura 4.5:** Escala FIT Choice, versión modificada (Berger y D'Ascoli, 2012, p.28-29)

Es posible observar en la figura 4.5 la similitud de los factores definidos en este marco de trabajo con los anteriores mencionados. Lo interesante de enfatizar en este caso es que al no contemplar los contextos de acción docente, se evalúa en función de factor personal del propio formador, más allá del contexto. En nuestro caso lo hemos considerado fundamental para la medición.

No obstante, dada nuestra realidad y desde la óptica de los contextos (más adelante se detalla cada uno), se han esquematizado en la figura 4.6 los que serán considerados como factores personales, debido a que los restantes ya están contemplados en la figura 4.3.



**Figura 4.6: Factores personales a considerar del modelo FIT Choice Scale (Berger y D`Ascoli, 2012a)**

Teniendo en cuenta estos factores, las creencias y preconcepciones que tienen los profesionales afectan directamente a la apreciación que tienen sobre la enseñanza (Day y Gu, 2012; Serrano, 2010). Más aún, la experiencia nos evidencia que la docencia realizada por profesionales de otras disciplinas es considerada como una tarea adicional a su desarrollo profesional y se tiende a percibir una baja valoración de los profesionales que se dedican a la docencia como gran parte de su jornada laboral, alejándose en cierta forma de su disciplina desde el punto de vista aplicado.

Por lo tanto, se infiere que los valores asociados a su labor están asociados, en muchos casos, más bien a la motivación que tienen los formadores en relación con estos factores personales y al desarrollo de los mismos, independiente de lo que sus pares de disciplina o su entorno en general puedan pensar (Frías, Narváez y Gloria, 2010; Watt y Richardson, 2008). Razón por la cual es clave saber que apreciación tienen sobre estos factores, qué tan internalizados están y de qué manera afectan en la mejora continua de su labor de formador.

Habría que mencionar, además, que no sólo los factores personales mencionados anteriormente afectan la labor del formador, sino también las emociones, la satisfacción por el trabajo (asociado al estatus social del modelo anterior) y la autoeficacia (relacionado a las competencias profesionales del modelo anterior).

Efectivamente, la conjunción de todos estos elementos determinan, en gran medida, el comportamiento respecto su trabajo, las formas, dirección, intensidad y duración del mismo, en la interacción con otros y en la reflexión de sus prácticas pedagógicas y de su desarrollo



profesional (Ávalos, 2012; Berger y D`Ascoli, 2012a; Berger y D`Ascoli, 2012b; Canrinus et al., 2011; Hildebrandt y Eom, 2011; Day, Kington, Stobart y Sammons, 2006; Day, Elliot y Kington, 2005; Latham y Pinder, 2005; Zembylas, 2003; Hargreaves, 2001). A su vez, estos factores influyen directamente con la imagen que el docente tiene de sí mismo, en su percepción y perspectiva futura, en sus creencias y valores y en su bienestar emocional en relación con su labor como formador (Lasky, 2003; Navarro, 2002).

Dentro del conjunto de factores, la autoeficacia adquiere una connotación especial. La definición del concepto se remonta a dos teorías. Por un lado se encuentra la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966), que asocia el concepto de manera general a una creencia de externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo (Navarro, 2002). Por otro lado está la teoría social cognitiva de Bandura (1977) que se convirtió en el referente en lo que respecta al concepto propio de la autoeficacia y que señala que ésta se entiende como “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1986, p. 391).

Posteriores contribuciones a la definición del concepto fueron realizadas por otros autores quienes contemplaron la autoeficacia como un mecanismo que media entre la motivación y la conducta (Gozalo y León del Barco, 1999). En efecto, ésta determina la motivación, el comportamiento, las creencias y expectativas de éxito que tiene el formador sobre su propia capacidad de llevar a cabo su tarea y en el efecto que pueden causar en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez et al., 2009).

Siguiendo con la idea anterior, se acuerda con Berger y D`Ascoli (2012b) al señalar como hipótesis que la *autoeficacia* en la capacidad profesional relativa al rol técnico de estos profesionales es alta, lo que influye positivamente para que ellos decidan dedicarse a la enseñanza y la perciban como una actividad donde puedan participar, contribuir y perseverar (Eccles, 2009; Lent y Hackett, 1987). De esto se deriva que una alta autoeficacia promueve en los formadores una mejor adaptabilidad a los cambios, un avance en el desarrollo de sus competencias propiciando su rol de facilitador del proceso de enseñanza y, por ende, mejorando la calidad del ambiente de la clase (Rodríguez et al., 2009; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001; Hoy y Woolfolk, 1990).

De igual modo las *emociones* son significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar constituye la esencia interior y, en segundo, son socialmente construidas y administradas a través de la interacción con otros (Day et al., 2006; Schmidt y Datnow, 2005; Zembylas, 2003; Hargreaves, 2001).

En relación con la identidad profesional que determina en gran medida el rol del formador, como se pudo apreciar anteriormente, los factores de *satisfacción, compromiso, autoeficacia y los modelos familiares o experiencias en su fase de estudiante* repercuten en esa identidad. Asimismo, la *edad, y la formación inicial y continua, en aspectos docentes y de especialidad* son elementos adicionales y claves para su construcción (Chong et al., 2011a; Hildebrandt y Eom, 2011; Geijssel y Meijers, 2005; Korthagen y Vasalos, 2005; Shulman y Shulman, 2004).

Se coincide, además, que la *experiencia personal y profesional* tanto en su trabajo diario en la docencia o en la industria, hace que todas las concepciones previas que tuviesen sean refinadas a través de la comprensión de sus prácticas pedagógicas y de su desarrollo profesional. De esto se deriva que la experiencia es un factor relevante no sólo en la formación sino que también en el logro de la eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje y en los resultados que obtienen los estudiantes.

Por último, pese a que la *jornada laboral* podría asociarse a un contexto más institucional, en este caso se relaciona con los aspectos personales, ya que esto depende, en gran medida, de la disposición del propio formador en cuanto a la realización de clases. Esto significa que son ellos quienes determinan su disponibilidad en conjunción con sus otros deberes relativos a su disciplina dentro de una jornada laboral. Esta situación refleja la posibilidad o imposibilidad que tienen de desarrollar, participar o contribuir con otras funciones dentro de la institución educativa.

Con el propósito de esclarecer la información hasta aquí entregada y que ha sido recabada en función de la revisión contextual y de nuestra propia experiencia, a continuación se muestra en la tabla 4.1 los factores personales que hemos de considerar relevantes e influyentes en la labor del formador.

	FACTORES	DESCRIPCIÓN
<b>DEPENDIENTES</b>	Motivación	Contribución social. Canal de oportunidades. Compromiso por su labor. Sentido de pertenencia. Vinculo con el campo profesional. Recursos económicos. Condiciones de trabajo. Estabilidad laboral.
	Emociones	Creencias, preconcepciones a cerca de su labor, de sí mismo y de su entorno.
	Autoeficacia	Competencias profesionales.
	Satisfacción por el trabajo	Estatus social.
<b>INDEPENDIENTES</b>	Edad	
	Formación	Inicial y continua.
	Experiencia	Técnica y docente.
	Jornada laboral	En relación a sus roles profesionales.

**Tabla 4.1: Factores personales influyentes en el rol del formador**

Como se ha dicho previamente, estos factores han sido contemplados desde una mirada contextual y competencial. Por tanto, es importante, por un lado, precisar cuáles son las competencias profesionales contempladas y que determinan un perfil de un formador de la ESTP y que, en definitiva, afectan en su autoeficacia. Por otro identificar los contextos de acción docente en los cuales interactúa cada uno de estos factores personales y competenciales en la medida que el rol del formador se lleva a cabo.

### **4.3. Las competencias profesionales determinantes en el perfil del formador de la educación y formación profesional**

Cierto que hay variadas diferencias en la docencia impartida por los formadores, de la educación superior, y más aun de la educación y formación técnica, por lo que una buena docencia depende en gran medida de la labor que realizan los formadores. Es así como Zabalza (2009) señala:

Una buena docencia marca diferencias entre unos centros universitarios y otros, entre unos profesores y otros. Lo que los estudiantes universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades, pero también depende, y mucho, de que tuviera buenos o malos docentes, mejores o peores recursos didácticos, de que se

les haya ofrecido mejores o peores oportunidades de aprendizaje.(p.76)

La tarea de enseñar es compleja y tiene características propias y distintas. Por tanto, la idea de ser un buen docente no sólo depende de la práctica y de los conocimientos de la especialidad, sino que también de saber cómo transmitir esos conocimientos, por lo que esto va de la mano con estrategias de formación continua y supervisión o reflexión, a modo de lograr la mejora continua en la docencia (Mas, 2009; Zabalza, 2009).

Por otro lado concordamos con lo que menciona Tejada (2009a) al señalar que se tiende a pensar en que la persona dedicada a la enseñanza cuenta obligatoriamente con una formación normalmente proveniente de una facultad de educación. La realidad difiere de esta situación, ya que hay diferentes escenarios de actuación como formador y variados perfiles profesionales. En efecto, éste está conformado por una serie de elementos, entre ellos las funciones, el entorno y las competencias que se derivan de ello.

Es indiscutible que al hablar de competencias en el escenario profesional, no se hable de un perfil. En la actualidad y con todos los avances en la formación y en la industria, es requerido un profesional que cuente con ciertas competencias y capacidades, que lo habiliten a desempeñar una tarea dentro de la institución, sea cual sea ésta.

Precisamente los autores Hawes y Corvalán (2005) describen que:

Un perfil es un conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como “tal” profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente. (p.13)

Esbozamos esta definición por la diferencia que realizan los autores al considerar que un perfil profesional y su propia determinación dependerán del nivel de experiencia o experticia del individuo. Por tanto, nos atañe contemplar aquel perfil profesional definido y asociado a aquellas personas que llevan un tiempo realizando la profesión y que se determina en función a esa experiencia (Hawes y Corvalán, 2005). No obstante, en nuestro caso se presenta un pequeño matiz, que tiene que ver con que la experiencia de los profesionales no está relacionada con la función formativa, sino con la actividad técnica.

Más no se trata de que deba gestarse un perfil profesional de inicio, dado que la formación que realizan, es en la mayoría de los casos, en la línea de especialidad y por lo tanto ya traen consigo una parte importante relativa a los conocimientos teóricos y prácticos de lo que deben entregar en el proceso formativo. Estarían en falta aquellos componentes de rol que tienen que ver con la forma de realizar la tarea en sí. De hecho, gran parte de los profesionales que se dedican a la docencia como parte de su jornada laboral, poseen una brecha competencial importante, relativa principalmente a aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos; pero también en habilidades sociales y éticas asociadas a su labor docente.

Todos esto parece reafirmar la necesidad de que exista un marco competencial regulatorio a modo de poder definir un perfil de formador estándar, independiente de la especialidad, considerando que ésta sería delimitada por dicho marco competencial.

Existen muchas realidades en los sistemas de educación y formación técnica profesional, además del estatus y reconocimiento de estos profesionales que es bajo en la mayoría de los países, lo que influye en la posible formulación de un único perfil, ya que además de la línea competencial se encuentran afectados por otros elementos tales como el tipo de jornada que realizan, la modalidad de formación que imparten y el contexto donde la llevan a cabo, además de la actividad que puedan desarrollar. Todo esto se traduce en que este formador se enfrenta a un sinfín de situaciones de acción profesional tanto en el contexto laboral como fuera de él (Paris, 2014; Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008).

Definitivamente, con sólo realizar el ejercicio de poder esbozar un perfil competencial medianamente estándar, sería una buena práctica para las instituciones, lo que contribuiría a la gestión de los procesos de reclutamiento y contratación docente y a su vez al formador en el proceso.

Explorando más a fondo en el perfil profesional y basándonos en la propuesta realizada por Tejada (2009b), la siguiente figura visualiza los elementos que lo constituyen, tomando en consideración el modelo original propuesto por el autor, donde la base determinante son las competencias y capacidades, pero se ha incorporado otros elementos que lo condicionan relativos al entorno de la profesión en sí y que favorecen a que este pueda estar en constante, ajuste dada la realidad dinámica.

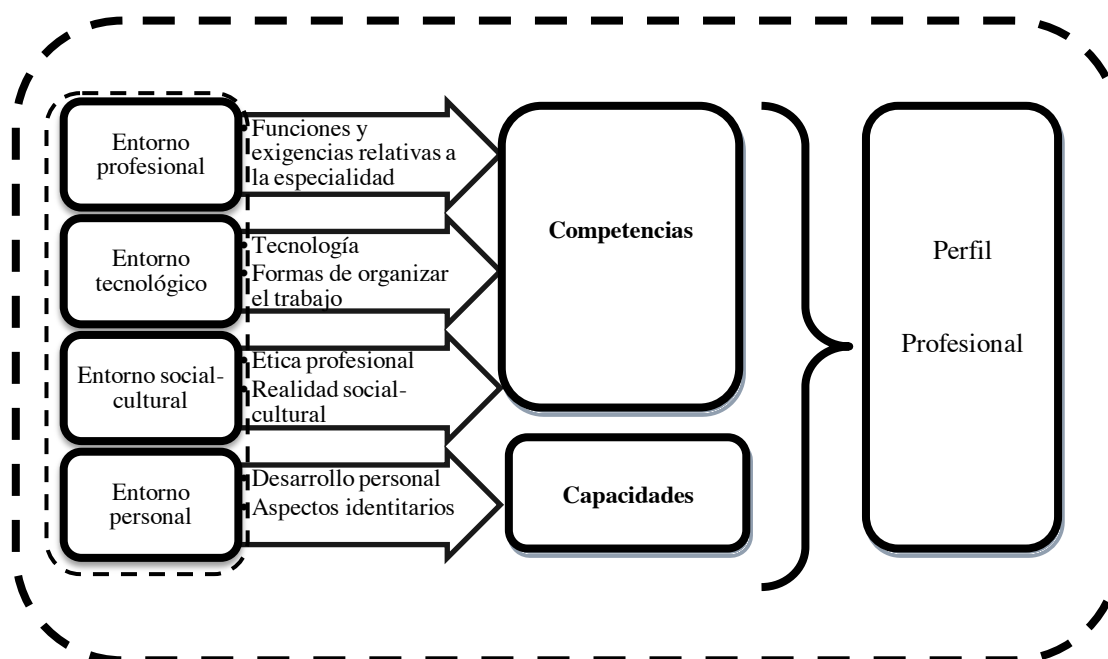


Figura 4.7: Elementos configuradores de un perfil profesional, adaptado de Tejada (2009b, p.8)

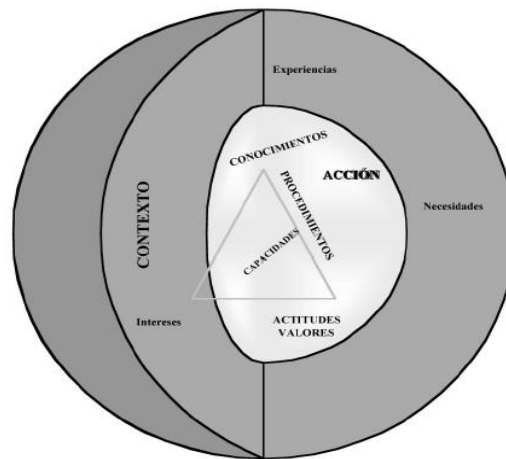
En la figura 4.7 se destacan los siguientes aspectos:

- El entorno, que no sólo comprende el profesional o específico del área, sino que también comprende lo tecnológico, lo socio-laboral y lo personal (Hawes y Corvalán, 2005). Además, se precisa que lo envuelven una línea segmentada que nos refleja la realidad dinámica y cambiante de los entornos respectivos.
- Para cada entorno se definen los elementos que sirven de base para la determinación de las competencias y capacidades. Hemos querido precisar los elementos configuradores de la capacidad, en relación con la competencia, dada la distinción presentada en los apartados anteriores.
- Finalmente, el conjunto de elementos está rodeado de una línea segmentada, indicando la variabilidad de todo el conjunto, con el fin de reflejar los constantes ajustes que hay que realizar al perfil dado la naturaleza de los elementos que lo configuran.

Ahora bien, asociamos el concepto de *competencia profesional* en concordancia con la definición ya expuesta anteriormente. Sin embargo, en la actualidad, dada la variedad de

definiciones y enfoques, se mencionan aquellos que atañen el concepto al conjunto de saberes necesarios, los ya contemplados por Le Boterf (1999), para que una persona pueda resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral (Mas, 2011); o como también a lo que menciona Navío (2005a):

Un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades y actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto del trabajo. (p.75)



**Figura 4.8: Competencia profesional (Navío, 2005b, p.228).**

De acuerdo con la definición del autor, hemos de considerar la precisión que hace Paris (2014) en su propuesta de competencia profesional. Si bien en ella identifica de alguna manera el conjunto de elementos combinados y capacidades, la autora adiciona las características de flexibilidad, autonomía, criticidad y colaboración que le aporta a las personas para desempeñarse en el entorno laboral.

Puesto que hemos considerado como elementos configuradores del perfil profesional (véase figura 4.7) a diferentes entornos que lo condicionan, podríamos agregar un matiz a las definiciones anteriores. La competencia profesional contempla el conjunto de saberes combinados asociados a todas las capacidades y aspectos relativos a la identidad propia de la persona que les permite ser flexibles, autónomos, colaborativos y conocedores del entorno profesional. Dada la naturaleza del impacto que puede tener una determinada profesión, en este caso la labor del formador, es preciso considerar además el entorno socio-cultural.

Considerando lo anterior se podría venir a validar el hecho de que la docencia como en cualquier otra profesión, establece un escenario propio, con características y un conjunto de estas *competencias profesionales* que le son únicas (Zabalza, 2009).

Según Tejada (2009b) hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

La consideración de la profesionalidad del formador desde el punto de vista de la profesionalización. La profesionalización, por el hecho de ser una profesión que evoluciona de manera constante.

La clarificación de las funciones, roles y competencias desde la perspectiva evolutiva pero con un referente paradigmático y modélico que le dé sentido. (p.7)

Con estos postulados, se colige que para la definición de las competencias profesionales del profesional de la formación, independiente del nivel, tipo de formación o tipo de formador (primaria, secundaria, superior, formal, no formal), es necesario contextualizar su ámbito de acción y la función que lleva a cabo (Tejada, 2009b; Ruiz et al., 2008; Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz, 2000). Esto último valida aún nuestro supuesto en relación a la definición del concepto.

Es necesario recalcar que el tema de competencias profesionales radica en que su recuperación a partir de los noventa puede relacionarse con temas de formación y empleo. Es decir, el contexto de acción es el factor clave en su definición (Navío, 2005a; Navío y Tejada, 2005). Justamente estas competencias surgieron de investigaciones anteriores, las que dieron cuenta que para el buen desempeño laboral, los profesionales debían poseer una serie de características personales, asociadas al desarrollo de su persona y de su entorno (Boyatzis, 1982; McClelland, 1973). Para el ámbito laboral, o más bien el contexto del trabajo, la distinción de competencias se atañe con la capacidad laboral, medible y necesaria para realizar un trabajo eficazmente. Es decir, para producir los resultados deseados por la organización, los trabajadores deben dar cuenta del logro de sus metas u objetivos de acuerdo a su rol (Fernández, 2007; Navío, 2005a; Miranda 2003).

Cabe señalar que el hecho que una persona adquiriera las competencias, supone que también posea características sociales y/o culturales que la posicionen de mejor manera en el sector productivo y pueda alcanzar un exitoso desarrollo profesional. Las competencias



profesionales permiten a la persona adaptarse a las nuevas formas de trabajar y organizar el trabajo, las nuevas metodologías y recursos asociados considerando que la industria en la actualidad requiere contar con profesionales que sean más bien competentes que expertos en alguna línea de especialidad (Paris, 2014).

Fernández (2007), señala que el adquirir estas competencias profesionales, le permite a la persona:

- Conseguir un empleo (optar a procesos de reclutamiento y contratación).
- Insertarse de mejor manera en una organización.
- Movilidad laboral, para optar a un desarrollo profesional.

En relación con las competencias profesionales, es preciso mencionar la contribución realizada en el ámbito de la formación para el empleo donde se postula una clasificación de estas competencias siendo una de las pioneras la definición y determinación de las competencias que debiesen tener estos profesionales (Bunk, 1994). Así es como en la figura 4.9 se muestra la clasificación propuesta para las competencias profesionales, donde el autor destaca que el conjunto de estas competencias, si bien son las competencias profesionales, la resultante es una competencia de carácter indivisible y denominada por él, como competencia de acción.

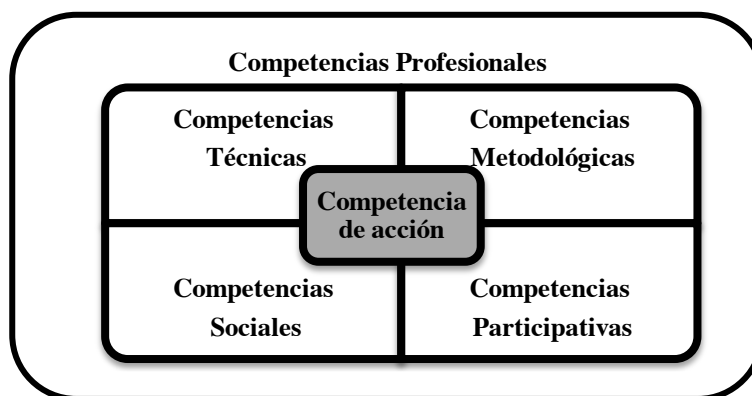


Figura 4.9: Competencias profesionales, adaptado de Bunk (1994, p.10)

El autor contempla para cada tipo de competencia los siguientes aspectos:

- **Competencia técnica:** relativa a las acciones de analizar, entender, explicar e integrar el saber puro con el conocimiento profesional (competencias y habilidades) y trasciende los límites de la profesión, es decir, se incluyen los aspectos generales de

la profesión así como también los conocimientos específicos del rol de formador en su área de acción.

- **Competencia metodológica:** asociada a saber aplicar los procedimientos, sus destrezas y habilidades, adecuados en una situación concreta, encontrando rutas de solución de forma independiente, pudiendo éstas ser aplicadas en otros contextos de trabajo.
- **Competencia social:** relacionada con el saber interactuar y colaborar con otras personas de forma más comunicativa y constructivista, mostrando un comportamiento orientado al grupo y a la disposición en relacionarse con otros.
- **Competencia participativa:** relacionada con la disposición de participar en el institución y en su entorno de trabajo.

Para comprender mejor esta clasificación, Coiduras y Carerras (2010) citados en Paris (2014) realizaron un esquema que relaciona los respectivos saberes con las competencias definidas en el modelo de Bunk (figura 4.10).

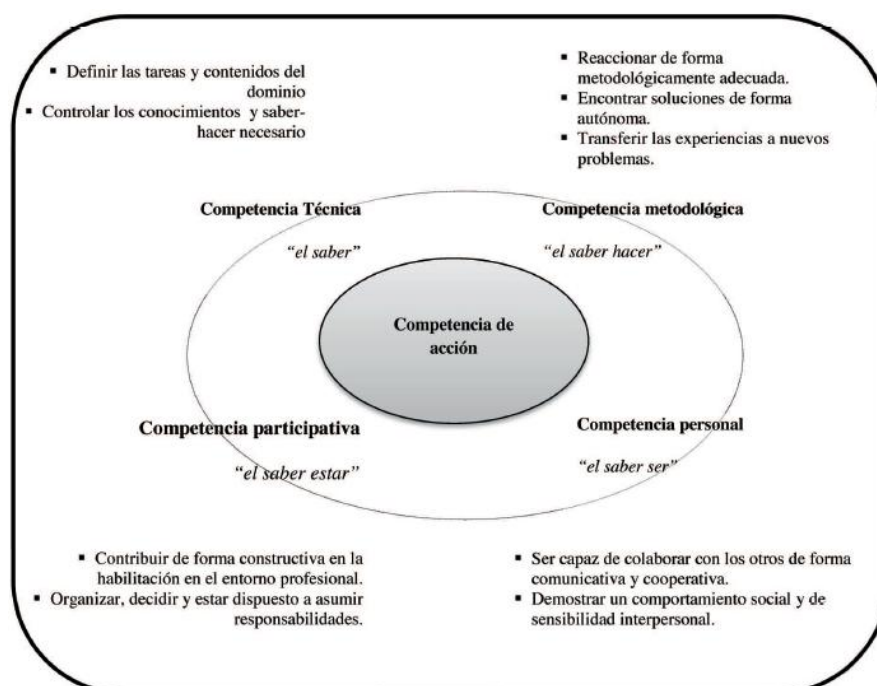


Figura 4.10: Modelo de Bunk, adaptado de Coiduras y Carrera, (2010, p.9) citado en Paris (2014, p.76)

Es interesante señalar que los autores hacen alusión a los respectivos saberes en cada una de las competencias. Las competencias técnicas las relacionan con el “saber”, como producto de una formación o instrucción adquirida. Con respecto a las competencias metodológicas las atañen con el “saber hacer” dando cuenta de cómo debe operar la persona dada una situación en concreto. Las competencias participativas las corresponden al “saber estar”, referentes a las formas en que la persona debe comportarse frente a una situación en particular; y finalmente las competencias que ellos denominan *personales*, tienen que ver con el “saber ser” asociados a la persona, a sus emociones y a sus características que lo definen como tal.

Siguiendo con las aportaciones realizadas con respecto a los tipos de competencias profesionales, es preciso recordar, como ya fue mencionado previamente, que existen una variada gama de estudios y aportes al respecto desde las distintas ópticas de la formación y por consiguiente a las que debe tener un formador (primaria, secundaria, superior, formal, no formal). Pero, independiente del nivel, tipo de formación o tipo de formador es necesario, como ya se señaló, contextualizar su ámbito de acción y la función que lleva a cabo (Tejada, 2009; Ruiz, et. al., 2008; Ferrández et al., 2000).

Para el caso de los formadores universitarios existen variados autores que han realizado contribuciones en relación al perfil profesional de este formador, delimitando las competencias profesionales que éste debería tener (Mas 2011, 2009; Tejada, 2009a, 2006, 2005, 2002a, 2002b; Ruiz et al., 2008; Zabalza, 2006; Valcárcel, 2005). No obstante, dado el contexto del propio formador de ESTP hemos querido mencionar las contribuciones efectuadas en el ámbito de la formación para el empleo. En las tablas que siguen se puede visualizar, los aportes efectuados por algunos autores destacados de manera cronológica y que sirven de guía para el contexto estudiado.

<b>Año</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Clasificaciones realizadas (propuestas, descripción)</b>
1997	Attwell	Plantea la agrupación en áreas competenciales. Los grupos identificados son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y comprensión en relación a los cambios socio-laborales.</li> <li>• Expertiz laboral, conocimientos y habilidades aplicados a distintos contextos.</li> <li>• Expertiz pedagógica en la planificación, la implementación y la evaluación aplicando diferentes estrategias pedagógicas y curriculares.</li> <li>• Autoreflexión e investigación de su propia labor de formador, en el entorno donde afecta las actividades que lleva a cabo.</li> </ul>
1999	Martins	El autor introduce el conocimiento y comprensión del “contexto”. Su propuesta cuenta con: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias psicológicas: habilidades y conocimientos relativos al saber ser en los diferentes contextos.</li> <li>• Competencias técnicas y pedagógicas</li> </ul>
1999	Liang	El autor destaca el componente comunicacional como base para la interacción con otros y para la participación en un equipo de trabajo. La propuesta se basa en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias de comunicación</li> <li>• Competencias de organización y dirección</li> <li>• Competencias de diseño instruccional</li> <li>• Competencias en investigación</li> </ul>
2001	Ruiz	La autora identifica como elementos importantes: el contexto en su estado previo y durante transcurre el proceso formativo, los recursos tecnológicos y la reflexión en la acción de los procesos que realiza como una medida de mejora continua. Su clasificación está formada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias culturales /contextuales</li> <li>• Competencias de uso y creación de TIC</li> <li>• Competencias de diagnóstico</li> <li>• Competencias de planificación y desarrollo de la formación</li> <li>• Competencias de evaluación</li> <li>• Competencias de reflexión</li> <li>• Competencias de innovación</li> <li>• Competencias de investigación</li> <li>• Competencias de organización y gestión</li> </ul>

**Tabla 4.2: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 1)**

Año	Autor(es)	Clasificaciones realizadas (propuestas, descripción)
2001	Coulon y Haew	<p>Los autores incorporan los elementos necesarios para enfrentar una formación de calidad abierta y a distancia. Y a su vez contextualizados en un escenario global o local, que puede ser el institucional; en relación con el programa dado en un contexto formativo propiamente dicho (sala de clases, laboratorio). Y finalmente en función del vínculo con el estudiante. Los autores proponen la siguiente agrupación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Competencias conceptual</li> <li>•Competencias técnica</li> <li>•Competencias humana</li> </ul>
2002b	Tejada.	<p>El autor identifica los contextos de acción del formador en relación con las funciones que desempeña dada la naturaleza cambiante, la aplicación práctica de la investigación-acción como un elemento de mejora, la consideración de trabajar en equipo y de innovar frente a este nuevo escenario con nuevos protagonistas y recursos. La propuesta cuenta con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Competencias teóricas o conceptuales</li> <li>•Competencias psicopedagógicas y metodológicas</li> <li>•Competencias sociales</li> </ul>
2004	Cort, Harkonen y Volmari	<p>Los autores realizaron una clasificación resultante del un proyecto coordinado por varios países con la misión de identificar los nuevos retos de los formadores, y en concordancia con Tejada (2002a) dan cuenta de que el dinamismo, la incorporación de nuevas tecnologías y recursos requieren de una nueva forma de profesionalizar el rol del formador. Los tipos identificados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Competencias pedagógicas</li> <li>•Competencias pedagógicas en consonancia con el enfoque centrado en el estudiante y en el puesto de trabajo del aprendiz</li> <li>•Competencias tecnológicas</li> <li>•Detección de las necesidades de las empresas y de sus trabajadores</li> <li>•Competencias de trabajo en equipo y la creación de redes</li> <li>•Competencias de gestión y organización</li> <li>•Habilidades sociales y comunicativas</li> </ul>

**Tabla 4.3: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 2)**

<b>Año</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Clasificaciones realizadas (propuestas, descripción)</b>
2004	Perrenoud	<p>El autor sintetiza en diez competencias que si bien no son exclusivas para el ámbito de la formación profesional, son aplicables a cualquier profesional que desempeñe una labor formativa en estos nuevos escenarios donde es necesario la promoción del ejercicio de la ciudadanía (manejo de la diversidad, trabajo en equipo, autonomía y responsabilidad en otros ámbitos) y la practica reflexiva. Las competencias están determinadas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar y animar situaciones de aprendizaje</li> <li>• Gestionar la progresión de los aprendizajes</li> <li>• Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</li> <li>• Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo</li> <li>• Trabajar en equipo</li> <li>• Participar en la gestión de la escuela</li> <li>• Informar e implicar a los padres</li> <li>• Utilizar las nuevas tecnologías</li> <li>• Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.</li> <li>• Organizar la propia formación continua.</li> </ul>
2008	Kirpal y Tutschner	<p>Los autores dado el estudio <i>Eurotrainer</i> pudieron identificar los factores disímiles en relación con la conformación de un único marco competencial. Efectivamente, las diferencias encontradas tienen que ver con los sistemas educativos, el tipo de cualificaciones y competencias requeridas y finalmente la diferencia sostenida entre formación inicial y continua (Paris, 2014). Pese a ello, su propuesta abarca los siguientes grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias profesionales</li> <li>• Competencias pedagógicas y sociales</li> <li>• Competencias organizativas</li> </ul>

**Tabla 4.4: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 3)**

Año	Auto (es)	Clasificaciones realizadas (propuestas, descripción)
2009	Volmari, Helakorpi y Frimodt	<p>Como ya se pudo observar previamente, los autores generaron una propuesta que considera estos nuevos escenarios de dinamismo contextual, recursos y actores. Basaron su propuesta de marco competencial en función de dos grandes dimensiones: una estratégica y otra operacional. La primera se relaciona con el desarrollo de competencias en los ámbitos de las <i>redes: internas y externas</i> y al <i>desarrollo y aseguramiento de la calidad institucional y propia del formador</i>. La segunda dimensión contempla lo relativo a la <i>administración de las actividades: planificación, organización y la administración de proyectos y los procesos formativos</i>. En síntesis la clasificación considerada por los autores fue:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización y la planificación</li> <li>• Gestión de proyectos, planificación y preparación de la formación</li> <li>• Apoyo al aprendizaje,</li> <li>• Valoración y evaluación,</li> <li>• Desarrollo de sí mismo,</li> <li>• Desarrollo en el lugar de trabajo</li> <li>• Gestión de la calidad</li> </ul>

Tabla 4.5: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 4)

Año	Autor(es)	Clasificaciones realizadas (propuestas, descripción)
2010	Buiskool, Broek, Van Lakerveld, Van Zarifis y Osborne	<p>Para la formulación de un marco competencial, los autores han identificado tres referentes: las actividades es decir las acciones reales que el formador debe ejecutar, el contexto, lugar donde se llevan a cabo las actividades y debe tomar las decisiones y las competencias necesarias para realizar las actividades en el contexto determinado. Todo lo anterior establece, según los autores, un perfil específico de competencias para una posición específica.</p> <p>Para ello, su propuesta contempló la siguiente agrupación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Competencias genéricas: entre ellas se encuentran <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Personales relativas a la reflexión sistemática de su actividad y su desarrollo profesional</li> <li>○ Comunicación y colaboración con el equipo.</li> <li>○ Responsabilidad con el entorno de aprendizaje en el que forma parte.</li> <li>○ Experiencia teórica y práctica: aplicabilidad de sus conocimientos relativos a su especialidad.</li> <li>○ Competencias didácticas</li> <li>○ Potenciar el aprendizaje de los adultos</li> <li>○ Manejo en la heterogeneidad y diversidad de grupo.</li> </ul> </li> <li>•Competencias específicas: para este caso los autores hacen una distinción entre las competencias específicas <i>directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje</i> tales como <i>la enseñanza o el asesoramiento</i> y las competencias específicas <i>indirectamente relacionadas o que apoyan el proceso de aprendizaje</i> tales como <i>la gestión y apoyo administrativo</i>. La agrupación de las competencias propuestas por los autores fue la siguiente: <p>En relación directa al proceso de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Evaluación de la experiencia previa</li> <li>○ Selección de metodologías y didácticas de aprendizaje</li> <li>○ Facilitar el proceso de aprendizaje</li> <li>○ Monitorear continuamente y evaluar el proceso de aprendizaje</li> <li>○ Asesoramiento en el proceso formativo (ser un asesor / consejero)</li> <li>○ Diseño y construcción de los programas de estudio</li> </ul> <p>En relación indirecta con el proceso de aprendizaje&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Manejo de los recursos financieros y la evaluación de los beneficios sociales y económicos</li> <li>○ Gestión en recursos humanos gerente</li> <li>○ Manejo y liderazgo</li> <li>○ Marketing y relaciones públicas</li> <li>○ Manejo en temas administrativos</li> <li>○ Facilitar entornos de aprendizaje basados en TIC</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 4.6: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 5)



Año	Autor(es)	Clasificaciones realizadas (propuestas, descripción)
2013	CEDEFOP	<p>El estudio determinó tres niveles de competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionales, relativas al trabajo que desempeña</li> <li>• Pedagógicas y sociales, asociadas a los procesos didácticos y a la transferencia efectiva de conocimientos.</li> <li>• De gestión, garantizando la calidad y la cooperación con otros los interesados</li> </ul> <p>De los niveles, se identificaron las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Técnicas y específicas con la labor realizada</li> <li>○ Competencias relacionadas a las estrategias formativas</li> <li>○ Pedagógicas</li> <li>○ Transversales para apoyar el proceso de aprendizaje</li> </ul>
2014	Isus, Saint-Jean, Paris y Macé	<p>Los autores proponen la siguiente agrupación competencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias específicas: agrupadas en técnicas y metodológicas. En concreto se refieren a los conocimientos y habilidades en relación a las técnicas y metodologías asociadas a la labor que deben realizar.</li> <li>• Competencias transversales: agrupadas en participativas y personales. Son aquellas relativas al “saber ser” y al “saber estar” de la persona en relación a su entorno.</li> </ul>

**Tabla 4.7: Aportaciones sobre el perfil profesional (parte 6)**

Indiscutiblemente las aportaciones realizadas por los diferentes autores y estudios realizados tienen en común elementos básicos a considerar en cualquier marco competencial regulatorio que es independiente de la actividad, los recursos y las condiciones dadas de cada entorno y profesión.

Así es como identificamos dos grandes dimensiones:

- a) La dimensión *teórica y práctica de la disciplina*. Contempla desde los conocimientos específicos de la disciplina, las metodologías y técnicas entre otros. A esto se le suma la aplicabilidad de los mismos. Es decir, tener la capacidad de emplear dichos conocimientos y recursos en los contextos dados. Ciertamente que si se relaciona estos elementos con los “saberes”, (véase figura 4.10), estos reflejarían el “saber” y el “saber hacer”.
- b) La *dimensión personal*. Asociada a las habilidades de la persona para involucrarse e interactuar en/y con un entorno de trabajo, dados todos las condicionantes, recursos disponibles y la diversidad de actores. Justamente estos elementos reflejan el conjunto de saberes: el “saber ser” y el “saber estar”.

En el caso de la docencia, es importante aludir que entre la globalización y el dinamismo constante de la profesión y del entorno productivo, *el compromiso, el desarrollo y la innovación* en/y con su labor en el proceso formativo, serían la clave del éxito en su labor (Pérez Gómez, 2010; Navío, 2005a; Navío, 2006). De igual modo es interesante mencionar la contribución realizada por Ruiz (2001) en relación a la identificación de las capacidades que deben acompañar a estas competencias, entre las que citamos: autocrítica, flexibilidad, iniciativa, tolerancia, autonomía, colaboración y, participación.

No obstante, dadas las contribuciones de los diferentes estudios, autores en relación con un marco competencial regulatorio, la mayoría de las conclusiones de estas propuestas, señalan que:

- La formación es un campo complejo, más aún el de la educación y formación profesional. Dada su naturaleza hace que esté en constante cambio en relación con el dinamismo del mundo productivo, que son quienes en definitiva ayudan en la definición de los requerimientos necesarios. Precisamente, la determinación de estos

requerimientos hace que las instituciones estén sujetas a atender la constante actualización de sus formadores en temas de curriculum, metodologías, técnicas, recursos tecnológicos, etc.

- Cabe señalar que en relación con los formadores de la educación y formación profesional, un elemento fundamental que afecta en la determinación de sus competencias profesionales es: el de la *formación y la experiencia previa* que tienen. Existen una variedad de formadores con diferentes titulaciones, certificaciones y grados académicos. A su vez, la experiencia puede variar sustancialmente y esto se debe a la trayectoria profesional y formativa en el instante que ingresan a la docencia.

También depende del tipo de actividad o función que realiza dentro de la institución. Cada institución puede contar con diferentes roles para los formadores: formador, tutor, formador de formadores, evaluador, diseñador de programas, investigador, gestor, coordinador, entre otros, lo que depende del nivel y modalidad formativa (Tejada, 2009a).

- Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente en la mayoría de los contextos formativos de este tipo, sobre todo el de Chile, una escasez de profesionales que estén cualificados para realizar la labor docente. Por lo tanto existe una necesidad imperiosa en la mejora continua de la profesionalidad de estos formadores. Esto debiera ser parte de las políticas institucionales en constante colaboración con el sector productivo y el gobierno para que la formación de estos profesionales, los mecanismos de regulación y evaluación continua contribuyan en acortar la brecha competencial de estos formadores y por consiguiente su propia profesionalidad.

Sin embargo, todo esto es posible con la toma de conciencia propia del formador y la práctica reflexiva de su labor, lo que les favorecerá en su desarrollo profesional en la docencia.

- Finalmente, no hay que dejar de lado el hecho de que es clave el tipo de *actividad o función profesional* que realiza el formador. Dicha tarea es dependiente de un *ambiente o contexto de acción* donde hay recursos, mecanismos y otros actores con los

cuales debe interactuar. Por lo tanto, en la acción, su labor se ve afectada por estos elementos y su vez ésta produce un impacto en ellos.

#### **4.4. Contextos de actuación del formador.**

En el ámbito profesional es indiscutible que los escenarios y contextos sean dinámicos y disímiles. Más aún, en los nuevos desarrollos e incorporación de recursos tecnológicos hacen que las actividades que se desarrollan en ella estén en constante definición o redefinición. La demanda de nuevos requerimientos en las actividades hace que sea indispensable definir competencias profesionales que sean *transferibles* y *específicas* a estos diversos contextos de acción (Navío, 2005a, p.77).

De igual modo, en el ámbito de la educación es posible encontrar diferentes perfiles profesionales, dada la diversas *funciones que realizan y en los contexto donde impacta dicha labor* (Ferrández et al., 2000).

Antes de examinar en detalle cuáles son las funciones y contextos que intervienen en la labor formativa, es preciso delimitar lo que corresponde una función profesional. Justamente la función profesional contempla un grupo de tareas como producto de la transferencia del conjunto de saberes integrados en un lugar de trabajo. Estas tareas, según Echeverría (2002), son ejecutadas de forma sistemática y continuada y abarcan las necesidades que requiere el puesto laboral. De manera semejante Paris (2014) agrega que este conjunto de tareas debe ser reconocida y aceptada por todos los participantes del grupo disciplinario que las concierne y, en definitiva, por la sociedad en general.

En el caso particular de área disciplinar que comprende la labor formativa, se puede evidenciar como ya se ha comentado, que esta función está muy poco considerada, incluso poco valorada en relación a otras funciones profesionales, especialmente en lo que concierne a los sistemas o marcos regulatorios de promoción, acreditación, formación y evaluación de la misma (Mas, 2012).

Si bien el sistema de educación y formación profesional, en muchos países se puede realizar en contextos académicos y productivos, para el caso de Chile se desarrolla en un ámbito académico. Pues bien, tomando en consideración esa premisa es posible establecer tres

grandes contextos de acción profesional, que son diferentes, pero están relacionados e interconectados de manera que el cruce de la función profesional docente se lleva a cabo en la superposición de ellos (Ruiz et. al., 2008). En concreto se tiene:

- Un *contexto general* que contempla todo el ámbito socio-laboral, profesional y cultural.
- Un *contexto institucional* que puede considerar una facultad, departamento o área.
- Un *contexto aula (sala de clases/laboratorio)* lugar donde efectivamente se realiza el proceso formativo.

También es preciso señalar que de acuerdo con estos contextos Ruiz, et. al., (2008) infieren diferentes funciones profesionales que se acoplan a dichos contextos. Por lo tanto, toman en consideración, una función *docente* propiamente dicha, una función relativa a la *gestión* y otra del tipo *investigación*. Igualmente, los autores hablan de otras funciones más específicas que se llevan a cabo en cada una de las macro funciones. En particular se tienen la *planificación*, el *desarrollo*, la *evaluación*, la *innovación* y la *coordinación* de cada función profesional docente.

La dependencia de las funciones con los distintos escenarios vendría a confirmar que estos profesionales no sólo intervienen e interactúan en la sala de clases o laboratorio con la docencia que realizan, sino que también afectan a los restantes ámbitos. Esto es aún más evidente, cuando la institución o el sistema educativo cumplen un rol fundamental en la sociedad. Por un lado acortando la brecha de personas técnicas calificadas y por otro contribuyendo al progreso social, económico y cultural de un sector de la población menos favorecida.

La figura 4.11 muestra los tres contextos de acción conectados entre sí con las diferentes funciones profesionales de la formación (Ferrández et al., 2000).

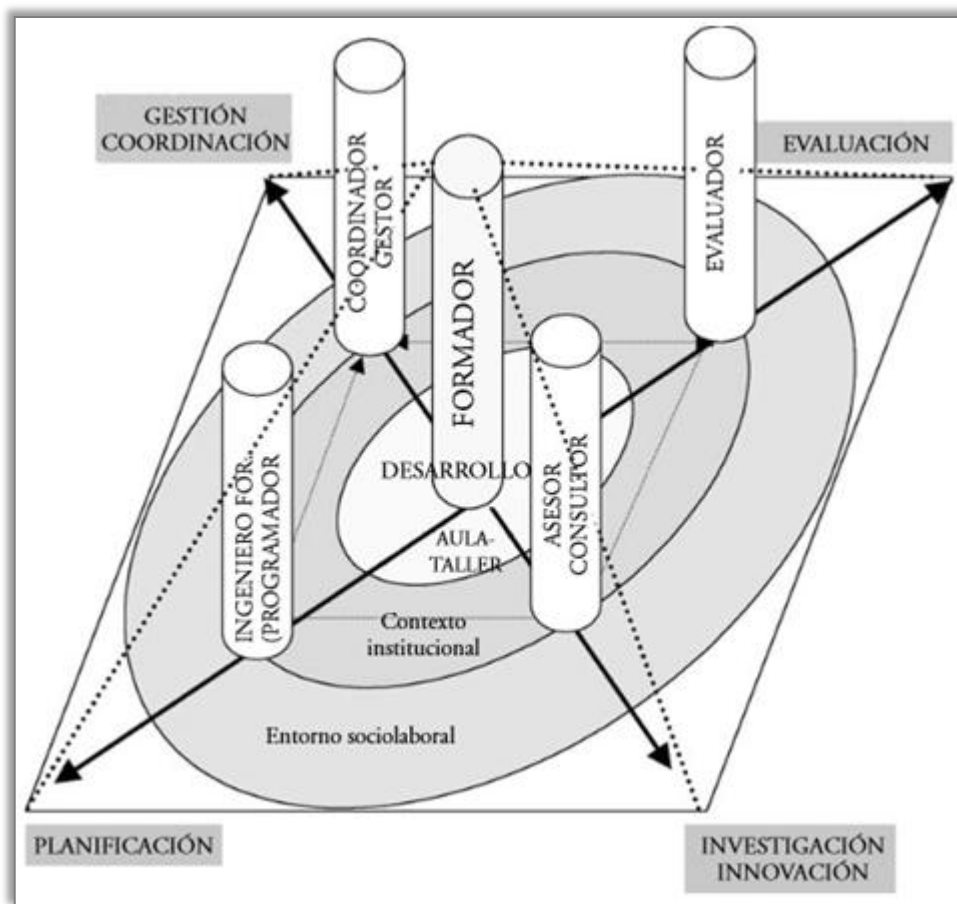


Figura 4.11: Contextos y funciones de los diferentes perfiles profesionales en la formación (Ferrández et al., 2000).

Finalmente, como resultado de la confluencia de las funciones y los contextos surgen los variados perfiles profesionales determinados para cada caso particular (Tejada, 2009b). En concordancia con esto un formador es competente en la medida que su función pueda verse de manera integrada en los tres contextos, ya que éste se involucra, se maneja y se mueve en distintas situaciones dentro de los contextos, tomando de cada los aspectos que permiten desenvolverse de manera óptima y eficaz (Ruiz et al., 2008).

Para ilustrar mejor cómo los contextos de acción proporcionan y afectan con ciertos elementos claves en la labor del formador, es preciso señalar el cruce resultante en cada uno con los respectivos factores que pudiesen influir en la función docente. Sin embargo, hay que destacar el matiz que se ha contemplado en relación a los contextos.

Para ser más específicos se ha separado el contexto general en dos partes: por un lado un *contexto general (personal)* que lo constituye todos los factores personales, asociados al

desarrollo de la persona; y por otro lado un *contexto social* formado por los ámbitos social-laboral, profesional y cultural. Habría que decir, que se ha de considerar sólo la función docente propiamente dicha, dada la caracterización de la educación y formación profesional en Chile, donde sólo los formadores contribuyen con la docencia por sobre las labores de gestión e investigación, siendo esta última no considerada en este tipo de instituciones, pese a iniciativas aisladas de instituciones muy puntuales.

En concreto, la intersección produce los siguientes resultados:

- En el *contexto general (personal)*: las ideas y las preconcepciones que tienen estos formadores sobre su actividad docente es fundamental. Su historia personal, sus creencias, sus valores su formación y experiencia (técnica y en docencia), la motivación (canal de oportunidades, recursos económicos extras), el grado de compromiso, el desarrollo, su identidad y la valoración por la docencia (estatus social), son elementos que sustentan la labor del formador sobre la base de un proceso constante de preparación, observación y reflexión que les permite proyectarse en el tiempo en dicha tarea (Day y Kington, 2011; Feixas, 2010, 2004; Gimeno, 2010; Pérez Gómez, 2010; Swennen, Jones y Volman, 2010; Silva, 2009; Vaillant, 2007; Day et al. 2006; Navío, 2006; Lasky, 2005; Villegas-Reimser, 2003; Tejada et al. 2000; Le Boterf, 1999).
- En el *contexto institucional*: para este tipo de formadores, cuyo perfil inicial difiere del tradicional, la formación en el modelo basado en competencias impartido por las instituciones es vital para la enseñanza de los programas académicos. Del mismo modo, las estrategias de gestión docente y condiciones laborales (jornada, recursos) que tienen las instituciones son fundamentales para convocar y mantener a los profesionales en su rol de formador, así como las formas de reclutamiento, de inducción institucional y educativa, de vinculación con la cultura organizacional, de política salarial, de estabilidad laboral, de evaluación y perfeccionamiento docente son claves para mantener la satisfacción por el trabajo y poder controlar la deserción docente (Day et al., 2006; Day et al., 2005; Eccles, 2009; Grollmann, 2008; Ávalos y Aylwin, 2007; Velasco, 2007; Lasky, 2005; Feixas, 2004; Van den Berg, 2002; Lent y Hackett, 1987).

- En el *contexto aula (sala de clases/laboratorio)*: la definición y adquisición de las competencias profesionales que delimitan su rol en la función docente son clave para la determinación de su autoeficacia (Ávalos, 2012; Berger y D'Ascoli, 2012b; Mas, 2012; Rodríguez et al., 2009; Sutherland et al., 2009; Zabalza, 2006; Tejada y Navío, 2005; Tait, 2002; Tschannen-Moran y Woolfoolk, 2001; Boyatzis, 1982; Hoy y Woolfolk, 1990; McClelland, 1973). Efectivamente las competencias profesionales consideradas en este contexto son aquellas que tienen que ver con dicha función.

En particular, las competencias identificadas y consideradas son el resultado de una mixtura de contribuciones realizadas en el ámbito de la educación y formación profesional y en el ámbito académico de carácter universitario en relación con la función docente (Mas, 2012; Más y Tejada, 2012; Tejada, 2009; Zabalza, 2006; Ruiz, 2001). Las competencias identificadas fueron: de planificación y diseño, de desarrollo y puesta en marcha, de tutorización, de evaluación, de coordinación y de innovación. Igualmente, las relativas a uso de metodologías para la clase y las competencias de gestión de la clase.

- En el *contexto social (social-laboral, profesional y cultural)*: la importancia concerniente al sistema de educación y formación profesional en el país, en este caso Chile (Sevilla, 2013; Meller y Brunner, 2009; Kirpal, 2004; OIT, 2003) la visión del contexto social y su contribución social y en el desarrollo de la formación de estudiantes en ese entorno (Nilsson, 2010) y finalmente el papel que juega la industria en este sistema (Kirpal y Witting, 2009; Marchesi, 2009). Estos elementos son primordiales en la formulación del modelo educativo y en la formación entregada a los estudiantes.

En definitiva, la conjunción de todos estos factores en los diferentes contextos determinan el comportamiento respecto al trabajo del formador; así como también las formas, la dirección, la intensidad y la duración del mismo, en la interacción con otros y en la reflexión de sus prácticas pedagógicas y de su desarrollo profesional (Ávalos, 2012; Canrinus et al. 2011; Day y Kington, 2011; Hildebrandt y Eom, 2011; Day et al. 2006; Day et al. 2005; Latham y Pinder, 2005; Lasky, 2005; Zembylas, 2003; Hargreaves, 2001).





**B MARCO APLICADO**



## **5. Diseño y Desarrollo del Estudio**



## 5.1. Introducción

Llegados a este punto, pasamos a explicitar el diseño de la investigación. Por tanto, se contempla, para este capítulo, los siguientes puntos:

- Variables implicadas en el estudio
- Planteamiento metodológico
- Población y muestra
- Instrumentalización

Se contempla un diseño *no experimental, exploratorio y descriptivo*. Es decir, se explora lo que sucede con el formador con respecto a su labor formativa y se recogen los datos. De este modo, se identifican, se describen y se caracterizan fenómenos intentando dar respuesta a las preguntas asociadas al problema central de la investigación.

Para concretar esta etapa se presenta en una primera instancia, las *variables implicadas*, que fueron obtenidas de la revisión teórica y contextual y las cuales permitieron argumentar los factores que fueron la base para la construcción de los instrumentos de recogida de información. Seguidamente se explica el *enfoque metodológico* que fue adaptado con su respectiva justificación. Se finaliza precisando la *población y muestra del estudio*.

## 5.2. Variables implicadas en el estudio

Se establecen dos tipos de variables relacionadas con dos grandes dimensiones:

- La dimensión personal
- La dimensión contextual

### 5.2.1. Variables relacionadas con aspectos personales

Las variables contempladas en la dimensión personal están relacionadas con los antecedentes personales, contractuales, formativos y experienciales del formador, tanto en el ámbito académico como en el empresarial. Estos elementos se han considerado como base y son constitutivos para la formación del formador como profesional.

### 5.2.2. Variables relacionados a su desarrollo profesional docente

El conjunto de variables definidas en esta dimensión definen tres ámbitos de actuación profesional relacionados entre sí, en lo que respecta a la tarea del formador y que hemos de identificado en el marco teórico y contextual.

- *El contexto aula (sala de clases/laboratorio)*. Determinado por el lugar donde el formador realiza su tarea docente más significativa.
- *El contexto institucional (departamento, facultad, área)*. Determinado por los tipos de instituciones educativas en las que el formador lleva a cabo su actividad profesional docente.
- *El contexto social (socio-laboral, profesional y cultural)*. Determinado por las características de la profesión docente, la importancia social de la labor, su contribución en el entorno, etc.

En cada uno de estos contextos antes descritos, se asumen las diferentes funciones de actuación profesional que desarrollan los formadores en su labor docente (Tejada, 2009b). Las funciones que se definen son:

- Planificación
- Desarrollo
- Evaluación
- Gestión-Coordinación
- Investigación-Innovación

Cabe señalar que de la intersección de los contextos de acción y las funciones a desempeñar, se derivan una serie de factores competenciales propios del escenario y de la labor docente en sí.

No obstante, es preciso recordar, tal y como fue considerado en el marco teórico y contextual, se ha contemplado una dimensión personal (asociada al contexto general) donde se rescata información personal y profesional de los informantes, particularmente en relación con su formación y experiencia.

A continuación se presenta el detalle de las variables en términos generales. En la tabla 5.1 se puede observar el tipo de variables consideradas en los respectivos contextos de acción.

CONTEXTO	VARIABLES	DESCRIPCIÓN
Personal	VARIABLES relacionadas con la formación y experiencia	Datos sobre la edad, género, ubicación geográfica, formación inicial y continua, experiencia inicial y continua.
Institucional	VARIABLES relacionadas con el trabajo docente y su entorno	Información asociada al conocimiento que se tiene de la institución, los recursos que le provee (infraestructura, salariales, formativos, metodológicos, entre otros) y su grado de compromiso y pertenencia.
Aula (Sala de clases/Laboratorio)	VARIABLES metodológicas	Competencias profesionales asociadas a su función de docencia.
Social (socio-laboral, profesional y cultural)	VARIABLES socio-laborales	Características de la elección de la tarea docente, contribuciones a la docencia y a la sociedad realizada por su labor.
	VARIABLES profesionales	Características generales de cualquier profesión y específicas de la profesión docente. Identificación de lo que es ser un buen profesional y un buen formador.
	VARIABLES culturales	Contribuciones al desarrollo científico.

Tabla 5.1: Variables del estudio

### 5.3. Planteamiento metodológico

El enfoque metodológico del presente estudio se basa en una combinación dos paradigmas de investigación social: *positivista e interpretativo*. De ellos los cuales se derivan los planteamientos metodológicos cuantitativo y cualitativo. Pese a que son dos enfoques contrapuestos y en muchas ocasiones incompatibles, para nuestro estudio son complementarios, ya que la combinación de ambos ha de permitir obtener la información necesaria para realizar la investigación.

Por definición, en el paradigma positivista existe una esencia propia del conocimiento, donde la realidad está supeditada al mundo. Sus elementos y fenómenos pueden ser objeto de estudio. La investigación se formula a partir del descubrimiento. En efecto, permite definir relaciones de causalidad únicas y verdaderas, posibles de ser verificables, confirmables y refutables (Martínez, 2004; Girod-Seville y Perret, 1999).

Por otra parte, el paradigma interpretativo determina que la esencia del objeto no puede alcanzarse o no está acabada. Es decir, dicho objeto está en constante construcción y susceptible de ser modificado. La naturaleza del conocimiento es fenomenológica, teniendo como objetivo entender el significado de los sucesos, experiencias, actos del objeto y su



entorno. Existe una dependencia del sujeto y el objeto de estudio. Es decir, el investigador no es ajeno a la realidad observada. Por ende, la interpreta y formula. El gran valor del conocimiento está dado por la ideografía y la empatía (Girod-Seville y Perret, 1999).

De lo anterior, el estudio debe hacerse desde la posición del actor, en este caso el formador. Su quehacer se lleva a cabo en cuanto a lo que él percibe, interpreta y juzga, de ahí a contemplar un enfoque interpretativo de tipo fenomenológico.

Las metodologías que se derivan de estos enfoques son: **una cuantitativa** para el enfoque positivista y **otra cualitativa** para el enfoque interpretativo. Cook y Reichardt (1995) establecen algunos atributos a cada una, y que esclarecen su pertenencia a cada paradigma (tabla 5.2).

<b>METODOLOGÍA CUALITATIVA</b>	<b>V/S</b>	<b>METODOLOGÍA CUANTITATIVA</b>
Aboga por el empleo de métodos cualitativos.	->	Aboga por el empleo de métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y comprensión interesado en el comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	->	Positivismo lógico busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
Orientado al proceso.	->	Orientado al resultado.
Válido: datos reales, ricos y profundos.	->	Fiable; datos sólidos y repetibles.
No generalizable: estudio de casos aislados.	->	Generalizable: estudio de casos múltiples.
Holista.	->	Particularista.
Asume una realidad.	->	Asume una realidad estable.
Observación naturalista y sin contar.	->	Observación penetrante y contralada.
Subjetivo.	->	Objetivo.

**Tabla 5.2: Características de las metodologías cuantitativa y cualitativa (Cook y Reichardt, 1995, p.29)**

Desde la mixtura de ambas metodologías, se ha de considerar un diseño *del tipo no experimental o ex-post-facto*. Se supone éste porque los fenómenos del estudio ya se han producido cuando nos aproximamos a observarlos, por lo que difícilmente se puede ejercer control sobre ellos. A diferencia de los principios de la investigación experimental (Bisquerra, 2009), que busca el control del fenómeno. Por tanto, no se dispone de control directo sobre las variables, debido a que éstas son de naturaleza no manipulable (Kerlinger, 1981). Es así como se selecciona la muestra y se observa el pasado de los grupos que ya están formados.

De la misma forma, se destaca que este tipo de investigación es *descriptiva*, ya que se caracteriza por entregar hechos y datos que facilitan el camino para nuevas investigaciones (Bisquerra, 2009). Igualmente, favorece a este estudio la propia experiencia de la investigadora para analizar los datos observados.

Para un estudio de este tipo, es necesario tener en cuenta las siguientes características (Ferrández et. al., 2000):

- *Específico*. Dirigido a un grupo determinado de la educación superior técnico profesional.
- *Abierto*. Combina procesos a medida que avanza la investigación, de manera que puedan contribuir con ella.
- *Factible*. Convenida con una realidad de profesionales que comparten su quehacer docente con otras tareas, como es el caso de los formadores a tiempo parcial.
- *Multidimensional*. Por la variedad de información analizada. Por un lado cuantitativa se registra utilizando un cuestionario y, por otro lado, cualitativa, a través de entrevistas.
- *Útil*. En la medida que este estudio pueda contribuir para profundizar en la identidad de estos profesionales a través de debates y otros estudios.
- *Confidencial*. Se garantiza el anonimato del origen de toda la información, entregada por las personas e instituciones implicadas.

Desde la metodología cualitativa, se puede garantizar el estudio a través de diferentes aspectos, que de una forma u otra se complementa con los que se utilizan en la investigación cuantitativa. A continuación se exponen los criterios para definir el rigor relacionado con la credibilidad de la investigación (Guba, 1989). A su vez se muestra una tabla que contrasta con lo propio de la metodología cuantitativa (tabla 5.3):

- *Valor verdadero*. Se han de estimar diferentes fuentes de información. Asimismo se han de diseñar y aplicar instrumentos de recogida de datos que puedan contribuir a contrastar la credibilidad de las afirmaciones de la investigadora.
- *Aplicabilidad*. El estudio supone un acercamiento al formador, desde sus percepciones sobre su labor y su entorno, a fin de incidir en su desarrollo profesional docente.
- *Consistencia*. Los instrumentos de recogida de información deben estar relacionados con los objetivos del estudio, permitiendo obtener consideraciones con respecto a la

problemática planteada.

- *Neutralidad.* Se debe expresar la objetividad de forma completa, la cual está dada por los datos que serán presentados en el estudio.

ASPECTO	TÉRMINO CIENTÍFICO	TÉRMINO NATURALISTICO
Valor verdadero	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa(generalización)	Transferencia (transferir los resultados a otros contextos)
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmación

**Tabla 5. 3: Aspectos de la investigación cualitativa (Guba, 1981).**

Fuente (Cáceres y García, 2003, p.3)

No obstante, el rigor de la investigación es garantizado igualmente por la construcción de los instrumentos, la recogida de información y por todo el control del proceso.

#### **5.4. Población y muestra objeto de estudio**

La población de estudio está definida por los formadores de las instituciones de educación superior técnico profesional chilenas que realizan docencia con dedicación parcial o completa, ya sea en jornada diurna y/o vespertina o en ambas, o en su defecto que hayan trabajado con anterioridad no más allá de dos años. Se considera a todos aquellos que posean un perfil técnico del área de la ingeniería o afines para la aplicación de ambos instrumentos, permitiéndonos complementar las fuentes de información para luego realizar una *triangulación de los datos*, necesarios para responder a los objetivos propuestos.

Bajo las premisas anteriores, el tipo de *muestreo es no probabilístico*, que se asocia a procedimientos de selección informal, en función de la relevancia que busca el propio investigador. Específicamente para el estudio, se usará un *muestreo no probabilístico de tipo intencional u opinático*, en el cual se seleccionan en forma arbitraria los sujetos que son los expertos o relevantes como fuentes de información, de acuerdo a los criterios establecidos por el investigador previamente (Bisquerra (2009).

No obstante, en esta selección es importante el conocimiento y experiencia previa del propio investigador con la población en cuestión, ya que es él quien debe seleccionar a los sujetos que serán más representativos.

En cuanto a la selección propiamente dicha, se consideró invitar a participar a los formadores de los institutos técnicos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) a los cuales se tenía acceso. En primera instancia la invitación a colaborar con el estudio fue dirigida a las autoridades de las instituciones y/o a los directivos a cargo de los formadores, de manera que ellos nos facilitaran el acercamiento a los mismos. La invitación fue enviada a las tres instituciones más representativas del país. No obstante, mediante el acercamiento de la investigadora al área y a los propios formadores, quienes en muchos casos trabajaban en varias instituciones, se pudo acceder a que otros formadores de instituciones más pequeñas pudiesen colaborar con el instrumento cuantitativo y cualitativo respectivamente. Por consiguiente, la participación se hizo extensiva a varias instituciones pudiendo tener una mayor representatividad.

La invitación a colaborar en el estudio fue recepcionado por los formadores de dichas instituciones que cumplían con los criterios previamente establecidos. Si bien éstos fueron partícipes de un instrumento de tipo cuantitativo, otros, los que quisieron colaborar en mayor profundidad, fueron invitados a la aplicación de un instrumento del tipo cualitativo.

Por lo que se refiere a los participantes para el instrumento cualitativo, se reparó en aquellos que tenían disposición a ser entrevistados. Es así como finalmente se accedió a entrevistar a 24 formadores de diferentes instituciones.

Sobre el proceso de recolección de datos, en particular aquellos obtenidos a través del instrumento cuantitativo, representados en un cuestionario aplicado vía plataforma online, se realizó en un período superior al previsto. En efecto, el cierre del proceso se ejecutó en febrero del año 2015. Su tiempo de activación fue mayor debido a que se tuvo que realizar reiteradas solicitudes de colaboración para poder cumplir con un número representativo de participantes. Finalmente el proceso acabó con la participación de 208 encuestados. Adicionalmente y como una manera de esclarecer la confidencialidad y anonimato de la información recabada, se diseñó un documento de resguardo y confidencialidad de la información de acuerdo a estándar de Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica y las leyes definidas para estos efectos (Anexo 1).

## **5.5. Instrumentalización**

A continuación se presentan los instrumentos diseñados para la recogida de información en el marco de las metodologías cuantitativa y cualitativa.

### **5.5.1. El Cuestionario**

El cuestionario fue dirigido a los formadores de la educación superior técnico profesional.

Este instrumento se enmarca dentro de la metodología cuantitativa aunque contiene información cualitativa. Los estudios con este tipo de instrumentos son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, tal y como es el caso de este estudio. Su objetivo fundamental es recopilar información de carácter general con un conjunto limitado de preguntas de manera que el sujeto proporcione información sobre el tema en cuestión. Así son instrumentos eficientes para una primera aproximación a la realidad, o para estudios descriptivos tal como es esta investigación (Bisquerra, 2009).

No obstante, el cuestionario tiene una serie de limitantes, más aún dependiendo del medio en que éste sea diseñado. En términos generales se destacan (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995):

- La razón de respuestas que se obtiene suele ser pobre.
- De la selección de la muestra y el contenido del instrumento puede traer errores en el mismo.
- Hay una limitación en cuanto a las respuestas, en concreto en la profundidad de las mismas.

Particularmente el tipo de cuestionario que se ha diseñado es para ser aplicado vía plataforma Web. Bisquerra (2009) plantea un conjunto de fortalezas y debilidades de este tipo de instrumento, que merecen ser destacadas (tabla 5.4):

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Bajo costo y más rápido	Limita planteamiento de preguntas abiertas
Exento de entrevistadores	Mayor costo de elaboración
Mayor sensación de anonimato	Riesgos por fallos del sistema
Elimina factor de distancia geográfica y temporal	Necesidad de Internet
Disminuye errores de codificación	Poco motivador
Facilita recogida de información	Muy impersonal
	No pueden acceder a quienes no dispongan de esta tecnología

**Tabla 5.4: Fortalezas y debilidades del instrumento cuantitativo: cuestionario vía Internet (Bisquerra, 2009)**

Pese a lo anterior, la elección de este tipo de instrumento se justifica fundamentalmente por la distancia geográfica y temporal con los participantes, así como también por el perfil de los encuestados (todos formadores que trabajan en el área de las tecnologías o afines).

Respecto al proceso de confección de este instrumento se señalan los siguientes pasos y consideraciones:

- a. Revisión del marco teórico y contextual de las competencias profesionales de los formadores y los factores que afectan al desarrollo del formador. Además de todos aquellos elementos y factores del entorno que interfieren en su labor docente.
- b. Consideración de la dimensión personal y contextual, definida anteriormente. Para cada dimensión se han identificado los elementos influyentes, tanto para la constitución del individuo y del profesional propiamente dicho. También los factores del entorno y las competencias profesionales definidas para la tarea docente. Para estos dos últimos aspectos, se ha utilizado una escala tipo Likert de 5 puntos para la valoración de las preguntas de orden de importancia.
- c. Se contempló sólo la función *docencia*<sup>19</sup>, ya que el modelo educativo que imparte la Educación Superior Técnica Profesional en Chile sólo contempla dicha tarea.
- d. El instrumento pasó por una fase de validación de contenidos, realizada por expertos académicos (teóricos) y de las instituciones colaboradoras (prácticos) que determinaron hasta dónde los ítems definidos en el instrumento son representativos del dominio o universo de lo que se desea medir. Para ello se diseñó un instrumento de

<sup>19</sup> Aunque estamos en estudio, suponemos que estos docentes no cursan la función investigadora, propia de la educación superior universitaria.

validación que consideró los siguientes criterios:

- **Univocidad.** Entendida como la claridad en la formulación del ítem. Es decir, que ésta tiene un sólo significado y, por lo tanto, no cabe la posibilidad de realizar diferentes interpretaciones de la misma. Por tanto, la respuesta: “sí”, corresponde a la confirmación de la univocidad de cada una de las preguntas en cuestión; la respuesta “no”, confirma la no univocidad.
- **Pertinencia.** A fin de valorar si el ítem se orienta a los propósitos del cuestionario. Por tanto, la respuesta “sí” corresponde a la confirmación de la pertinencia de cada una de las preguntas en cuestión. La respuesta “no”, confirma la no pertinencia. En el caso de que un ítem se considere como “no pertinente”, no será necesario contemplar su importancia.
- **Importancia.** Valoración de cada uno de los ítems en la medida que son importantes en relación con las variables que se analizan y que afectan al objeto de estudio. La escala usada es de 1 a 5, donde “1” es importancia mínima y “5” es importancia máxima.

El conjunto de expertos estuvo conformado por: 5 académicos de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2 académicos de la Universitat Rovira i Virgili y 4 expertos de las instituciones educativas colaboradoras. Dichas valoraciones que se hicieron permitieron mantener, fusionar o eliminar variables para determinar un documento definitivo (Anexo 4).

Para proceder a tomar decisiones producto del proceso de validación, se resolvió actuar del siguiente modo:

- Si el 70% o más de los jueces están de acuerdo con la univocidad, el ítem se mantiene. En caso contrario, demanda una redacción alternativa a lo que consideran que fue no unívoco.
- Si el 70% o más de los jueces están de acuerdo con la pertinencia, el ítem se mantiene. En caso contrario, se elimina por no adecuarse al objeto de estudio.
- La importancia, que arroje una puntuación media, nos dará orientaciones para

interpretar los supuestos aportados por los informantes.

Posterior a la validación de contenidos por parte de los expertos, el instrumento final (Anexo 2) fue estructurado en 60 preguntas definidas y repartidas de la siguiente forma (tabla 5.5 y tabla 5.6):

<b>CUESTIONARIO<sup>20</sup></b>		
<b>DIMENSION</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>ITEMS</b>
Variables Dimensión Personal	<b>Antecedentes personales</b>	
	Edad	1
	Género	2
	Estado Civil	3
	Lugar de residencia Región	4
	Lugar de residencia Ciudad	5
	<b>Antecedentes formativos</b>	
	Título Profesional	6
	Tipo de Estudios (técnicos, profesionales, universitarios)	7
	Grado Académico de acuerdo a su título profesional u otro adquirido a posterior	8
	Certificaciones técnicas	9
	<b>Antecedentes experienciales</b>	
	Años en docencia	10
	Años como formador en la especialidad	11
	Años en docencia de instituciones educativas (años)	12
	Años de coordinador de docencia	13
	Años de directivos en docencia	14
	Años en formación de formadores	15
	Otro	16
	Pertenencia a comunidades educativas	17
	Años en la empresa	18
	Años en la empresa actual	19
	Años en gerencia	20
	Años de directivo de áreas o departamentos	21
	Años de jefe de proyecto	22
	Años de analista	23
	Años de desarrollador/implementador	24
	Años de arquitecto de software	25
Años de técnico en redes	26	
Otro	27	
Pertenencia a comunidad profesional	28	

**Tabla 5.5: Dimensiones y variables del cuestionario (parte 1)**

<sup>20</sup> Hay que mencionar que las variables en aspectos del trabajo docente, aspectos competenciales, aspectos profesionales y aspectos culturales, tienen definido un conjunto de ítem que son evaluados y corresponden al tipo de variable en cuestión. Para mayor detalles véase Anexo 2: Cuestionario del Formador de la Educación Superior Técnico Profesional.



DIMENSION	VARIABLES	ITEMS
Variables Dimensión Institucional	<b>Aspectos sobre contratación docente</b>	
	Institución	29
	Tipo de institución en la que ha sido contratado	30
	Tipo de Contrato (plazo fijo, indefinido)	31
	Tipo de Jornada (diurna, vespertina, ambas)	32
	Jornada de Trabajo (parcial, completa)	33
	Tipo de Carrera en la que imparte clases	34
	<b>Aspectos del trabajo docente</b>	
	Conocimientos generales acerca de la institución	35
	Recursos logísticos disponibles: conjunto de medios e infraestructura necesarios para llevar a cabo su labor.	36
	Recursos de apoyo docente disponibles: conjunto de medios, planes, cursos, tutorías de soporte al docente, durante su período en la institución.	37
	Recursos formativos disponibles para el desarrollo docente	38
	Salario	39
	Participación activa	40
	Identificación con la Institución y con su tarea docente	41
Trabajo en equipo y sentido de colegialidad	42	
Variables Dimensión Aula (Sala de Clases/Laboratorio)	<b>Aspectos competenciales</b>	
	Competencias de planificación y diseño de la formación	43
	Competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación	44
	Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, propiciando acciones que le permitan mayor autonomía	45
	Competencias de evaluación	46
	Competencias de coordinación de la formación	47
	Competencias de innovación en la formación	48
	Metodologías utilizadas en clases	49
Ambiente en la sala de clases/laboratorio	50	
Variables Dimensión Social (Social-Laboral, Profesional y Cultural)	<b>Aspectos socio-laborales</b>	
	Años necesarios en docencia	51
	Años necesarios en la empresa	52
	Razones para realizar docencia	53
	Características de un buen formador en la Educación Superior Técnico Profesional	54
	Contribuciones a la mejora de la docencia	55
	Importancia social y cultural de la labor como formador en la Educación Técnico Profesional	56
	<b>Aspectos profesionales</b>	
	Características que determinan la profesión	57
	Características genéricas necesarias para ser un buen profesional	58
	Competencias específicas y necesarias para ser un buen profesional “docente”	59
	<b>Aspectos culturales</b>	
	Desarrollo de la ciencia en y con su entorno social-cultural	60

Tabla 5.6: Dimensiones y variables del cuestionario (parte 2)

- e. Finalmente, el proceso de difusión del instrumento fue mediante colaboración de los directivos de las instituciones y a través de redes tecnológicas.

### **5.5.2. La Entrevista**

Las entrevistas se enmarcaron en la metodología cualitativa y, en este caso, su desarrollo fue vinculado al análisis preliminar de los cuestionarios. Se identificaron aquellos aspectos relevantes en los que profundizar. Además se consideraron todos aquellos aspectos que no son posibles de alcanzar usando un instrumento exclusivamente cuantitativo.

Por definición, la entrevista es una técnica cuya finalidad es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, actitudes, opiniones y valores, en relación con la situación de estudio (Bisquerra, 2009). De la misma forma, la entrevista es un intercambio verbal que ayuda a reunir datos de carácter privado y en una situación cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da la versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema específico (Nahoum, 1985).

El tipo de entrevista realizada fue de tipo semiestructurada, ya que se partió de un guión con temas y preguntas determinadas, que permitió conducirla para obtener la información requerida. No obstante, las preguntas realizadas eran de tipo abierto, dando espacio al entrevistado para dar más información e ir entrelazando temas y, a su vez, ir complementando información adicional que no estaba contemplada y que enriquece al propósito inicial. Todo lo anterior es posible si existe una actitud de escucha activa del entrevistador, para no perder ocasiones de intervención. De esta forma el investigador se debe ir adaptando a las respuestas de los entrevistados (Bisquerra, 2009).

Respecto al proceso de confección del guión de la entrevista (Anexo 3) se tomaron en cuenta una lista de temas para discutir y un conjunto de preguntas para cada uno de ellos. Estos temas y aspectos relevantes a tratar fueron detectados en el análisis preliminar del cuestionario.

En la realización de la entrevista se identificaron las siguientes etapas (Gillham, 2000):

- a. Presentación de la entrevista
  - Propósito: declarados en el guión de la entrevista.
  - Organizador: datos del presentador y del guión de la entrevista.

- Selección del participante: invitación realizada por los directivos de los formadores.
  - Grabación de la entrevista: se usó grabadora de audio.
  - Confidencialidad: documento de confidencialidad y anonimato.
- b. Núcleo de la entrevista: se explicó el tipo de entrevista, detalles de la misma. Para estos efectos se utilizó grabadora de audio.
- c. Cierre de la entrevista: se realizó un resumen, se relataron detalles sobre la obtención de los resultados, se hicieron comentarios finales y agradecimientos.

Para el caso de las entrevistas, los invitados fueron los formadores y algunos directivos académicos, que también fueron formadores. Por tanto, se consideró la opinión desde su visión de formador. Finalmente se diseñó un único guión de entrevista con las mismas consideraciones, y la realización de la misma fue en iguales condiciones.

## **6. Caracterización de la Muestra**



## 6.1. Introducción

Este capítulo contempla la información correspondiente a la muestra, de acuerdo a los ítems del cuestionario relacionados con las variables que permiten caracterizar a los participantes (Anexo 5). Así, se consideran: variables personales, formativas, experienciales, y contractuales.

En cada ítem hay una breve explicación que sirve de guía para el análisis de resultados posterior.

Se tomará como referencia las medias (M) y desviaciones estándar (SD) de cada una de las variables cuantitativas y los porcentajes de las variables cualitativas (resultados globales en Anexo 7).

## 6.2. Variables Personales

### 6.2.1. Edad de los participantes

La edad de los participantes fluctúa entre los 22 y 62 años de edad. Es posible observar una gran dispersión entre la mínima y máxima edad (tabla 6.1, gráfico 6.1).

	N	M	SD
Edad	208	38,76	8,15

Tabla 6.1: Edad de los participantes

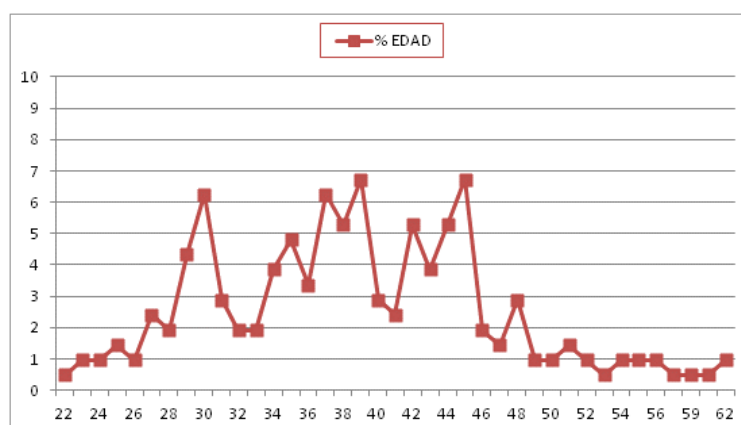


Gráfico 6.1: Edad de los participantes

El gráfico anterior muestra la concentración de edad (en porcentajes) de los participantes en ciertos rangos, es por ello, producto de esa característica y del interés del propio estudio, se ha

determinado agrupar la edad en una nueva variable.

Esta nueva variable contempla la definición de tres segmentos de edad (tabla 6.2) por tanto toda la caracterización restante y los análisis que se realizarán, serán a partir de esta nueva agrupación (véase gráfico 6.2 la distribución de la muestra por edad-segmento).

EDAD-SEGMENTO	RANGO
T3	mayores de 39 años
T2	entre 31 y 39 años
T1	menores de 31 años

Tabla 6.2: Edad-segmento de los participantes

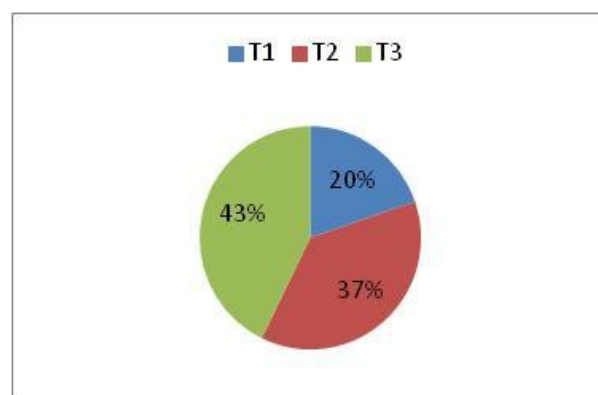


Gráfico 6.2: Distribución por edad-segmento de los participantes

### 6.2.2. Género

El género predominante en la totalidad de la muestra es el masculino, con un 89,9%. Este fenómeno se relaciona con la tendencia de que mayoritariamente son los hombres los interesados en cursar carreras técnicas e ingeniería, perfil a los cuales se les aplicó el cuestionario. Esto deja entrever, que la mujer pareciera resistirse a entrar a la tarea docente. Incluso en el intervalo más joven, donde observa que el porcentaje de participación es bajo.

El detalle por segmento se puede apreciar en el siguiente gráfico 6.3:

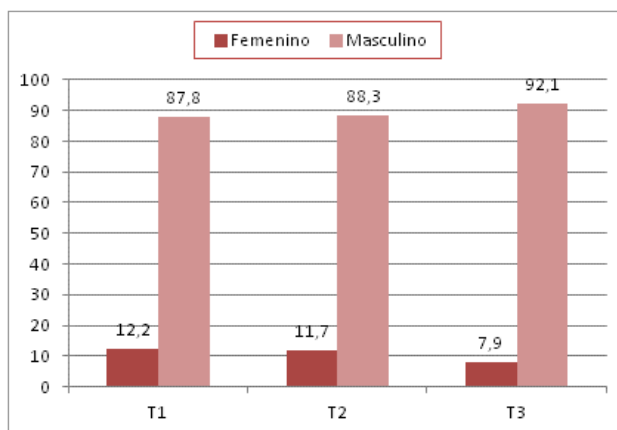


Gráfico 6.3: Género

### 6.2.3. Estado civil

La totalidad de la muestra evidencia un alto porcentaje de participantes con estado civil casado(a) por sobre el de soltero(a) con un 57% y 32,9% respectivamente. En el gráfico 6.4 es posible apreciar la distribución del estado civil por segmento.

Empero, es destacable observar la alta participación de solteros(as) en el segmento T1 y la alta participación de casados en el segmento T2. Al contrario, la nula participación de separados en el segmento T1 y viudos en los segmentos T1 y T2.

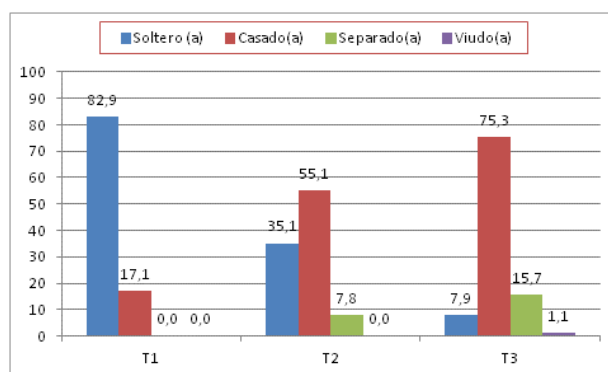


Gráfico 6.4: Distribución por estado civil

### 6.2.4. Localidad de residencia

La localidad de residencia está agrupada en las regiones y en ciudades del país respectivamente.

En relación con la región y a la muestra total, existe mayoritariamente una gran participación de encuestados de la Región Metropolitana (RM) que comprende la capital del país. Así se



evidencia que un 66,7% de la muestra proviene de esta zona contra un 33,3% de las restantes regiones del país.

El detalle por segmento es posible verlo en el gráfico 6.5.

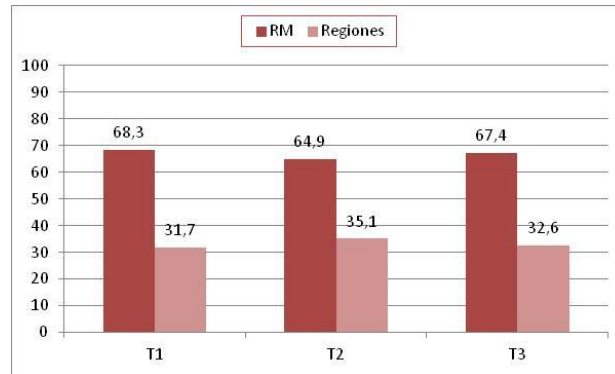


Gráfico 6.5: Localidad de residencia: Región

Siguiendo en relación con todos los participantes y dentro de las restantes 14 regiones del país, existe una participación de al menos un encuestado en 10 de ellas. De las regiones presentes se destacan: Región del Biobío (16,4%), Región de Valparaíso (4,8%) y la Región del Maule (4,3%).

Con respecto a la ciudad, la que predomina es Santiago con un 65,9%, por ser capital del país y donde se encuentra la mayor concentración de instituciones de educación superior técnico profesional. Le sigue Concepción, la capital de la Región del Biobío con un 10,7%.

## 6.3. Variables Formativas

### 6.3.1. Título profesional

Del total de la muestra, las familias profesionales que cursaron los participantes en su formación de inicio son principalmente del área de las ingenierías. Más del 90% de los encuestados tiene un título de ingeniería, destacando la alta participación de encuestados con título de alguna ingeniería de ejecución, es decir con carreras de 4 o 4 ½ años, dependiendo de la institución donde haya realizado sus estudios.

De todos los participantes las altas mayorías están distribuidas en los tres segmentos, siendo el T1 el de mayor porcentaje con un 61%. Por el contrario, enfatizamos que el 10,1% de los

encuestados pertenecientes al segmento T3 tienen título de Licenciado o Profesor, por sobre el 3,9% del segmento T2 y nula participación del segmento T1 (tabla 6.3).

TÍTULO PROFESIONAL	T1	T2	T3	% TOTAL
Ingeniero Civil	9,8	24,7	20,2	19,8
Ingeniero Ejecución	61	53,2	50,6	53,6
Técnico/Analista/Programador/Administrador	24,4	10,4	7,9	12,1
Ingeniero de 5 años	2,4	3,9	11,2	6,8
Licenciado/Profesor	0	3,9	10,1	5,8
Otra	2,4	3,9	0	1,9

Tabla 6.3: Título profesional de los participantes

### 6.3.2. Tipo de estudios

Como se observó en el ítem anterior existe una gran mayoría de participantes con formación inicial en ingenierías del tipo ejecución o técnica. Pese a ello, dichos estudios fueron realizados en su mayoría en instituciones universitarias. Justamente el 69,6% de la totalidad de la muestra tiene estudios cursados en instituciones universitarias.

La distribución del tipo de estudios en los segmentos puede apreciarse en el gráfico 6.6.

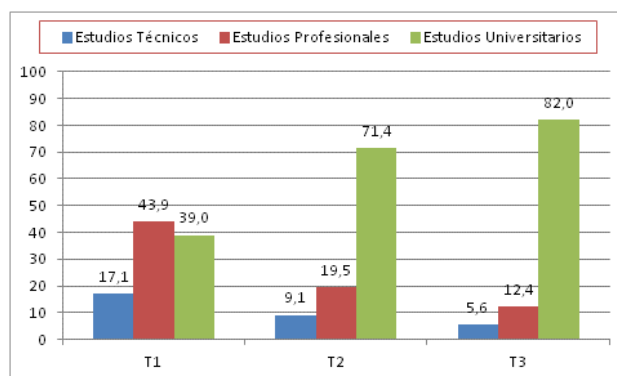


Gráfico 6.6: Distribución por segmento-tipo de estudio

Es importante señalar que la formación inicial de los participantes más jóvenes es primordialmente del mismo tipo de la que realizan; es decir, técnica o profesional. La tendencia de profesionales que realizan clases en la formación superior técnica profesional está cambiando, esto quiere decir, que son las mismas instituciones quienes están contratando a profesionales cada vez más jóvenes y con la misma formación que la que deben impartir.

### 6.3.3. Grado académico

De la totalidad de la muestra se evidencia que el 37,2% de los participantes no tienen grado académico<sup>21</sup>. Esto es porque las carreras cursadas por la mayoría de los participantes son del tipo técnico o profesional, dadas por instituciones profesionales (IP) o centros de formación técnica (CFT). No obstante, del restante de la muestra, un 31,4% tienen grado de Licenciado y un 30,4% grado de Máster. No hay participación significativa con grado de Doctor(a) (1,1%).

La distribución de los grados académicos refuerza las características de que son los participantes del segmento T1 (más jóvenes) los que menos grado académico tienen, debido a que su formación inicial es más bien técnica o profesional (gráfico 6.7).

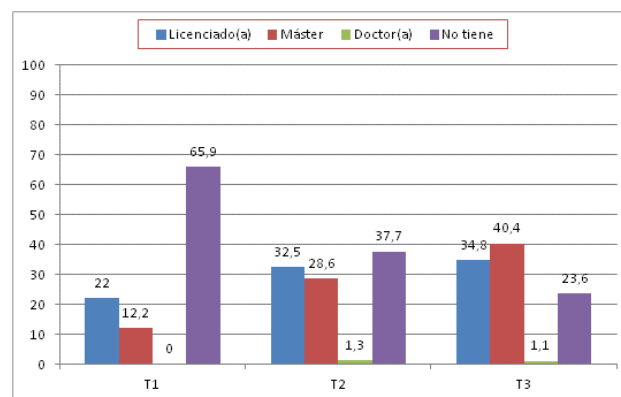


Gráfico 6.7: Distribución de los grados académicos por segmento

### 6.3.4. Certificaciones

Existe una evidente mayoría de participantes con alguna certificación técnica<sup>22</sup>. Es así como 66,7% de la muestra tiene certificación y la mayoría está repartida en los tres segmentos de edad. No obstante, está claro que el grupo con mayor porcentaje de certificados es el segmento T3, debido a que el proceso de certificación requiere de un período de estudios o cursos que deben pasar antes de rendir el examen (ver detalle por segmento en gráfico 6.8).

<sup>21</sup> Grado académico corresponde al grado obtenido por la titulación universitaria (licenciatura, máster o doctorado).

<sup>22</sup> La certificación es un diploma que se le otorga a una persona por cursar un examen que evalúa competencias técnicas. Estas están agrupadas por especialidad y tecnología. En la actualidad son muy cursadas por profesionales del área de la ingenierías y afines, ya que son requisitos para trabajar en ciertos puestos en las empresas.

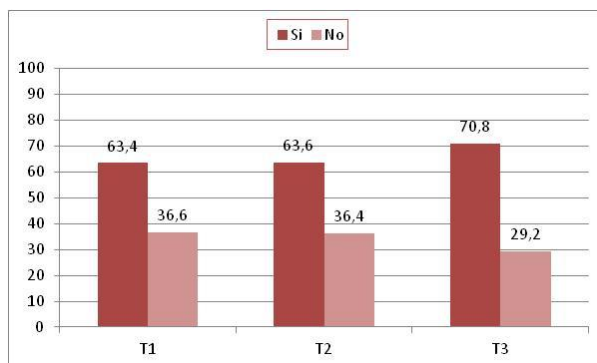


Gráfico 6.8: Certificaciones

## 6.4. Variables Experienciales

### 6.4.1. Experiencia docente

De la totalidad de la muestra se evidencia que la mayor experiencia docente la tiene los participantes del segmento T3, siendo coherente porque son los de mayor edad del grupo de encuestados. Esto permite inferir que se accede a la tarea docente siendo joven. En relación con la experiencia en docencia, especialidad e instituciones educativas, es similar para los participantes del segmento T1 y T2, pero no lo es para el segmento T3 (tabla 6.4, gráfico 6.9). Para este segmento se produce una baja en la experiencia en docencia de la especialidad, debido a que muchos de ellos, por tener experiencia en otras áreas (no solamente las técnicas), realizan clases en cursos relacionados con las habilidades directivas, de gestión, de comunicación, entre otras.

EXPERIENCIA DOCENTE	T1	T2	T3
Años en Docencia	2,59	6,32	11,88
Años docencia en especialidad	2,39	5,83	10
Años en Instituciones Educativas	2,51	5,97	11,16

Tabla 6.4: Experiencia docente

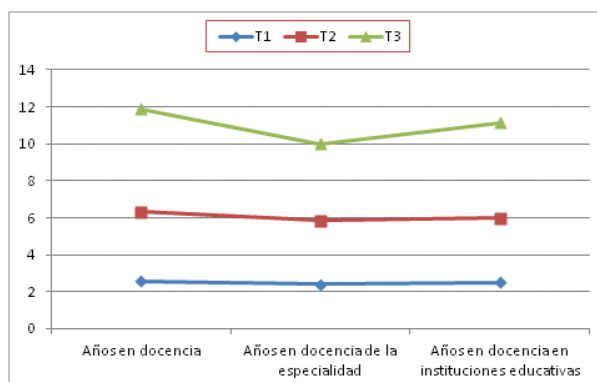


Gráfico 6.9: Experiencia docente

### 6.4.2. Experiencia en cargos en instituciones educativas

Se puede apreciar que, en casi la totalidad de la muestra, existe una baja experiencia en cargos de gestión en instituciones educativas. La media total no supera a 1,2 años promedio.

Es coherente que los que tienen mayor experiencia en cargos docentes son los del segmento T3, por ser los mayores. La distribución por segmento se observa en la tabla 6.5 y gráfico 6.10.

EXPERIENCIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS	T1	T2	T3
Años Coordinador docencia	0,37	0,78	1,75
Años Directivo docente	0,22	0,32	1,78
Años Formador de formadores	0,22	0,74	2,08
Años otros cargos en docencia	0,02	0,17	0,61

Tabla 6.5: Experiencia en cargos en instituciones educativas

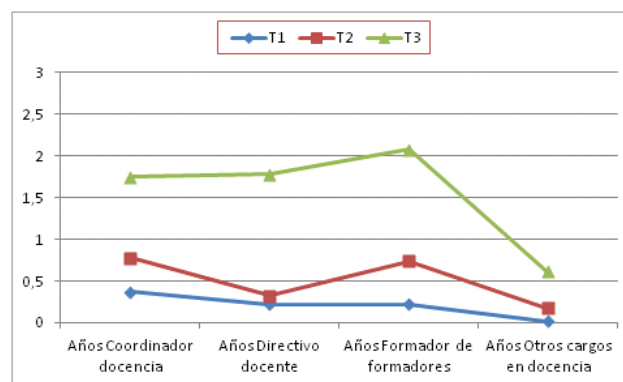


Gráfico 6.10: Experiencia en cargos en instituciones educativas

En relación con el porcentaje de experiencia en *otros cargos* (proporción menor) entre ellos se destacan asesor educacional, asesor/diseñador en la creación de: programas académicos, cursos, carreras, etc.

### 6.4.3. Pertenencia comunidad educativa

Se evidencia una alta no pertenencia a comunidades educativas, con un 83,1%. No obstante, se destaca que el segmento T3 tiene el mayor porcentaje de pertenencia, lo que está relacionado con que este grupo son profesionales más estables y se identifican mayormente con el área educativa. Esto se debe, en gran medida, a su formación inicial, de tipo universitaria y porque son los que tienen mayor carga horaria. Por tanto, generan más vínculos a través de diversas instancias y plataformas con los entornos educativos (gráfico

6.11).

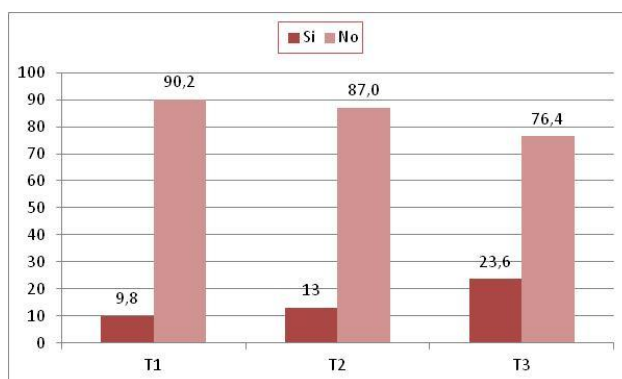


Gráfico 6.11: Pertenencia a una comunidad educativa

#### 6.4.4. Experiencia en la empresa

Es coherente que los que tienen mayor experiencia en la empresa son los del segmento T3. Otra característica destacable es que, en general, la experiencia en empresa de los participantes es en su especialidad.

El detalle por segmento se puede observar en la tabla 6.6 y gráfico 6.12.

EXPERIENCIA EN LA EMPRESA	T1	T2	T3
Años en la empresa	4,8	9,75	17,64
Años en la especialidad	5,05	9,17	16,38
Años en empresa actual	2,66	4,44	6,09

Tabla 6.6: Experiencia en la empresa

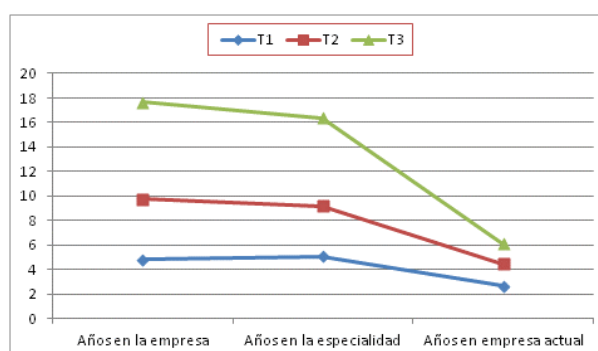


Gráfico 6.12: Experiencia en la empresa

#### 6.4.5. Experiencia en cargos en la empresa

La experiencia de los participantes en los diversos cargos en la empresa es diversa y depende del segmento al cual pertenecen. Sin embargo, es posible visualizar que en la totalidad de la

muestra se destacan los cargos con mayor experiencia: directivo/jefe y desarrollador/implementador.

En la tabla 6.7 y gráfico 6.13 se observa el detalle de experiencia de cargos por segmento. Cabe señalar que tiene sentido que la mayor experiencia sea del segmento T3 en la mayoría de los cargos, excepto en Analista, Arquitecto de Software y Técnico en Redes, donde las diferencias son menores. Esto se relaciona con que dichos puestos son relativamente nuevos en las empresas y tienen un perfil más bien técnico y/o profesional, lo que sustenta el hecho que la experiencia en ellos sean los del segmento T1 y T2 con formación de ese tipo.

EXPERIENCIA EN EMPRESA	T1	T2	T3
Años Gerencia	0,02	0,47	3,03
Años Directivo/Jefe	0,32	2,29	5,83
Años Jefe de Proyecto	0,98	2,51	4,43
Años Analista	2,17	2,13	3,12
Años Desarrollador/Implementador	1,54	2,75	4,08
Años Arquitecto de Software	0,41	1,21	1,07
Años Técnico en Redes	1,32	1,61	1,38
Años otro cargo	0,39	0,38	1,52

Tabla 6.7: Experiencia en cargos en la empresa

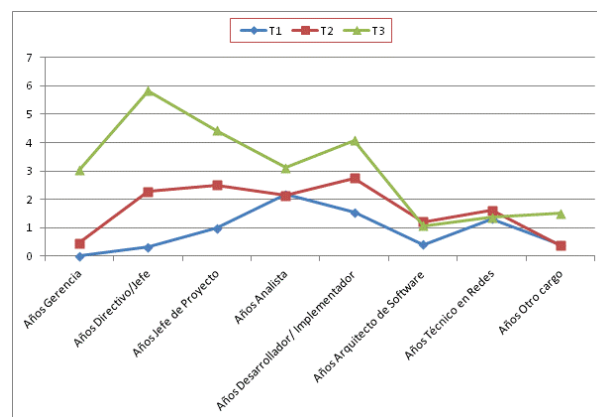


Gráfico 6.13: Experiencia en cargos en la empresa

#### 6.4.6. Pertenencia comunidad profesional

Contrario al ítem anterior, se visualiza que, de la totalidad de la muestra, existe un 88,8% de los participantes que pertenecen a alguna comunidad profesional. En efecto, esta alta participación es similar en los tres segmentos. No obstante, los más jóvenes tienen una leve mayoría. Esta situación se debe a que estos profesionales prefieren desarrollarse en el área profesional y generar vínculos a través de diversas instancias y plataformas de este tipo por

sobre las educativas (gráfico 6.14).

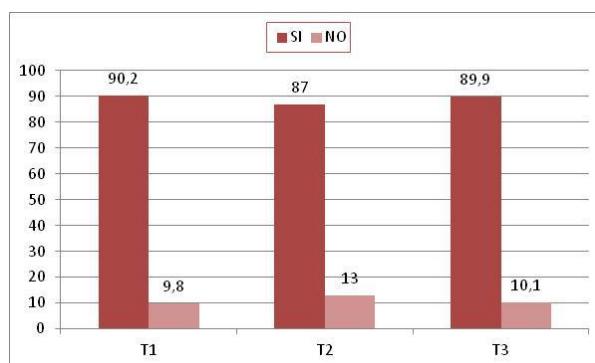


Gráfico 6.14: Pertenencia a una comunidad profesional

## 6.5. Variables Contractuales

### 6.5.1. Tipo de institución educativa actual

La mayoría de los participantes trabaja en un Instituto Técnico Profesional (IP) con un 76,8%. Le sigue la Universidad con un 10,1% y los Centros de Formación Técnica (CFT) con un 8,2%. Si bien existen participantes que trabajan en Colegios o Liceos Técnicos Profesionales o en otras instituciones, estos fueron igualmente considerados, debido a que habían realizado clases en algún centro de Educación Superior Técnico Profesional en un período anterior no más allá de 2 años.

La distribución de las instituciones educativas en los segmentos se observa en el gráfico 6.15. Ahí se pueden visualizar las siguientes características:

- La proporción de participantes con contrato con una institución educativa del tipo superior técnico profesional es similar en los tres segmentos.
- La proporción de participantes con contrato en CFT es similar en los segmentos T1 y T2. Esta situación es coherente con el perfil de estos participantes que son mayoritariamente técnico-profesional y es el que las instituciones actualmente están reclutando.
- La mayor proporción de participantes con contrato en universidades son los del segmento T3, lo que es coherente con su formación inicial de tipo universitaria. Son los que tienen mayor relación con el área educativa de este tipo, son los que tienen grados académicos, vínculos con plataformas educativas, entre otras.



Finalmente, la mayor proporción de participantes con contrato en colegio/liceo técnico profesional son los del segmento T1. Esto se sustenta en el hecho de que dichos profesionales tienen una alta formación técnica, son estudiantes de este tipo de educación secundaria y continúan sus estudios en una educación similar. Es decir, en institutos profesionales o centros de formación técnica.

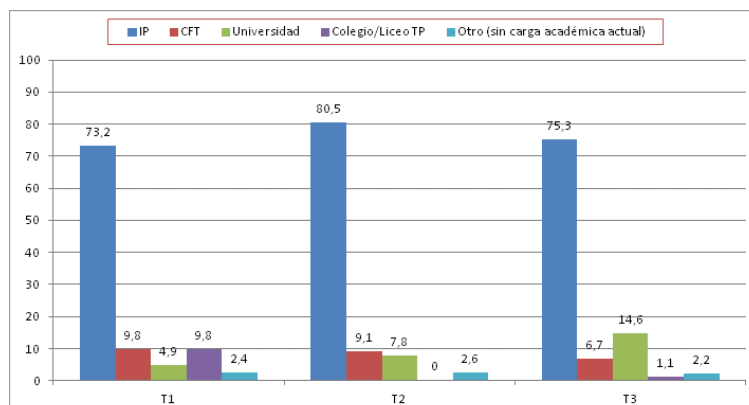


Gráfico 6.15: Distribución del tipo institución educativa donde trabaja actualmente

### 6.5.2. Tipo de contrato con la institución educativa

Existe un 61,4% de los participantes con contrato definido por sobre un 38,6% con contrato indefinido. Esta diferencia es visible de manera similar en los segmentos T1 y T2. Para el caso del segmento T3 la diferencia es mucho menor; incluso son ellos quienes tienen un mayor porcentaje de contrato indefinido con respecto a los otros dos segmentos (gráfico 6.16).

Cabe mencionar que lo anterior ocurre fundamentalmente porque son estos participantes quienes tienen mayor identidad relativa a su trabajo docente, ya que han experimentado en la industria y actualmente su dedicación es más en el área educativa. Esto se traduce en que ellos son los que tienen mayor carga horaria, participan en más instancias y plataformas educativas, teniendo de esta forma menos vinculación con la industria. Al contrario con los profesionales más jóvenes, que están empezando a desarrollar su carrera profesional relativa a su formación inicial (técnica). Por tanto la docencia es muchas veces un canal de oportunidades en su formación.

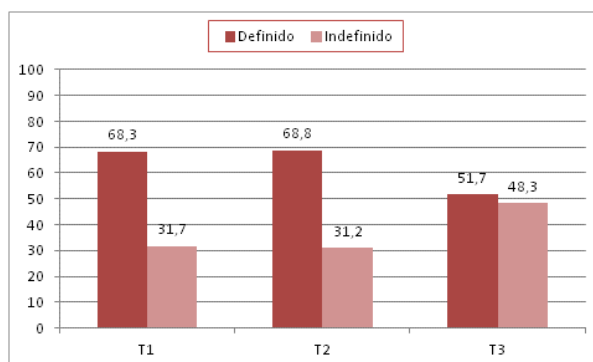


Gráfico 6.16: Tipo de contrato con la institución educativa

### 6.5.3. Jornada de trabajo en la institución educativa

En relación con la jornada de trabajo de los participantes en la institución educativa, es coherente que ésta sea en su mayoría parcial con un 59,4%, considerando que en el ítem del tipo de contrato el gran porcentaje de participantes tiene un contrato definido. Esto es característico de las instituciones educativas de este tipo. Tal y como se mencionó en el marco teórico y contextual, más del 70% de la planta docente de estas instituciones tiene contrato definido.

El detalle de los segmentos por jornada de trabajo se puede apreciar en el gráfico 6.17.

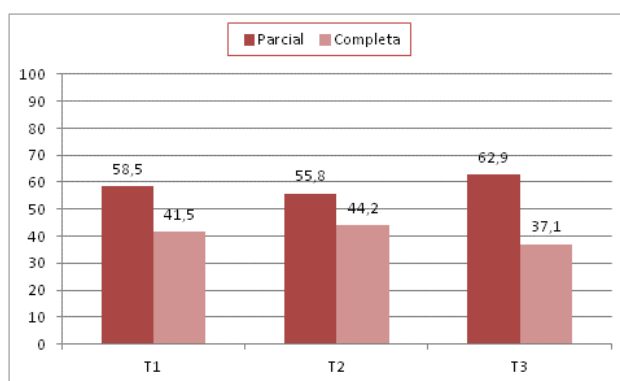


Gráfico 6.17: Jornada de trabajo en la institución educativa

### 6.5.4. Tipo de jornada de trabajo

Se observa que un 52,2% de todos los participantes trabajan en ambas jornadas (diurna y vespertina), un 36,7% en jornada vespertina y un 11,1% en jornada diurna.

Cabe señalar que el alto porcentaje del tipo de jornada “ambas” corresponde al hecho de que muchos de los participantes tienen la posibilidad de ajustar sus horarios con sus otros trabajos,

dándoles la posibilidad de realizar las tareas de docencia en ambas jornadas.

La distribución de los segmentos en los tipos de jornada se visualiza en el gráfico 6.18.

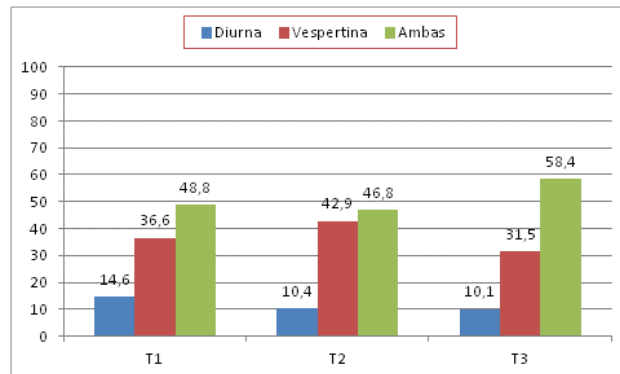


Gráfico 6.18: Tipo de jornada de trabajo en la institución educativa

### 6.5.5. Tipo carrera en la que imparten clases los participantes

Este ítem fue propuesto debido a que las instituciones educativas imparten carreras de ambos tipo (técnico y profesional). Las carreras técnicas duran de 2 a 2 ½ años y las carreras profesionales de 4 a 4 ½ años. De ello se deriva el hecho de que muchos programas de asignaturas requieren formadores con características particulares en los respectivos programas.

Pese a lo anterior, se observa en el gráfico 6.19 que general los tres segmentos tienen una alta participación en ambos tipos de carreras. El segmento T3 tiene la mayor participación del conjunto con un 71,9 %. También es interesante mencionar que, el segmento T2, su participación es similar en carreras técnicas y profesionales, a diferencia de T1 y T3.

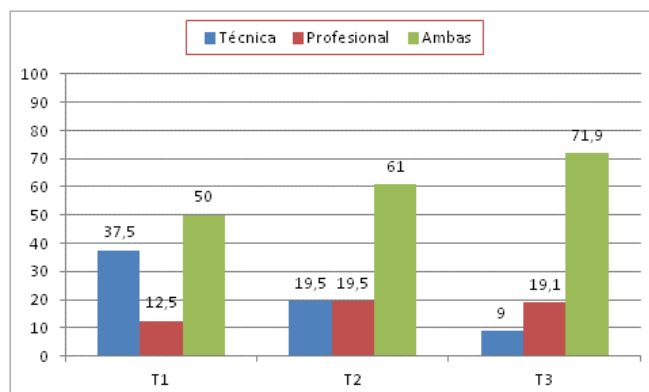


Gráfico 6.19: Distribución por tipo de carrera que imparte

## 6.6. Síntesis de la Muestra

El perfil de la muestra queda resumido de la siguiente forma:

- a. La **edad** de los participantes está concentrada en tres segmentos (T1, T2, T3). No obstante, la edad promedio es de 38 años.
- b. El **género** que predomina en los participantes es el masculino. La participación femenina es baja para los tres segmentos, aunque es posible observar una leve diferencia en el segmento de menor edad. Esto se sustenta en el hecho de que en la actualidad las carreras de este tipo están siendo cursadas por más mujeres, a diferencia de lo que era tradicionalmente.
- c. Los participantes tienen, en su mayoría, un **estado civil** de casado y soltero.
- d. La **localidad de residencia** de gran parte de los participantes es en la Región Metropolitana, específicamente en la ciudad de Santiago. Sin embargo, es posible evidenciar también participación de encuestados provenientes de la Región del Biobío, de la Región de Valparaíso y de la Región del Maule.
- e. El **título profesional** de los participantes en su mayoría es de la familia de las ingenierías, del tipo ejecución.
- f. Los títulos profesionales obtenidos por los participantes son de **estudios universitarios**, pero los participantes pertenecientes al segmento T1 tienen en general tipos de estudios profesionales (IP o CFT). Lo que se traduce en que el nuevo perfil de docentes de este tipo de educación está siendo del mismo tipo de la formación que imparten.
- g. Más de la mitad de los encuestados no tiene **grado académico**<sup>23</sup>. En efecto, los segmentos T1 y T2 son los que tienen el mayor porcentaje. El grado Doctor es casi nulo en la muestra. Esto es coherente con el ítem anterior, ya que los docentes que están trabajando en este tipo de educación son perfiles con otra formación, orientada al trabajo, a la especialidad, más que a la carrera académica tradicional universitaria, donde los grados académicos son importantes.

---

<sup>23</sup> Recordar referencia de nota al pie (19).

- h. Gran parte de los participantes, independientemente del segmento, poseen una **certificación**. Esto valida la característica anterior: profesionales en docencia, más especialistas en un área en particular que docentes con grado en docencia.
- i. En general, la **experiencia docente** está relacionada con la edad de los participantes. Del mismo modo el número de años en docencia es similar, en la especialidad y en la institución educativa. Pese a lo anterior, igualmente el valor es bajo.
- j. La **experiencia en la empresa**, al igual que en el caso de la experiencia docente, está relacionada con la edad de los participantes. Por tanto, los de mayor experiencia son los del segmento T3 y los de menor pertenecen al segmento T1. Una característica común de los segmentos es que llevan poco tiempo trabajando en la empresa actual.
- k. Los participantes, por ser de un perfil más técnico, no tienen mucha **experiencia en cargos de gestión en instituciones educativas**. Los que tienen experiencia pertenecen al segmento T3, por ser los que tienen un perfil más academicista, debido a su formación y desarrollo profesional.
- l. Los **cargos en la empresa** que ocupan los participantes están relacionados con el segmento de edad. Es decir, los del segmento T3 en su mayoría han ocupado cargos directivos, de jefaturas. Por el contrario, los del segmento T2 y T1 han ocupado cargos del tipo más técnico como es el caso de analistas, desarrolladores, entre otros. Pese a lo anterior, se observa una característica común, y es que la experiencia en los cargos de analistas, arquitecto de software y técnico en redes es similar en los tres segmentos. Esto es porque son programas académicos nuevos, principalmente nuevos en este tipo de instituciones educativas. Por tanto, estas instituciones están reclutando docentes con este perfil.
- m. Existe una baja **pertenencia a comunidades educativas**. Sin embargo el segmento T3 es el que tiene mayor participación en este tipo de comunidades, lo que es coherente con su perfil.

- n. A diferencia de la comunidad educativa, los participantes se caracterizan por pertenecer, en su mayoría, a alguna **comunidad profesional**. Así, los participantes con mayor proporción son los del segmento T1 y T2, por sobre el T3, debido al perfil de cada grupo en relación a su formación y experiencia.
- o. El **tipo de institución educativa** en la que trabajan los encuestados y que predomina es el instituto profesional (IP). No obstante, también trabajan en universidades, colegios o liceos técnicos y otros. Esto último se da porque hay varios encuestados que realizaron clases con anterioridad (no más allá de 2 años) en los IP, pero actualmente realizan clases en el otro tipo de instituciones o no tienen carga académica.
- p. El **tipo de contrato** que tienen los participantes con la institución educativa donde realizan clases es, en general, de tipo definido. Es coherente con lo requerido por las propias instituciones educativas de este tipo.
- q. La **jornada de trabajo** de los participantes con respecto a la cantidad de horas asignadas es, mayoritariamente, parcial, validando el tipo de contrato sostenido con las instituciones.
- r. La **jornada de trabajo** de los participantes en relación con la distribución de carga académica durante el día es, diurna y vespertina. Es decir, la gran parte de ellos realizan clases en ambas jornadas, ya que pueden flexibilizar sus horarios de trabajo y coordinarlos con el resto de sus ocupaciones laborales durante un día laboral.
- s. Finalmente, para la mayoría de los participantes el **tipo de carrera que imparten** en la institución educativa es de ambos tipos; es decir, técnica o profesional.



## **7. Descriptiva General**





## 7.1. Introducción

El presente capítulo presenta una visión global de los resultados emanados del cuestionario relativos a las valoraciones de los participantes en cada uno de las variables definidas.

Para comprender mejor la información recogida en el cuestionario, se realiza una descriptiva general de las variables en función de un análisis estadístico descriptivo. Es decir, cálculos de media aritmética (M), desviación estándar (SD) y porcentajes (%), con el objetivo de identificar los intervalos en cada escala. Para el análisis de los datos se usó el programa SPSS versión 21.

Además, se expone un análisis entre variables con el fin de poder identificar si existe relación entre ellas. Así, se identifican las variables como factores en los diferentes contextos y se expresa el grado de correspondencia existente. Al final del capítulo se describe la relación encontrada a partir de la matriz de correlaciones.

Finalmente, la presentación de los resultados se efectuará en el mismo orden mostrado en el cuestionario. Es decir, a partir de cada contexto se expondrán las variables correspondientes, acompañadas de una descripción con una tabla y/o gráfico respectivamente, que vislumbrará los resultados de los análisis realizados. Para cualquier detalle véase el Anexo 7, que contiene los archivos generados por el programa SPSS.

## 7.2. Contexto Institucional

### 7.2.1. Conocimientos generales acerca de la institución educativa

En términos generales la valoración apuntada a los conocimientos que los formadores tienen acerca de la institución es media alta, excepto para el ítem *relaciones con otras instituciones*. Este ítem presenta una M baja, pero una SD muy alta, indicando discordancias entre las valoraciones realizados por los participantes. Pues bien, un elemento caracterizador es que la mayoría de estas instituciones son privadas y no tienen vinculación académica o de colaboración con otras instituciones del mismo tipo, exceptuando algunas con otras del tipo universitarias; por tanto esto podría argumentar dichos resultados (tabla 7.1, gráfico 7.1).

CONOCIMIENTOS GENERALES		M	SD
1	Estructura organizacional	4,28	0,76
2	Política institucional	4,39	0,79
3	Trabajo interdisciplinar	4,07	0,95
4	Relaciones con otras instituciones	3,67	1,18
5	Coordinación interna de la organización	4,17	0,95

Tabla 7.1: Conocimientos generales acerca de la institución educativa

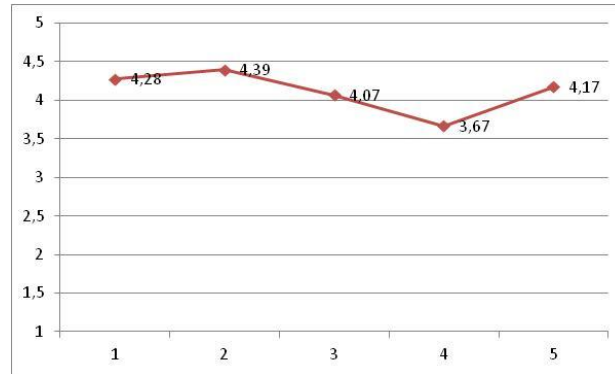


Gráfico 7.1: Conocimientos generales acerca de la institución educativa

### 7.2.2. Recursos logísticos, recursos de apoyo docente y recursos formativos

Los recursos logísticos disponibles, recursos de apoyo docente y recursos formativos han sido agrupados en dos factores. El detalle de cada agrupación es el siguiente (tabla 7.2, gráfico 7.2):

FACTOR	ÍTEMS
F2 Material e infraestructura	1,2,3,4,5,6,7
F3 Recursos para el docente	8,9,10,11,12,13,14,15

RECURSOS LOGÍSTICOS		M	SD
1	Sala de clases	4,53	0,79
2	Recursos didácticos	4,32	0,9
3	Material de curso	4,31	1,01
4	Biblioteca	4,06	1,08
5	Acceso a internet	4,47	0,91
6	Sala de profesores	3,89	1,22
7	Laboratorio	4,32	1,02

RECURSOS DE APOYO DOCENTE		M	SD
8	Proceso de inducción	4,18	1,1
9	Medios tecnológicos, reglamentos e instrucciones para trámites y procedimientos administrativos	4,2	0,9
10	Medios y procedimientos para la coordinación docente, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las clases a impartir	4,3	0,89
11	Actividades complementarias	3,94	1,04

RECURSOS FORMATIVOS		M	SD
12	Talleres o cursos de formación docente en la disciplina	4,03	1,17
13	Talleres o cursos de formación docente en aspectos metodológicos y didácticos	4,22	1,02
14	Asesoría técnica	4,1	1,01
15	Asesoría metodológica	4,17	1,01

Tabla 7.2: Recursos logísticos, recursos de apoyo y recursos formativos

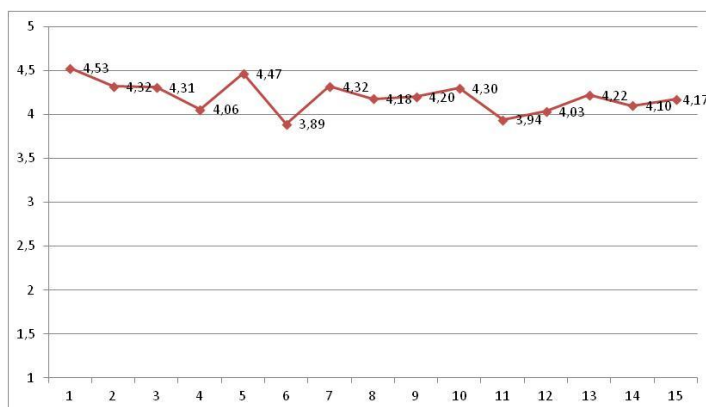


Gráfico 7.2: Recursos logísticos, recursos de apoyo y recursos formativos

Cabe señalar que los recursos relativos a los materiales e infraestructura (1 a 7) tienen una valoración alta, excepto para el caso de la *sala de profesores*. Este ítem presenta la más baja M, pero una SD muy alta, comparativamente con el resto del conjunto. Lo que vendría a reflejar discrepancias entre los informantes.

Sin embargo, esta baja valoración se basa principalmente en el hecho de que, la gran parte de los formadores, van a la institución educativa en su horario de clases asignada, y en ocasiones a alguna reunión de carácter administrativa y de coordinación. La mayoría llega justo a la clase y luego se retira, porque viene o va hacia sus otros trabajos; por lo tanto este espacio no tiende a ser considerado.

Asimismo, tiene sentido la baja valoración en el ítem de *actividades complementarias* para el caso de los recursos de apoyo docente, principalmente por la poca disponibilidad horaria de estos formadores en relación con su jornada laboral.

Para el caso de los recursos formativos se puede observar que la apreciación para estos formadores, en relación con *los talleres o cursos de formación docente en la disciplina*, es baja con respecto a los restantes ítems. Al contrario, los talleres o cursos de formación docente en aspectos metodológicos y didácticos tiene la más alta valoración. Lo anterior podría explicarse porque los formadores no tienen formación inicial en los aspectos metodológicos y/o pedagógicos y, por lo tanto, es coherente que ellos valoren altamente este ítem para realizar la labor docente, considerando que los conocimientos técnicos los tienen por su formación inicial y experiencia.

### **7.2.3. Salario**

El salario es uno de los factores que más baja valoración tiene (tabla 7.3, gráfico 7.3) en relación con los restantes factores. En efecto, el nivel de ingreso y precio por hora de clases en este tipo de instituciones es bajo comparativamente a las universidades. Otro tema importante es la estabilidad laboral. Tal como se pudo apreciar en el marco teórico y contextual, posteriormente evidenciado por la caracterización la muestra, más del 70% de los formadores de este tipo de instituciones tiene contrato a plazo fijo con jornada parcial. En consecuencia, en la mayoría de los casos su fuente primaria de trabajo es la realizada en la industria. Esto último podría afectar al ítem de reconocimiento laboral, considerando que el tiempo y la carga que destinan a la docencia es menor y, por tanto, menor su vinculación con la institución educativa.

SALARIO		M	SD
1	Nivel de Ingreso	3,65	1,10
2	Precio por hora	3,59	1,20
3	Estabilidad Laboral	3,81	1,25
4	Reconocimiento laboral en la Institución	3,74	1,26

Tabla 7.3: Salario

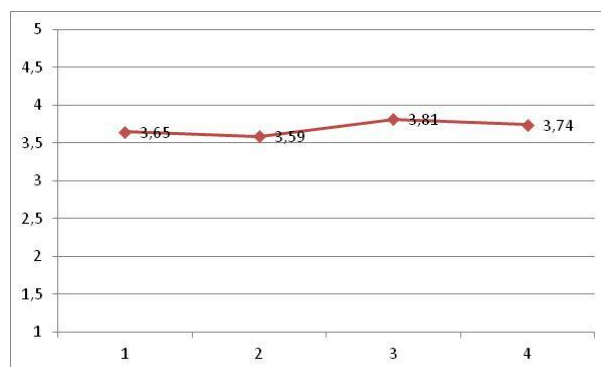


Gráfico 7.3: Salario

#### 7.2.4. Participación activa

El factor de participación activa, junto con el salario, es el que tiene la más baja valoración de todo el contexto institucional.

Puede observarse en la tabla 7.4 (gráfico 7.4) que los resultados en promedio son menor a 4. En general las instancias de participación y colaboración extraordinarias al horario de clases no tienen buena puntuación. En concreto, los ítems *participar en comisiones de docencia* y *promover la organización* y *participar en desarrollo de jornadas académicas, debates mesas redondas, etc.*, son los que tienen más baja puntuación.

La participación extra al horario de clases es compleja. Por un lado, por el tipo de jornada y contrato laboral que adquieren con la institución educativa y, por otro, la poca flexibilidad horaria que ofrecen las instituciones para estas actividades.

PARTICIPACIÓN ACTIVA		M	SD
1	Participar en grupos de trabajo	3,69	1,13
2	Participar en las comisiones de docencia	3,62	1,22
3	Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento y formación en otras áreas	3,72	1,17
4	Promover la organización y participar en desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc.	3,62	1,22
5	Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones y descriptores aportados por los organismos competentes	3,73	1,26

Tabla 7.4: Participación activa

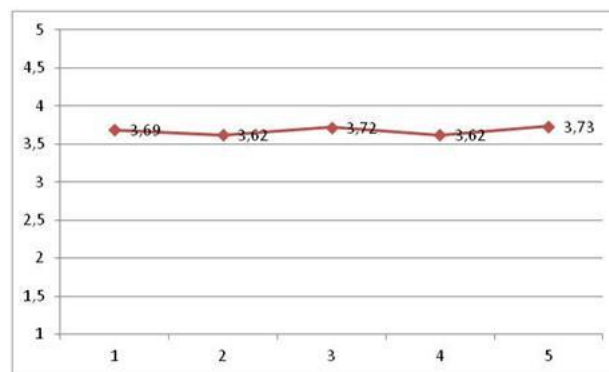


Gráfico 7.4: Participación activa

### 7.2.5. Identificación con la institución educativa y con su tarea docente.

Con respecto a los ítems de identificación con la institución educativa y con su tarea docente, la valoración realizada al ítem *identificarse con la misión y proyecto institucional* y al *grado de satisfacción, compromiso y autoeficacia con su labor docente* es alta, a pesar de que la gran parte de los formadores tienen un perfil técnico y son aquellos que realizan docencia como una actividad extra. Por tanto, la docencia no es el trabajo con mayor dedicación horaria dentro de su jornada laboral.

Por otro lado, el ítem de *sentimiento de pertenencia con el grupo de docentes* tiene el valor más bajo. Esta situación podría deberse fundamentalmente al hecho de que, por el tipo de perfil de estos profesionales, es difícil tener una cultura de grupo docente bien formada, producto de que la gran parte de ellos se relaciona con la institución educativa cuando van a realizar su clase. Asimismo, su contacto con otros formadores se reduce muchas veces a reuniones puntuales. En general, el tiempo del que disponen es menor para actividades complementarias (véase la valoración de este ítem en recursos para el docente).

El detalle de la valoración a esta variable puede apreciarse en la tabla 7.5 (gráfico 7.5).

IDENTIFICACIÓN CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y CON SU TAREA DOCENTE		M	SD
1	Identificarse con la misión y el proyecto institucional	4,21	0,94
2	Sentimiento de pertenencia institucional	4,13	1,06
3	Sentimiento de pertenencia al departamento/área	4,17	0,94
4	Sentimiento de pertenencia con el grupo de docentes	4,10	0,99
5	Grado de fidelidad con la institución	4,18	1,03
6	Grado de satisfacción, compromiso y autoeficacia con su labor docente en la institución	4,32	0,91

Tabla 7.5: Identificación con la institución educativa y c/ su tarea docente

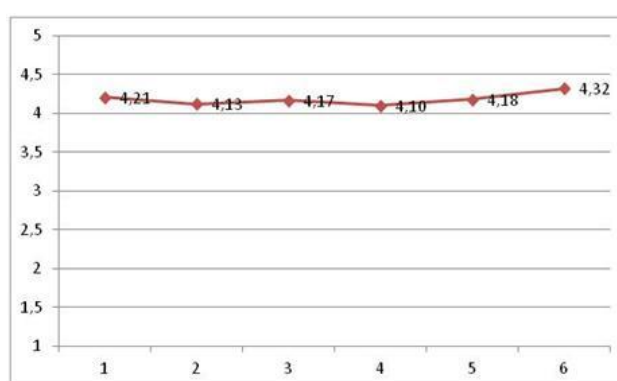


Gráfico 7.5: Identificación con la institución educativa y c/ su tarea docente

### 7.2.6. Trabajo en equipo y sentido de colegialidad

La puntuación dada a los ítems de trabajo en equipo y sentido de colegialidad es relativamente homogénea en la mayoría de los casos (tabla 7.6, gráfico 7.6). Es destacable que, dentro del conjunto, los formadores apuntan más bajo a aquellos ítems relacionados con la colaboración y participación con sus pares. Esto es coherente con los resultados de los ítems de participación activa y actividades complementarias en los recursos para el docente, donde podría predominar el perfil, la disposición de las propias instituciones (ya mencionado) o incluso la motivación.



TRABAJO EN EQUIPO Y SENTIDO DE COLEGIALIDAD		M	SD
1	Conocer los roles que desempeñan los demás miembros del grupo docente	4,02	0,97
2	Capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones dentro del grupo docente	4,12	0,98
3	Compartir una misma cultura profesional docente con sus compañeros de trabajo	4,02	0,99
4	Participar en grupos de trabajo donde se propicie la diversidad de puntos de vista y donde todos puedan participar y apoyarse mutuamente, de manera de avanzar como comunidad docente	4,02	1,08
5	Aceptar responsabilidades de sus propias ideas y de las posiciones que adoptan	4,13	1,02
6	Manejo de conflictos dentro del grupo docente cuya resolución puede favorecer el crecimiento personal y el del propio grupo docente	4,05	1,06

Tabla 7.6: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad

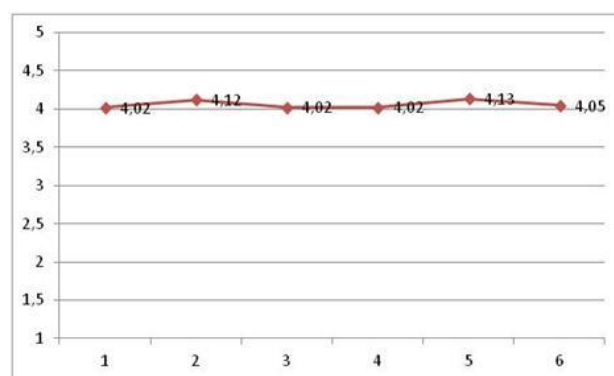


Gráfico 7.6: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad

### 7.3. Contexto Aula (sala de clases/laboratorio)

#### 7.3.1. Competencias de planificación y diseño de la formación

Dentro de las competencias de planificación se destaca la alta valoración realizada al *análisis de la formación a impartir: revisión del programa de la asignatura*, lo que es concordante considerando que es el punto de inicio de la planificación. Luego le siguen dos ítems con valoraciones similares y que son los pasos siguientes del proceso de planificación y diseño. Estos son:

- *Definición de objetivos de la asignatura: declaración de los objetivos y metas que se perseguirán.*
- *Identificación y organización de las competencias a impartir: formulación y clasificación de los contenidos de la asignatura*, que son los pasos siguientes del proceso de planificación y diseño.

Es interesante destacar que para los formadores el ítem *analizar los estudiantes que reciben la formación, el perfil de los estudiantes, la asignatura y nivel que cursarán* es dentro del grupo de ítems, el que tiene menor valor a pesar de que podría ser importante tener en consideración este análisis, tratándose de que el grupo objetivo (en su mayoría) es el perteneciente a los quintiles más bajos de la población.

El detalle se visualiza en la tabla 7.7 (gráfico 7.7).

COMPETENCIAS DE PLANIFICACIÓN Y DISEÑO		M	SD
1	Análisis de la formación a impartir: revisión del programa de la asignatura	4,43	0,80
2	Análisis de los estudiantes que recibirán formación: perfil estudiantes, asignatura, nivel	4,15	0,96
3	Diagnóstico de las necesidades de la asignatura	4,27	0,88
4	Definición de objetivos de la asignatura: declaración de los objetivos y metas que se perseguirán	4,40	0,83
5	Identificación y organización de las competencias a impartir: formulación y clasificación de los contenidos de la asignatura	4,38	0,85
6	Diseño de estrategias metodológicas: formulación y elaboración de los recursos didácticos y metodologías de enseñanza	4,36	0,88
7	Definición de la estructura de evaluación: formulación o revisión de los sistemas de evaluación	4,31	0,90

Tabla 7.7 Competencias de planificación y diseño

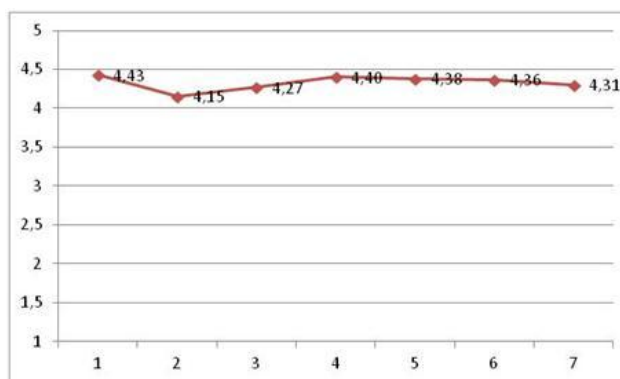


Gráfico 7.7: Competencias de planificación y diseño

### 7.3.2. Competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación

En la tabla 7.8 (gráfico 7.8) es posible observar que existe una alta puntuación a las competencias de desarrollo y puesta en marcha. También es destacable mencionar la baja valoración al *dominio de herramientas didácticas de enseñanza y aprendizaje*, lo que refleja la falta de formación en estos aspectos. Por otro lado, la más alta puntuación es al *dominio del contenido programático de la asignatura* lo que es lógico, ya que estos profesionales tienen los conocimientos y la experiencia en las temáticas técnicas de la asignatura.

COMPETENCIAS DE DESARROLLO Y PUESTA EN MARCHA		M	SD
1	Dominio del contenido programático de la asignatura	4,71	0,54
2	Dominio de herramientas didácticas de enseñanza y aprendizaje	4,50	0,76
3	Dominio de medios de apoyo tecnológicos (audiovisuales, herramientas informáticas) según corresponda a las materias que se enseñan	4,55	0,67
4	Aplicación de diversas estrategias metodológicas de forma válida, significativa y funcional acorde a los objetivos de la clase	4,52	0,65
5	Comunicación efectiva: habilidades de oratoria y de comprensión de las necesidades de los estudiantes en la sala de clases	4,59	0,65
6	Manejo de grupo: interacción didáctica y relación con los estudiantes	4,64	0,61

Tabla 7.8: Competencias de desarrollo y puesta en marcha

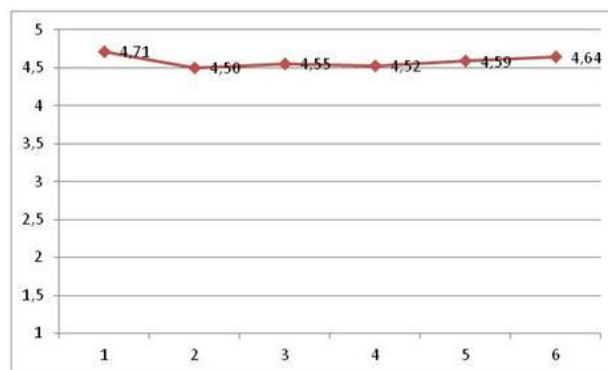


Gráfico 7.8: Competencias de desarrollo y puesta en marcha

### 7.3.3. Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante

En general las instituciones educativas no cuentan con mecanismos de tutorización estandarizados. Las iniciativas realizadas son puntuales, y en muchos casos, dependen mucho de cada formador. Por lo tanto, tienen sentido los resultados en relación a los ítems de las competencias de tutorización.

Así se puede observar en la tabla 7.9 (gráfico 7.9) que la valoración más baja está dada a la *planificación de acciones de tutorización, considerando los objetivos de la asignatura y las características de los estudiantes para optimizar el proceso de aprendizaje*. No obstante, la más alta es para la *orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos de manera de favorecer la adquisición de las competencias profesionales*. Esto último es lo que un gran porcentaje de formadores realizan diariamente como parte del proceso de enseñanza, pero sin asociarlo a una estrategia de tutorización.

COMPETENCIAS DE TUTORIZACIÓN		M	SD
1	Planificación de acciones de tutorización, considerando los objetivos de la asignatura y las características de los estudiantes para optimizar el proceso de aprendizaje	4,17	0,88
2	Creación del ambiente de aprendizaje adecuado: generar las condiciones óptimas y un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes	4,42	0,76
3	Orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos de manera de favorecer la adquisición de las competencias profesionales	4,39	0,74
4	Utilización de técnicas de tutorización virtual (uso de medios tecnológicos)	4,27	0,92

Tabla 7.9: Competencias de tutorización

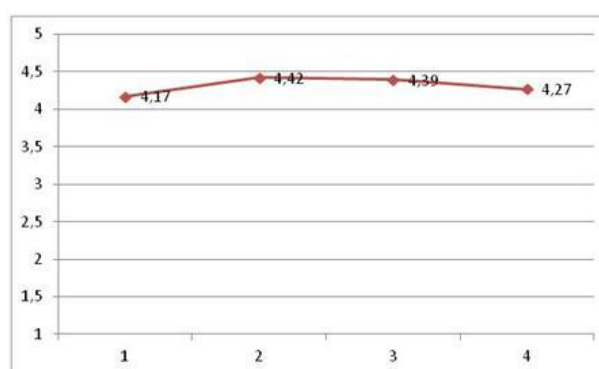


Gráfico 7.9: Competencias de tutorización

### 7.3.4. Competencias de evaluación

En general las competencias de evaluación son percibidas con puntuaciones bastante altas. Tal y como puede observarse en la tabla 7.10 (gráfico 7.10), el ítem *revisión y entrega de resultados* es muy importante, al igual que el *análisis de resultados y la aplicación del instrumento de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido*. Por lo demás, la baja valoración es en la *implicación en los procesos de coevaluación*, lo que podría reflejar que las estructuras de evaluación implementadas en sus asignaturas son las tradicionales; es decir, sin implicación de terceros (estudiantes), y que los formadores se rigen por las establecidas en los programas académicos.

COMPETENCIAS DE EVALUACIÓN		M	SD
1	Identificación de evidencias de evaluación: revisar y formular los sistemas de evaluación	4,34	0,83
2	Definición de instrumentos de evaluación: clasificar y diseñar los instrumentos de evaluación	4,38	0,78
3	Calendarización de los instrumentos de evaluación	4,33	0,79
4	Aplicación del instrumento de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido	4,44	0,71
5	Revisión y entrega de los resultados	4,50	0,74
6	Análisis de resultados: examinar los instrumentos y las respuestas con los estudiantes de manera de verificar el logro de sus aprendizajes	4,47	0,77
7	Promoción y utilización de técnicas e instrumentos de autoevaluación de los estudiantes	4,26	0,85
8	Toma de decisiones basándose en el análisis de los resultados	4,44	0,73
9	Implicación en los procesos de coevaluación: proceso de evaluación entre pares (entre los mismos estudiantes)	4,10	0,98
10	Enfrentamiento a deberes y dilemas éticos de la evaluación	4,30	0,88

Tabla 7.10: Competencias de evaluación

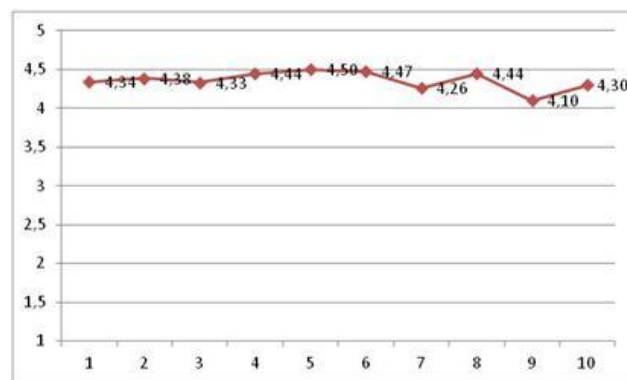


Gráfico 7.10: Competencias de evaluación

### 7.3.5. Competencias de coordinación de la formación

En las competencias de coordinación (tabla 7.11, gráfico 7.11) se sigue evidenciando la falta de trabajo colaborativo en aspectos relacionados con la docencia. En efecto, el ítem con menor valor es la *coordinación entre los diferentes formadores que intervienen en las mismas asignaturas, intercambiando conocimientos, ideas y trabajos*. Sin embargo, los encuestados valoran mayormente la *relación entre las actividades prácticas con la teoría vista en clases*, teniendo sentido dicho resultado, porque los formadores se caracterizan por tener experiencia en su área técnica, que es requisito en este tipo de instituciones para realizar la transferencia de los aprendizajes.

COMPETENCIAS DE COORDINACIÓN		M	SD
1	Coordinación entre los diferentes formadores que intervienen en las mismas asignaturas, intercambiando conocimientos, ideas y trabajos	4,08	0,98
2	Complementación entre las asignaturas que tienen elementos similares	4,10	1,02
3	Relación entre las actividades prácticas con la teoría vista en clases	4,32	0,86
4	Supervisión institucional de la formación entregada por los formadores	4,20	0,94

Tabla 7.11: Competencias de coordinación

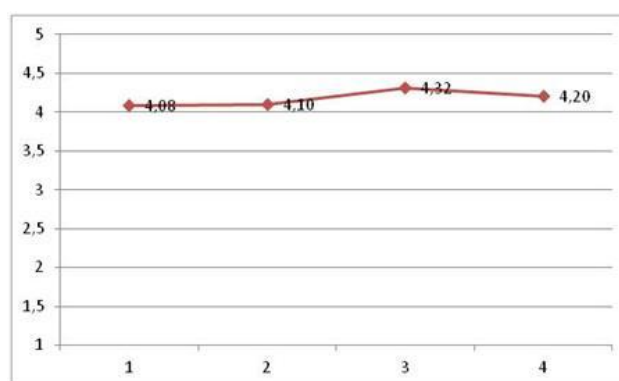


Gráfico 7.11: Competencias de coordinación

### 7.3.6. Competencias de innovación en la formación

Acorde con las competencias de evaluación, donde los formadores valoraban bien los medios de evaluación establecidos, tiene sentido que perciban al ítem *medios de evaluación de estrategias innovadoras*, con el valor más bajo del conjunto. En cambio, la valoración alta fue realizada al ítem *dominio de estrategias de innovación*, lo que refleja que, pese a que no hay innovación en los procesos evaluativos, sí existen y lo consideran importante en el desarrollo y puesta en marcha de la clase.

En la tabla 7.12 (gráfico 7.12) puede observarse el detalle de las valoraciones.

COMPETENCIAS DE INNOVACIÓN		M	SD
1	Dominio de estrategias de innovación: incorporación de medios innovadores en la formación impartida	4,40	0,77
2	Medios de evaluación de estrategias innovadoras	4,24	0,87
3	Rol de facilitador en los procesos de innovación	4,27	0,87

Tabla 7.12: Competencias de innovación

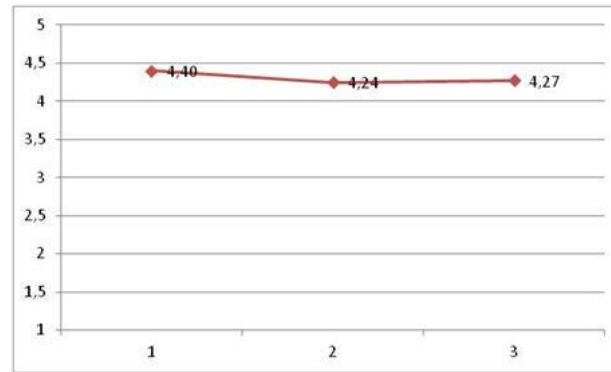


Gráfico 7.12: Competencias de innovación

### 7.3.7. Metodologías utilizadas en clase

Las metodologías utilizadas en clase tienen una valoración relativamente alta, exceptuando los ítems *clase magistral* y *seminarios*, que tienen la puntuación más baja. En cambio, dado el tipo de modelo de formación que se aplica, y más aún por el tipo de programas académicos que imparten, es evidente el alto valor otorgado a los ítems *clases prácticas* y *solución de problemas*.

Las valoraciones restantes pueden observarse en la tabla 7.13 (gráfico 7.13).

METODOLOGÍAS UTILIZADAS EN CLASES		M	SD
1	Clase magistral	3,59	1,15
2	Clases prácticas	4,68	0,57
3	Análisis de caso	4,37	0,86
4	Trabajos grupales	4,25	0,92
5	Trabajos individuales	4,13	1,01
6	Proyectos	4,20	0,99
7	Seminarios	3,13	1,32
8	Solución de problemas	4,46	0,82

Tabla 7.13: Metodologías utilizadas en clase

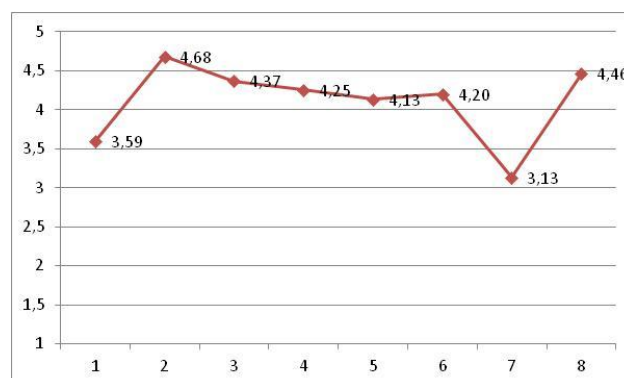


Gráfico 7.13: Metodologías utilizadas en clase

### 7.3.8. Ambiente en la sala de clases/laboratorio

En las competencias referidas al ambiente de la sala de clases/laboratorio, es posible encontrar una valoración bastante similar (tabla 7.14, gráfico 7.14). Ciertamente, los formadores consideran que la *tolerancia a la presión* y la *capacidad para la toma de decisiones* son muy importantes para el ambiente. Interesante es también que el *manejo de las diferencias sociales y culturales dentro de la sala y/o laboratorio* sea significativo para ellos. Esto podría confirmar la importancia que se le otorga al contexto de los estudiantes que cursan este tipo de formación, que en su mayoría provienen de los quintiles más bajos de la población.

En contraste con lo anterior, los ítems *administración de la sala y/o laboratorio* y *gestión de recursos disponibles e infraestructura*, tienen la puntuación más baja del conjunto. Esta situación se sostendría en el hecho de que estos aspectos no dependen de ellos, sino más bien de la propia institución y del personal que ellos designan para estas tareas.

AMBIENTE EN LA SALA DE CLASES/LABORATORIO		M	SD
1	Administración de la sala y/o laboratorio	4,37	0,82
2	Gestión de los recursos disponibles e infraestructura aportados por la institución y que están a disposición en la sala y/o laboratorio (equipos, materiales, etc.)	4,37	0,77
3	Tolerancia a la presión: habilidades para manejar la presión que pudiese ser generada en la sala de clases/laboratorio	4,57	0,63
4	Capacidad para la toma de decisiones	4,55	0,66
5	Manejo de diferencias sociales y culturales dentro de la sala y/o laboratorio	4,54	0,64
6	Gestión de conflictos en la sala y/o laboratorio: manejo de situaciones complejas	4,51	0,67
7	Gestión del tiempo: manejo de los tiempos en las diferentes actividades a realizar en el laboratorio y/o sala de clases	4,47	0,70
8	Satisfacción profesional en el contexto de la sala de clases/laboratorio: se siente complacido con el ejercicio del rol docente en la sala/laboratorio	4,52	0,71

Tabla 7.14: Ambiente en la sala de clases/laboratorio

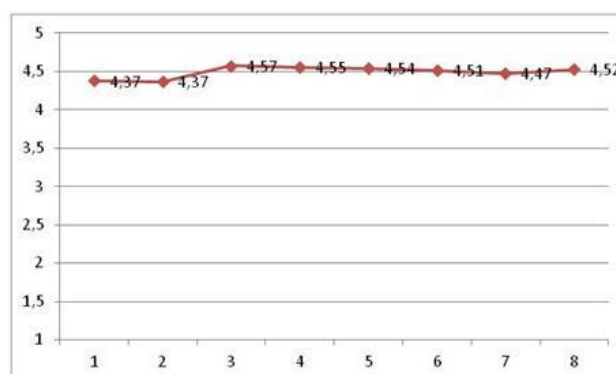


Gráfico 7.14: Ambiente en la sala de clases/laboratorio



## 7.4. Contexto Social (socio–laboral, profesional y cultural)

### 7.4.1. Razones de los profesionales para realizar docencia

Entre las razones que los profesionales tienen para realizar docencia se destaca un alto porcentaje que considera que la docencia es un *canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional*. Le sigue el poder *alcanzar estabilidad como docentes de la educación superior* y, finalmente, como una *necesidad de obtener recursos económicos extras*.

Si bien son profesionales que, en su mayoría, tienen una jornada parcial, la principal motivación es que la docencia es percibida como una instancia de aprendizajes técnicos, pedagógicos y metodológicos; esto es, a través de la formación en estas temáticas provistas por las propias instituciones educativas.

En la tabla 7.15 puede observarse el orden de preferencia (1, 2 y 3) de los profesionales en relación con sus razones para realizar docencia.

RAZONES QUE JUSTIFICAN LA REALIZACIÓN DE DOCENCIA		1era	2da	3era	Rango
1	Alcanzar estabilidad como docentes de la Educación Superior	18,54	34,15	21,95	2
2	Necesidad de obtener recursos económicos extras	13,17	26,83	40,49	3
3	Canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional	60,98	21,46	13,66	1
4	Una actividad adicional a su trabajo en la empresa	7,32	17,07	22,93	4

Tabla 7.15: Razones de los profesionales para realizar docencia (%)

### 7.4.2. Características para ser un buen docente en la educación superior técnico profesional

Con respecto a las preferencias de los docentes en relación con las características para ser un buen docente en la ESTP, es posible observar en la tabla 7.16 que la principal característica percibida por estos profesionales es que deben tener un *título profesional y grados académicos* para ser un buen docente. Posteriormente, valorizan la *formación en aspectos docentes: previa y permanente* y, en último lugar, las *certificaciones técnicas en la línea de la especialidad*.

Indudablemente, las dos primeras preferencias son coherentes por la naturaleza del trabajo docente; es decir, la relación existente entre grados académicos y formación en aspectos docentes. Sin embargo, resalta la valoración dada a las certificaciones técnicas debido a que esto es un requerimiento de algunas instituciones educativas y de algunos programas académicos impartidos.

<b>CARACTERÍSTICAS PARA SER UN BUEN DOCENTE EN LA ESTP</b>		<b>1era</b>	<b>2da</b>	<b>3era</b>	<b>Rango</b>
<b>1</b>	Título profesional y Grados académicos	34,63	12,2	18,54	1
<b>2</b>	Formación en aspectos docentes: previa y permanente	18,05	24,39	19,51	3
<b>3</b>	Experiencia docente previa	11,71	13,17	11,22	4
<b>4</b>	Experiencia en la línea de especialidad en la empresa	23,9	21,95	15,61	2
<b>5</b>	Certificaciones técnicas en la línea de especialidad	5,85	16,1	20,49	5
<b>6</b>	Grado de vinculación con la empresa	5,85	11,71	14,15	6

**Tabla 7.16: Características para ser un buen docente en la ESTP (%)**

### 7.4.3. Contribuciones de los profesionales a la mejora en la docencia

Entre las preferencias que tiene los profesionales en relación con las contribuciones que realizan en la mejora de la docencia, se destacan, en primer lugar la *participación con pares en el diseño curricular*, en segundo y tercer lugar la *participación activa en acciones innovadoras*.

Los resultados que se exhiben son interesantes. En particular la primera preferencia, debido a que en los factores anteriores se ha destacado la baja percepción hacia instancias de participación y trabajo con su entorno educativo. Aunque, por otro lado es concordante la valoración (en porcentaje de preferencia) que se le da al ítem de innovación. Previamente, ya se había observado que, para los profesionales la innovación era importante dentro del desarrollo y puesta en marcha de la clase.

Los porcentajes de los restantes ítems se aprecian en la tabla 7.17.

<b>CONTRIBUCIONES EN LA MEJORA DE LA DOCENCIA</b>		<b>1era</b>	<b>2da</b>	<b>3era</b>	<b>Rango</b>
<b>1</b>	Participación con pares en el diseño curricular	44,39	25,85	14,63	1
<b>2</b>	Mantener relaciones en entorno socio-profesional	24,88	23,9	18,54	2
<b>3</b>	Participación activa en acciones innovadoras	20,98	27,32	27,32	3
<b>4</b>	Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente	3,41	10,73	13,17	5
<b>5</b>	Auto diagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia	6,34	12,2	25,37	4

**Tabla 7.17: Contribuciones a la mejora de la docencia (%)**

#### 7.4.4. Razones de importancia social y cultural de la labor en la educación superior técnico profesional

Los profesionales perciben en gran medida que su labor docente *aporta a la sociedad*. De ahí la relación con la alta puntuación al ítem *manejo de diferencias sociales* (competencias personales en los ambientes de sala de clases/laboratorio) que se mostraron anteriormente. Esto reflejaría que su labor, tal y como es percibida por ellos, trasciende a su rol único de formador. Por lo tanto, distinguen que su aporte a la sociedad es siendo *formador de profesionales calificados* (segundo ítem con alto porcentaje).

No obstante, no pierden la noción de que *transferir conocimiento técnico y su experiencia práctica* son fundamentales en la formación que imparten, lo que se refleja con la segunda y tercera razón elegida.

En la tabla 7.18 se aprecian los porcentajes de cada ítem con respecto a las razones de importancia.

RAZONES DE IMPORTANCIA SOCIAL Y CULTURAL DE LA LABOR DOCENTE EN LA ESTP		1era	2da	3era	Rango
1	Aporte a la sociedad	39,51	10,73	16,59	1
2	Referente para los estudiantes, generando valor en ellos	17,07	28,78	28,29	3
3	Formador de profesionales calificados	34,15	29,27	19,51	2
4	Transfiere conocimientos técnicos y experiencia práctica	9,27	31,22	35,61	4

Tabla 7.18: Razones de importancia social y cultural de la labor docente en la ESTP (%)

#### 7.4.5. Características que determinan la profesión

Sobre las valoraciones efectuadas a las características que determinan la profesión, es destacable que los profesionales apuntan a que la formación es un factor importante para la profesión. Así, las características con mayor valor fueron:

- *La formación permanente: actualización y aprendizaje continuo*
- *La formación específica y de alto nivel*

Esta última asociada a la especialidad técnica. Al contrario, se evidencia en la tabla 7.19 (gráfico 7.15) que los *mecanismos y estrategias de selección de personal* son menos determinantes en la profesión.

CARACTERÍSTICAS QUE DETERMINAN LA PROFESIÓN		M	SD
1	Formación específica y de alto nivel	4,54	0,68
2	Mecanismos y estrategias de selección de personal	3,84	0,93
3	Reconocimiento de la autonomía en su trabajo	4,29	0,73
4	Formación permanente: actualización y aprendizaje continuo	4,71	0,55
5	Carrera profesional a lo largo de la vida, portadora de un nivel social, cultural y económico privilegiado	4,14	0,95

Tabla 7.19: Características que determinan la profesión

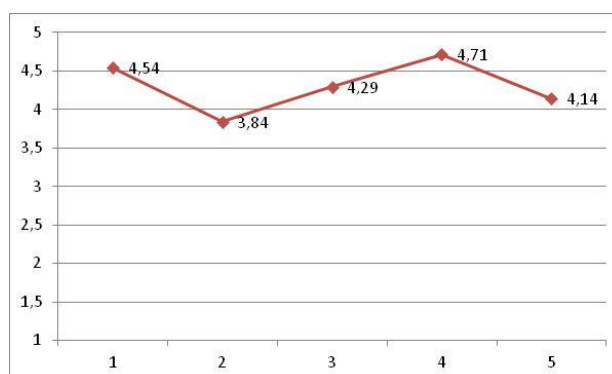


Gráfico 7.15: Características que determinan la profesión

#### 7.4.6. Características genéricas necesarias para ser un buen profesional

Dentro del conjunto de características genéricas para ser un buen profesional, los formadores apuntan que la *responsabilidad*, *proactividad* y *creatividad* son primordiales. En cambio asientan que la *sensibilidad social* tiene el menor valor en relación con las restantes del conjunto (tabla 7.20, gráfico 7.16).

Este último resultado difiere de las anteriores valoraciones, efectuadas en el contexto de la formación que imparten, lo que manifiesta que este factor, si bien influye en su tarea docente, puede no influir en otra labor profesional.

CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS PARA SER BUEN PROFESIONAL		M	SD
1	Liderazgo	4,52	0,76
2	Creatividad	4,66	0,65
3	Innovación	4,63	0,62
4	Autoexigencia	4,62	0,59
5	Responsabilidad	4,84	0,43
6	Pensamiento analítico	4,60	0,61
7	Sensibilidad social	4,33	0,84
8	Proactividad	4,73	0,47

Tabla 7.20: Características genéricas para ser un buen profesional

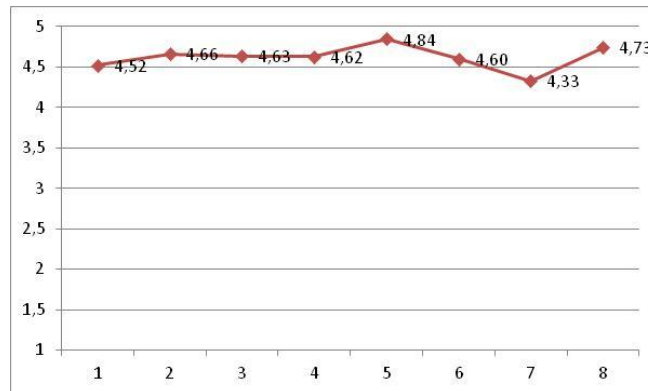


Gráfico 7.16: Características genéricas para ser un buen profesional

### 7.4.7. Características específicas y necesarias para ser un buen profesional docente

Entre las competencias específicas y necesarias para ser un buen docente, destacan estar *comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje y dominio en las materias que enseñan y en las estrategias para enseñarlas*. Estos aspectos presentan las más altas puntuaciones. Al contrario, la baja valoración es la *pertenencia en comunidades de aprendizaje*. Este hecho podría revelar la baja motivación en la participación de ambientes de colaboración, lo que se sumaría a los resultados antes expuestos en relación con los aquí presentados (tabla 7.21, gráfico 7.17).

CARACTERÍSTICAS ESPECIFICAS PARA SER UN BUEN DOCENTE		M	SD
1	Comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje	4,84	0,39
2	Dominio en las materias que enseñan y en las estrategias para enseñarlas	4,79	0,48
3	Responsabilidad en la gestión y monitoreo del aprendizaje de sus estudiantes	4,64	0,61
4	Pertenencia a comunidades de aprendizaje	4,08	1,02

Tabla 7.21: Características específicas para ser un buen docente

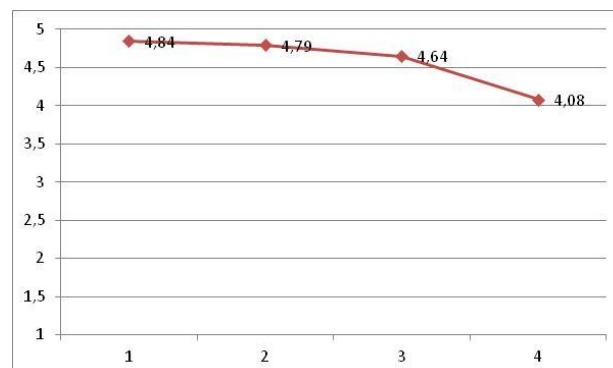


Gráfico 7.17: Características específicas para ser un buen docente

### 7.4.8. Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia

Existe una alta puntuación al ítem *impulso de la innovación y en la investigación científica y tecnológica*. Este resultado concuerda con las anteriores valoraciones realizadas al ítem de innovación. En efecto, estos resultados tienen sentido debido al perfil de los profesionales, donde la mayoría viene de carreras tecnológicas (tabla 7.22, gráfico 7.18).

Sin embargo, el ítem *sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el curriculum*, exhibe la más baja valoración, lo que podría suponer la poca relación percibida por los docentes entre el desarrollo de la ciencia que realizan y el contexto social.

CARACTERÍSTICAS QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LA CIENCIA		M	SD
1	Compromiso científico con la disciplina	4,30	0,86
2	Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el curriculum	4,25	0,83
3	Formación en contenidos científicos, tecnológicos, didácticos y metodológicos en el entorno laboral	4,46	0,76
4	Realización de proyectos innovadores propios de la institución en relación con su entorno (gobierno, otras universidades, empresas, etc.)	4,47	0,74
5	Desarrollo de pensamiento empírico ante las nuevas realidades del entorno	4,47	0,70
6	Impulso de la innovación y en la investigación científica y tecnológica	4,59	0,67

Tabla 7.22: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia

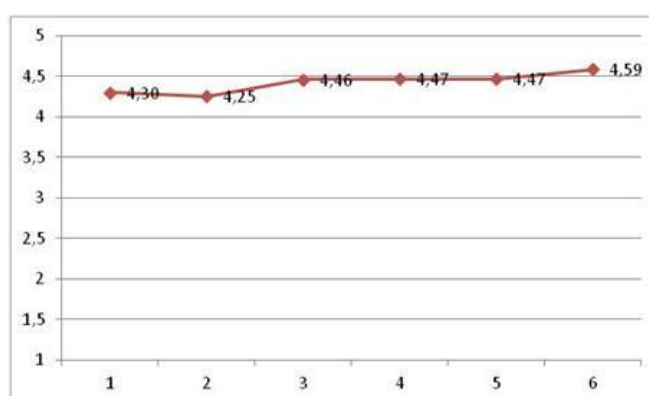


Gráfico 7.18: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia

## 7.5. Factores globales que afectan la labor docente

A partir una mirada global y a modo de síntesis de los diferentes factores que afectan la labor del formador desde los tres contextos de acción, es posible observar en la tabla 7.23 (gráfico 7.19) los siguientes aspectos:

- De la totalidad del conjunto de factores, se manifiesta que los más valorados son *material e infraestructura*, *competencias de desarrollo* y *puesta en marcha* y *competencias genéricas para ser un buen profesional*. Ciertamente, estos resultados son concordantes, en el sentido de que la relación existente entre la disponibilidad de recursos y las competencias para desarrollar la clase son básicas y necesarias. También, los docentes aprecian mucho las competencias relativas a la *responsabilidad*, la *proactividad* y la *creatividad* en la docencia.
- En el contexto institucional es destacable la baja puntuación en los factores de *salario* y *participación activa*. Precisamente esta baja valoración se da por el perfil del formador. Por tanto, el tipo de contrato y situación contractual. En relación con la participación activa, la poca disponibilidad docente y poca flexibilidad institucional son antagónicos, en muchos casos. Más aún, existe una baja valoración a otras instancias de colaboración tales como *comunidades de aprendizaje*, pese a que no es necesaria la presencia física, ya que se puede hacer uso de las tecnologías de información.
- Para el caso de los factores en el contexto aula (sala de clases/laboratorio), los que obtienen menor puntuación son los ítems de *metodologías utilizadas en clases*. Situación que revela que los formadores perciben las *clases prácticas* como la metodología que debiesen utilizar en sus clases. Esto es producto del modelo educativo, basado en competencias y donde los programas académicos son, en su mayoría, orientados a la práctica profesional con el desarrollo de actividades que simulen el área productiva en un entorno académico.
- Finalmente, en el contexto social (social-laboral, profesional y cultural) se exponen los factores que tienen la más alta puntuación de todo el conjunto (de todos los contextos). Entre ellos se destacan las *características genéricas para ser un buen profesional*, la

responsabilidad, la creatividad y la innovación. Por el contrario, las características que determinan la profesión son las de menor valor.

<b>CONTEXTO INSTITUCIONAL</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>F1:</b> Conocimientos generales acerca de la institución	4,12	0,75
<b>F2:</b> Material e infraestructura	4,27	0,73
<b>F3:</b> Recursos para el docente	4,14	0,83
<b>F4:</b> Salario	3,70	1,01
<b>F5:</b> Participación activa	3,67	1,10
<b>F6:</b> Identificación con la institución educativa y su tarea docente	4,18	0,83
<b>F7:</b> Trabajo en equipo y sentido de colegialidad	4,06	0,90
<b>CONTEXTO AULA (SALA DE CLASES/LABORATORIO)</b>		
<b>F8:</b> Competencias de planificación y diseño	4,33	0,74
<b>F9:</b> Competencias de desarrollo y puesta en marcha	4,58	0,51
<b>F10:</b> Competencias de tutorización	4,31	0,70
<b>F11:</b> Competencias de evaluación	4,36	0,64
<b>F12:</b> Competencias de coordinación	4,17	0,83
<b>F13:</b> Competencias de innovación	4,30	0,76
<b>F14:</b> Metodologías utilizadas en clases	4,10	0,54
<b>F15:</b> Ambiente en la sala de clase/laboratorio	4,49	0,54
<b>CONTEXTO SOCIAL (SOCIAL-LABORAL, PROFESIONAL Y CULTURAL)</b>		
<b>F16:</b> Características que determinan la profesión	4,30	0,52
<b>F17:</b> Características genéricas para ser un buen profesional	4,62	0,41
<b>F18:</b> Características específicas necesarias para ser un buen profesional docente	4,59	0,46
<b>F19:</b> Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia en y con su entorno	4,42	0,58

Tabla 7.23: Factores globales que afectan la labor docente

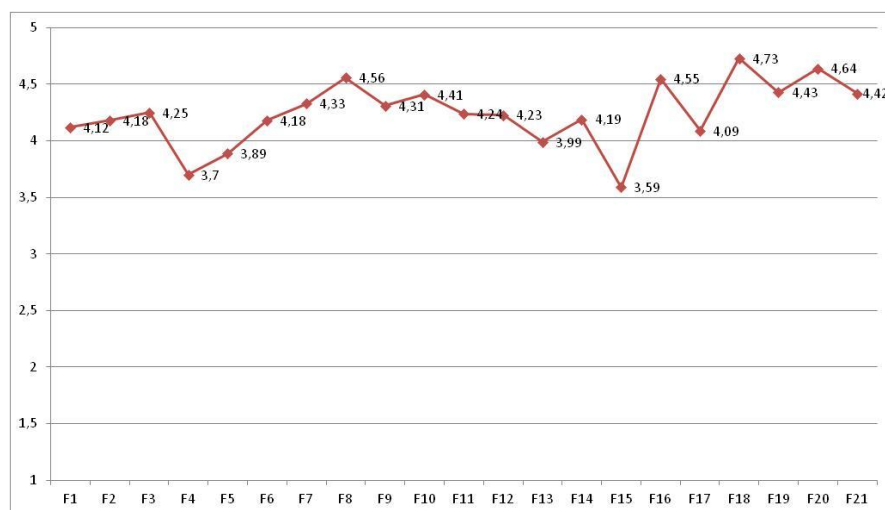


Gráfico 7.19: Factores globales que afectan la labor docente

### 7.5.1. Relación entre las variables

Para ilustrar mejor las relaciones entre los factores globales, es posible observar en la tabla 7.24 que existe una correlación positiva y moderada (medianamente alta con valor  $0,5 <$ ) entre algunas variables, pero en particular entre aquellas del mismo contexto.



En el caso del *contexto institucional*, las variables presentan entre ellas una alta correspondencia. Esta situación se aprecia en la figura 7.1 que indica que, exceptuando el factor *conocimientos generales acerca de la institución educativa* (F1), todos las demás están relacionados entre sí, tomando la referencia del valor antes señalado. Efectivamente, estos resultados son coherentes con los factores asociados a los recursos aportados por la institución, donde la dependencia es mutua.

Por otro lado, se puede ver en la tabla 7.24 que las correlaciones más altas están dadas con el factor de *trabajo en equipo y sentido de colegialidad* (F7). En este caso, es evidente que exista un valor de alta dependencia (0,731) entre éste factor y la *participación activa* (F5), ya que si no hay participación de los formadores es poco probable que pueda generarse el trabajo en equipo y sentido de colegialidad. Igualmente, en relación con el factor de *identificación con la institución educativa y con su tarea docente* (F6), que presenta el siguiente valor más alto del grupo (0,699), su correspondencia es indudable, tomando en consideración que para sentirse identificados es primordial sentirse parte de un equipo de trabajo donde puedan contribuir, debatir, aprender; en fin un espacio de colaboración en pro de un mismo objetivo.

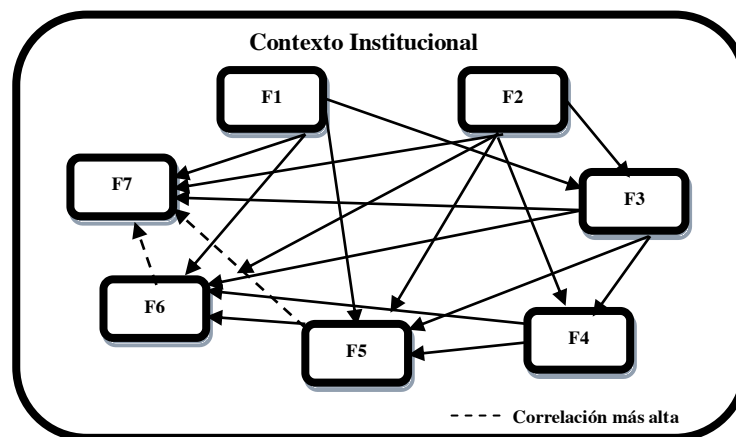


Figura 7.1: Correspondencias entre variables del contexto institucional

Simultáneamente, es posible visualizar, en la figura 7.2 una correspondencia positiva y moderada entre las variables de éste contexto con las del contexto aula (sala de clases/laboratorio), en particular con los factores *competencias de planificación y diseño* (F8), *competencias de coordinación* (F12) y *ambiente en la sala de clases/laboratorio* (F15).

En este sentido, la existencia de correlación en los resultados indica que el valor de relación más alto está proporcionado por el cruce de los factores de *trabajo en equipo* y *sentido de colegialidad* (F7) y *competencias de coordinación* (F12). Ciertamente, es clave que los profesionales tengan o adquieran ciertas competencias de coordinación, necesarias para trabajar en equipo y así contribuir en conjunto en la docencia. Esta situación afecta directamente al sentido de colegialidad; es decir, en ser partícipes de un grupo de profesionales con características propias.

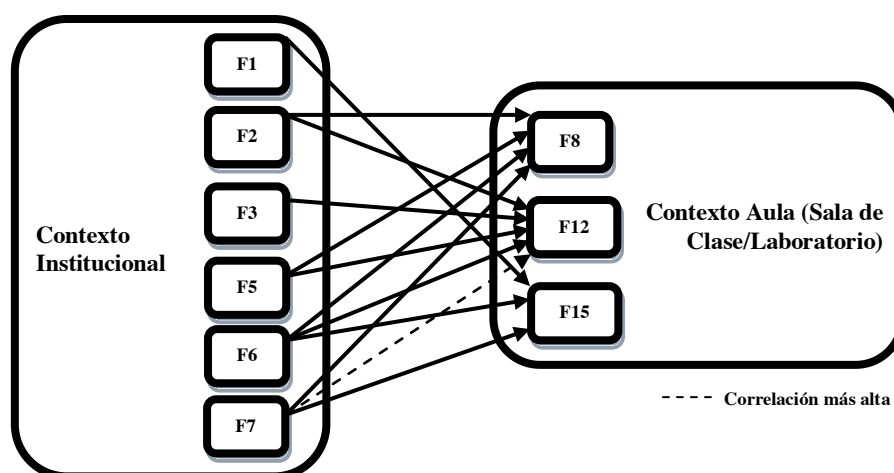
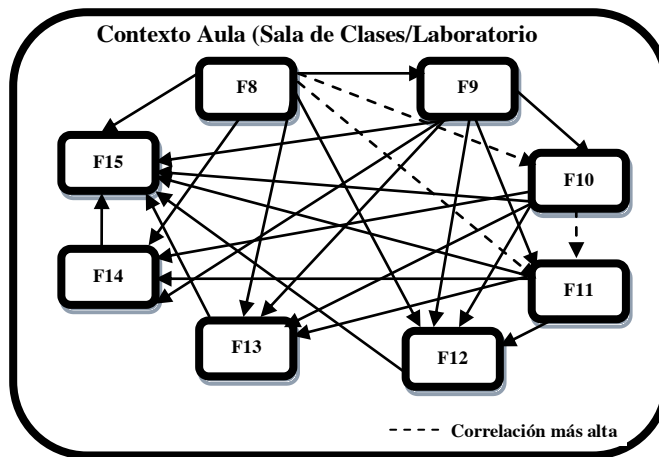


Figura 7.2: Correspondencias entre variables del contexto institucional con el contexto aula (sala de clases/laboratorio)

Para el caso del *contexto aula (sala de clases/laboratorio)* se aprecia una alta correlación entre las variables; aunque la figura 7.3 vislumbra que las dependencias más altas son entre las *competencias de planificación y diseño* (F8), las *competencias de tutorización* (F10) y las *competencias de evaluación* (F11). Dicho esto, se puede predecir que las competencias profesionales de los formadores, en relación con la *planificación y diseño de su clase* van encadenadas a las competencias de *tutorización de sus estudiantes* y las *estrategias de evaluación* que le aplican. Efectivamente, tiene sentido que exista esta coherencia, de manera que la clase que realizan, las estrategias que implementan y las metodologías que aplican, tienen que estar establecidas en función del objetivo principal, que es lograr el aprendizaje efectivo del estudiante.



**Figura 7.3:** Correspondencias entre variables del contexto aula (sala de clases/laboratorio)

Con respecto a la relación entre los contextos sala de clases/laboratorio) y social (social-laboral, profesional y cultural), la figura 7.4 nos evidencia la existencia de correspondencia positiva y moderada entre algunos factores. Justamente es interesante mencionar que los valores más altos son los relativos a la dependencia dada entre las *competencias de tutorización* (F10) y las *competencias de evaluación* (F11) con las *características que contribuyen al desarrollo de la ciencia en y con su entorno* (F19). Esta situación podría manifestar que, pese a que el modelo educativo no impulsa el desarrollo de la ciencia a nivel investigativo, sino que más bien potencia el trabajo práctico, los formadores igualmente valoran estas competencias en el diseño, planificación y evaluación de las clases que imparten. Esto se debe a que el área de especialidad, en concreto el área que comprende las tecnologías de información, los obliga a estar en la búsqueda permanente de nuevos desarrollos que se puedan adaptar al entorno, donde el dinamismo e innovación son un factor constante.

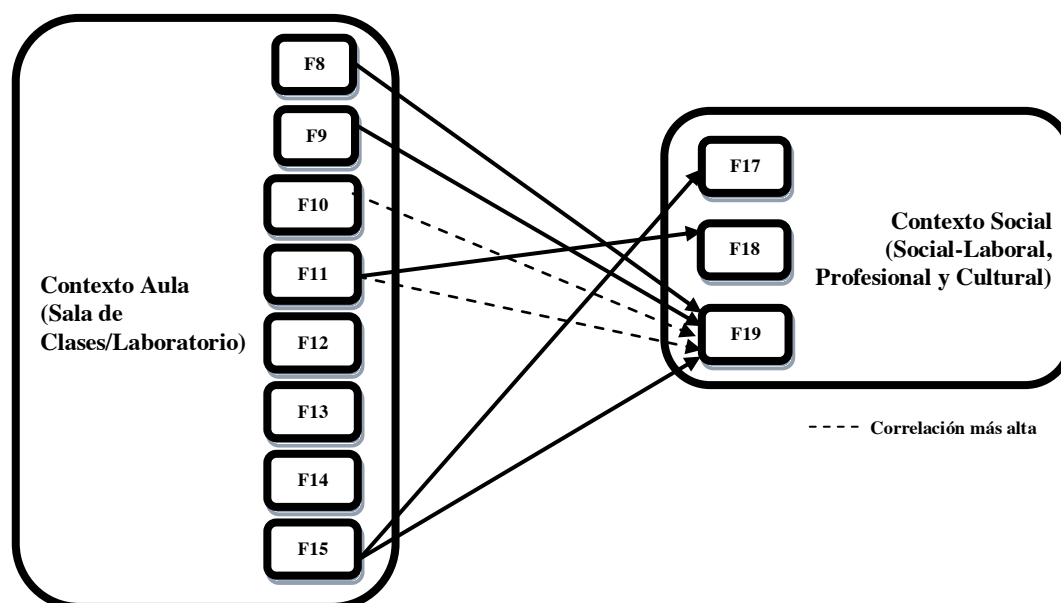


Figura 7.4: Correspondencias entre variables del contexto aula (sala de clases/laboratorio) y el contexto social (social-laboral, profesional y cultural)

Finalmente, para el *contexto social (social-laboral, profesional y cultural)*, también existe una positiva y moderada correlación entre los factores. Pero es posible comprobar (figura 7.5) que los valores más altos de correlación están entre las *características que contribuyen al desarrollo de la ciencia en y con su entorno* (F19) con las *características genéricas para ser un buen profesional* (F17) y las *características específicas necesarias para ser un buen profesional docente* (F18), respectivamente.

Los resultados confirmarían que, para explotar nuevos desarrollos, buscar nuevas estrategias en el entorno cambiante de las tecnologías de información y comunicación, es importante desarrollar ciertas características que van íntimamente ligadas. Primeramente deben ser responsables del proceso y ser innovadores. También deben ser conscientes del entorno de sus estudiantes, entender su progreso y estar en constante vínculo con sus pares, a modo de poder generar progresos en el área educativa en la que trabajan y forman parte.

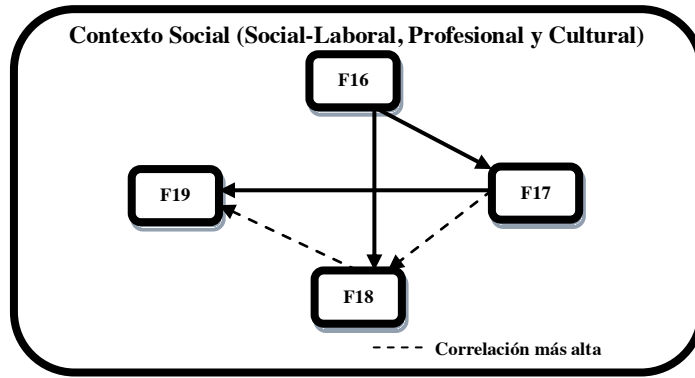


Figura 7.5: Correspondencias entre variables del contexto social (social-laboral, profesional y cultural)

*Descriptiva General*

F1	Conocimientos generales acerca de la institución	1																		
F2	Materiales e infraestructura	,420**	1																	
F3	Recursos para el docente	,555**	,630**	1																
F4	Salario	,435**	,554**	,648**	1															
F5	Participación activa	,568**	,526**	,622**	,599**	1														
F6	Identificación con la institución educativa y con su tarea docente	,559**	,578**	,678**	,631**	,568**	1													
F7	Trabajo en equipo y sentido de colegialidad	,573**	,540**	,583**	,492**	,731**	,699**	1												
F8	Competencias de planificación y diseño	,448**	,505**	,454**	,426**	,525**	,502**	,501**	1											
F9	Competencias de desarrollo y puesta en marcha	,366**	,429**	,405**	,348**	,436**	,452**	,437**	,668**	1										
F10	Competencias de tutorización	,446**	,415**	,339**	,338**	,420**	,450**	,390**	,702**	,650**	1									
F11	Competencias de evaluación	,432**	,430**	,395**	,353**	,434**	,480**	,458**	,731**	,660**	,744**	1								
F12	Competencias de coordinación	,555**	,502**	,560**	,429**	,558**	,528**	,647**	,635**	,519**	,543**	,664**	1							
F13	Competencias de innovación	,418**	,342**	,352**	,268**	,468**	,428**	,523**	,595**	,610**	,565**	,655**	,497**	1						
F14	Metodologías utilizadas para la clase	,328**	,383**	,347**	,359**	,423**	,393**	,392**	,563**	,496**	,532**	,522**	,485**	,474**	1					
F15	Ambiente en la sala de clases/laboratorio	,445**	,494**	,437**	,416**	,450**	,534**	,530**	,666**	,668**	,674**	,675**	,594**	,583**	,522**	1				
F16	Características que determinan la profesión	,321**	,378**	,364**	,261**	,315**	,345**	,369**	,344**	,382**	,326**	,409**	,346**	,391**	,309**	,464**	1			
F17	Características genéricas para ser un buen profesional	,290**	,291**	,285**	,204**	,312**	,339**	,399**	,411**	,460**	,416**	,444**	,339**	,368**	,330**	,533**	,573**	1		
F18	Características específicas necesarias para ser un buen profesional docente	,302**	,343**	,286**	,194**	,282**	,345**	,382**	,414**	,488**	,475**	,530**	,439**	,354**	,363**	,474**	,511**	,691**	1	
F19	Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia en y con su entorno	,291**	,323**	,238**	,227**	,361**	,277**	,391**	,536**	,521**	,573**	,578**	,465**	,433**	,460**	,516**	,463**	,609**	,696**	1
	** p<0,01	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18	F19

**Tabla 7.24: Relaciones entre variables**



## **8. Resultados Cuantitativos**





## **8.1. Introducción**

Para la presentación de los resultados cuantitativos relativos al cuestionario se ha considerado el análisis inferencial de datos a través del uso del programa informático SPSS versión 21.

Dado que la distribución de datos de la muestra tiene una distribución aproximadamente normal y su variabilidad es similar, la técnica utilizada fue la comparación de medias. El propósito fue encontrar si existen diferencias entre las medias y para ello se contempló un nivel de significación ( $\alpha$ ) menor a 0,05. Posterior a ello, para poder identificar y clarificar esas diferencias significativas, se aplicaron las pruebas post-hoc correspondientes.

El análisis se elaboró a partir de cuatro variables independientes que se determinaron como relevantes y significativas. Estas fueron identificadas a partir del marco teórico y contextual, y de la propia experiencia de la investigadora. Estas variables fueron:

- a. Edad
- b. Jornada de trabajo
- c. Tipo de estudios
- d. Experiencia docente

Cabe señalar que para cada variable se identificaron y determinaron tres grupos. Por lo tanto, la prueba utilizada para la comparación de medias fue la ANOVA. Las agrupaciones correspondientes a cada una de ellas se indican como referencia en el inicio de cada análisis.

En síntesis, la presentación de los resultados se efectuará en el mismo orden expuesto en el cuestionario. A partir de cada variable de cruce (indicada más arriba) se mostrarán sólo los resultados que indicaron diferencias significativas en relación con cada una de las variables de los contextos de acción definidos. Además, se acompaña de una descripción, la cual está respaldada por una tabla y gráfico respectivamente. Estos últimos vislumbran los resultados con respecto a las medias aritméticas (M), desviaciones estándar (SD) y los valores asociados a las diferencias significativas.

Finalmente, en el Anexo 7 se encuentran los archivos que han permitido realizar el análisis de los datos.

## 8.2. Análisis de resultados con respecto a la Edad

En el siguiente apartado se presenta el análisis de resultados en relación a la variable edad. Para una mayor comprensión se considerará en las tablas y gráficos los segmentos de edad definidos previamente (véase capítulo 6).

Segmento-Edad	Rango
T3	mayores de 39 años
T2	entre 31 y 39 años
T1	menores de 31 años

### 8.2.1. Contexto Institucional

#### 8.2.1.1. Conocimientos generales acerca de la institución educativa

Cabe señalar que en relación con los conocimientos generales acerca de la institución se observan diferencias significativas en lo que respecta a la *política institucional*. La diferencia se encuentra en que los segmentos T2 y T3 valoran mejor este ítem comparativamente al segmento T1. Esto se sustenta en el hecho de que los segmentos T2 y T3 tienen más experiencia, más vínculo con la institución educativa, mayor interés en saber sobre la institución y sus políticas, a diferencia de los menores que recién están integrándose a la tarea docente y que en sus inicios se centran sólo en ello, considerando que tienden a desarrollar su carrera profesional en la empresa más que en la institución educativa.

No obstante, también es posible observar que la característica menos valorada en los tres grupos es la que tiene que ver con las *relaciones con otras instituciones*. Esta situación se produce fundamentalmente debido a que:

- La institución no les provee instancias de participación y colaboración con otras instituciones.
- Los formadores no cuentan con el tiempo suficiente (de acuerdo a su disponibilidad horaria) para poder asistir e incluso a promover actividades.

El detalle de cada una de las características se visualiza en la tabla 8.1 y en el gráfico 8.1.

CONOCIMIENTOS GENERALES		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Estructura organizacional	4,12(0,93)	4,26(0,77)	4,36 (0,66)	

					0,005 (T1<T2,T3)
2	Política institucional	4,05(1,02)	4,42(0,77)	4,53(0,62)	
3	Trabajo interdisciplinar	3,88(1,01)	4,14(0,97)	4,08(0,89)	
4	Relaciones con otras instituciones	3,49(1,27)	3,7(1,2)	3,71(1,13)	
5	Coordinación interna de la organización	3,95(1,09)	4,25(0,91)	4,2(0,92)	

Tabla 8.1: Conocimientos generales según edad-segmento

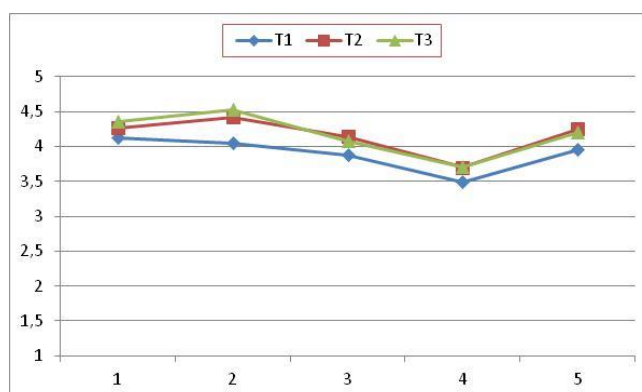


Gráfico 8.1: Conocimientos generales según edad-segmento

### 8.2.1.2. Recursos logísticos disponibles, recursos de apoyo y recursos formativos

Cabe señalar que la valoración a los recursos logísticos disponibles es alta (tabla 8.2, gráfico 8.2) para los tres segmentos, principalmente en la *sala de clases*, *acceso a internet* y *laboratorio*. Pero, no lo es así para la *sala de profesores*. Lo anterior radica en el hecho de que:

- Los programas académicos son de la especialidad de las ingenierías y afines, altamente de carácter práctico. Por tanto, el uso del laboratorio y tecnologías (internet) es fundamental.
- En el caso de este tipo de formadores, debido a su perfil, carga académica y tipo de jornada, que en su mayoría es parcial, no disponen de tiempo para usar la sala de profesores como un espacio para estar, compartir y colaborar con sus pares. Tanto es así, que la mayoría de ellos sólo van a la institución en su horario de clases, llegando justo a la hora que les corresponde, exceptuando si hay alguna obligación extra, ya sea una reunión de coordinación, directiva o con alumnos.

Sin embargo, existe una diferencia significativa con el recurso *material del curso*. Esto es, los del segmento T3 valoran de manera más alta y significativamente este ítem que los del segmento T1 principalmente. Dicho escenario podría darse porque el grupo T3 son profesionales de mayor dedicación docente y de formación tradicional universitaria. Por tanto, la experiencia y referente estudiantil que tienen, les obliga a contar con material del curso. En cambio, en los otros dos segmentos su formación inicial y experiencia es similar a las que les toca impartir; es decir, una docencia mucho más práctica, donde se utiliza más tecnología y maquinarias. Por tanto, podría pensarse que el material de curso, principalmente el de tipo tradicional, puede ser menos relevante. Pero, lo que no significa que no den uso a materiales tecnológicos, como es el caso de las plataformas Web.

RECURSOS LOGISTICOS		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Sala de clases	4,27 (1,07)	4,61 (0,73)	4,57 (0,67)	
2	Recursos didácticos	4,02 (1,26)	4,36 (0,76)	4,40 (0,79)	
3	Material de curso	3,9 (1,34)	4,26 (1,02)	4,53 (0,76)	0,004 (T1<T3,T2)
4	Biblioteca	3,88 (1,21)	4,06 (1,09)	4,12 (1)	
5	Acceso a internet	4,24 (1,24)	4,55 (0,9)	4,49 (0,73)	
6	Sala de profesores	3,8 (1,27)	3,9 (1,24)	3,96 (1,17)	
7	Laboratorio	4,12 (1,29)	4,32 (0,99)	4,39 (0,91)	

Tabla 8.2: Recursos logísticos disponibles según edad-segmento

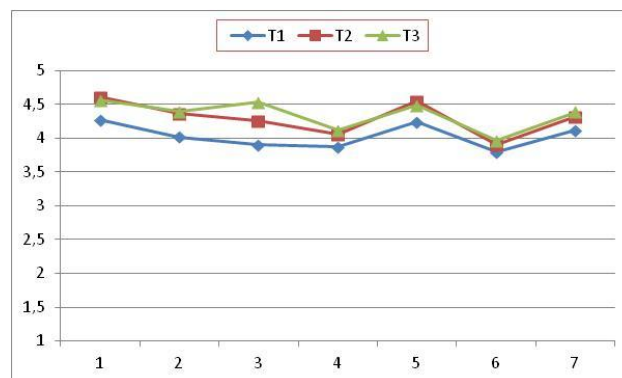


Gráfico 8.2: Recursos logísticos disponibles según edad-segmento

En relación con los recursos de apoyo docente se puede visualizar (tabla 8.3, gráfico 8.3) que existen diferencias significativas en dos ítems: *medios tecnológicos* y *medios y procedimientos para la coordinación docente*.

Ya se mencionó anteriormente que los medios tecnológicos son esenciales considerando el tipo de programas académicos que imparten los formadores. Por otro lado, los medios y

procedimientos de coordinación son importantes desde el momento en que el perfil docente no dispone de tiempo adicional para estar en la institución. Son profesionales que realizan sólo clases y tienen poca vinculación con la institución en otras instancias, como podría ser el caso contrario de los formadores de dedicación exclusiva. Por tanto, el poder disponer de información clara para realizar o resolver cualquier situación relativa a su trabajo es importante.

La diferencia se da en la valoración más alta que es otorgada por el segmento T2, siguiéndole T3 y T1.

Otra peculiaridad destacable es relativa a que los del segmento T1 (los más jóvenes). Su valoración es relativamente baja de todos los ítems con respecto a los otros dos segmentos. Esto podría ser consecuencia de que son profesionales más autónomos, de un perfil similar a la formación que imparten (muchos de ellos ex estudiantes de las mismas instituciones). Por tanto, conocen el funcionamiento, los procedimientos y los recursos con los que cuentan.

Al mismo tiempo, se menciona que el ítem menos valorado por los tres segmentos son las actividades complementarias. Esta situación se da en general por el poco tiempo que disponen estos formadores para realizar cualquier actividad adicional a su carga horaria.

RECURSOS DE APOYO DOCENTE		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Proceso de inducción	3,95 (1,24)	4,31 (1,03)	4,16 (1,09)	
2	Medios tecnológicos, reglamentos e instrucciones para trámites y procedimientos administrativos	3,83 (0,97)	4,36 (0,93)	4,22 (0,79)	0,008 (T1<T2,T3)
3	Medios y procedimientos para la coordinación docente, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las clases a impartir	3,98 (1,04)	4,39 (0,86)	4,36 (0,82)	0,026 (T1<T2,T3)
4	Actividades complementarias	3,85 (0,99)	3,96 (1,06)	3,96 (1,07)	

**Tabla 8.3: Recursos de apoyo docente según edad-segmento**

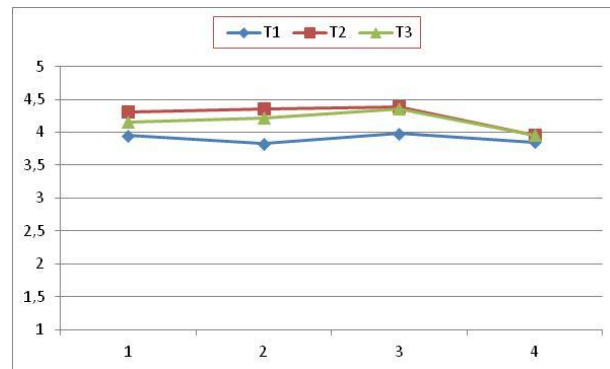


Gráfico 8.3: Recurso de apoyo docente según edad-segmento

Finalmente, para los recursos formativos no se observaron diferencias significativas.

### 8.2.1.3. Salario

En la caracterización de la muestra se pudo observar que el perfil del formador que imparte docencia en este sistema no tiene contrato indefinido. Son profesionales que trabajan en la docencia como parte de su jornada laboral en la mayoría de los casos, pese a que existe una fracción muy pequeña cuya dedicación es exclusiva. No obstante, dicha situación no amerita que no exista una compensación correspondiente a su trabajo y es así como lo reflejan las valoraciones realizadas en este ítem.

Se observa que para los tres segmentos la valoración otorgada en todos los puntos es baja. Incluso existe una diferencia significativa en la *estabilidad laboral*. Es evidente que el segmento T3 y T2 valoren más este ítem en relación al segmento T1, considerando que estos tienen mayor carga académica y vinculación con la institución educativa, a diferencia del otro segmento. Esto es coherente con el tipo de contrato que tienen (definido), el cual no les asegura una estabilidad laboral a largo plazo, ya que dependen de la carga horaria asignada en cada semestre.

El detalle por segmento se observa en la tabla 8.4 y en el gráfico 8.4.

SALARIO	T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
	M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1 Nivel de ingreso	3,41 (1,07)	3,64 (1,08)	3,65 (1,1)	
2 Precio por hora	3,27 (1,21)	3,60 (1,16)	3,72 (1,21)	
3 Estabilidad laboral	3,24 (1,48)	3,97 (1,14)	3,93 (1,18)	0,005 (T1<T2,T3)
4 Reconocimiento laboral en la Institución	3,46 (1,36)	3,88 (1,22)	3,74 (1,24)	

Tabla 8.4: Salario según edad-segmento

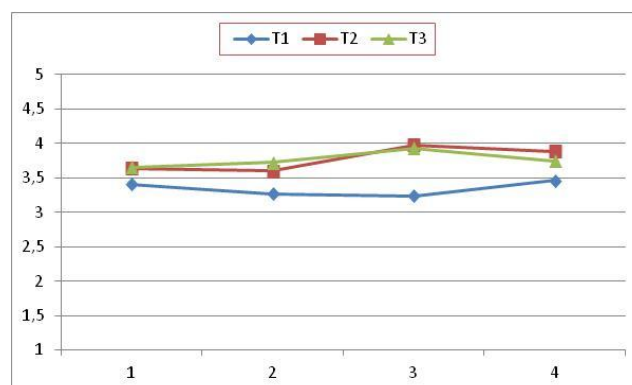


Gráfico 8.4: Salario según edad-segmento

#### 8.2.1.4. Participación activa

En los aspectos relacionados con la participación activa, al igual que en el salario, las valoraciones son las más bajas de todo el contexto institucional. Asimismo, es posible visualizar dos diferencias significativas. Estas fueron encontradas en los siguientes ítems:

- Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento y formación en otras áreas.*
- Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones y descriptores aportados por los organismos competentes.*

Cabe señalar que la situación anterior se sustenta en lo siguiente:

- El propio perfil del formador (jornada parcial, dualidad de roles profesionales, contrato definido) le imposibilita participar en actividades extras para poder compartir, colaborar y trabajar con sus pares.
- Por otro lado, la institución no les facilita horarios e instancias acordes a su disponibilidad para poder ser partícipes de una cultura docente, donde claramente no es potenciada.

En la tabla 8.5 y en el gráfico 8.5 se puede ver en detalle las diferencias.



PARTICIPACIÓN ACTIVA		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Participar en grupos de trabajo	3,44 (1,1)	3,81 (1,18)	3,7 (1,12)	
2	Participar en las comisiones de docencia	3,29 (1,27)	3,84 (1,24)	3,56 (1,16)	
3	Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento y formación en otras áreas	3,41 (1,18)	3,96 (1,2)	3,64 (1,12)	0,04 (T1<T2, T3)
4	Promover la organización y participar en desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc.	3,29 (1,21)	3,79 (1,3)	3,62 (1,14)	
5	Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones y descriptores aportados por los organismos competentes	3,41 (1,2)	3,99 (1,22)	3,65 (1,29)	0,04 (T1<T2, T3)

Tabla 8.5: Participación activa según edad-segmento

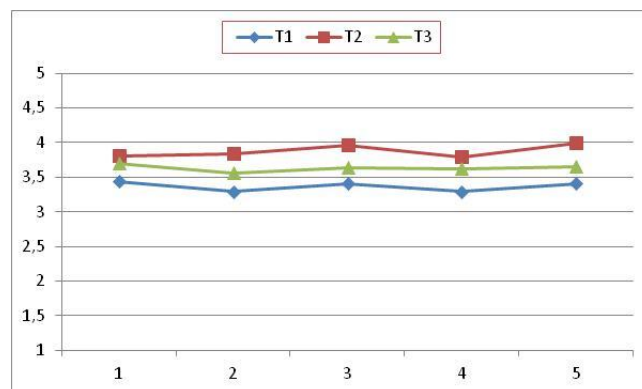


Gráfico 8.5: Participación activa según edad-segmento

### 8.2.1.5. Identificación con la institución educativa y con su tarea docente

En lo que respecta a la identificación con la institución o con su labor, es destacable que el *sentimiento de pertenencia institucional* y el *grado de fidelidad con la institución* son relativamente bajos para el segmento T1. Esto es debido a que los formadores pertenecientes a ese segmento no se identifican con esta tarea. El grupo T1 son profesionales jóvenes, que acceden a la docencia como una alternativa profesional que les puede favorecer en su desarrollo profesional, adquieren nuevos conocimientos que pueden aplicar en su labor profesional de carácter técnico, pudiendo avanzar en ella. Al contrario, el segmento T3 tiene la valoración más alta, ya que son los que tienen mayor vinculación con la institución educativa (más carga horaria), y en la mayoría de los casos ya han ejercido en la empresa. Por

tanto optan como una posibilidad laboral real el dedicarse a la docencia con mayor disposición a colaborar y participar en las diversas actividades propuestas.

Igualmente es importante señalar que, pese a lo anterior, en general para los tres segmentos, la valoración a *grado de satisfacción, compromiso y autoeficacia con su labor docente en la institución* es relativamente alta. No obstante, se observa una diferencia significativa entre éste segmento y el segmento T3. Esto quiere decir que son formadores que, si bien no contemplan la docencia como su fuente de trabajo primaria, igualmente están contentos, motivados y comprometidos con su labor, aunque en menor grado que los formadores del segmento T3, que son los que tienen mayor relación con la institución educativa (tabla 8.6, gráfico 8.6).

IDENTIFICACIÓN CON LA INST. EDUCATIVA Y CON SU TAREA DOCENTE		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Identificarse con la misión y el proyecto institucional	4,05 (1,02)	4,21 (0,95)	4,27 (0,9)	
2	Sentimiento de pertenencia institucional	3,88 (1,23)	4,21 (1,03)	4,16 (1)	
3	Sentimiento de pertenencia al departamento/área	4,1 (1,02)	4,19 (0,86)	4,17 (0,97)	
4	Sentimiento de pertenencia con el grupo de docentes	3,93 (1,09)	4,06 (1,04)	4,2 (0,91)	
5	Grado de fidelidad con la institución	3,88 (1,19)	4,21 (1,06)	4,29 (0,91)	
6	Grado de satisfacción, compromiso y autoeficacia con su labor docente en la institución	4,02 (1,13)	4,35 (0,86)	4,43 (0,82)	0,059 (T1<T3,T2)

Tabla 8.6: Identificación con la institución educativa y c/su tarea docente según edad-segmento

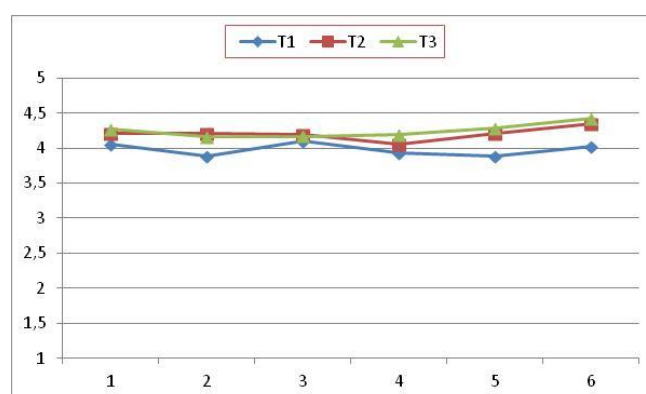


Gráfico 8.6: Identificación con la institución educativa y c/su tarea docente según edad-segmento

## 8.2.2. Contexto Aula (sala de clases/laboratorio)

### 8.2.2.1. Competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación

En las competencias de desarrollo y puesta en marcha tiene sentido que exista una diferencia significativa con respecto al *dominio de herramientas didácticas de enseñanza y aprendizaje*.

La situación anterior se sostiene en lo siguiente:

- Los formadores no tienen las competencias en estos aspectos, debido a que su formación inicial es de carácter técnico más que de formador.
- En el caso del segmento T3, son profesionales que han cursado una formación tradicional universitaria donde, por lo general, predomina la teoría. Por tanto, es coherente que ellos den la valoración más alta a este ítem en relación al segmento T1 ya que son profesionales con una formación similar a la que entregan.

Cabe mencionar que, independiente del segmento, la valoración más alta está otorgada al *dominio del contenido programático de la asignatura*. Es más fundamental para ellos los conocimientos para poder impartir la asignatura que si lo saben hacer o no.

En la tabla 8.7 y en el gráfico 8.7 se puede observar el detalle para los restantes aspectos de esta competencia.

COMPETENCIAS DE DESARROLLO Y PUESTA EN MARCHA		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Dominio del contenido programático de la asignatura	4,53 (0,72)	4,75 (0,51)	4,75 (0,46)	
2	Dominio de herramientas didácticas de enseñanza y aprendizaje	4,23 (0,92)	4,56 (0,75)	4,57 (0,68)	0,042 (T1<T3, T2)
3	Dominio de medios de apoyo tecnológicos (audiovisuales, herramientas informáticas) según corresponda a las materias que se enseñan	4,45 (0,82)	4,51 (0,68)	4,63 (0,57)	
4	Aplicación de diversas estrategias metodológicas de forma válida, significativa y funcional acorde a los objetivos de la clase	4,38 (0,67)	4,48 (0,68)	4,63 (0,61)	
5	Comunicación efectiva	4,48 (0,68)	4,65 (0,58)	4,58 (0,71)	
6	Manejo de grupo	4,5 (0,64)	4,66 (0,6)	4,68 (0,6)	

Tabla 8.7: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según edad-segmento

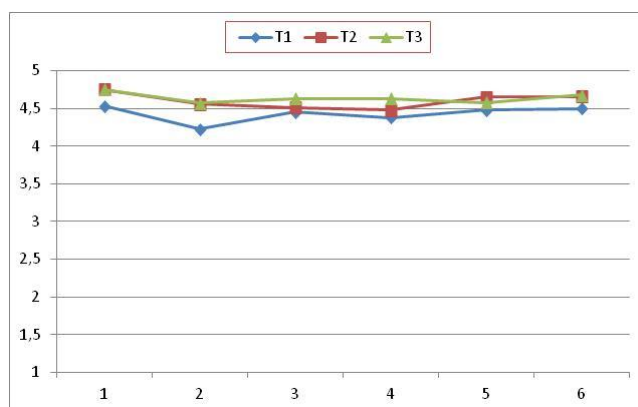


Gráfico 8.7: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según edad-segmento

### 8.2.2.2. Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante

Dentro de las competencias contempladas en el contexto sala de clases/laboratorio están la de tutorización. Pese a que en la realidad las instituciones no las promueven ni los formadores cuentan con tiempo, ni con estrategias y mecanismos para llevarlas cabo, estas son importantes dentro de las percepciones dadas por los encuestados.

Es posible evidenciar una diferencia significativa entre los segmentos T1 y T3 en el ítem *creación del ambiente de aprendizaje adecuado*. Lo anterior se deduce del hecho de que para los formadores es clave generar un ambiente donde los estudiantes sean capaces de aprender lo que ellos enseñan, sobre todo para aquellos pertenecientes al segmento T3, que son lo que tienen mayor dedicación docente. Además, esto es coherente con los recursos que disponen para hacerlo, como se pudo observar en la alta valoración dada a estos aspectos.

El detalle de las valoraciones se puede ver en la tabla 8.8 y en el gráfico 8.8.

COMPETENCIAS DE TUTORIZACIÓN		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Planificación de acciones de tutorización	4 (0,88)	4,16 (0,99)	4,25 (0,76)	
2	Creación del ambiente de aprendizaje adecuado	4,18 (0,87)	4,40 (0,82)	4,53 (0,62)	0,045 (T1<T3, T2)
3	Orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes	4,15 (0,8)	4,42 (0,83)	4,48 (0,64)	
4	Utilización de técnicas de tutorización virtual (uso de medios tecnológicos)	4,15 (0,83)	4,26 (1,02)	4,32 (0,88)	

Tabla 8.8: Competencias de tutorización según edad-segmento

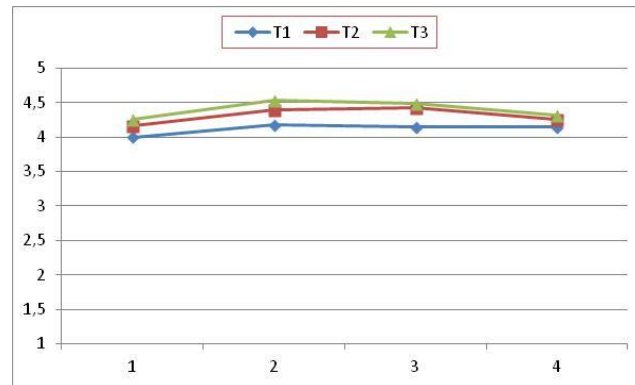


Gráfico 8.8: Competencias de tutorización según edad-segmento

### 8.2.2.3. Metodologías utilizadas en clases

Para las metodologías utilizadas en clases se observan tres diferencias significativas en los ítems *clases prácticas*, *trabajos grupales* y *proyectos*. Asimismo, las metodologías menos valoradas por los tres segmentos son *clase magistral* y *seminarios*.

De esta situación se pueden inferir los siguientes comentarios (tabla 8.9, gráfico 8.9):

- En el caso de la valoración dada al ítem de *clases prácticas* es la metodología que mayor apuntan con respecto a los restantes, cuyos valores, comparativamente, son bajos. A su vez, aún siendo alta la valoración para los tres segmentos, T2 realizó la más alta valoración. Esta situación es coherente, considerando el perfil del grupo (formación y experiencia profesional altamente técnica), en contraste al segmento T3 (formación tradicional universitaria). Al caracterizar la muestra se observó que el perfil del formador encuestado es un perfil de una edad media (T2), con una cierta experiencia en docencia previa.
- Con respecto a los *trabajos grupales* y *proyectos*, es posible visualizar que las valoraciones más altas son proporcionadas por el segmento T3. Esto podría referirse a que los formadores pertenecientes a este grupo son aquellos cuya carga académica está asociada a programas relacionados con el desarrollo de habilidades más que los conocimientos técnicos de alguna materia, como es el caso de los pertenecientes al segmento T1, con los que si se observa una diferencia significativa. Por ejemplo, se da el caso de asignaturas como formulación de proyectos, gestión de recursos humanos, entre otras, donde se requieren metodologías de este tipo.

- Finalmente, es evidente que la baja valoración esté otorgada a las *clases magistrales* y *seminarios*. Estas son metodologías más asociadas a un tipo de formación tradicional universitaria. En el caso de los seminarios, podría considerarse que por estar asociados a grupos más pequeños, va muy bien para reflexionar, analizar, pero no para trabajar en la formación técnico profesional, que se caracteriza por realizar más práctica en cuanto al hacer.

METODOLOGÍAS UTILIZADAS EN CLASES		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Clase magistral	3,68 (0,8)	3,47 (1,22)	3,65 (1,21)	
2	Clases prácticas	4,48 (0,72)	4,81 (0,4)	4,66 (0,6)	0,01 (T1<T2, T3)
3	Análisis de caso	4,15 (0,83)	4,39 (0,92)	4,44 (0,81)	
4	Trabajos grupales	3,93 (0,97)	4,3 (0,97)	4,35 (0,82)	0,04 (T1<T3, T2)
5	Trabajos individuales	4,03 (1,1)	4,16 (1,1)	4,15 (0,97)	
6	Proyectos	3,83 (1,13)	4,17 (1,04)	4,39 (0,83)	0,01 (T1<T3, T2)
7	Seminarios	3,03 (1,31)	3,08 (1,37)	3,23 (1,3)	
8	Solución de problemas	4,43 (0,87)	4,52 (0,74)	4,42 (0,88)	

Tabla 8.9: Metodologías utilizadas en clases según edad-segmento

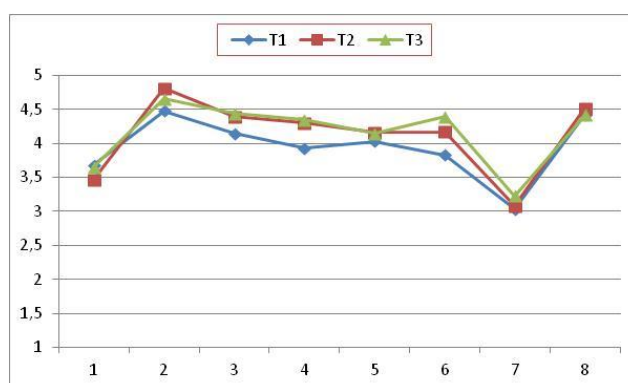


Gráfico 8.9: Metodologías utilizadas en clases según edad-segmento

#### 8.2.2.4. Ambiente en la sala de clases

En las competencias relativas al ambiente en la sala de clases existen diferencias significativas, específicamente en *gestión de conflictos* y *gestión del tiempo*.

En el primer caso la valoración más alta fue realizada por los segmentos T2 y T3. Es interesante señalar esta diferencia, pese a que los del segmento T2 son los que mayoritariamente realizan clases, pero en el área de especialidad, donde son clases más técnicas, asociadas a la enseñanza de configuraciones y herramientas y el perfil docente

contratado para ello es de este tipo. La mayoría de ellos no cuenta con formación en otros aspectos relacionados con la docencia propiamente dicha, como es el manejo de metodologías, didáctica, manejo de grupo, entre otras. Esto es porque son profesionales con un rol técnico, donde en muchas ocasiones no hay desarrollo de este tipo de competencias en la industria.

Para el segundo caso, la valoración más alta fue realizada por el segmento T3, luego T2 y finalmente T1. Se puede colegir de estos resultados que los formadores de mayor edad valoran la gestión del tiempo, porque en definitiva la labor docente incurre en un consumo de tiempo mayor a la hora de clase. De la descriptiva general se deriva que son formadores que tienen mayor disponibilidad horaria para hacer clases, por lo tanto, mayor carga académica. Son los que trabajan en ambas jornadas y tienden a ser formadores con contrato indefinido. De esto se deriva que el factor tiempo para ellos es primordial para poder realizar todas las actividades que le competen; es decir, hora de clases, coordinación docente, coordinación de actividades, diseño y desarrollo de material, entre otras muchas actividades asignadas a los formadores pertenecientes al plantel educativo. Diferente sería el caso de los formadores del segmento T1, cuya función se reduce a su hora de clase asignada, y en algunos casos a alguna actividad adicional.

Entonces, para el segmento T3, gestionar el tiempo les posibilita optimizar sus labores dentro de la sala de clases/laboratorio como dentro de la institución misma.

El detalle de la valoración para los restantes ítems puede visualizarse en la tabla 8.10 y en el gráfico 8.10.

AMBIENTE EN LA SALA DE CLASES/LABORATORIO		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Administración de la sala y/o laboratorio	4,28 (0,93)	4,43 (0,7)	4,36 (0,87)	
2	Gestión de los recursos disponibles e infraestructura aportados por la institución	4,33 (0,8)	4,38 (0,74)	4,38 (0,79)	
3	Tolerancia a la presión	4,4 (0,78)	4,68 (0,55)	4,56 (0,62)	
4	Capacidad para la toma de decisiones	4,38 (0,74)	4,6 (0,61)	4,58 (0,66)	
5	Manejo de diferencias sociales y culturales dentro de la sala/laboratorio	4,35 (0,7)	4,58 (0,66)	4,58 (0,58)	
6	Gestión de conflictos en la sala/laboratorio	4,23 (0,7)	4,62(0,65)	4,55 (0,64)	0,007 (T1<T2, T3)
7	Gestión del tiempo	4,18 (0,81)	4,47 (0,7)	4,6 (0,62)	0,006 (T1<T2, T3)
8	Satisfacción profesional en el contexto de la sala de clases/laboratorio	4,43 (0,75)	4,55 (0,64)	4,55 (0,76)	

Tabla 8.10: Ambiente en la sala de clases/laboratorio según edad-segmento

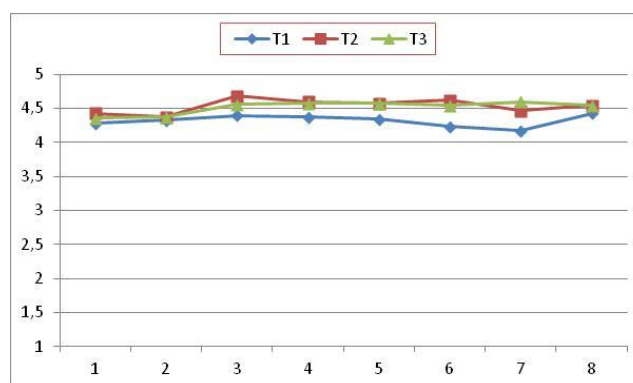


Gráfico 8.10: Ambiente en la sala de clases/laboratorio según edad-segmento

### 8.2.3. Contexto Social (socio-laboral, profesional y cultural)

#### 8.2.3.1. Razones de los profesionales para realizar docencia

Con respecto a la importancia dada a la docencia, los participantes han seleccionado de un conjunto de razones las tres más importantes.

Se observa en la tabla 8.11, por orden de importancia (1, 2 y 3), las razones seleccionadas como más importantes por los tres segmentos. Así se destaca que la razón más importante que tienen para realizar un rol docente es que ven la docencia como *canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional*.

Lo anterior radica fundamentalmente en el hecho que el realizar clases les provee instancias de aprendizaje formal e informal en la especialidad técnica o en los aspectos relacionados con



la tarea docente (metodologías, didácticas, competencias transversales, etc.). En muchos casos las instituciones educativas les proveen de instancias formativas, pero el problema es cuando la formación recibida, específicamente la de la especialidad, provoca que los formadores utilicen la docencia como un medio para alcanzar un desarrollo profesional en la industria y no en la institución educativa. Esto quiere decir que, una vez lograda la formación, abandonan su labor docente por querer obtener las utilidades (salariales y de progreso profesional) en el sector productivo, como podría ser el caso de los formadores del segmento T1 y T2.

Lo anterior sería en el caso de que los profesionales pertenecientes a esos segmentos, con perfil altamente técnico, se identifican más con ese rol y su motivación es desarrollar una carrera profesional en su área. El poder realizar clases les permite formarse y, en muchos casos, certificarse en áreas técnicas, avanzando en su línea de especialidad.

Al contrario de estos segmentos, el T3, si bien igualmente aprecia como una de las razones más importantes el que la docencia sea un canal de oportunidades, gran parte de este grupo proyecta este aprendizaje y estímulo en su rol como formador. Ya se comentó que ellos tienden a tener mayor dedicación a la docencia y menos vinculación con la empresa, un gran porcentaje tiene contrato indefinido y ya han trabajado en la empresa, por lo tanto tienen experiencia en ella. Ahora, su motivación es, en muchos casos, cambiarse de carrera profesional, eligiendo la docencia como su nuevo rol.

Siguiendo con las razones seleccionadas, se puede ver que la segunda más importante para los segmentos T1 y T2 es que la docencia les permite *obtener recursos económicos extras*. Esto es coherente con lo anterior en el sentido que ven la tarea docente como una actividad que les permite optar a recursos tanto formativos (como lo mencionamos más arriba) y económicos. A su vez, los formadores de los segmentos T2 y T3 aprecian como segunda razón de importancia *alcanzar estabilidad como formadores en la educación superior*. Igualmente esta valoración afirma lo comentado previamente con respecto a la motivación de los formadores, principalmente del segmento T3, al optar por dedicarse a este nuevo rol profesional de formador.

Con respecto al segmento T2, pese a que son profesionales jóvenes y con una motivación alta por su desarrollo técnico, demuestra que hay un grupo que igualmente está interesado en

desarrollar un rol de formador y, por tanto, vincularse con la institución educativa a modo de alcanzar una estabilidad laboral.

Finalmente, la tercera razón de importancia elegida por los participantes, en concreto por los del segmento T1, es que la docencia es vista como *una actividad adicional a su trabajo en la empresa*. De esto se podría inferir que la docencia podría ser una actividad como cualquier otra para ellos. No obstante, se rechaza esta inferencia, considerando la segunda razón seleccionada por ellos.

En el caso de los segmentos T2 y T3 identificaron como tercera razón de importancia a la *necesidad de obtener recursos económicos extras*. Dicha situación refleja y ratifica que estos profesionales están más vinculados con la docencia, ven su tarea docente como una posibilidad de trabajo estable más que un extra económico dentro de su jornada laboral y que la que debe tener un pago acorde a sus funciones.

RAZONES PARA REALIZAR DOCENCIA SEGÚN EDAD-SEGMENTO		Razón 1			Razón 2			Razón 3		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1	Alcanzar estabilidad como docentes en la Educación Superior					31,2	45,3			
2	Necesidad de obtener recursos económicos extras				34,1	31,2			32,9	51,2
3	Canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional	51,2	64,9	62,1						
4	Una actividad adicional a su trabajo en la empresa							36,6		

Tabla 8.11: Razones para realizar docencia según edad-segmento

#### 8.2.3.2. Características para ser un buen docente en la educación superior técnico profesional

De las características seleccionadas por los participantes como importantes para ser un buen docente en la ESTP se destacan los siguientes resultados:

- En primer lugar, la característica más importante para los tres segmentos es tener un *título profesional y grado académico*. De esta valoración se puede deducir que la importancia academicista está intrínseca en la formación, independiente del tipo de sistema educativo.

Por un lado tradicionalmente, el grado académico está asociado al rol de formador y permite el acceso a la docencia. Pero obtener un título profesional les contribuye a poder tener una preconcepción de cómo es la labor del formador y les asevera la posibilidad de ejercerla en relación con las competencias profesionales (en particular los conocimientos) necesarias para ello.

- La segunda característica seleccionada por los segmentos T1 y T2 es la *experiencia docente previa*. Estos profesionales perciben que es importante la experiencia previa para ser un buen formador y que esto podría ser algo preocupante en su labor. De ahí que la importancia dada a la formación en aspectos docentes es una forma de complementar su falta de competencias en estas temáticas. Asimismo, se observa que parte del segmento T2 ha seleccionado como una segunda razón la formación en esos tópicos, ratificando la preocupación sostenida por ellos.
- Siguiendo con esta idea se encuentra que los formadores pertenecientes al segmento T3 (ya se ha descrito su perfil) perciben como segunda razón la *formación en aspectos docentes: previa y permanente*. Para ellos es fundamental formarse continuamente en todo lo que respecta a la docencia, ya que es la que ellos, en su mayoría, privilegian dentro de su jerarquía de roles profesionales dentro de su jornada laboral. Mientras mayor formación tengan, más capacitados se sentirán para poder realizar clases. Por ende, visualizarán más oportunidades en desarrollar una carrera docente.
- En último lugar la característica seleccionada como importante por los tres es la de las *certificaciones en la línea de especialidad*. Esto demuestra que, pese a la importancia en la línea de especialidad que promueven las instituciones en los procesos de reclutamiento docente, y por la cual muchos de ellos acceden a la docencia, no es consecuencia de realizar una buena labor como formador.

En la tabla 8.12 se observa que, si bien la valoración a esta característica está dada por los tres segmentos de manera similar, hay un porcentaje de participantes del segmento T1 que también seleccionó la *formación en aspectos docentes: previa y permanente* como una tercera característica importante.

CARACTERÍSTICAS PARA SER BUEN DOCENTE SEGÚN EDAD-SEGMENTO		Característica 1			Característica 2			Característica 3		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1	Título profesional y Grados académicos	39	35,1	32,2						22,1
2	Formación en aspectos docentes: previa y permanente					25	27,6	22		
3	Formación pedagógica permanente									
4	Experiencia docente previa				24,4	25				
5	Certificaciones en la línea de especialidad							22	23,4	20,9
6	Grado de vinculación con la Industria									

Tabla 8.12: Características para ser un buen docente según edad-segmento

### 8.2.3.3. Contribuciones de los profesionales a la mejora en la docencia

Entre las contribuciones que realizan estos profesionales a la mejora en la docencia, se evidencia que la más importante para ellos es *participar con otros profesionales en el diseño de instrumentos y materiales*. Independiente del segmento, los profesionales valoran el trabajo colaborativo en beneficio de su trabajo como formador.

La situación anterior es coherente considerando fundamentalmente la experiencia de los mayores frente a los más jóvenes en aspectos docentes. Por otro lado, la experiencia práctica y técnica de estos últimos favorece la actualización de los materiales que se disponen para los programas académicos. No obstante, esto sería divergente con las valoraciones aportadas a la variable participación activa que fue una de las más bajas del conjunto de elementos del contexto institucional.

Tanto para el segmento T1 y T2, la segunda valoración apunta a *participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje*. Dicho esto, concuerda con los resultados de las altas apreciaciones a las competencias de innovación en la formación, pero sigue siendo divergente con respecto a las valoraciones realizadas a la variable de participación activa.

Por otro lado, tiene sentido que el segmento T3 valore como segunda contribución *mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica*. Ya fue mencionado que este grupo podría estar más desvinculado del sector productivo, producto de su motivación de querer cambiarse de carrera profesional, eligiendo en este caso como nueva

carrera la docencia. Por consiguiente, a los mayores les favorecería actualizar sus conocimientos técnicos y visualizar qué es lo que en la actualidad se está necesitando en los puestos de trabajo, y así poder transmitirlo a sus estudiantes.

En último lugar, se puede ver en la tabla 8.13 que para el segmento T3 el ítem *participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje* es la tercera característica seleccionada que contribuye claramente a la mejora en la docencia. En cambio, para los segmentos T1 y T2, el ítem *aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente* es la tercera contribución importante. De estos resultados se podría inferir que, para ellos, es importante la evaluación de sus tareas y que no tienen complicación en exponerse a ello, a diferencia de los mayores, que tienden a ser más reacios a ser evaluados.

CONTRIBUCIONES A LA MEJORA EN LA DOCENCIA SEGÚN EDAD-SEGMENTO		Contribución 1			Contribución 2			Contribución 3		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1	Participar con otros profesionales en el diseño de instrumentos y materiales	36,6	41,6	50,6						
2	Mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica						28,7			
3	Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje				31,7	29,9				29,1
4	Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente									
5	Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia							27,5	26	

Tabla 8.13: Contribuciones a la mejora de la docencia según edad-segmento

#### 8.2.3.4. Razones de importancia social y cultural de la labor docente en la ESTP

En el marco teórico y contextual se identificó que en Chile la educación superior técnico profesional cumple un rol fundamental en la formación de capital humano especializado, y que era evidente la necesidad de cubrir la brecha de profesionales cualificados para realizar tareas específicas dentro de las empresas, principalmente en las áreas productivas.

Dicho lo anterior, es esencial saber si los profesionales que imparten formación en este tipo de sistema educativo tienen claridad de la importancia de su labor. Tomando estas consideraciones, los resultados reflejan que para los segmentos T1 y T2 existe claridad en saber que su labor sería un *aporte a la sociedad*, al seleccionar este ítem como primera razón

---

de importancia. En cambio, los pertenecientes al segmento T3 consideran que su aporte es *se formador de profesionales calificados* (tabla 8.14).

Si bien ambas razones intentan reflejar que para estos profesionales su labor contribuye en algún sentido, las diferencias radican en que, en general los participantes de los segmentos T1 y T2 son profesionales que vienen de un contexto socio-cultural e incluso formativo similar a los de los estudiantes que cursan este tipo de formación. Comprenden que son referentes para muchos estudiantes, son un ejemplo en el progreso social, cultural, profesional y económico para los estudiantes. Su experiencia de formación cuenta como surgimiento y progreso.

Asimismo, estos formadores pueden experimentar la falta de profesionales, al estar en constante vinculación con la industria y con lo que sucede en la realidad productiva.

En cambio, en el caso de los participantes del segmento T3, son aquellos que en general no experimentaron las mismas vivencias que los estudiantes (relativas a su formación inicial) y, en muchos casos, su desvinculación con el sector productivo los hace estar más desconectados de alguna manera de la realidad empresarial. Dicho esto, podría inferirse que su percepción con respecto a la importancia de su función se reduce netamente a la formativa, sin comprender en profundidad el real aporte que pueden realizar.

En relación con la segunda razón elegida por los participantes se visualizan los siguientes aspectos:

- Para el segmento T1 el ítem *formar profesionales calificados* es importante y esta segunda elección tiene sentido, ya que el aporte que consideran que realizan es a través de la formación.
- Por otro lado, los formadores del segmento T2 reconocen que su experiencia, tanto formativa como laboral les permite ser *referente para los estudiantes, generando valor en ellos*. Estos resultados son coherentes por el tipo de perfil de este segmento.
- En el caso de los mayores (segmento T3), puntuaron como segunda opción el ser *formador de profesionales calificados y transferir conocimientos técnicos y*

*experiencia práctica*. En efecto, dicha situación podría acentuar su visión más estricta de ser un formador por definición.

- En último lugar, se observa que los tres segmentos (a pesar de que el segmento T2 divide su elección) seleccionaron como última razón de importancia *transferir conocimientos técnicos y experiencia práctica*. Este resultado podría inferirse debido a que son las mismas instituciones educativas quienes difunden que su gran labor es la de transferir conocimientos técnicos, debido a su especialidad y, sobre todo, la experiencia práctica. De ahí a considerar en la contratación a profesionales con tiempo parcial y que provienen del sector productivo para que realicen esa transferencia práctica.

Finalmente el restante grupo de T2 seleccionó la razón de ser *referente para los estudiantes, generando valor en ellos*. Esto confirmaría lo comentado más arriba.

IMPORTANCIA SOCIAL SEGÚN EDAD-SEGMENTO	Razón 1			Razón 2			Razón 3		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1 Aporte a la sociedad	36,6	46,6							
2 Referente para los estudiantes, generando valor en ellos					39			29,9	
3 Formador de profesionales calificados			39,1	41,5		31			
4 Transfiere conocimientos técnicos y experiencia práctica						31	39	29,9	39,1

Tabla 8.14: Razones de importancia social y cultural de la labor docente según edad-segmento

### 8.2.3.5. Características que determinan la profesión

Dentro de las características que determinan la profesión se encontraron diferencias significativas entre los segmentos (tabla 8.15, gráfico 8.11). Con las valoraciones realizadas por los participantes se puede comentar lo siguiente:

- La característica con menos valoración realizada por los tres segmentos es la de *mecanismos y estrategias de selección de personal*. Es evidente que para los formadores una profesión no se determina por la forma de ser reclutado ni de ser posteriormente ser contratado. Sin embargo, consideran que sí es determinante la *formación específica y de alto nivel*, y la *formación permanente: actualización y aprendizaje continuo*.

---

Lo anterior confirma el hecho de que la formación es un proceso fundamental dentro de la determinación de una profesión. No sólo la inicial es importante, sino que la constante formación es primordial, para la actualización de competencias en la profesión, considerando los contextos globalizados donde se desenvuelven.

- De las valoraciones realizadas, se exhibieron algunas diferencias significativas. Justamente los resultados revelan que los formadores del segmento T2 valoran más los ítems de *formación permanente: actualización y aprendizaje continuo y carrera profesional a lo largo de la vida, portadora de un nivel social, cultural y económico privilegiado*, que los formadores de los segmentos T1. Dicha situación se explicaría porque los profesionales que trabajan en este tipo de instituciones educativas son mayoritariamente de una edad media; es decir, del segmento T2 y son profesionales que tienen una cierta experiencia docente. No obstante, esto no le es suficiente para optar por una trayectoria profesional en el área educativa. Por esa razón deben compartir su tiempo en los dos roles profesionales. De esta forma se puede inferir que la necesidad de formación permanente es evidente para su desarrollo profesional a lo largo de la vida, siendo su profesión un canal portador de nivel social, cultural y económico.

En contraste, el segmento T1, al ser más joven está formador por profesionales que recién están empezando su vida profesional. Por lo tanto, tienden a querer desarrollarse en su especialidad y adquirir experiencia en ella. De esto se deriva que la docencia es un canal de oportunidades dentro de su formación, que les beneficia en el desarrollo de su profesión técnica por sobre la realizada en una institución educativa.

Para el caso del segmento T3, la percepción en relación con la *formación permanente: actualización y aprendizaje continuo* es similar a los del segmento T2. Ciertamente, la mayor puntuación dada es a este ítem. Esto podría reflejar que su carga académica, que en muchos casos es alta, les requiere de una formación permanente, particularmente en aspectos docentes. Otro elemento que pudiese influir en esta necesidad es la formación previa que trae consigo, que difiere de la que deben entregar en relación con las metodologías y didácticas para la clase.



CARACTERÍSTICAS QUE DETERMINAN LA PROFESIÓN		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Formación específica y de alto nivel	4,4 (0,81)	4,58 (0,62)	4,55 (0,68)	
2	Mecanismos y estrategias de selección de personal	3,93 (0,86)	3,91 (0,93)	3,72 (0,95)	
3	Reconocimiento de la autonomía en su trabajo	4,38 (0,63)	4,34 (0,74)	4,2 (0,76)	
4	Formación permanente: actualización y aprendizaje continuo	4,53 (0,6)	4,79 (0,44)	4,73 (0,6)	0,041 (T1<T2, T3)
5	Carrera profesional a lo largo de la vida, portadora de un nivel social, cultural y económico privilegiado	3,9 (1,11)	4,34 (0,8)	4,06 (0,97)	0,036 (T1<T2, T3)

Tabla 8.15: Características que determinan la profesión según edad-segmento

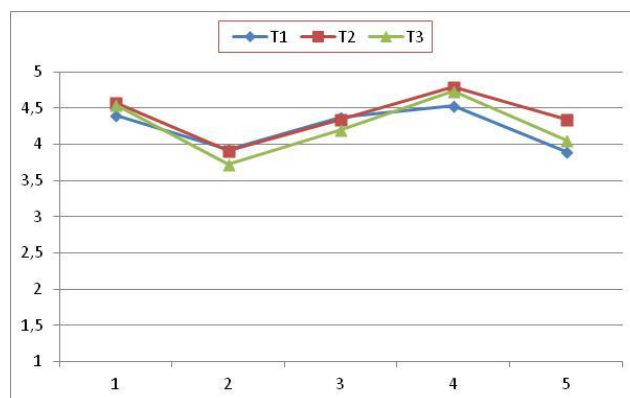


Gráfico 8.11: Características que determinan la profesión según edad-segmento

### 8.2.3.6. Características genéricas necesarias para ser un buen profesional

En la tabla 8.16 (gráfico 8.12) se evidencia que, en general, las características genéricas son bien valoradas por los tres segmentos. Pero se observan diferencias significativas entre los segmentos T1 y T2 en el ítem *responsabilidad*, que es una de las características más valoradas. Sin duda, esta característica es necesaria para cumplir cualquier rol profesional y, claramente los que tienen mayor experiencia profesional, podrían tener una mayor percepción al respecto.

Algo interesante de mencionar es la baja valoración realizada al ítem *sensibilidad social*. Esto podría considerarse paradójico, tomando en cuenta el contexto donde realizan la labor formativa y el perfil de los estudiantes, tal como se indicó en el marco teórico y contextual. Asimismo, las percepciones que ellos mismos tienen acerca del aporte social que realizan a la sociedad, al ser referentes para los estudiantes en estos contextos.

CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS PARA SER BUEN PROFESIONAL		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Liderazgo	4,48 (0,64)	4,48 (0,85)	4,56 (0,72)	
2	Creatividad	4,6 (0,63)	4,73 (0,64)	4,62 (0,67)	
3	Innovación	4,58(0,66)	4,69 (0,59)	4,61 (0,63)	
4	Autoexigencia	4,63 (0,67)	4,66 (0,55)	4,58 (0,6)	
5	Responsabilidad	4,73 (0,55)	4,92 (0,27)	4,82 (0,47)	0,052 T1<T2, T3
6	Pensamiento analítico	4,55 (0,68)	4,57 (0,59)	4,64 (0,59)	
7	Sensibilidad social	4,13 (0,94)	4,43 (0,79)	4,33 (0,84)	
8	Proactividad	4,68 (0,53)	4,77 (0,46)	4,73 (0,47)	

Tabla 8.16: Características genéricas para ser un buen profesional según edad-segmento

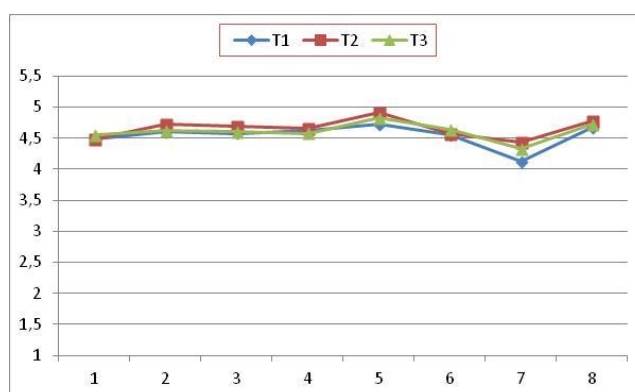


Gráfico 8.12: Características genéricas para ser un buen profesional según edad-segmento

### 8.2.3.7. Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia

Del conjunto de características definidas como contribución al desarrollo de la ciencia, se observa una diferencia significativa entre los segmentos T1 y T2 específicamente. Esta discrepancia está en el ítem *desarrollo de pensamiento empírico ante las nuevas realidades del entorno*.

Este resultado podría reflejar la brecha existente entre los grupos con respecto a la experiencia práctica en la especialidad. Si bien son profesionales bastante pragmáticos y sus labores son altamente técnicas, los pertenecientes al segmento T2, por ser mayores, podrían tener un cierto grado de experiencia, conocer mejor el entorno, los avances y las tendencias en sus respectivas áreas. Naturalmente, para el caso de los participantes del segmento T3, la situación sería similar. A pesar de que muchos estarían alejados de rol técnico, tienen a su haber experiencia en el área. Contrariamente, los pertenecientes al segmento T1 son profesionales que recién están experimentando su vida profesional.

Finalmente, la valoración realizada al ítem *impulso de la innovación y en la investigación científica y tecnológica*, valida las anteriores apreciaciones, donde se destaca que la innovación es un elemento clave en la formación, más aún en las áreas de tecnologías, donde existe un alto dinamismo en los contenidos y desarrollos.

En la tabla 8.17 (gráfico 8.13) se muestra el detalle de las valoraciones dadas por los tres segmentos.

CARACTERÍSTICAS QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LA CIENCIA		T1	T2	T3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Compromiso científico con la disciplina	4,27 (0,92)	4,26 (0,95)	4,35 (0,74)	
2	Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el currículum	4,15 (0,91)	4,32 (0,83)	4,24 (0,8)	
3	Formación en contenidos científicos, tecnológicos, didácticos y metodológicos en el entorno laboral	4,29 (0,81)	4,48 (0,87)	4,52 (0,62)	
4	Realización de proyectos innovadores propios de la institución en relación con su entorno)	4,24 (0,89)	4,53 (0,77)	4,52 (0,61)	
5	Desarrollo de pensamiento empírico ante las nuevas realidades del entorno	4,24 (0,7)	4,6 (0,63)	4,45 (0,74)	0,032 (T1<T2, T3)
6	Impulso de la innovación y en la investigación científica y tecnológica	4,41 (0,77)	4,62 (0,69)	4,64 (0,61)	

Tabla 8.17: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia según edad-segmento

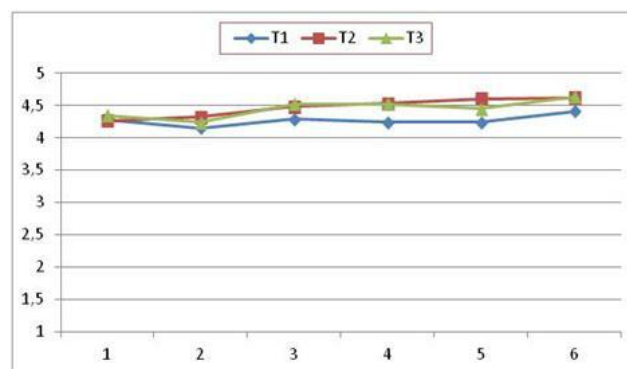


Gráfico 8.13: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia según edad-segmento

#### 8.2.4. Factores globales de acuerdo a la edad-segmento

Desde la óptica global de los factores que afectan a formador, se puede observar que existen sólo dos diferencias significativas en *salario* y *participación activa*.

Lo anterior es coherente con los resultados individuales. Se expresa que los formadores del segmento T1 realizaron las valoraciones más bajas a ambos ítems, comparativamente con los otros dos grupos. Tal y como se comentó anteriormente, es lógico que los mayores, por sus características, aprecien el salario como un factor relevante, así como también los del segmento T2 perciban que las instancias y mecanismos de participación activa contribuyan a una posible proyección en la carrera docente.

Cabe señalar que las puntuaciones más altas del conjunto de factores se realizaron a las *características que determinan la profesión* y a las *características específicas necesarias para ser un buen profesional docente*. Dichos resultados manifiestan que estos profesionales valoran mucho la profesión docente con respecto a las características necesarias que deben tener, más que los recursos de los que dispone para llevar a cabo su rol. Esto queda reflejado en que los grupos T2 y T3 realizaron las apreciaciones más altas, a diferencia de los profesionales pertenecientes al segmento T1, lo que valida la brecha en edad que se correlaciona directamente con la experiencia en la profesión.

En el detalle de las valoraciones recogidas en el gráfico 8.14 y la tabla 8.18, se aprecia que efectivamente las puntuaciones más bajas son realizadas por el segmento T1.

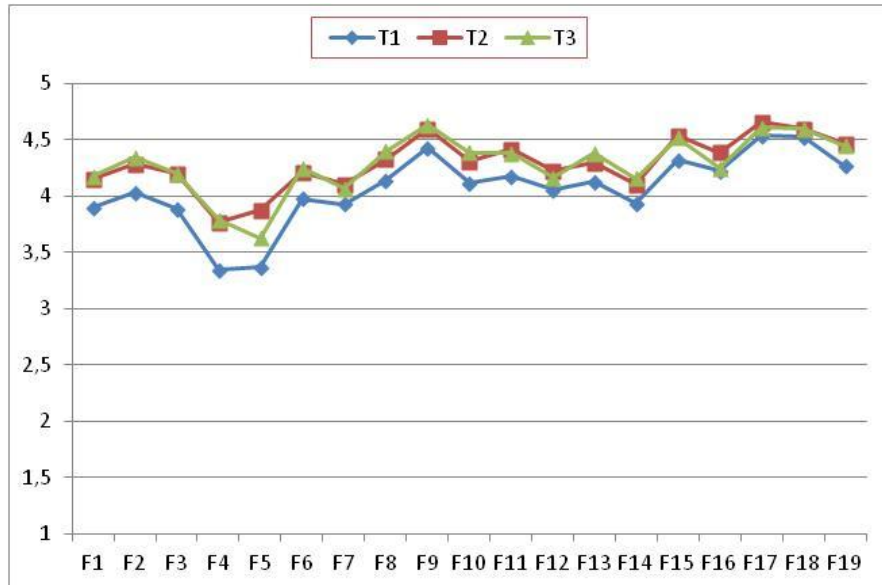


Gráfico 8. 14: Factores globales que afectan la labor docente según edad-segmento

CONTEXTO	FACTORES GLOBALES	T1	T2	T3	SIGNF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
Institucional	F1: Conocimientos acerca de la institución	3,9(0,89)	4,15(0,77)	4,18(0,65)	-
	F2: Material e infraestructura	4,03(1,06)	4,29(0,61)	4,35(0,61)	-
	F3: Recursos para el docente	3,89(0,93)	4,2(0,84)	4,2(0,76)	-
	F4: Salario	3,35(1,02)	3,77(0,97)	3,79(1,02)	0,048 (T1<T3,T2)
	F5: Participación activa	3,37(1,09)	3,88(1,14)	3,63(1,05)	0,053 (T1,T3<T2)
	F6: Identificación con la institución educativa y con su tarea docente	3,98(1)	4,21(0,82)	4,25(0,74)	-
	F7: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad	3,93(0,96)	4,11(0,91)	4,07(0,87)	-
Aula (sala de clases/laboratorio)	F8: Competencias de planificación y diseño	4,14(0,82)	4,33(0,71)	4,4(0,72)	-
	F9: Competencias de desarrollo y puesta en marcha	4,43(0,59)	4,6(0,48)	4,64(0,47)	-
	F10: Competencias de tutorización	4,12(0,71)	4,31(0,79)	4,39(0,6)	-
	F11: Competencias de evaluación	4,18(0,64)	4,42(0,67)	4,38(0,6)	-
	F12: Competencias de coordinación	4,06(0,71)	4,23(0,83)	4,17(0,89)	-
	F13: Competencias de innovación	4,13(0,72)	4,3(0,8)	4,38(0,73)	-
	F14: Metodologías utilizadas en clases	3,94(0,52)	4,11(0,53)	4,16(0,56)	-
	F15: Ambiente en la sala de clases/laboratorio	4,32(0,62)	4,54(0,49)	4,52(0,54)	-
Social (social-laboral, profesional y cultural)	F16: Características que determinan la profesión	4,23(0,56)	4,39(0,47)	4,25(0,53)	-
	F17: Características genéricas para ser un buen profesional	4,54(0,44)	4,66(0,35)	4,61(0,44)	-
	F18: Características específicas necesarias para ser un buen profesional docente	4,53(0,47)	4,6(0,48)	4,6(0,44)	-
	F19: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia en y con su entorno	4,27(0,65)	4,47(0,62)	4,45(0,51)	-

Tabla 8.18: Factores globales que afectan la labor docente según edad-segmento

### 8.3. Análisis de resultados con respecto a la Jornada de Trabajo

En el siguiente apartado se presenta el análisis de resultados en relación a la variable jornada de trabajo. Para una mayor comprensión se considerarán en la leyenda de las tablas, los tipos de jornada de la siguiente forma:

Jornada de Trabajo	Leyenda
Diurna	J1
Vespertina	J2
Ambas	J3

#### 8.3.1. Contexto Institucional

##### 8.3.1.1. Conocimientos generales acerca de la institución educativa

En relación con los conocimientos generales, es posible observar una diferencia significativa entre las jornadas J3 y J2. Es coherente que los formadores que trabajan en ambas jornadas (J3) valoren mayormente la *estructura organizacional* con respecto a los de la jornada J2.

Los que trabajan en ambas jornadas se caracterizan por trabajar con mayor carga académica la que está distribuida durante toda la jornada laboral. Por tanto, tiene sentido que para ellos, que están más vinculados con la institución educativa y en muchos casos la docencia es su trabajo principal, sea importante conocer la estructura de la organización de la que forman parte.

Por otra parte, es interesante destacar la baja valoración dada al ítem *relaciones con otras instituciones* por parte de los tres grupos. En todo caso y comparativamente, los profesionales de los grupos J3 y J1 son los que dan la mayor valoración, debido a que su jornada de trabajo les posibilita poder realizar instancias de interrelación con otras instituciones. Diferente es el caso para los del grupo J2, que no cuentan con la disponibilidad para ello.

En general, la baja valoración se debe a que la propia institución no promueve estas instancias, sólo con excepción de aquellas que tienen que ver con el mundo productivo, más que la vinculación con otras instituciones educativas similares.

El detalle de las apreciaciones puede verse en la tabla 8.19 (gráfico 8.15).

CONOCIMIENTOS GENERALES		J1	J2	J3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Estructura organizacional	4,09 (0,85)	4,14 (0,81)	4,41 (0,68)	0,03 (J2<J3,J1)
2	Política institucional	4,17 (0,83)	4,41 (0,85)	4,43 (0,73)	
3	Trabajo interdisciplinar	4,04 (0,77)	3,93 (1,04)	4,17 (0,91)	
4	Relaciones con otras instituciones	3,74 (1,05)	3,49 (1,23)	3,78 (1,17)	
5	Coordinación interna de la organización	4,09 (0,95)	4,21 (0,97)	4,17 (0,95)	

Tabla 8.19: Conocimientos generales según jornada de trabajo

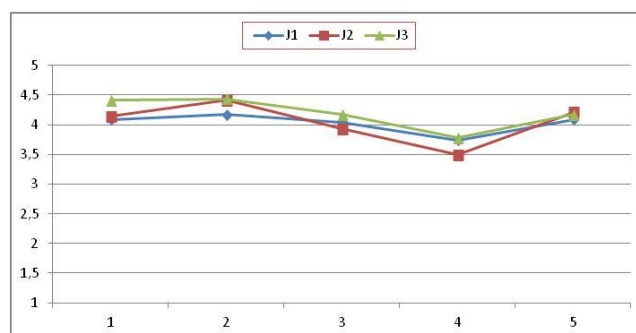


Gráfico 8.15: Conocimientos generales según jornada de trabajo

### 8.3.1.2. Identificación con la institución educativa y con su tarea docente

Cabe señalar que para las jornadas J2 y J3 existen dos diferencias significativas en *identificarse con la misión y el proyecto institucional* y con el *sentimiento de pertenencia con el grupo de docentes*.

Estas diferencias manifiestan que:

- Los formadores con jornada J3 valoran mayormente el *sentirse identificados con la misión y el proyecto institucional* que los de jornada J2. Esto tiene sentido debido a que los de J3 son profesionales con mayor asignación horaria y, en algunos casos, son los que tienen contrato indefinido. En muchos la docencia es su fuente principal de trabajo y/o en menor grado se relacionan con la industria a través de proyectos, consultorías, asesorías, etc.

Diferente es el caso de los pertenecientes a la jornada J2, que realizan docencia en un horario adicional a su jornada de trabajo (tardes, fin de semana, etc.).

- La otra diferencia significativa que se produce con el *sentimiento de pertenencia con el grupo de docentes*, es coherente. Esto reafirmaría que los formadores del J3 se sientan más parte de un equipo de trabajo, de una institución, ya que tienen mayor



vinculación con su labor educativa, comparativamente con los pertenecientes al grupo J2.

Las restantes valoraciones pueden observarse en la tabla 8.20 (gráfico 8.16).

IDENTIFICACIÓN CON LA INST. EDUCATIVA Y CON SU TAREA DOCENTE		J1	J2	J3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Identificarse con la misión y el proyecto institucional	4,13 (0,87)	4,01 (1,04)	4,36 (0,87)	0,045 (J1, J2<J3)
2	Sentimiento de pertenencia institucional	3,96 (1,10)	3,97 (1,12)	4,27 (1)	
3	Sentimiento de pertenencia al departamento o área	4,13 (0,92)	4,04 (0,94)	4,27 (0,93)	
4	Sentimiento de pertenencia con el grupo de docentes	4,09 (0,85)	3,88 (1,06)	4,26 (0,96)	0,040 (J1, J2<J3)
5	Grado de fidelidad con la institución	4 (1)	4,14 (0,98)	4,25 (1,07)	
6	Grado de satisfacción, compromiso y autoeficacia con su labor docente en la institución	4,13 (1,01)	4,25 (0,88)	4,41 (0,91)	

Tabla 8.20: Identificación con la institución educativa y c/ su tarea docente según jornada de trabajo

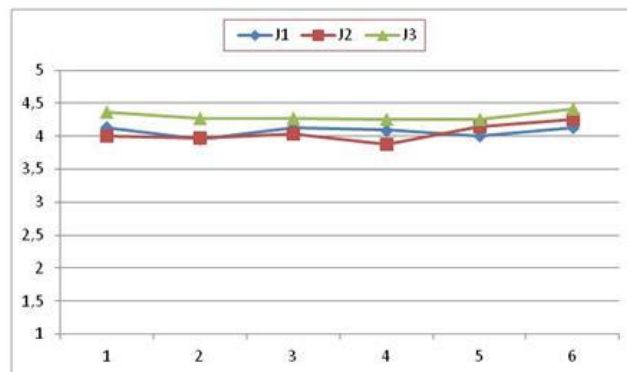


Gráfico 8.16: Identificación con la institución educativa y c/su tarea docente según jornada de trabajo

### 8.3.2. Contexto Social (socio-laboral, profesional y cultural)

#### 8.3.2.1. Razones de los profesionales para realizar docencia

Con respecto a las razones que tienen estos docentes para realizar docencia, se comenta que:

- Para los tres tipos de jornada la razón más importante es que la docencia es un *canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional*. Estos reafirmarían, aún más, el anterior análisis con respecto a la edad de los participantes. Independiente de la jornada docente, los formadores perciben un gran beneficio al acceder a la docencia, al tener oportunidades de formación en diversas áreas. En este sentido ratificaría que para los profesionales J1 y J3 la formación docente y de especialidad fortalece su labor

como formadores y les impulsa en una posible proyección de carrera docente. Para los J2 la formación en la especialidad sería un estímulo, pudiendo obtener certificaciones que son de gran importancia y valoradas a nivel productivo.

- Tanto para las jornadas J2 y J3 la razón de importancia que sigue es la de *alcanzar estabilidad como docentes en la educación superior*. Si bien esta razón tiene sentido para los pertenecientes a la jornada J3, considerando que son aquellos que tienen dedicación a la docencia, no lo es así para los formadores con jornada J2. Este resultado es interesante de destacar, dada la naturaleza de los profesionales de esa jornada, que sólo se dedican a la docencia en un horario adicional a su jornada laboral.

En cambio, los formadores con jornada J1 determinan como segunda y tercera razón para realizar docencia a la *necesidad de obtener recursos económicos extras*. Estos profesionales trabajan a menudo en más de una institución educativa y, de manera independiente, en el área técnica, por lo que su principal fuente de ingreso es la labor educativa.

- Finalmente, para los grupos J2 y J3 la tercera razón de importancia que apuntan es la *necesidad de obtener recursos económicos extras*. Existen formadores de este tipo de instituciones que perciben que realizando clases pueden tener un ingreso adicional que contribuiría a su economía familiar.

En la tabla 8.21 se puede apreciar las razones seleccionadas por cada tipo de jornada.

RAZONES PARA REALIZAR DOCENCIA SEGÚN TIPO JORNADA		Razón 1			Razón 2			Razón 3		
		J1	J2	J3	J1	J2	J3	J1	J2	J3
1	Alcanzar estabilidad como docentes en la Educación Superior					29,3	38,7			
2	Necesidad de obtener recursos económicos extras				43,5			34,8	37,3	44,8
3	Canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional	69,6	60	59,8						
4	Una actividad adicional a su trabajo en la empresa									

Tabla 8.21: Razones para realizar docencia según jornada de trabajo

### 8.3.2.2. *Características para ser un buen docente en la educación superior técnico profesional*

En relación con las características que consideran como importantes para ser un buen docente se destaca lo siguiente:

- Las jornadas J1 y J3 consideran que el *título profesional y los grados académicos* es la característica más importante. Al contrario, para los formadores con jornada J2 la *experiencia docente previa* es la primera y segunda característica de importancia.

Desde la óptica tradicional de lo que se concibe como entorno educativo, los grupos J1 y J3, al tener más experiencia docente, tienden a percibir que la docencia requiere de títulos y grados. Primero, porque les permite validar las competencias en la enseñanza y, segundo, les prepara en la profesión docente. Contraria es la apreciación de los formadores con jornada J2 que, dado el perfil de su jornada, priorizan la experiencia docente previa para ser un buen formador.

- La segunda característica seleccionada por los formadores con jornada J1 fue las *certificaciones en la línea de especialidad*, y para los formadores con jornada J3 fue la *formación en aspectos docentes: previa y permanente*. Estos resultados confirman que quienes tienen más dedicación a la docencia aprecian mayormente la formación en aspectos docentes (previa y permanente) para ejercer una buena labor.

En cambio para aquellos con jornada J1 que son independientes profesionalmente y no tienen contrato indefinido, su grado de inestabilidad laboral puede minimizarse en la medida que, pueda agregar valor a sus funciones. Por tanto, las certificaciones son importantes para ellos porque contribuyen en el desarrollo profesional y económico en sus respectivos roles profesionales (técnico y docente).

- Finalmente, para los formadores con jornada J1 y J2 la tercera característica de importancia corresponde al *título profesional y grados académicos* y para los formadores con jornada J3, las *certificaciones en la línea de especialidad*.

Cabe señalar que estas valoraciones reafirman lo anterior; es decir, la visión

tradicional que tienen los formadores con mayor dedicación horaria con respecto a los requerimientos básicos para la docencia y los formadores con menor dedicación a la experiencia y formación docente como factores para ejercer una buena labor.

El detalle de las valoraciones puede observarse en la tabla 8.22.

CARACTERÍSTICAS PARA SER BUEN DOCENTE SEGÚN TIPO JORNADA		Característica 1			Característica 2			Característica 3		
		J1	J2	J3	J1	J2	J3	J1	J2	J3
1	Título profesional y Grados académicos	47,8		35,5				34,8	24	
2	Formación en aspectos docentes: previa y permanente						28,3			
3	Formación pedagógica permanente									
4	Experiencia docente previa		30,7			25,3				
5	Certificaciones en la línea de especialidad				26,1					24,5
6	Grado de vinculación con la Industria									

Tabla 8.22: Características para ser un buen docente según jornada de trabajo

### 8.3.2.3. Contribuciones de los profesionales a la mejora en la docencia

En relación con las contribuciones que los profesionales realizan a la docencia, se observa que la mayoría de los formadores, independientemente de su jornada, consideran que *participar con otros profesionales en el diseño de instrumentos y materiales*, es un aporte a la docencia. Justamente para los profesionales de las jornadas J2 y J3 que valoran altamente este ítem, tanto es así que es su primera y segunda opción.

Es interesante mencionar que el trabajo en equipo y la colaboración entre pares son aspectos que se perciben como poco trabajados dentro de las instituciones educativas. Aunque existan instituciones donde se fomentan mecanismos y actividades de trabajo colaborativo, la participación es baja como se pudo visualizar en los resultados descriptivos. En consecuencia, existen divergencias en las valoraciones realizadas a estos aspectos.

Siguiendo con las apreciaciones, los formadores con jornada J1 y, en parte, los que tienen J2, seleccionaron como segunda contribución de importancia *mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica*. Lo anterior corrobora el perfil de formador con jornada J2 y advierte a los formadores con dedicación a la docencia en jornada

diurna que requieren de mecanismos e instancias para estar al tanto de lo que sucede en su práctica profesional. Recordar que se describió a los formadores pertenecientes a esta jornada como profesionales de la formación que rondan entre varias instituciones educativas para lograr hacer una cantidad de horas que conforme una jornada laboral completa. Muchos de ellos sólo realizan la función docente, sin tener práctica en su rol de técnico.

Por último, para la otra parte de los formadores con jornada J2 y los de jornada J3, *participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje* fue tercera opción. Y aquellos con jornada J1 seleccionaron *autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia* como su tercera opción.

Las aportaciones aquí presentadas siguen reafirmando que, independientemente de la carga de clases y la dedicación a la docencia, los formadores manifiestan que las necesidades de formación y el factor innovación son elementos claves en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la tabla 8.23 se puede apreciar en detalle las valoraciones realizadas por los formadores.

CONTRIBUCIONES A LA MEJORA EN LA DOCENCIA SEGÚN TIPO JORNADA		Contribución 1			Contribución 2			Contribución 3		
		J1	J2	J3	J1	J2	J3	J1	J2	J3
1	Participar con otros profesionales diseño de instrumentos y materiales	39,1°	44	45,8		22,7	28			
2	Mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica				34,8	22,7				
3	Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje								30,7	26,7
4	Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente									
5	Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia							34,8		

Tabla 8.23: Contribuciones a la mejora de la docencia según jornada de trabajo

#### 8.3.2.4. Razones de importancia social y cultural de la labor docente en la ESTP

Las razones de importancia social y cultural de la labor docente apuntadas como importantes, coinciden con las que se identificaron en los grupos segmentados por edad. Es así como se destacan: *aporte a la sociedad, formador de profesionales calificados y transfiere conocimientos técnicos y experiencia práctica* (tabla 8.24).

Es concordante que los formadores con mayor dedicación (J3) y los de jornada vespertina (J2) perciban que contribuyan a la sociedad como formadores. El primer grupo apunta que, al tener mayor vinculación, tienen una mayor implicación con la institución y con los estudiantes. El segundo podría advertir que es por el perfil de estudiantes, que es diferente. Por lo general, son estudiantes trabajan para costearse los estudios y la mayoría accede a la formación como una instancia de progreso en su desarrollo profesional (muchos realizan oficios no cualificados oficialmente), por lo tanto, son más receptivos a la enseñanza. De esto se deriva el sentido que pudiesen tener los formadores en esta jornada: contribuir a en al avance social de estos estudiantes.

Tiene sentido que los formadores de jornada diurna (J1) y los que trabajan en ambas jornadas (J3) perciban que tienen un rol más de formador, en un sentido estricto de la palabra, dado el perfil de alumnos de la jornada diurna, principalmente. Estos estudiantes provienen de la educación secundaria, con muchos vacíos formativos, carencias afectivas y emocionales, problemas de comportamiento y trato. Por lo tanto, la responsabilidad del formador es aún mayor y le concierne contar con elementos adicionales y práctica docente.

Finalmente, dado que la misión que definen las instituciones educativas para un formador en estos contextos es *transferir conocimientos técnicos y experiencia práctica*, es coherente que no existan diferencias entre los grupos al apuntar como tercera razón de importancia.

IMPORTANCIA SOCIAL SEGÚN TIPO JORNADA		Razón 1			Razón 2			Razón 3		
		J1	J2	J3	J1	J2	J3	J1	J2	J3
1	Aporte a la sociedad		40	41,1						
2	Referente para los estudiantes, generando valor en ellos									
3	Formador de profesionales calificados	39,1					31,8			
4	Transfiere conocimientos técnicos y experiencia práctica				39,1	32		30,4	40	33,6

Tabla 8.24: Razones de importancia social y cultural de la labor docente según jornada de trabajo

#### 8.3.2.5. Características genéricas necesarias para ser un buen profesional

En la mayoría de los ítems de características genéricas necesarias para ser un buen profesional la valoración es alta.

En la tabla 8.25 (gráfico 8.17) es posible observar que la *responsabilidad* es la más valorada por los tres grupos y es donde se presenta una diferencia significativa. Los formadores con jornada J1 valorizan mayormente este ítem en relación a los de jornada J3 y J2 respectivamente.

Si bien esta característica debiese ser importante para cualquier profesión independientemente del tipo de agrupación (en este caso de acuerdo a su jornada laboral), podría explicarse esta diferencia debido a la naturaleza de los formadores de jornada diurna (J1).

Tal y como fue descrito anteriormente, los formadores con jornada J1, son profesionales con una diversidad roles y, en muchos casos, dependientes de varias instituciones. No tienen estabilidad laboral en ninguna. Son autónomos e independientes y dependen, en gran medida, de sus propias capacidades de respuesta para mantener el vínculo profesional.

De la misma forma y en caso opuesto, la valoración más baja de los tres grupos está dada a la característica de *sensibilidad social*, donde también se observa una diferencia significativa entre los formadores con jornada J1 y J2. Coincidiendo con el análisis por edad de los formadores, este ítem tiene una baja valoración.

En este caso se puede inferir que el factor detonante es el perfil de estudiantes diurnos, que difieren de los de la jornada vespertina. Los primeros son estudiantes más jóvenes que vienen de la educación secundaria, sin experiencia e inmaduros emocionalmente. Si a eso se le añade el contexto social de donde provienen, es aún más difícil para el formador poder realizar las clases sino cuenta con un mínimo de habilidades necesarias como es el caso de la sensibilidad social, empatía, etc. Inversamente, los estudiantes vespertinos a menudo son mayores, con experiencia laboral, más maduros y, en muchos casos, son ellos mismos quienes decidieron seguir estudios superiores para optar a una mejor situación laboral de la que cuentan actualmente.

Cabe señalar que también existe una diferencia significativa en la característica de *innovación*, donde los formadores con jornada J3 aprecian mayormente esta característica en relación con los que tienen jornada J2 y J1. Este resultado sigue fortaleciendo la premisa que la innovación en la formación es importante para los formadores, sobre todo aquellos con

mayor dedicación a la docencia como este caso.

CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS PARA SER BUEN PROFESIONAL		J1	J2	J3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Liderazgo	4,65 (0,49)	4,46 (0,87)	4,53 (0,72)	
2	Creatividad	4,61 (0,66)	4,55(0,76)	4,74 (0,55)	
3	Innovación	4,74 (0,62)	4,42 (0,7)	4,76 (0,53)	0,001 (J3>J2, J1)
4	Autoexigencia	4,61 (0,5)	4,64 (0,63)	4,61 (0,59)	
5	Responsabilidad	4,96 (0,21)	4,91 (0,33)	4,77 (0,5)	0,036 (J1, J2>J3)
6	Pensamiento analítico	4,78 (0,42)	4,53 (0,64)	4,61 (0,61)	
7	Sensibilidad social	4,65 (0,57)	4,18 (0,84)	4,36 (0,87)	0,054 (J1>J2, J3)
8	Proactividad	4,91 (0,29)	4,71 (0,49)	4,71 (0,49)	

Tabla 8.25: Características genéricas para ser un buen profesional según jornada de trabajo

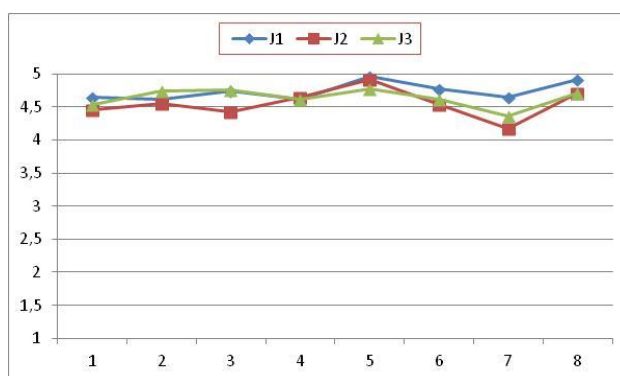


Gráfico 8.17: Características genéricas para ser un buen profesional según jornada de trabajo

### 8.3.2.6. Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia

En la tabla 8.26 (gráfico 8.18) se observa la existencia de una diferencia significativa en la característica *compromiso científico con la disciplina*. En efecto, los formadores con jornada J1 aprecian más este ítem que los que tienen jornadas J3 y J2. La diferencia radica en el tiempo que disponen para la docencia.

En el caso de los formadores de jornada diurna (J1) tienden a relacionarse con la formación desde diferentes perspectivas. Desde la hora de clase propiamente dicha, hasta el diseño y desarrollo de materiales y programas. Inclusive, en la colaboración de proyectos educativos y tecnológicos entre la academia y la industria. Dicha situación podría confirmar su grado de motivación para investigar, desarrollar, aplicar y enseñar nuevas aportaciones en la especialidad. A diferencia de los formadores con jornada vespertina (J2) cuya función es exclusiva a la realización de la clase. Y para los que trabajan en ambas jornadas (J3), si bien



su perfil es generalmente de docencia exclusiva, pero dada las condiciones contractuales (salario y horario) de las instituciones deben compartir sus responsabilidades en varias instituciones, su disponibilidad a investigar y desarrollar en la disciplina se reduce considerablemente, debido a la gran carga de trabajo que sugiere este tipo de situación contractual.

Otro aspecto a destacar es que el conjunto de resultados vuelven a confirmar la alta valoración realizada al factor de innovación. En concreto, en este punto, en la investigación científica y tecnológica.

CARACTERÍSTICAS QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LA CIENCIA		J1	J2	J3	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Compromiso científico con la disciplina	4,74 (0,45)	4,24 (0,89)	4,26 (0,88)	0,034 (J1>J3, J2)
2	Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el curriculum	4,61 (0,5)	4,18 (0,88)	4,23 (0,85)	
3	Formación en contenidos científicos, tecnológicos, didácticos y metodológicos en el entorno laboral	4,65 (0,49)	4,46 (0,82)	4,42 (0,76)	
4	Realización de proyectos innovadores propios de la institución en relación con su entorno (gobierno, otras universidades, empresas, etc.)	4,7 (0,47)	4,43 (0,79)	4,45 (0,74)	
5	Desarrollo de pensamiento empírico ante las nuevas realidades del entorno	4,65 (0,49)	4,41 (0,8)	4,47 (0,66)	
6	Impulso de la innovación y en la investigación científica y tecnológica	4,7 (0,47)	4,64 (0,71)	4,53 (0,69)	

Tabla 8.26: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia según jornada de trabajo

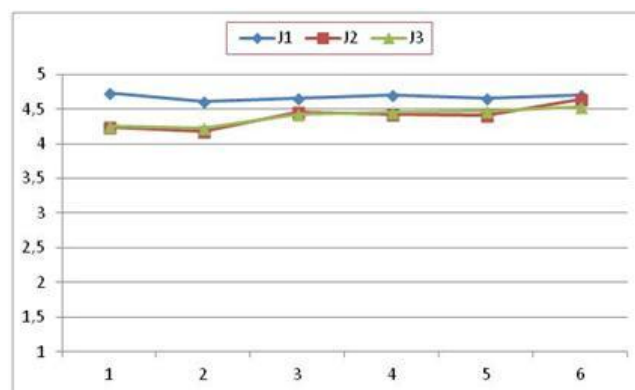


Gráfico 8.18: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia según jornada de trabajo

### 8.3.3. Factores globales que afectan a la labor docente en relación al tipo de jornada

Llegado a este punto es posible observar que la jornada de trabajo es un factor que afecta en algunos aspectos en las percepciones que tienen los formadores. Desde una mirada global de los factores, se presentan los siguientes comentarios:

- Coincidente con el análisis a partir de la variable edad, los factores que tienen la menor puntuación son *salario* y *participación activa*. Al contrario, los factores con mayor valoración fueron *características genéricas para ser un buen profesional* y *características específicas necesarias para ser un buen profesional docente*.

En el gráfico 8.19 y tabla 8.27 se puede ver que, en estos dos últimos factores, los formadores con jornada J1 otorgaron la mayor puntuación, luego formadores con jornada J3 y, finalmente, los de jornada J2. Esto confirma que los que trabajan con mayor dedicación a la labor formativa perciben que, en su rol como formador, es fundamental contar con ciertas características como toda profesión, genéricas y específicas, lo que concuerda con los resultados obtenidos con la variable edad.

- Finalmente, sólo se observa una diferencia significativa en el factor *características específicas necesarias para ser un buen profesional docente*. Ciertamente, continuando la lógica anterior, tiene sentido que los formadores con jornada J1 apunten con mayor valor este factor en relación con los con jornada J2 y J3 respectivamente.

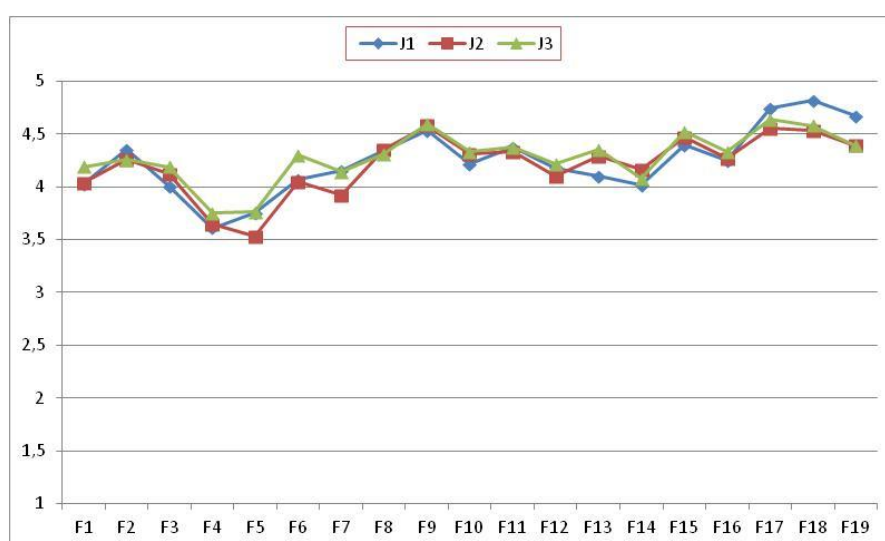


Gráfico 8.19: Factores globales afectan la labor docente según jornada de trabajo

CONTEXTO	FACTORES GLOBALES	J1	J2	J3	SIGNF. (DIF.)
		M(sd)	M(sd)	M(sd)	
Institucional	F1: Conocimientos generales acerca de la institución	4,03(0,77)	4,04(0,76)	4,19(0,75)	-
	F2: Material e infraestructura	4,35(0,63)	4,26(0,63)	4,26(0,81)	-
	F3: Recursos para el docente	4,01(0,9)	4,12(0,78)	4,19(0,84)	-
	F4: Salario	3,61(0,98)	3,65(1,05)	3,75(1)	-
	F5: Participación activa	3,75(0,98)	3,53(1,1)	3,76(1,12)	-
	F6: Identificación con la institución educativa y su tarea docente	4,07(0,89)	4,05(0,82)	4,3(0,82)	-
	F7: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad	4,15(0,73)	3,92(0,94)	4,14(0,9)	-
Aula (sala de clases/laboratorio)	F8: Competencias de planificación y diseño	4,34(0,59)	4,35(0,74)	4,31(0,77)	-
	F9: Competencias de desarrollo y puesta en marcha	4,53(0,52)	4,58(0,46)	4,6(0,53)	-
	F10: Competencias de tutorización	4,22(0,62)	4,31(0,75)	4,33(0,68)	-
	F11: Competencias de evaluación	4,37(0,6)	4,33(0,64)	4,37(0,64)	-
	F12: Competencias de coordinación	4,18(0,7)	4,1(0,85)	4,22(0,85)	-
	F13: Competencias de innovación	4,1(0,76)	4,29(0,8)	4,35(0,73)	-
	F14: Metodologías utilizadas en clases	4,02(0,58)	4,16(0,5)	4,08(0,56)	-
	F15: Ambiente en la sala de clases/laboratorio	4,4(0,52)	4,47(0,52)	4,52(0,57)	-
Social (social-laboral, profesional y cultural)	F16: Características que determinan la profesión	4,25(0,51)	4,27(0,52)	4,33(0,52)	-
	F17: Características genéricas para ser un buen profesional	4,74(0,25)	4,55(0,41)	4,64(0,43)	-
	F18: Características específicas necesarias para ser un buen profesional docente	4,82(0,22)	4,53(0,45)	4,58(0,49)	0,026 (J3,J2<J1)
	F19: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia en y con su entorno	4,67(0,35)	4,39(0,6)	4,39(0,6)	-

Tabla 8.27: Factores globales que afectan la labor docente según jornada de trabajo

## 8.4. Análisis de resultados con respecto al Tipo de Estudios

En el presente apartado se presenta el análisis de resultados en relación con la variable *tipo de estudios*, relativos a su formación inicial. Para una mayor comprensión se considerará la caracterización de acuerdo a los datos de la muestra y que se representan con la siguiente leyenda:

<b>Tipos de Estudio</b>	<b>Leyenda</b>
Técnicos	T
Profesionales	P
Universitarios	U

### 8.4.1. Contexto Institucional

#### 8.4.1.1. Conocimientos generales acerca de la institución educativa

En los conocimientos generales, se puede observar en la tabla 8.28 (gráfico 8.20) que existen diferencias significativas en tres ítems.

- Los formadores con tipo de estudios P y T valorizan en menor grado el ítem *política institucional* con respecto a los que poseen estudios universitarios (U). Estos resultados podrían expresar que la visión institucional que tienen estos últimos es más amplia, tendiendo a interesarse por saber más sobre la estructura política de la institución. Además, podría suponerse, dado la descriptiva general de los datos, que los formadores de este grupo tienen mayor experiencia en el área educativa. Por tanto, su vinculación con la institución educativa igualmente es mayor.

En cambio, para los restantes, cuya formación es muy práctica, podrían intuirse dos situaciones: o bien que ya manejaban el contexto formativo puesto que egresaron de la misma institución o, definitivamente, su interés es menor, puesto a que son profesionales más técnicos y su proyección de carrera es en el mercado. Recordar que la muestra reflejó que los profesionales de una edad media cuyos cargos eran altamente técnicos y su proyección profesional era en la industria, tenían una formación inicial similar a la que imparten.

- Otro ítem con diferencia apunta a las *relaciones con otras instituciones*. En este sentido los formadores con tipo de estudios U son los que puntúan más alto este ítem. En este sentido, la formación recibida podría influir en la visión que tienen los

profesionales sobre de su vida profesional y de cómo esta es llevada a cabo. Bajo esta premisa, para los formadores con tipo de estudios universitarios sería importante vincularse y relacionarse con otras instituciones, permitiéndoles contribuir en su labor y en el desarrollo de la enseñanza que entregan. Ciertamente, no son excluyentes sus propias motivaciones personales y experiencia, por lo que esto no es concluyente. Sin embargo, la caracterización de los formadores validaría el hecho de que gran parte de los formadores con mayor edad, mayor dedicación a la docencia y con más experiencia, son lo que tienen formación universitaria, lo que supondría que para ellos es importante estar vinculados con otras instituciones (académicas, tecnológicas y profesionales) en beneficio de su labor.

- Otra diferencia significativa se encuentra en la *coordinación interna de la organización*. Los formadores con tipo de estudios P, aprecian menos este ítem en relación con los con de tipo de estudios T y U.

Este resultado podría expresar y validar la caracterización de los formadores con estudios profesionales. Se caracterizó que ellos son, en general, los que tienen menos dedicación. Su gran carga horaria está en su rol técnico. Por lo tanto, su relación con la institución educativa se reduce a la hora de clases, restándole valor al conocimiento de la estructura organizacional que, en muchos casos, podría beneficiar su rol. Muy por el contrario, como fue mencionado anteriormente, los formadores con estudios de tipo U son los que presentan mayor vinculación con la institución educativa.

CONOCIMIENTOS GENERALES		T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Estructura organizacional	4,32 (0,89)	4,07 (0,85)	4,34 (0,71)	
2	Política institucional	4,32 (0,89)	4,09 (1,05)	4,5 (0,65)	0,009 (P<U, T)
3	Trabajo interdisciplinar	4 (1,05)	3,8 (1,09)	4,16 (0,87)	
4	Relaciones con otras instituciones	3,47 (1,35)	3,25 (1,24)	3,82 (1,12)	0,014 (P<U, T)
5	Coordinación interna de la organización	4,21 (1,13)	3,7 (1,13)	4,31 (0,82)	0,01 (P<U, T)

Tabla 8.28: Conocimientos generales según tipo de estudios

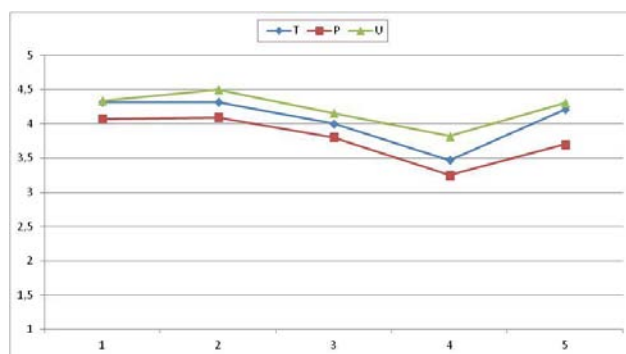


Gráfico 8.20: Conocimientos generales según tipo de estudios

#### 8.4.1.2. Recursos de apoyo docente, recursos logísticos y recursos formativos

La tabla 8.29 (gráfico 8.21) muestra una diferencia significativa para el ítem *actividades complementarias*. El grupo de formadores con tipo de estudios P apuntan con menor valor este ítem en relación con los grupos U y T. Estos resultados sostendrían y reafirmarían su caracterización, al ser formadores que se dedican a la docencia como una actividad adicional, sólo asisten a la hora de clases, restándole valor cualquier otra actividad complementaria.

RECURSOS DE APOYO DOCENTE		T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Proceso de inducción	4,32 (1,16)	4,05 (1,14)	4,2 (1,08)	
2	Medios tecnológicos, reglamentos e instrucciones para trámites y procedimientos administrativos	4,11 (1,24)	3,95 (0,89)	4,29 (0,84)	
3	Medios y procedimientos para la coordinación docente, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las clases a impartir	4,16 (1,21)	4,09 (0,98)	4,38 (0,8)	
4	Actividades complementarias	4,11 (1,2)	3,59 (1,15)	4,03 (0,97)	0,040 (P<U, T)

Tabla 8.29: Recursos de apoyo docente según tipo de estudios

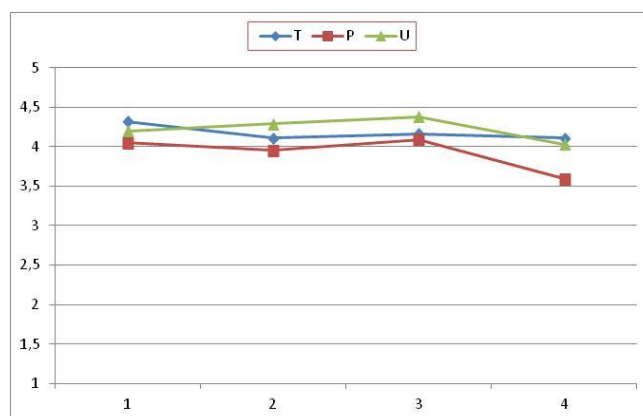


Gráfico 8.21: Recursos de apoyo docente según tipo de estudios

Con respecto a los recursos formativos, se puede apreciar en la tabla 8.30 (gráfico 8.22) que la valorización que hacen los profesionales con formación de tipo P a los diferentes ítems, es la más baja.

De manera equivalente se muestran varias diferencias significativas que reflejan que los profesionales con estudios de tipo U apuntan con mayor valor a *talleres o cursos de formación docente en la disciplina, talleres o cursos de formación docente en aspectos metodológicos y didácticos y asesoría metodológica*.

Estos resultados mantendrían la premisa y corroborarían la caracterización de estos formadores, donde se expone que aquellos con estudios universitarios son los mayores, tienen más experiencia docente, y por lo tanto podrían ser los candidatos posibles a querer proyectarse en una carrera docente. De esto se derivaría que la formación (docente y/o en la especialidad) es esencial, para proyectarse y seguir en su rol docente.

RECURSOS FORMATIVOS		T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Talleres o cursos de formación docente en la disciplina	4,05 (1,35)	3,64 (1,35)	4,15 (1,06)	0,037 (P<U,T)
2	Talleres o cursos de formación docente en aspectos metodológicos y didácticos	4,21 (1,36)	3,89 (1,19)	4,32 (0,9)	0,044 (P<U,T)
3	Asesoría técnica	4,37 (0,9)	3,84 (1,08)	4,14 (0,99)	
4	Asesoría metodológica	4,11 (1,37)	3,86 (1,15)	4,28 (0,89)	0,056 (P<U,T)

Tabla 8.30: Recursos formativos según tipo de estudios

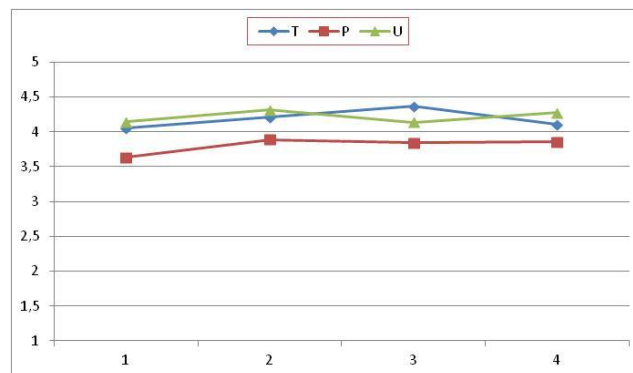


Gráfico 8.22: Recursos formativos según tipo de estudios

Todos los resultados aquí expresados podrían sumar evidencia a que la tendencia del perfil docente proviene de este mismo sistema educativo. Pero los que tienen perfil universitario vendrían siendo el cuerpo de formadores que, en general, es el más estable en la institución educativa, por tener una mayor carga académica y actividades extras (formativas, curriculares, etc.).

#### 8.4.1.3. Salario

Es posible observar una diferencia significativa en relación con el ítem *precio por hora* entre los tres grupos de formadores (tabla 8.31, gráfico 8.23). Así, la más alta valoración a este ítem fue realizada por el grupo con formación T, lo cual es coherente con su perfil.

Los profesionales que trabajan en la industria con un cargo técnico de menor rango dentro de la jerarquía, pueden acceder a un salario menor que otros profesionales con formación de tipo P y U. Optar por trabajar en otro tipo de trabajo, en este caso en la docencia, es para muchos la opción de poder sumar recursos económicos en su salario mensual.

SALARIO	T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
	M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1 Nivel de Ingreso	3,95 (1,18)	3,64 (1,1)	3,61 (1,09)	
2 Precio por hora	4,21 (1,13)	3,39 (1,2)	3,57 (1,18)	0,040 (U,P<T)
3 Estabilidad laboral	3,89 (1,52)	3,5 (1,34)	3,9 (1,18)	
4 Reconocimiento laboral en la Institución	3,79 (1,55)	3,64 (1,33)	3,77 (1,2)	

Tabla 8.31: Salario según tipo de estudios

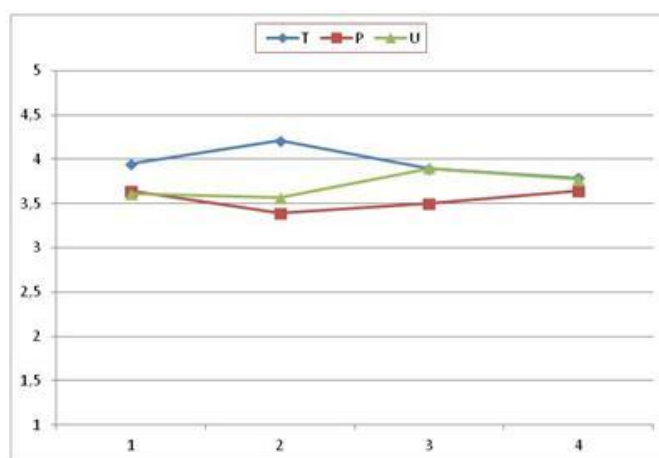


Gráfico 8.23: Salario según tipo de estudios



## 8.4.2. Contexto Aula (sala de clases/laboratorio)

### 8.4.2.1. Competencias de planificación y diseño de la formación

La tabla 8.32 (gráfico 8.24) evidencia una diferencia significativa para el ítem *diagnóstico de las necesidades de la asignatura*, donde los formadores con tipo de estudios T otorgaron la más alta puntuación.

Este resultado es interesante si se considera que a nivel general los ítems *análisis de la formación y definición de los objetivos de la asignatura* son los que más valoran los profesionales con tipo de estudios P y U, lo que sería coherente dentro del conjunto. Sin embargo, la diferencia se basa en que los que requieren evaluar las necesidades de la asignatura son los formadores con tipo de estudios T que, dada su formación, no tienen conocimientos que le puedan facilitar la planificación y diseño de la asignatura que impartirán. Por tanto, es necesario para ellos poder revisar previamente cuáles son los requerimientos. Por otro lado, los otros dos grupos (P, U) podrían tener más nociones acerca de estas competencias, producto de su nivel de formación.

COMPETENCIA DE PLANIFICACIÓN Y DISEÑO		T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Análisis de la formación a impartir	4,21 (1,13)	4,39 (0,72)	4,47 (0,78)	
2	Análisis de los estudiantes que recibirán formación	4,16 (1,21)	3,91 (1,12)	4,22 (0,87)	
3	Diagnóstico de las necesidades de la asignatura	4,58 (0,84)	4,02 (0,95)	4,3 (0,85)	0,049 (P<T, U)
4	Definición de objetivos de la asignatura	4,37 (0,83)	4,23 (0,96)	4,46 (0,79)	
5	Identificación y organización de las competencias a impartir	4,21 (1,08)	4,27 (0,97)	4,43 (0,77)	
6	Diseño de estrategias metodológicas	4,11 (1,37)	4,27 (0,92)	4,43 (0,78)	
7	Definición de la estructura de evaluación	4 (1,33)	4,18 (1,08)	4,38 (0,76)	

Tabla 8.32: Competencias de planificación y diseño según tipo de estudios

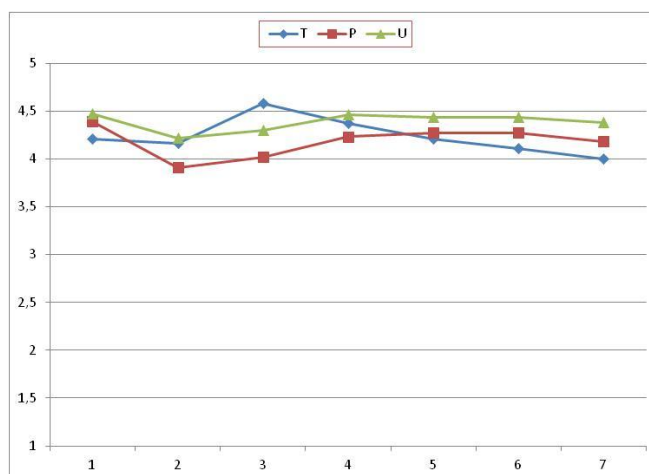


Gráfico 8.24: Competencias de planificación y diseño según tipo de estudios

#### 8.4.2.2. Competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación

En la tabla 8.33 (gráfico 8.25) se evidencia una diferencia significativa para el ítem *manejo de grupo*. Efectivamente, la menor puntuación fue realizada por los formadores con tipo de estudios P.

Lo anterior vendría a sostener y reafirmar que en la actualidad los profesionales de este tipo de estudios son los que, en menor proporción, trabajan en docencia y su rol es mayoritariamente técnico en la industria, sin necesidad de dirigir personal ni manejar equipos de trabajo. Ello supone que tampoco es prioritario en la sala de clases.

COMPETENCIAS DE DESARROLLO Y PUESTA EN MARCHA		T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Dominio del contenido programático de la asignatura	4,74 (0,73)	4,75 (0,53)	4,69 (0,52)	
2	Dominio de herramientas didácticas de enseñanza y aprendizaje	4,32 (0,129)	4,43 (0,73)	4,55 (0,68)	
3	Dominio de medios de apoyo tecnológicos	4,53 (1,02)	4,52 (0,66)	4,56 (0,61)	
4	Aplicación de diversas estrategias metodológicas de forma válida, significativa y funcional acorde a los objetivos de la clase	4,42 (0,77)	4,5 (0,59)	4,55 (0,68)	
5	Comunicación efectiva	4,68 (0,58)	4,5 (0,66)	4,6 (0,66)	
6	Manejo de grupo	4,63 (0,68)	4,45 (0,73)	4,7 (0,54)	0,064 (P<U,T)

Tabla 8.33: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según tipo de estudios

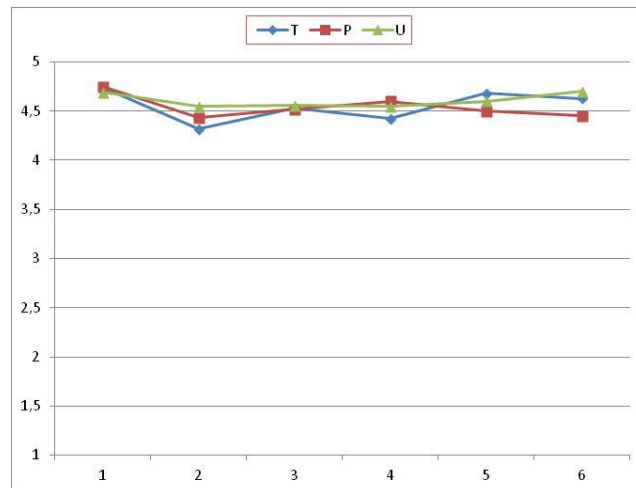


Gráfico 8.25: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según tipo de estudios

#### 8.4.2.3. Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante

En relación con las competencias de tutorización, la tabla 8.34 (gráfico 8.26) muestra diferencias significativas entre los grupos de formadores. De las diferencias encontradas se puede comentar lo siguiente:

- Para los ítems *planificación de acciones de tutorización*, *creación del ambiente de aprendizaje adecuado* y *orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes*, los profesionales con formación universitaria (U) son los que apuntan con mayor valor y aquellos con formación técnica (T) con el menor valor.
- El ítem con menor puntuación del conjunto de competencias de tutorización es el de *planificación de acciones de tutorización*. Esto es coherente y, como se pudo apreciar en la marco teórico y contextual, en general las instituciones educativas de este tipo no tienen implementados en sus programas académicos mecanismos de tutorización. Por tanto, tendrían que ser los propios formadores que generasen instancias de este tipo. Con respecto a este último punto, tiene sentido que exista una diferencia para el ítem *orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes*, donde los docentes con tipo de estudios U otorgan mayor valor debido al referente que tienen de la formación tradicional que recibieron siendo estudiantes.

Por el contrario, la valoración más alta fue para *creación del ambiente de aprendizaje*, donde los formadores con formación de tipo U dieron la mayor puntuación. Esto sumaría a que se debe a la caracterización propia de los formadores con este tipo de formación inicial, como ya fue mencionado previamente.

COMPETENCIAS DE TUTORIZACIÓN		T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Planificación de acciones de tutorización	3,74 (1,15)	3,91 (0,94)	4,31 (0,78)	0,02 (T,P<U)
2	Creación del ambiente de aprendizaje adecuado	4 (1,29)	4,43 (0,7)	4,47 (0,67)	0,04 (T<U,P)
3	Orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes	4,05 (1,13)	4,23 (0,77)	4,49 (0,65)	0,013 (T<P, U)
4	Utilización de técnicas de tutorización virtual (uso de medios tecnológicos)	4,11 (1,05)	4,16 (1,03)	4,32 (0,87)	

Tabla 8.34: Competencias de tutorización según tipo de estudios

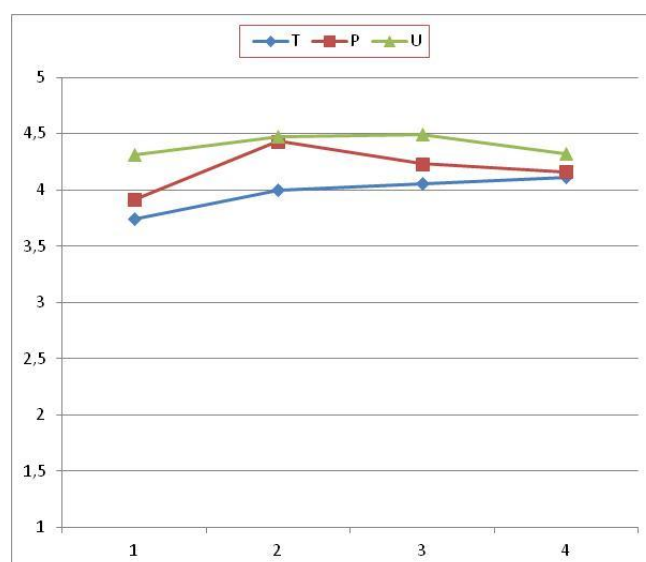


Gráfico 8.26: Competencias de tutorización según tipo de estudios

#### 8.4.2.4. Competencias de evaluación

La tabla 8.35 (gráfico 8.27) expresa que los profesionales con formación universitaria (U) son los que puntúan con mayor valor el conjunto de competencias de evaluación. De la misma forma se observan algunas diferencias significativas, específicamente en la *calendarización de los instrumentos de evaluación*, la *toma de decisiones basándose en el análisis de los resultados* y en el *enfrentamiento a deberes y dilemas éticos de la evaluación*.

Lo anterior evidencia que el proceso de evaluación en sí es complejo y es de gran preocupación para los formadores, en particular aquellos que se caracterizan por estar más dedicados a la labor formativa, que se supondría que son los que tienen formación universitaria.

Cabe señalar que, indistintamente al tipo de estudios de los formadores, los resultados muestran que estos no aprecian de manera destacable el implicarse en los procesos de coevaluación. Es importante mencionar que la implementación de los mecanismos de evaluación en los contextos educativos basados en competencias, como es el caso de las instituciones donde trabajan estos docentes, es un proceso en desarrollo. Por tanto, es difícil que puedan constar y a su vez apreciar a cabalidad estas competencias (véase marco teórico y contextual).

COMPETENCIAS DE EVALUACIÓN		T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Identificación de evidencias de evaluación	4,11 (1,24)	4,32 (0,83)	4,38 (0,77)	
2	Definición de instrumentos de evaluación	4,21 (1,08)	4,41 (0,58)	4,4 (0,79)	
3	Calendarización de los instrumentos de evaluación	4,05 (1,08)	4,16 (0,71)	4,42 (0,76)	0,045 (T,P<U)
4	Aplicación del instrumento de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido	4,21 (1,08)	4,45 (0,66)	4,47 (0,66)	
5	Revisión y entrega de los resultados	4,26 (1,1)	4,43 (0,79)	4,55 (0,66)	
6	Análisis de resultados	4,26 (1,1)	4,45 (0,76)	4,5 (0,72)	
7	Promoción y utilización de técnicas e instrumentos de autoevaluación de los estudiantes	4,05 (1,03)	4,18 (0,9)	4,31 (0,81)	
8	Toma de decisiones basándose en el análisis de los resultados	4,21 (1,03)	4,18 (0,79)	4,55 (0,64)	0,04 (P<U,T)
9	Implicación en los procesos coevaluación	3,95 (0,97)	3,95 (1,16)	4,16 (0,92)	
10	Enfrentamiento a deberes y dilemas éticos de la evaluación	4 (1,05)	4,11 (0,97)	4,4 (0,81)	0,050 (T,P<U)

Tabla 8.35: Competencias de evaluación según tipo de estudios

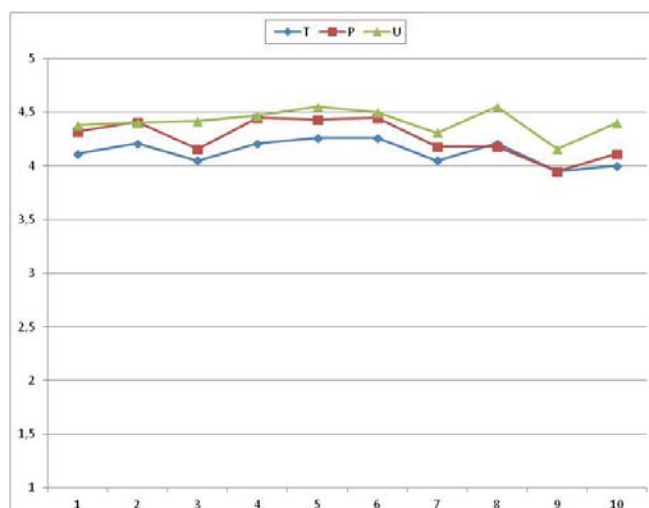


Gráfico 8.27: Competencias de evaluación según tipo de estudios

#### 8.4.2.5. Competencias de innovación en la formación

Entre las competencias de innovación se evidencia una diferencia significativa en el ítem *medios de evaluación de estrategias innovadoras*. Los profesionales con formación de tipo U son los que aprecian más este ítem y, a su vez, todos los restantes. Al contrario, las valoraciones más bajas fueron realizadas por los aquellos formadores con tipo de estudios P y, específicamente, en el ítem que presenta significación.

Estos resultados siguen agregando evidencias a la proposición de que el grupo con formación universitaria son los que aprecian en mayor medida las competencias necesarias para impartir clases, debido a las características que lo circundan.

En la tabla 8.36 (gráfico 8.28) se puede observar en detalle las valoraciones realizadas por los formadores.

COMPETENCIAS DE INNOVACIÓN		T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Incorporación de medios innovadores en la formación impartida	4,42 (0,61)	4,32 (0,83)	4,42 (0,77)	
2	Medios de evaluación de estrategias innovadoras	4,21 (1,03)	3,98 (1,09)	4,33 (0,76)	0,063 (P<U,T)
3	Rol de facilitador en los procesos de innovación	4,32 (0,75)	4,07 (1,09)	4,32 (0,81)	

Tabla 8.36: Competencias de innovación según tipo de estudios

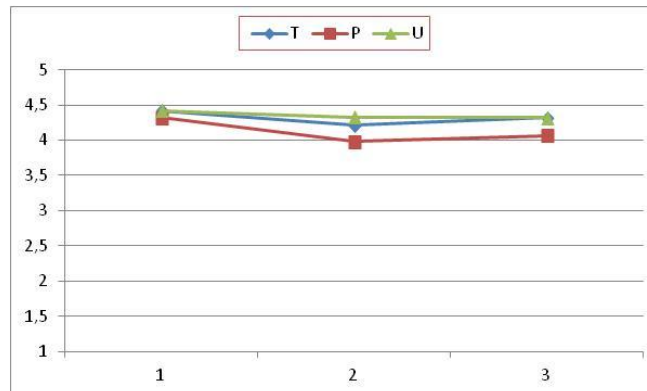


Gráfico 8.28: Competencias de innovación según tipo de estudios

#### 8.4.2.6. Metodologías utilizadas en clases

Las valoraciones realizadas a las metodologías que utilizan en clases derivan en los siguientes resultados:

- Los *seminarios* y las *clases magistrales*, son del conjunto de metodologías, las de menor importancia tienen para los tres grupos. Incluso es posible observar que, para el caso de los *seminarios*, hay una diferencia significativa. Tal es el caso de los profesionales estudios universitarios, que aprecian más esta metodología a los que poseen estudios profesionales y técnicos.
- También existe una diferencia significativa para la metodología del tipo *trabajos grupales*, donde se repite que la alta valoración fue realizada por el grupo con formación universitaria.
- Finalmente es coherente que la más alta puntuación sea para las *clases prácticas* dado el tipo de formación entregada por los formadores.

El detalle puede observarse en la tabla 8.37 (gráfico 8.29).

METODOLOGÍAS UTILIZADAS EN CLASES		T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Clase magistral	3,37 (1,26)	3,39 (1,1)	3,69 (1,14)	
2	Clases prácticas	4,74 (0,45)	4,75 (0,53)	4,65 (0,6)	
3	Análisis de caso	4,63 (0,5)	4,16 (1,06)	4,4 (0,82)	
4	Trabajos grupales	3,84 (1,21)	3,95 (0,94)	4,4 (0,83)	0,02 (T,P <U)
5	Trabajos individuales	3,95 (1,18)	4,27 (0,85)	4,11 (1,04)	
6	Proyectos.	3,95 (1,27)	4,11 (0,92)	4,26 (0,98)	
7	Seminarios	3,11 (1,29)	2,7(1,27)	3,27 (1,33)	0,048 (P<U,T)
8	Solución de problemas	4,68 (0,58)	4,39 (0,89)	4,45 (0,83)	

Tabla 8.37: Metodologías utilizadas en clases según tipo de estudios

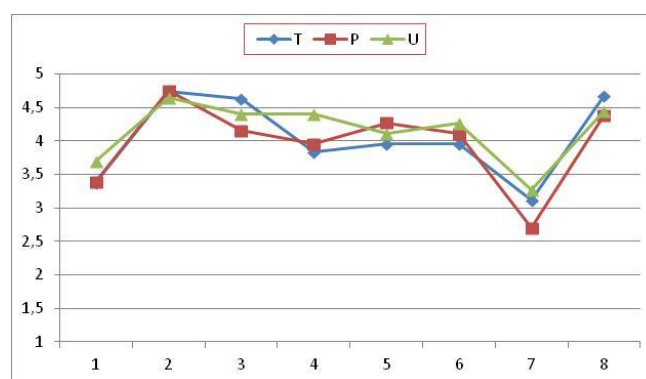


Gráfico 8.29: Metodologías utilizadas en clases según tipo de estudios

### 8.4.3. Contexto Social (socio-laboral, profesional y cultural)

#### 8.4.3.1. Razones de los profesionales para realizar docencia

En relación con las valoraciones realizadas a esta variable, se tienen los siguientes comentarios:

- La primera razón elegida, independientemente del tipo de estudios de los formadores, fue que la docencia para ellos es un *canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional*. Esto concuerda con los resultados obtenidos en el análisis cruzando las variables edad y jornada de trabajo.
- En segundo lugar los formadores con tipo de estudios T y P valoraron que realizar docencia es una *necesidad de obtener recursos económicos extras* y, en algunos casos, *una actividad adicional a su trabajo en la empresa*. Para los profesionales con estudio de tipo U, la docencia les permite *alcanzar estabilidad como formadores en la educación superior*.



Lo anterior viene a reafirmar los resultados de las variables anteriores. Por un lado el tipo de formación que se deriva en una titulación, determina su situación laboral en la empresa (ingresos, proyección). Por otro, que los formadores con estudios universitarios serían el grupo de profesionales con el interés y motivación de seguir en la labor docente y en definitiva proyectarse en ella.

El detalle de las apreciaciones puede verse en la tabla 8.38.

RAZONES PARA REALIZAR DOCENCIA SEGÚN TIPO ESTUDIOS		Razón 1			Razón 2			Razón 3		
		T	P	U	T	P	U	T	P	U
1	Alcanzar estabilidad como docentes en la Educación Superior						36,9			
2	Necesidad de obtener recursos económicos extras				31,6	34,1		36,8		44,3
3	Canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional	52,6	63,8	61,3						
4	Una actividad adicional a su trabajo en la empresa								43,2	

Tabla 8.38: Razones para realizar docencia según tipo de estudios

#### 8.4.3.2. Características para ser un buen docente en la educación superior técnico profesional

Los resultados en esta variable reflejan que la formación inicial de los formadores determina en gran medida su percepción en cómo debe ser su labor y los requerimientos necesarios para ello. Efectivamente, sus referentes de cuando fueron estudiantes son importantes, pero también, las preconcepciones que tienen en relación con la enseñanza.

Los formadores con tipo de estudios T usan los referentes que tienen, que en su caso provienen de una modalidad educativa similar. Por lo tanto, existe coherencia en su valoración, destacando como características base para su rol docente los ítems *experiencia previa* como base, *vinculación con la industria* y, finalmente, las *certificaciones en la línea de especialidad*.

Para los formadores con tipo de estudios P y U, la situación es más o menos similar. Se podría suponer que sostienen la creencia que la determinación de un rol de formador está dado por el ítem *títulos y grados académicos*, así como también la *formación en aspectos docentes: previa y permanente*. Esto es coherente con su preconcepción y referentes de cuando fueron

estudiantes. No obstante, se observa entre los grupos una pequeña diferencia en relación con su tercera opción. Los pertenecientes al grupo con estudios de tipo P apuntaron como tercera opción las *certificaciones en la línea de la especialidad*.

Lo anterior ratifica la caracterización de la muestra, la cual evidenció que los profesionales con formación de tipo P, que cursaron sus estudios en centros educativos de este tipo; es decir, de carácter técnico-profesional. Por tanto, su referente será similar a aquellos con los que tienen una formación de tipo T. Definitivamente, esta sería la razón de la apreciación sostenida a las certificaciones. Recordar que es lo que promueven estas instituciones como un elemento caracterizador de sus formadores (véase en el marco teórico y contextual).

En la tabla 8.39 se observan el detalle de las apreciaciones de cada grupo.

CARACTERÍSTICAS PARA SER BUEN DOCENTE SEGÚN TIPO ESTUDIOS		Característica 1			Característica 2			Característica 3		
		T	P	U	T	P	U	T	P	U
1	Título profesional y Grados académicos		36,4	35,9						22
2	Formación en aspectos docentes: previa y permanente					25,6	26,1			
3	Formación pedagógica permanente									
4	Experiencia docente previa	26,3								
5	Certificaciones en la línea de especialidad.							31,6	34,1	
6	Grado de vinculación con la Industria				36,8					

Tabla 8.39: Características para ser buen docente según tipo de estudios

#### 8.4.3.3. Contribuciones de los profesionales a la mejora en la docencia

Indistintamente del tipo de estudios que tengan los formadores, *participar con otros profesionales en el diseño de instrumentos y materiales* es fundamental para la mejora en la docencia. Esto está en consonancia con los resultados del análisis de los formadores según su jornada de trabajo.

Pese a que sólo los formadores con tipo de estudios U seleccionaron el ítem *participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje* como segunda opción, la valoración es coherente con los resultados de las valoraciones de los formadores según su edad.

Estos resultados vendrían a seguir confirmando que para los formadores, independientemente de la variable edad, jornada de trabajo y tipo de estudios, los factores de *participación* e *innovación* son elementos clave que contribuyen en gran medida a la mejora continua de su labor.

El detalle de las puntuaciones se observa en la tabla 8.40.

CONTRIBUCIONES A LA MEJORA EN LA DOCENCIA SEGÚN TIPO DE ESTUDIOS		Contribución 1			Contribución 2			Contribución 3		
		T	P	U	T	P	U	T	P	U
1	Participar con otros profesionales diseño de instrumentos y materiales	47,4	47,7	43	36,8					
2	Mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica									
3	Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje					29,5	26,8	33,3		28,4
4	Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente								27,3	
5	Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia									

Tabla 8.40: Contribuciones a la mejora en la docencia según tipo de estudios

#### 8.4.3.4. Razones de importancia social y cultural de la labor docente en la ESTP

Los formadores con tipo de estudios T y P valoran, en primer lugar, ser: *formador de profesionales calificados*. En cambio, los profesionales con formación U aprecian ser un *aporte a la sociedad*.

Esta situación vendría a refutar la premisa de que los profesionales con formación universitaria serían en general los mayores, que tienen una dedicación mayor a la docencia y que debido a su formación tradicional sostienen una concepción de la función docente más orientada al objetivo de “formar”.

En consecuencia, esto reflejaría que los formadores de este tipo de educación perciben indistintamente que su misión confluye en:

- Formar en una especialidad en la cual ellos son expertos.
- Transferir la práctica que tienen dada su experiencia.
- Aportar a los estudiantes con conocimientos de mundo laboral, convirtiéndose en

referentes profesionales y, contribuir a la sociedad preparando personas cualificadas. En la tabla 8.41 se puede apreciar las valoraciones respectivas.

IMPORTANCIA SOCIAL SEGÚN TIPO DE ESTUDIOS		Razón 1			Razón 2			Razón 3		
		T	P	U	T	P	U	T	P	U
1	Aporte a la sociedad			43						
2	Referente para los estudiantes, generando valor en ellos								36,4	
3	Formador de profesionales calificados	52,6	31,8							
4	Transfiere conocimientos técnicos y experiencia práctica				31,6	31,8	31	42,11		38,7

Tabla 8.41: Razones de importancia social y cultural de la labor docente según tipo de estudios

#### 8.4.3.5. Características que determinan la profesión

Las características que determinan la profesión según el tipo de estudios de los formadores, revela una diferencia significativa entre los grupos (tabla 8.42, gráfico 8.30). Aquellos con tipo de estudios técnicos apuntan en mayor grado el ítem *reconocimiento de la autonomía en su trabajo* con respecto a los que tienen estudios profesionales y universitarios respectivamente.

Esa diferencia podría suponer que aquellos que tienen una carrera de carácter técnico o profesional son los que trabajan con mayor dedicación en la industria. Por ende, necesitan más independencia y flexibilidad en su trabajo como una manera de contribuir a compatibilizar ambas responsabilidades. En respuesta a esto, si la institución educativa permitiese y valorase esta característica, podría sumar importancia al rol del formador en procesos de innovación y desarrollo, tan bien valorados en las diferentes variables.

CARACTERÍSTICAS QUE DETERMINAN LA PROFESIÓN		T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Formación específica y de alto nivel	4,63 (0,5)	4,5 (0,79)	4,53 (0,67)	
2	Mecanismos y estrategias de selección de personal	3,89 (1,15)	3,77 (0,77)	3,85 (0,95)	
3	Reconocimiento de la autonomía en su trabajo	4,68 (0,48)	4,27 (0,66)	4,24 (0,76)	0,044 U,P<T,
4	Formación permanente: actualización y aprendizaje continuo	4,84 (0,37)	4,73 (0,5)	4,69 (0,58)	
5	Carrera profesional a lo largo de la vida, portadora de un nivel social, cultural y económico privilegiado	4,37 (0,9)	4,09 (1,1)	4,12 (0,9)	

Tabla 8.42: Características que determinan la profesión según tipo de estudios

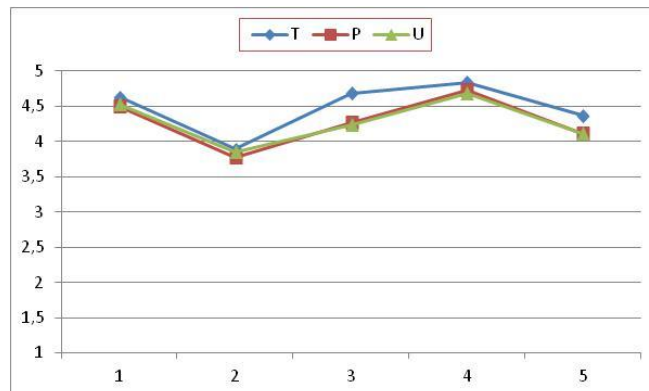


Gráfico 8.30: Características que determinan la profesión según tipo de estudios

#### 8.4.4. Factores globales que afectan la labor docente según tipo de estudios

Desde una perspectiva global, la variable tipo de estudios dentro del conjunto de variables de cruce es la que presenta menos diferencias significativas con respecto a las restantes variables. Por lo que es posible observar en el gráfico 8.31 y tabla 8.43 que sólo los factores de *vinculación institucional*, *recursos para el docente* y *competencias de tutorización* tienen alguna diferencia significativa.

Con respecto a la *vinculación institucional* los formadores pertenecientes al grupo con estudios técnicos y universitarios apuntan con mayor valor este factor. Esto se debe a que:

- Aquellos con formación de tipo técnica son profesionales que provienen de instituciones similares a donde realizan clases y, pese a que conocen la estructura interna y su entorno, su mirada es de estudiante. Por ello es importante conocerla ahora desde su rol de formador.
- Para los formadores con estudios universitarios es diferente. Esta valoración podría reafirmar lo que supone en relación con que este grupo se caracteriza (véase caracterización de la muestra) por tener mayor interés en seguir en la labor formativa y, en definitiva, en la posibilidad de proyectarse en ella.

Una situación similar ocurre en la valoración al factor *recursos para el docente*, donde las diferencias se encuentran entre los que tienen formación profesional y los otros dos grupos.

Finalmente para el caso del factor *competencias de tutorización*, la valoración más alta fue realizada por los profesionales con estudios de tipo U. Dicha situación agregaría valor a la premisa de que ellos son los que tienen mayor dedicación a la docencia y de ahí su apreciación. Todo esto considerando que las competencias de tutorización son importantes y apoyan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

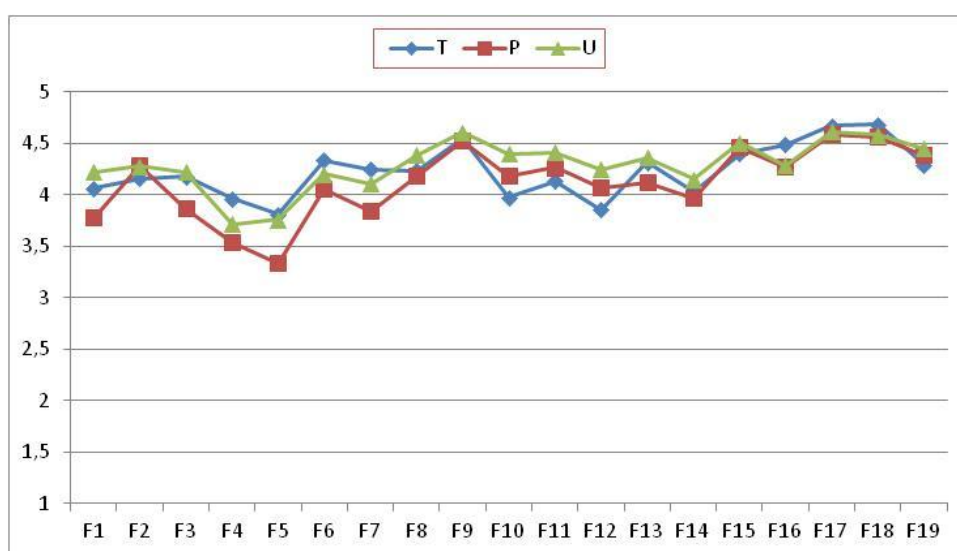


Gráfico 8.31: Factores globales que afectan la labor docente según tipo de estudios

CONTEXTO	FACTORES GLOBALES	T	P	U	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
Institucional	F1: Conocimientos acerca de la institución educativa	4,06(0,93)	3,78(0,93)	4,22(0,64)	0,03 (P<U,T)
	F2: Material e infraestructura	4,16(0,66)	4,29(0,78)	4,28(0,72)	
	F3: Recursos para el docente	4,18(1,05)	3,86(0,96)	4,22(0,73)	0,039 (P<U,T)
	F4: Salario	3,96(1,06)	3,54(1,03)	3,71(1)	
	F5: Participación activa	3,81(1,26)	3,34(1,2)	3,76(1,03)	
	F6: Identificación con la institución educativa y con su tarea docente	4,33(0,84)	4,06(1,04)	4,2(0,76)	
	F7: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad	4,25(0,75)	3,84(1,04)	4,1(0,87)	
Aula (sala de clases/laboratorio)	F8: Competencias de planificación y diseño	4,23(0,92)	4,18(0,78)	4,39(0,69)	
	F9: Competencias de desarrollo y puesta en marcha	4,55(0,59)	4,53(0,52)	4,61(0,49)	
	F10: Competencias de tutorización	3,97(1,07)	4,18(0,7)	4,4(0,62)	0,017 (T<U,P)
	F11: Competencias de evaluación	4,13(1)	4,27(0,56)	4,41(0,59)	
	F12: Competencias de coordinación	3,86(1,17)	4,07(0,88)	4,25(0,76)	
	F13: Competencias de innovación	4,32(0,65)	4,12(0,93)	4,36(0,71)	
	F14: Metodologías utilizadas en clases	4,03(0,43)	3,97(0,54)	4,15(0,55)	
F15: Ambiente en la sala de clases/laboratorio	4,4(0,58)	4,47(0,53)	4,51(0,55)		
Social (social-laboral, profesional y cultural)	F16: Características que determinan la profesión	4,48(0,52)	4,27(0,48)	4,29(0,53)	
	F17: Características genéricas para ser un buen profesional	4,67(0,29)	4,59(0,45)	4,62(0,41)	
	F18: Características específicas necesarias para ser un buen profesional docente	4,68(0,5)	4,56(0,5)	4,58(0,44)	
	F19: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia en y con su entorno	4,29(0,91)	4,39(0,62)	4,45(0,52)	

Tabla 8.43: Factores globales que afectan la labor docente según tipo de estudios

## 8.5. Análisis de resultados con respecto a la Experiencia Docente

En este apartado se presentan los resultados en relación con la variable experiencia docente. Para el análisis se ha considerado la experiencia docente en tres grupos y la leyenda que se usará en las tablas será la siguiente:

<b>Experiencia Docente</b>	<b>Leyenda</b>
0-4 años (Baja)	B
5-9 años (Media)	M
10 y más años (Alta)	A

### 8.5.1. Contexto Institucional

#### 8.5.1.1. Conocimientos generales acerca de la institución educativa

El cruce de la variable experiencia docente nos evidencia la existencia de muchas diferencias significativas. Efectivamente, la tabla 8.44 (gráfico 8.32) muestra para cada ítem alguna diferencia entre los diferentes grupos de experiencia.

Desde una mirada integrada de los ítems tiene sentido que la más baja valoración sea realizada por los formadores con menos experiencia. Pero en particular, el ítem *estructura organizacional y relación con otras instituciones* es valorado altamente por los formadores con experiencia media y, en el caso de los ítems *política institucional, trabajo interdisciplinar y coordinación interna de la organización*, los que tienen más experiencia son los que puntúan con mayor valor.

Los resultados sostienen que:

- La experiencia está directamente relacionada con el grado e interés en conocer la institución, su estructura y funcionamiento.
- El grado de involucramiento se da en la medida que el formador trabaja en una misma institución o qué tan interesado está en seguir en ella.

Entonces, de las premisas anteriores, los resultados concuerdan en cuanto a que los formadores con menos experiencia valoren menos estos ítems, porque se sientan menos implicados. Igualmente, para los que ya llevan un tiempo en la labor; es decir, tienen una experiencia media, supondría que estuviesen interesados en conocer las estructuras y



funcionamientos institucionales para poder moverse dentro de la institución, así como también mantener ciertos vínculos con otras instituciones educativas, tecnológicas o profesionales como una manera relacionarse con otros que hacen lo mismo. Finalmente, para los que ya tiene una avanzada experiencia podría inferirse que si siguen en la misma institución, estarían motivados en entender cuáles son las políticas institucionales, relativas a la docencia y a cualquier otro aspecto que pueda influir, como la situación contractual, incentivos, etc. Este conocimiento le proporcionaría antecedentes necesarios al momento de querer optar a desarrollar una carrera en la institución. Hay que contemplar que la experiencia podría ser un factor relevante en la posible decisión de los formadores por optar a la docencia como una carrera profesional.

CONOCIMIENTOS GENERALES		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Estructura organizacional (unidades, departamentos, áreas)	4,07(0,82)	4,5(0,69)	4,35(0,67)	0,02 1,3<2
2	Política institucional (normas y reglamentos institucionales)	4,13(0,94)	4,56(0,66)	4,62(0,49)	0,00 3,2<1
3	Trabajo interdisciplinar (actividades realizadas por las diferentes unidades de manera coordinada)	3,78(0,99)	4,26(0,98)	4,29(0,69)	0,001 3,2<1
4	Relaciones con otras instituciones	3,4(1,26)	3,88(1,13)	3,84(1,05)	0,022 1,3<2
5	Coordinación interna de la organización (medios de coordinación de áreas o departamentos)	3,94(1)	4,27(0,97)	4,42(0,76)	0,008 1,2<3

Tabla 8.44: Conocimientos generales según experiencia docente

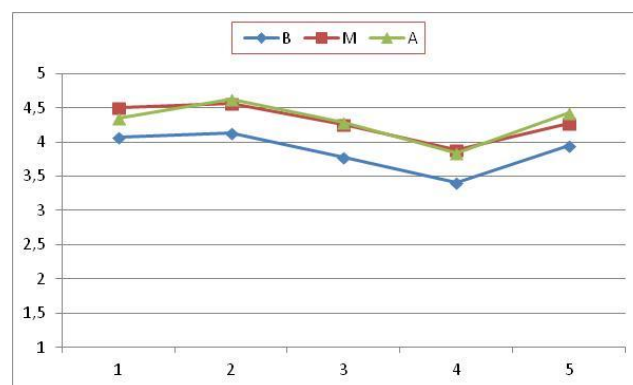


Gráfico 8.32: Conocimientos generales según experiencia docente

### 8.5.1.2. Recursos de apoyo docente, recursos logísticos y recursos formativos

La tabla 8.45 (gráfico 8.33) vislumbra que el ítem más valorado y que presenta una diferencia significativa entre los formadores es *medios y procedimientos para la coordinación docente, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las clases a impartir*.

Los resultados evidencian que los formadores con experiencia media puntúan más alto este ítem con respecto a los otros dos grupos. Esto podría deberse a que ellos trabajan aún en la docencia como parte de su jornada laboral, tienen un grado de conocimiento mayor con respecto a su labor. Por tanto, tiene sentido que sea primordial contar con los medios de coordinación docente necesarios para llevar a cabo su tarea docente. A su vez, puede ser que estos formadores tengan esa experiencia, pero no necesariamente en una sola institución.

Coincidiendo con los resultados en los análisis de las restantes variables de cruce, el ítem de *actividades complementarias* es el que tiene la más baja valoración del conjunto de recursos de apoyo docente. Esto valida lo se expuso en el marco teórico y contextual, y lo que reafirmó la caracterización de la muestra. Los formadores, independientemente de su grado de experiencia, se caracterizan por su dedicación parcial a la labor formativa, mermando su posibilidad de asistir otras instancias que no sean la hora de clase.

RECURSOS DE APOYO DOCENTE		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Proceso de inducción	4,07(1,18)	4,2(1,14)	4,33(0,9)	
2	Medios tecnológicos, reglamentos e instrucciones para trámites y procedimientos administrativos	4,06(0,93)	4,33(0,95)	4,27(0,76)	
3	Medios y procedimientos para la coordinación docente, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las clases a impartir	4,13(0,94)	4,47(0,86)	4,36(0,8)	0,049 1,3<2
4	Actividades complementarias	3,87(0,99)	4,05(1,12)	3,93(1,05)	

**Tabla 8.45: Recursos de apoyo docente según experiencia docente**

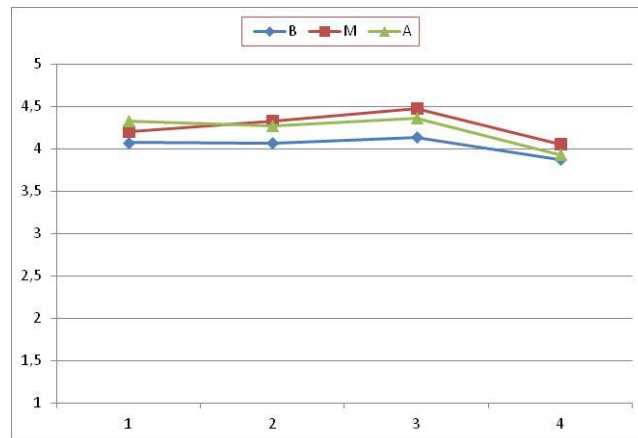


Gráfico 8.33: Recursos de apoyo docente según experiencia docente

### 8.5.1.3. Salario

Los resultados aquí expuestos confirman que la variable salario es crítica (tabla 8.46, gráfico 8.34). Esto concuerda con lo observado en el análisis de resultados de las restantes variables de cruce. Particularmente existen diferencias significativas en los ítems de *nivel de ingreso*, *precio por hora* y *estabilidad laboral*.

El salario es una variable que afecta a los formadores, principalmente para aquellos con experiencia media, como es el caso de los tres ítems donde se observa diferencia. Esta situación podría reflejar que tanto el *nivel de ingreso*, el *precio por hora* y *estabilidad laboral* son determinantes para este grupo en el momento de decidir si continuar en la docencia con dedicación parcial o exclusiva.

Diferente es el caso de aquellos formadores que tienen poca experiencia, que son aquellos que están recién empezando a experimentar la labor y sus intereses están más arraigados a otros factores, tales como adquirir conocimientos, formación, etc., incluso recibir recursos económicos extras sabiendo que su fuente principal de trabajo no es la docencia sino su trabajo técnico en la industria.

En el caso de los formadores con mayor experiencia, al tener más años en docencia y que son aquellos que en general tienen dedicación exclusiva, pueden optar a acceder a otros incentivos y beneficios. Estos últimos serían determinantes en el momento de interesarse en desarrollar una carrera.

SALARIO		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Nivel de Ingreso	3,33(1,17)	3,95(0,97)	3,78(1,01)	0,001 1,3<2
2	Precio por hora	3,32(1,23)	3,83(1,13)	3,73(1,15)	0,019 1,3<2
3	Estabilidad laboral	3,51(1,32)	4,05(1,13)	4,02(1,19)	0,01 1,3<2
4	Reconocimiento laboral en la Institución	3,56(1,25)	3,98(1,21)	3,73(1,31)	-

Tabla 8.46: Salario según experiencia docente

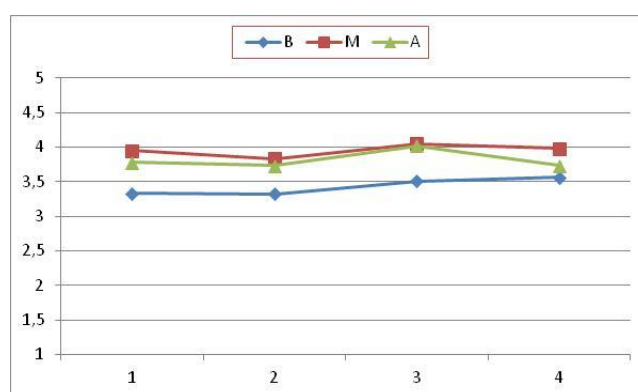


Gráfico 8.34: Salario según experiencia docente

#### 8.5.1.4. Participación activa

Las valoraciones realizadas a la variable participación activa son bajas en todos sus ítems, al igual que en el caso de los resultados expuestos en el análisis por edad.

Es posible observar en la tabla 8.47 (gráfico 8.35) diferencias significativas entre los grupos. Los ítems que presentan estas diferencias son: *participar en grupos de trabajo*, *participar en comisiones de docencia* y *participar en el diseño de nuevos planes de estudios*.

Las diferencias encontradas podrían corroborar que la participación es clave para la docencia y que el grado de experiencia media no es suficiente para sentirse parte de la cultura institucional. Por ende, poder ser partícipes activos de las diferentes instancias de desarrollo. La más alta valoración a estos ítems fue efectuada por los formadores con experiencia media.

PARTICIPACIÓN ACTIVA		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Participar en grupos de trabajo	3,47(1,09)	3,94(1,2)	3,73(1,06)	0,038 1,3<2
2	Participar en las comisiones de docencia	3,36(1,22)	3,82(1,21)	3,78(1,17)	0,033 1,3<2
3	Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento y formación en otras áreas	3,53(1,15)	3,89(1,18)	3,8(1,18)	
4	Promover la organización y participar en desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc.	3,47(1,24)	3,83(1,22)	3,6(1,18)	
5	Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones y descriptores aportados por los organismos competentes	3,46(1,22)	3,95(1,29)	3,89(1,21)	0,029 1,3<2

Tabla 8.47: Participación activa según experiencia docente

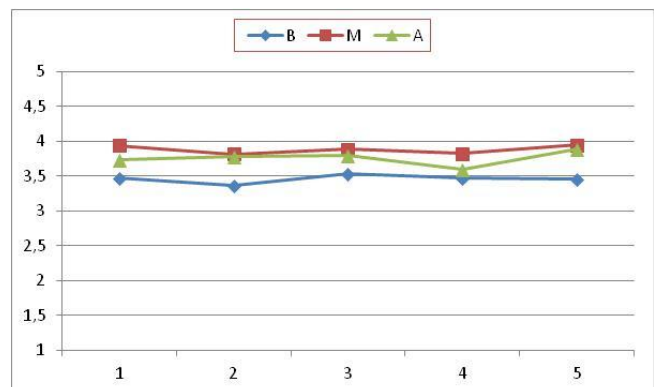


Gráfico 8.35: Participación activa según experiencia docente

8.5.1.5. Identificación con la institución educativa y con su tarea docente

En la tabla 8.48 (gráfico 8.36) se observan diferencias significativas en casi todos los ítems de esta variable. De estos resultados podría inferirse que el grado de experiencia está relacionado directamente con el grado de identificación con la institución y con su labor.

En cierto sentido es coherente que las valoraciones más altas sean realizadas por los formadores con experiencia media, luego los formadores con alta experiencia y finalmente los de baja experiencia.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, se afirmarí que los formadores con experiencia media valoran, en gran media, los factores que afectan al mantenimiento en la labor de

manera parcial o definitivamente den el salto a la docencia como una carrera profesional. Entre ellos, los ítems el *identificarse con la misión y el proyecto institucional*, el *sentimiento de pertenencia institucional*, el *sentimiento de pertenencia con el grupo de docentes*, el *grado de fidelidad con la institución* y el *grado de satisfacción, compromiso y autoeficacia con su labor docente en la institución* son significativos e importantes para este grupo. En particular en la decisión de optar por un desarrollo de carrera docente.

IDENTIFICACIÓN CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y CON SU TAREA DOCENTE		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Identificarse con la misión y el proyecto institucional	4,03(0,98)	4,38(0,94)	4,27(0,85)	0,068 1,3<2
2	Sentimiento de pertenencia institucional	3,94(1,13)	4,39(0,93)	4,09(1,04)	0,031 1,3<2
3	Sentimiento de pertenencia al departamento/área	4,06(0,96)	4,33(0,9)	4,15(0,93)	
4	Sentimiento de pertenencia con el grupo de docentes	3,93(0,99)	4,32(0,99)	4,11(0,98)	0,057 1,3<2
5	Grado de fidelidad con la institución	3,92(1,1)	4,5(0,88)	4,22(0,98)	0,002 1,3<2
6	Grado de satisfacción, compromiso y autoeficacia con su labor docente en la institución	4,11(0,99)	4,47(0,83)	4,47(0,81)	0,02 1<2,3

Tabla 8.48: Identificación con la institución educativa y c/n su tarea docente según experiencia docente

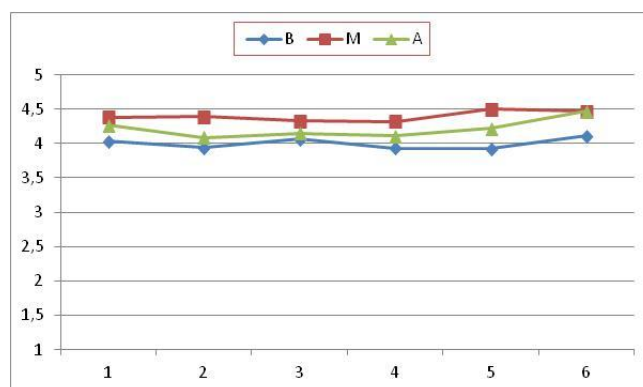


Gráfico 8.36: Identificación con la institución educativa y c/su labor según experiencia docente

#### 8.5.1.6. Trabajo en equipo y sentido de colegialidad

Las valoraciones realizadas al trabajo en equipo y sentido de colegialidad (tabla 8.49, gráfico 8.37) vislumbran los siguientes aspectos:

- Coherencia en el nivel de experiencia con respecto a la valoración de las instancias y mecanismos de colaboración. Esto podría suponer que, mientras menos experiencia tenga el formador, su sentido de colegialidad y de cuerpo docente es menor, comparativamente con los que ya llevan un tiempo en la labor.

- Aunque lo anterior pueda suceder, la institución juega un rol fundamental. Es el actor que debe proveer instancias, herramientas y espacios que contribuyan a ambientes de colaboración.

Es así como los resultados evidenciaron dos diferencias significativas en los ítems *capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones dentro del grupo docente, y compartir una misma cultura profesional docentes con sus compañeros de trabajo*. Justamente los formadores con experiencia media otorgaron la puntuación más alta, reafirmando la primera premisa que se deriva de las valoraciones.

TRABAJO EN EQUIPO Y SENTIDO DE COLEGIALIDAD		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Conocer los roles que desempeñan los demás miembros del grupo docente	3,91(0,94)	4,17(1,03)	4,02(0,93)	
2	Capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones dentro del grupo docente	3,89(1,04)	4,39(0,82)	4,16(1)	0,006 1,3<2
3	Compartir una misma cultura profesional docente con sus compañeros de trabajo	3,85(1,02)	4,24(0,91)	4,04(0,98)	0,050 1,3<2
4	Participar en grupos de trabajo donde se propicie la diversidad de puntos de vista y donde todos puedan participar y apoyarse mutuamente, de manera de avanzar como comunidad docente	3,85(1,06)	4,23(1,19)	4,05(0,95)	
5	Aceptar responsabilidades de sus propias ideas y de las posiciones que adoptan	4,01(1,02)	4,32(0,98)	4,11(1,05)	
6	Manejo de conflictos dentro del grupo docente cuya resolución puede favorecer el crecimiento personal y el del propio grupo	3,93(1,03)	4,2(1,17)	4,05(0,97)	

Tabla 8.49: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad según experiencia docente

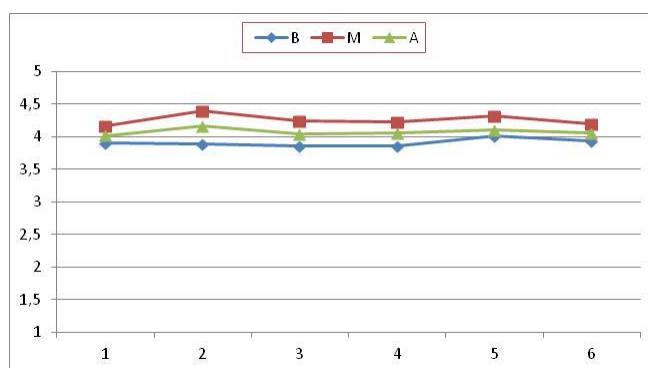


Gráfico 8.37: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad según experiencia docente

## 8.5.2. Contexto Aula (sala de clases/laboratorio)

### 8.5.2.1. Competencias de planificación y diseño de la formación

Las valoraciones a las competencias de planificación y diseño muestran que existe una diferencia en el ítem *diagnóstico de las necesidades de la asignatura*, donde los formadores con experiencia media puntúan más alto en comparación con los grupos que tienen alta y baja experiencia respectivamente (tabla 8.50, gráfico 8.38).

Se sigue observando la tendencia de que los formadores con experiencia media realicen una alta valoración a los diferentes aspectos relativos a la labor docente. Esto se sustentaría en el hecho de que son profesionales que están en una fase de desarrollo que podría impulsarlos a cambiarse de carrera o seguir compatibilizando sus responsabilidades profesionales (docente y técnica). Es coherente que manifiesten la importancia de identificar las necesidades y requerimientos de las asignaturas que imparten como elementos básicos para su posterior planificación y diseño. Puede darse el caso que el programa que debe enseñar sea nuevo o se haya modificado. De cualquier forma, el tener un perfil mixto requiere de recursos, apoyo y estar en constante formación de competencias.

COMPETENCIAS DE PLANIFICACIÓN Y DISEÑO		B	M	A	SIGNIF.
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	(DIF.)
1	Análisis de la formación a impartir: revisión del programa de la asignatura	4,31(0,83)	4,48(0,81)	4,56(0,74)	
2	Análisis de los estudiantes que recibirán formación: perfil estudiantes, asignatura, nivel	3,98(0,99)	4,31(0,92)	4,24(0,95)	
3	Diagnóstico de las necesidades de la asignatura	4,11(0,89)	4,48(0,79)	4,26(0,91)	0,042 1,3<2
4	Definición de objetivos de la asignatura: declaración de los objetivos y metas que se perseguirán	4,25(0,88)	4,51(0,73)	4,52(0,84)	
5	Identificación y organización de las competencias a impartir: formulación y clasificación de los contenidos de la asignatura	4,28(0,86)	4,45(0,87)	4,46(0,82)	
6	Diseño de estrategias metodológicas: formulación y elaboración de los recursos didácticos y metodologías de enseñanza	4,21(0,98)	4,49(0,79)	4,46(0,79)	
7	Definición de la estructura de evaluación: formulación o revisión de los sistemas de evaluación propuestos en el programa	4,14(0,98)	4,42(0,9)	4,44(0,74)	

Tabla 8.50: Competencias de planificación y diseño según experiencia docente



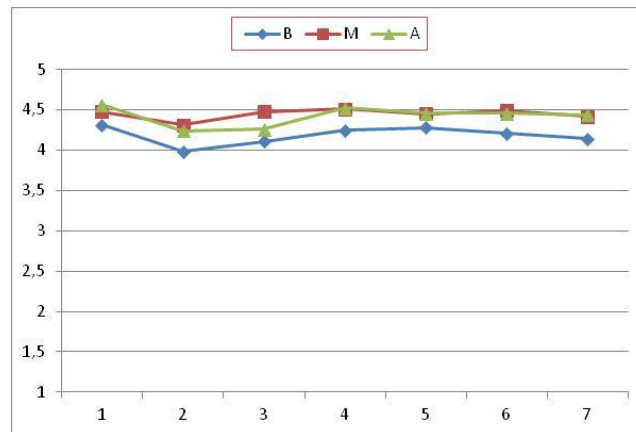


Gráfico 8.38: Competencias de planificación y diseño según experiencia docente

### 8.5.2.2. Competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación

Las valoraciones en las competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación reflejan que existen diferencias significativas en todos los ítems. Esto revelaría que el grado de experiencia afecta en gran medida en estas competencias.

De manera puntual, la alta valoración a los ítems *dominio de herramientas didácticas de enseñanza y aprendizaje y aplicación de diversas estrategias metodológicas de forma válida, significativa y funcional acorde a los objetivos de la clase*, fue realizada por los formadores con más experiencia. Esto es consecuente con el hecho de que aquellos que tienen más experiencia requieren dominar herramientas y estrategias necesarias para la constante mejora en sus clases. Esta visión más altruista sólo es posible porque ya llevan un tiempo en su labor y, si se han mantenido en ella, es porque les motiva e interesa.

En cambio, para el *dominio del contenido programático de la asignatura, dominio de medios de apoyo tecnológicos, comunicación efectiva y manejo de grupo*, las diferencias se producen en que los formadores con experiencia media son los que puntúan más alto. Estos resultados indican que para este grupo es fundamental el desarrollo de estas competencias para su clase. Si bien, los formadores con alta experiencia valoran altamente estos ítems, al tener más experiencia docente se podría suponer que tienen más desarrollados estos aspectos.

El detalle se aprecia en la tabla 8.51 (gráfico 8.39).

COMPETENCIAS DE DESARROLLO Y PUESTA EN MARCHA		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Dominio del contenido programático de la asignatura	4,6(0,66)	4,82(0,43)	4,76(0,43)	0,036 1,3<2
2	Dominio de herramientas didácticas de enseñanza y aprendizaje	4,3(0,82)	4,63(0,72)	4,67(0,64)	0,05 1<2,3
3	Dominio de medios de apoyo tecnológicos (audiovisuales, herramientas informáticas) según corresponda a las materias que se enseñan	4,41(0,79)	4,69(0,5)	4,59(0,6)	0,032 1,3<2
4	Aplicación de diversas estrategias metodológicas de forma válida, significativa y funcional acorde a los objetivos de la clase	4,31(0,74)	4,71(0,46)	4,65(0,62)	0,000 1<2,3
5	Comunicación efectiva: habilidades de oratoria y de comprensión de las necesidades de los estudiantes en la sala de clases	4,44(0,71)	4,77(0,42)	4,61(0,74)	0,007 1,3<2
6	Manejo de grupo: interacción didáctica y relación con los estudiantes	4,48(0,70)	4,82(0,39)	4,69(0,61)	0,03 1,3<2

Tabla 8.51: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según experiencia docente

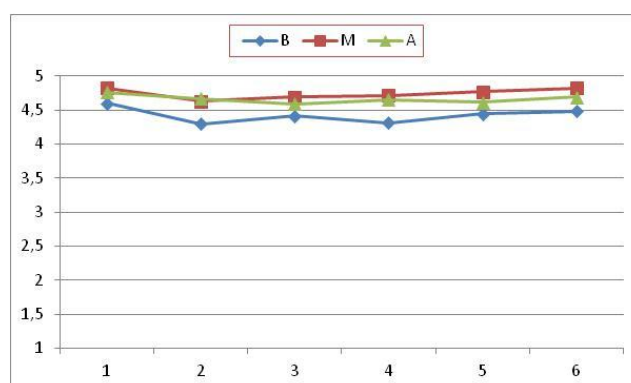


Gráfico 8.39: Competencias de desarrollo y puesta en marcha según experiencia docente

### 8.5.2.3. Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante

En la tabla 8.52 (gráfico 8.40) se observa que las valoraciones a estas competencias derivaron a que todos los ítems presenten alguna diferencia significativa entre los conjuntos.

Precisando en las diferencias, para los ítems *planificación de acciones de tutorización*, *creación del ambiente de aprendizaje adecuado* y *utilización de técnicas de tutorización virtual*, los formadores con experiencia media son lo que realizaron la valorización más alta. En cambio, en el caso del ítem *orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes*, los formadores con mayor experiencia dieron la puntuación más alta.

Estas diferencias podrían sustentar que los formadores con mayor experiencia (media y alta) valoren más las instancias de orientación individual y grupal. Debido a su experiencia, conocen y comprenden el contexto educativo, así como también el entorno del estudiante, permitiendo poder apoyar y orientar a los estudiantes en sus quehaceres estudiantiles y profesionales.

Finalmente, dada las altas valoraciones realizadas por los formadores con experiencia media, podría creerse que ellos están muy interesados en la tutorización de los estudiantes. Esto como consecuencia de su grado de experiencia y constante vinculación con la industria, que al seguir trabajando en ambos roles profesionales, les favorece en la docencia que pueden entregar Tal es el caso de alta puntuación a técnicas de tutorización virtual.

COMPETENCIAS DE TUTORIZACIÓN		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Planificación de acciones de tutorización, considerando los objetivos de la asignatura y las características de los estudiantes para optimizar el proceso de aprendizaje	4(0,95)	4,43(0,75)	4,13(0,83)	0,01 1,3<2
2	Creación del ambiente de aprendizaje adecuado: generar las condiciones óptimas y un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes	4,25(0,82)	4,55(0,73)	4,52(0,64)	0,027 1,3<2
3	Orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos de manera de favorecer la adquisición de las competencias profesionales	4,21(0,81)	4,55(0,71)	4,5(0,61)	0,008 1<2,3
4	Utilización de técnicas de tutorización virtual (uso de medios tecnológicos).	4,21(0,9)	4,51(0,79)	4,07(1,04)	0,027 3,1<2

Tabla 8.52: Competencias de tutorización según experiencia docente

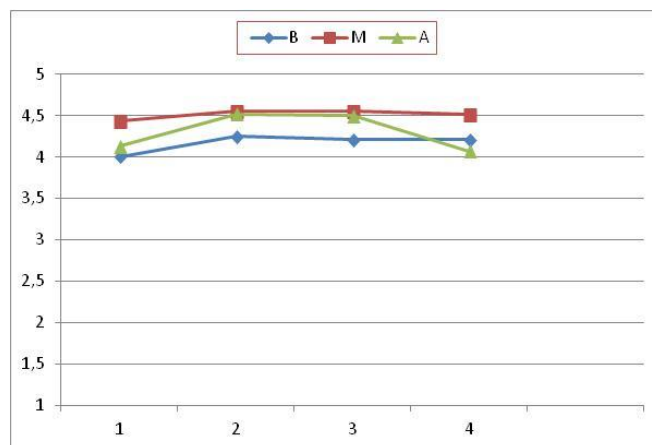


Gráfico 8.40: Competencias de tutorización según experiencia docente

#### 8.5.2.4. Competencias de evaluación

Los resultados que aquí se expresan siguen reafirmando que los formadores con experiencia docente aprecian altamente la adquisición y desarrollo de competencias profesionales en la formación. Puntualmente en estas competencias las diferencias entre los grupos radican fundamentalmente en el grado de conocimiento en la definición y aplicación de instrumentos de evaluación. Es así como se pueden observar en la tabla 8.53 (gráfico 8.41) diferencias significativas en los ítems *definición de instrumentos de evaluación*, *calendarización de los instrumentos de evaluación* y *aplicación del instrumento de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido*.

COMPETENCIAS DE EVALUACIÓN		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Identificación de evidencias de evaluación: revisar y formular los sistemas de evaluación	4,2(0,83)	4,49(0,81)	4,39(0,83)	
2	Definición de instrumentos de evaluación: clasificar y diseñar los instrumentos de evaluación	4,22(0,77)	4,57(0,71)	4,43(0,84)	0,02 1,3<2
3	Calendarización de los instrumentos de evaluación	4,13(0,85)	4,43(0,75)	4,54(0,69)	0,005 1<2,3
4	Aplicación del instrumento de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido	4,25(0,73)	4,6(0,7)	4,56(0,6)	0,004 1<2,3
5	Revisión y entrega de los resultados	4,39(0,67)	4,66(0,71)	4,46(0,84)	
6	Análisis de resultados: examinar los instrumentos y las respuestas con los estudiantes de manera de verificar el logro de sus aprendizajes	4,36(0,78)	4,63(0,72)	4,46(0,79)	
7	Promoción y utilización de técnicas e instrumentos de autoevaluación de los estudiantes	4,21(0,78)	4,42(0,83)	4,17(0,97)	
8	Toma de decisiones basándose en el análisis de los resultados	4,34(0,71)	4,57(0,73)	4,44(0,74)	
9	Implicación en los procesos coevaluación: proceso de evaluación entre pares (entre los mismos estudiantes)	3,97(0,95)	4,31(0,95)	4,06(1,04)	
10	Enfrentamiento a deberes y dilemas éticos de la evaluación	4,24(0,82)	4,51(0,79)	4,15(1,04)	

Tabla 8.53: Competencias de evaluación según experiencia docente

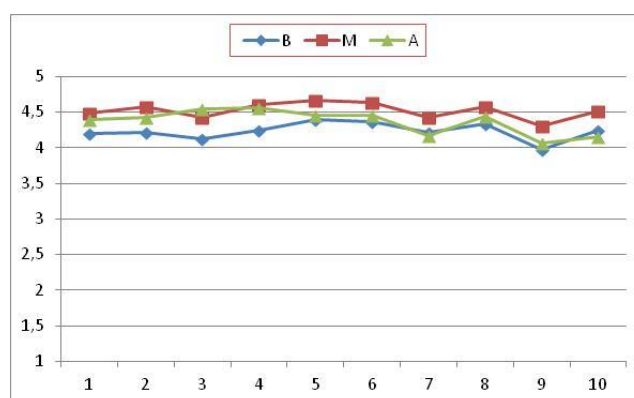


Gráfico 8.41: Competencias de evaluación según experiencia docente

### 8.5.2.5. Competencias de innovación en la formación

Se ha venido observando que la innovación es un factor clave en la formación. Tanto es así que dada la experiencia docente, igualmente se manifiestan algunas diferencias entre los grupos (tabla 8.54, gráfico 8.42).

Con respecto a los ítems *incorporación de medios innovadores en la formación impartida* y *medios de evaluación de estrategias innovadoras*, se señala que los formadores con experiencia media dan los valores más altos. Esto podría presumir que este grupo aún está vinculado con la industria, pese a su grado de experiencia. Esta vinculación le permite llevar el dinamismo productivo a la sala de clases/laboratorio, intentando incorporar estrategias o mecanismos de innovación en la medida que los planes académicos y las instituciones educativas lo permitan.

COMPETENCIAS DE INNOVACIÓN		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Incorporación de medios innovadores en la formación impartida	4,23(0,82)	4,66(0,57)	4,35(0,83)	0,002 1,3<2
2	Medios de evaluación de estrategias innovadoras	4,1(0,89)	4,48(0,75)	4,19(0,93)	0,027 1,3<2
3	Rol de facilitador en los procesos de innovación	4,13(0,89)	4,45(0,77)	4,28(0,94)	

Tabla 8.54: Competencias de innovación según experiencia docente

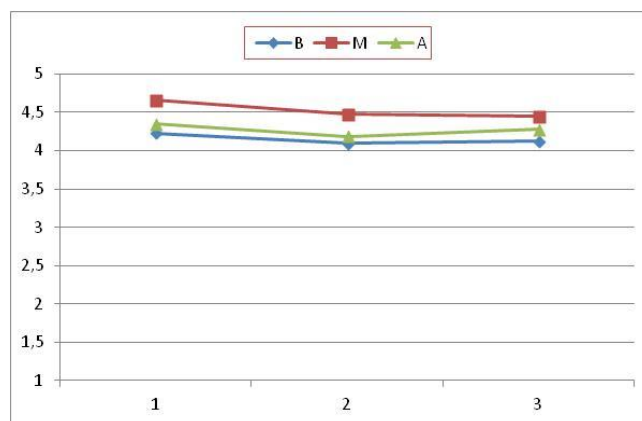


Gráfico 8.42: Competencias de innovación según experiencia docente

### 8.5.2.6. Metodologías utilizadas en clases

En la tabla 8.55 (gráfico 8.43) se observan diferencias significativas en los ítems *clases prácticas* y *solución de problemas*. Claramente sostiene la importancia que perciben los formadores a las metodologías acordes al modelo educativo. Esto sólo es posible visualizarlo

con la práctica docente.

Los profesionales con más experiencia entienden que en la formación técnico-profesional se valora lo que comúnmente se denomina “aprender haciendo”. Por otro lado, se da importancia a la solución de problemas, entendiendo que los formadores visualizan la realidad empresarial en un entorno académico a través de problemas reales.

METODOLOGÍAS UTILIZADAS EN CLASES		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Clase magistral	3,64(1,02)	3,45(1,17)	3,69(1,3)	
2	Clases prácticas	4,55(0,64)	4,8(0,51)	4,74(0,48)	0,019 1,3<2
3	Análisis de caso	4,31(0,8)	4,45(0,87)	4,37(0,96)	
4	Trabajos grupales	4,08(0,97)	4,4(0,9)	4,35(0,83)	
5	Trabajos individuales	4,06(1,03)	4,23(1,01)	4,13(0,99)	
6	Proyectos	4,02(1,02)	4,37(0,89)	4,28(1,04)	
7	Seminarios	3,09(1,32)	3,17(1,29)	3,15(1,39)	
8	Solución de problemas	4,41(0,83)	4,68(0,59)	4,28(1)	0,024 3,1<2

Tabla 8.55: Metodologías utilizadas en clases según experiencia docente

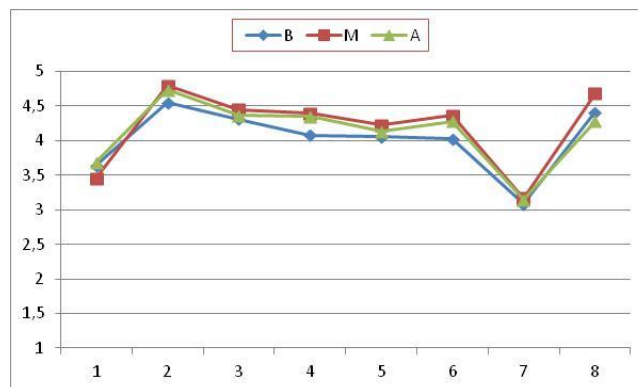


Gráfico 8.43: Metodologías utilizadas en clases según experiencia docente

### 8.5.2.7. Ambiente en la sala de clases/laboratorio

En el ambiente de la sala de clases los ítems *capacidad para la toma de decisiones*, *gestión de conflictos* y *gestión del tiempo* son los que presentan diferencias entre las valoraciones realizadas por los grupos (tabla 8.56, gráfico 8.44). Estas diferencias ratifican y reafirman los hallazgos en los otros análisis, que indican que:

- El manejo de grupo y resolución de conflictos podría pensarse que es independiente del grado de experiencia. Pero dado el contexto social y perfil de los estudiantes es un factor a considerar. Por tanto, es clave la experiencia que tienen los formadores en el aula.

- El tiempo es un recurso importante en la realización de la clase y de las actividades que se derivan de ella. En consecuencia, la administración del mismo está en relación con la práctica docente, traducida esta última en grado de experiencia que tienen los formadores.

Finalmente, se sigue manifestando la alta valoración que realizan los formadores con experiencia media a las competencias profesionales por sobre las que realizan aquellos con experiencia alta. Este resultado mantendría el postulado de que existe una gran preocupación del grupo con experiencia media en la mejora continua de su labor, lo que lo condiciona en muchos casos a optar por una carrera docente.

AMBIENTE EN LA SALA DE CLASES/LABORATORIO		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Administración de la sala y/o laboratorio	4,32(0,8)	4,45(0,85)	4,37(0,83)	
2	Gestión de los recursos disponibles e infraestructura aportados por la institución	4,29(0,75)	4,54(0,73)	4,3(0,84)	
3	Tolerancia a la presión	4,49(0,7)	4,72(0,45)	4,52(0,69)	
4	Capacidad para la toma de decisiones	4,4(0,74)	4,71(0,46)	4,59(0,69)	0,015 1,3<2
5	Manejo de diferencias sociales y culturales dentro de la sala y/o laboratorio	4,43(0,74)	4,65(0,51)	4,59(0,57)	
6	Gestión de conflictos en la sala y/o laboratorio	4,36(0,71)	4,66(0,62)	4,59(0,6)	0,012 1,3<2
7	Gestión del tiempo	4,3(0,76)	4,63(0,57)	4,56(0,69)	0,09 1,3<2
8	Satisfacción profesional en el contexto de la sala de clases/laboratorio	4,43(0,79)	4,65(0,6)	4,54(0,69)	

**Tabla 8.56: Ambiente en la sala de clases/laboratorio según experiencia docente**

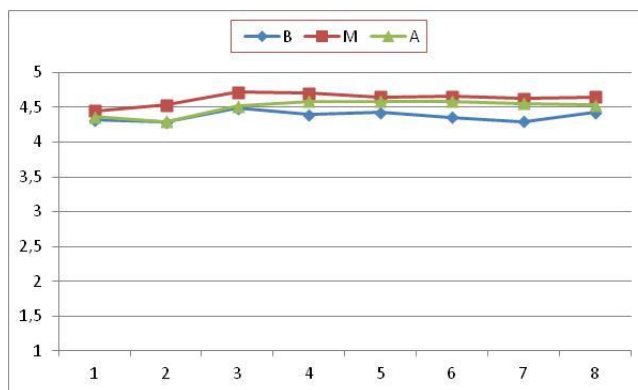


Gráfico 8.44: Ambiente de la sala de clases/laboratorio según experiencia docente

### 8.5.3. Contexto Social (socio-laboral, profesional y cultural)

#### 8.5.3.1. Razones de los profesionales para realizar docencia

Coincidiendo con los resultados expuestos en los análisis de edad, jornada de trabajo y tipo de estudio, en la tabla 8.57 se observa que el ítem *canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional* es la primera razón por la cual los formadores, de acuerdo a su grado de experiencia, acceden a la docencia

Siguiendo con las valoraciones, los formadores con baja experiencia señalan como segunda razón la *necesidad de obtener recursos económicos extras*. Los restantes grupos (media y alta experiencia) indican que su propósito es poder *alcanzar estabilidad como docentes en la educación superior*. Estos resultados son coherentes con el grado de experiencia, sobre todo para aquellos que presentan una mayor cantidad de años en la labor, ya que son lo que terminan siendo los posibles candidatos a continuar una carrera docente.

Finalmente, ya se ha visto que el salario es un factor crítico. Por lo tanto, su valoración aquí es concordante, pese a que haya sido seleccionada como tercera y última razón para acceder a la docencia. Esta situación vendría a prever que existen otros factores más importantes que se consideran para seguir, asociados a motivaciones y características personales.



RAZONES PARA REALIZAR DOCENCIA SEGÚN EXPERIENCIA DOCENTE		Razón 1			Razón 2			Razón 3		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	Alcanzar estabilidad como docentes en la Educación Superior					35,4	48,1			
2	Necesidad de obtener recursos económicos extras				31			35,6	43,8	46,2
3	Canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional	59,8	58,5	66						
4	Una actividad adicional a su trabajo en la empresa									

Tabla 8.57: Razones para realizar docencia según experiencia docente

### 8.5.3.2. Características para ser un buen docente en la educación superior técnico profesional

Existe una alta coherencia en los resultados expuestos en relación con su experiencia. A su vez, hay convergencia en las valoraciones entre los distintos grupos y los resultados de los análisis con las restantes variables de cruce.

En efecto, estos hallazgos confirmarían, que independiente del factor experiencia, la base de un buen formador sería un *título profesional y grados académicos*, así como también: la *formación en aspectos docentes: previa y permanente*. Esto mantendría la premisa de que los formadores perciben que la titulación y grados académicos son requisitos para ser buenos formadores, como lo que podría suponerse en una realidad universitaria tradicional.

Finalmente, debido a que este contexto educativo difiere del universitario, es que el ítem: *certificaciones en la línea de especialidad* es también valorado como un buen requisito para ser docente.

En la tabla 8.58 puede apreciarse el detalle de las ponderaciones de cada grupo.

CARACTERÍSTICAS PARA SER BUEN DOCENTE SEGÚN EXPERIENCIA DOCENTE		Característica 1			Característica 2			Característica 3		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	Título profesional y Grados académicos	33,3	36,9	34						25
2	Formación en aspectos docentes: previa y permanente				23	25	26,4			
3	Formación pedagógica permanente									
4	Experiencia docente previa								21,5	
5	Certificaciones en la línea de especialidad.							24,1	21,5	
6	Grado de vinculación con la Industria									

**Tabla 8.58: Características para ser buen docente según experiencia docente**

### 8.5.3.3. Contribuciones de los profesionales a la mejora en la docencia

En la tabla 8.59 se observa una homogeneidad en las valoraciones relativas a las contribuciones que pueden hacerse a la docencia.

Se destaca que el ítem: *mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica* es la principal contribución que perciben los formadores. Lo que se sustenta dado su perfil técnico y con vinculación en la industria.

Igualmente se destaca en mayor o menor medida que el ítem *aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente*, es percibido como una contribución a la docencia; sobre todo por los que tienen más experiencia y son capaces de realizar estos procesos de autocritica en relación con su labor.

Finalmente, los resultados reflejan la importancia que los profesionales le dan a estar vinculados constantemente con el entorno socio-profesional, considerando que la formación que entregan debe estar acorde a lo que sucede en la realidad.

CONTRIBUCIONES A LA MEJORA EN LA DOCENCIA SEGÚN EXPERIENCIA DOCENTE		Contribución 1			Contribución 2			Contribución 3		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	Participar con otros profesionales diseño de instrumentos y materiales									
2	Mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica	43,7	44,6	45,3	26,4					
3	Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje									
4	Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente					29,2	28,3	29,1	29,7	
5	Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia									34

Tabla 8.59: Contribuciones a la mejora en la docencia según experiencia docente

#### 8.5.3.4. Razones de importancia social y cultural de la labor docente en la ESTP

En concordancia con los resultados previos expuestos para esta variable, se determina que independientemente de la experiencia docente e incluso de la jerarquía que los formadores le dan a la importancia de su labor, todos concuerdan que son *aporte a la sociedad, formando profesionales, transfiriendo conocimientos y experiencia* y por ello, se convierten en *referentes para los estudiantes*.

Si bien todas son funciones que realizan y que en cierto sentido son las que las propias instituciones educativas promueven se destaca que al formar a estudiantes de los quintiles más bajos se presume que pueden aportar en su formación y en su respectivo progreso en la escala social (véase marco teórico y contextual). Por otra parte, la otra característica es transferir los conocimientos y la experiencia, que se deriva del grado de experiencia que tienen en su labor técnica.

El detalle puede observarse en la tabla 8.60.

RAZONES DE IMPORTANCIA SOCIAL SEGÚN EXPERIENCIA DOCENTE		Razón 1			Razón 2			Razón 3		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	Aporte a la sociedad	39,1	46,2							
2	Referente para los estudiantes, generando valor en ellos					36,9		31		
3	Formador de profesionales calificados			43,4						
4	Transfiere conocimientos técnicos y experiencia práctica				33,3		35,8		40	39,6

Tabla 8.60: Razones de importancia social y cultural de la labor docente según experiencia docente

### 8.5.3.5. Características que determinan la profesión

La tabla 8.61 (gráfico 8.45) señala la existencia de una diferencia significativa en el ítem *formación permanente: actualización y aprendizaje continuo*.

La diferencia encontrada se respalda en que los formadores con experiencia avanzada, que son los que dan una mayor puntuación a este ítem, son aquellos que su experiencia refleja no sólo la práctica docente, sino también la formación permanente en todos aquellos aspectos que desconocen dada su naturaleza inicial. Por lo tanto, son profesionales que han experimentado los avances y cambios que se producen en el mundo de las profesiones. En su caso tanto la técnica como docente, por lo que comprenden que para mantenerse activos en ellas deben estar en constante aprendizaje.

Algo destacable es la baja valoración realizada por los tres grupos a los *mecanismos y estrategias de selección de personal*, lo que manifiesta que esto no es determinante para una profesión, sino que es un factor externo, pero que en definitiva no establece la calidad de un profesional.

CARACTERÍSTICAS QUE DETERMINAN LA PROFESIÓN		B	M	A	SIGNIF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
1	Formación específica y de alto nivel	4,48(0,7)	4,54(0,71)	4,62(0,62)	
2	Mecanismos y estrategias de selección de personal	3,89(0,84)	3,83(1,01)	3,76(0,98)	
3	Reconocimiento de la autonomía en su trabajo	4,25(0,72)	4,32(0,79)	4,31(0,66)	
4	Formación permanente: actualización y aprendizaje continuo	4,59(0,6)	4,77(0,49)	4,85(0,49)	0,011 1,2<3
5	Carrera profesional a lo largo de la vida, portadora de un nivel social, cultural y económico privilegiado	4(0,99)	4,25(0,85)	4,22(0,98)	

Tabla 8.61: Características que determinan la profesión según experiencia docente

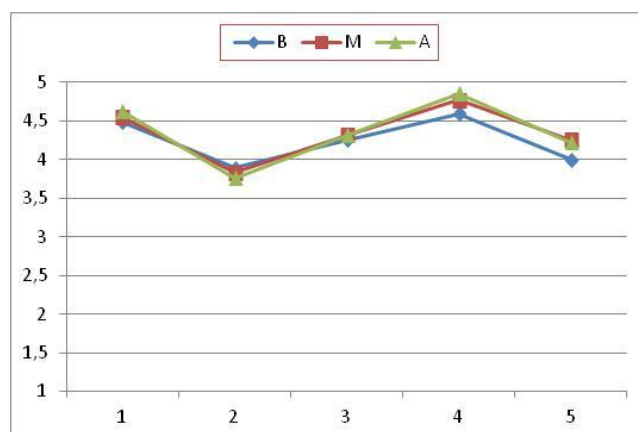


Gráfico 8.45: Características que determinan la profesión según experiencia docente

#### 8.5.4. Factores globales que afectan la labor docente según experiencia docente

En concordancia con los resultados anteriores, la variable experiencia docente es la que presenta mayor número de diferencias significativas a nivel de factores globales.

En particular se puede ver en el gráfico 8.46 y tabla 8.62 que las diferencias se presentan en los siguientes casos:

- Los factores *conocimientos acerca de la institución educativa y competencias de desarrollo y puesta en marcha*, muestran coherencia en las valoraciones señalando que las más bajas son realizadas por los formadores con menos experiencia. En cambio, no sucede lo mismo para aquellos con experiencia media y alta, los cuales ya han experimentado su rol, valorando mayormente el contexto educativo y sobre todo las competencias necesarias para el desarrollo de la clase, tomando eso en consideración como una forma de mejora continua de su labor.
- La situación es diferente para los factores: *salario, participación activa, identificación con la institución educativa y con su labor docente, competencias de tutorización, competencias de evaluación y competencias de innovación*. Ciertamente en este caso la diferencia refleja que los formadores con experiencia media son el grupo que aprecia mayormente estos factores. Esto viene a confirmar lo que se ha comentado en los resultados anteriores: que estos factores podrían considerarse como determinantes en la labor del formador. En particular, en aquellos que manifiestan un mayor interés y motivación por desarrollar una carrera docente.

Dicho lo anterior, no hay que olvidar que estos factores han mostrado diferencias significativas de manera reiterada en los diferentes análisis de variables expuestos en este apartado.

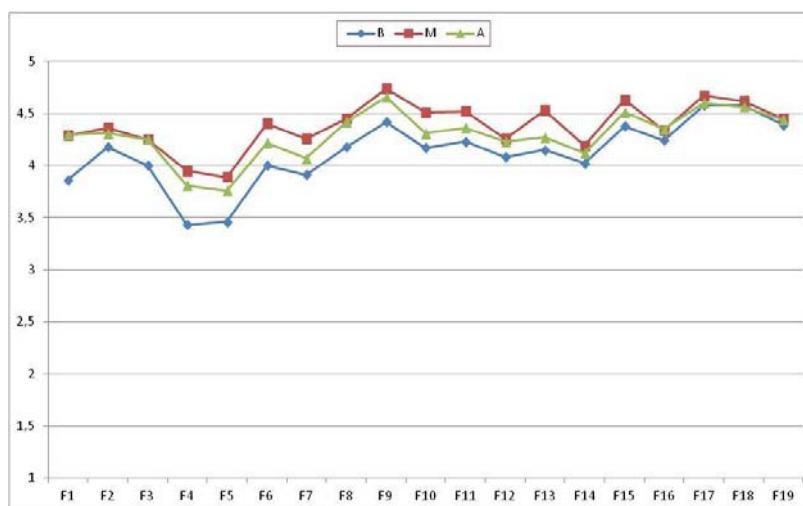


Gráfico 8.46: Factores globales que afectan la labor docente según experiencia docente

CONTEXTO	FACTORES GLOBALES	B	M	A	SIGNF. (DIF.)
		M (sd)	M (sd)	M (sd)	
Institucional	F1: Conocimientos generales acerca de la institución educativa	3,86(0,81)	4,29(0,73)	4,3(0,56)	0,000 (1<2,3)
	F2: Material e infraestructura	4,18(0,81)	4,36(0,65)	4,31(0,67)	
	F3: Recursos para el docente	4(0,88)	4,25(0,84)	4,25(0,7)	
	F4: Salario	3,43(1,01)	3,95(0,94)	3,81(1)	0,004 (1,3<2)
	F5: Participación activa	3,46(1,08)	3,89(1,13)	3,76(1,06)	0,044 (1,3<2)
	F6: Identificación con la institución educativa y su labor docente	4(0,91)	4,4(0,76)	4,22(0,72)	0,012 (1,3<2)
	F7: Trabajo en equipo y sentido de colegialidad	3,91(0,91)	4,26(0,9)	4,07(0,85)	
Aula (sala de clases/laboratorio)	F8: Competencias de planificación y diseño	4,18(0,77)	4,45(0,69)	4,42(0,71)	
	F9: Competencias de desarrollo y puesta en marcha	4,42(0,57)	4,74(0,37)	4,66(0,47)	0,000 (1<2,3)
	F10: Competencias de tutorización	4,17(0,74)	4,51(0,62)	4,31(0,67)	0,01 (1,3<2)
	F11: Competencias de evaluación	4,23(0,62)	4,52(0,62)	4,36(0,66)	0,021 (1,3<2)
	F12: Competencias de coordinación	4,08(0,77)	4,26(0,92)	4,23(0,82)	
	F13: Competencias de innovación	4,15(0,79)	4,53(0,6)	4,27(0,82)	0,01 (1,3<2)
	F14: Metodologías utilizadas en clases	4,02(0,54)	4,19(0,5)	4,12(0,58)	
	F15: Ambiente en la sala de clase/laboratorio	4,38(0,58)	4,63(0,44)	4,51(0,57)	0,019 (1,3<2)
Social (social-laboral, profesional y cultural)	F16: Características que determinan la profesión	4,24(0,5)	4,34(0,53)	4,35(0,51)	
	F17: Características genéricas para ser un buen profesional	4,58(0,42)	4,67(0,36)	4,6(0,46)	
	F18: Características específicas necesarias para ser un buen profesional docente	4,58(0,44)	4,62(0,47)	4,56(0,48)	
	F19: Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia en y con su entorno	4,39(0,57)	4,45(0,63)	4,44(0,56)	

Tabla 8.62: Factores globales que afectan la labor docente según experiencia docente

## 8.6. Síntesis

Ciertamente que no existan diferencias significativas, no es resultante de que dicha situación no tenga significación alguna entre las variables. Al contrario, ésta permitiría inferir, en muchos casos, que hay un grado de similitud entre ellas. Sin embargo, estos resultados se han centrado en mostrar y describir sólo aquellos que presentan diferencias.

Refiriéndonos a nivel global (tabla 8.63), es posible apreciar que la variable de cruce que presenta mayor número de diferencias en los tres contextos es la *experiencia docente*. Le sigue *tipo de estudios* y *edad-segmento*. Finalmente se hace evidente que la variable *jornada de trabajo* presenta un bajo número de diferencias en comparación con las restantes variables.

La situación anterior nos confirmaría que la experiencia docente es un factor muy relevante en cómo estos profesionales perciben su labor. Por un lado, el conocimiento, el vínculo, la participación, la identificación con la institución y su labor educativa, están muy relacionados con el grado de experiencia en docencia. Por otro, el nivel de competencias profesionales necesarias para su trabajo en el aula, son dependientes de su grado de experticia en labores formativas. Siendo esto último coherente y que reafirmaría la premisa que la práctica docente es fundamental para el desarrollo y mejora continua de su labor.

Asimismo, el tipo de formación inicial recibida por los profesionales condiciona, en gran medida, sus percepciones en relación con su labor. Sea por las instancias visualizadas en su formación y/o por los referentes que pudiesen tener de ella.

Se puede ver el detalle de las diferencias encontradas en cada contexto en las tablas 8.64, tabla 8.65, tabla 8.66, tabla 8.67, tabla 8.68 y tabla 8.69 en cada uno de los contextos.

CONTEXTO	VARIABLE DE CRUCE			
	EDAD SEGMENTO	JORNADA DE TRABAJO	TIPO DE ESTUDIOS	EXPERIENCIA DOCENTE
INSTITUCIONAL	8	3	8	19
AULA	6	0	11	21
SOCIAL	3	4	1	1
<b>Nº TOTAL DIFERENCIAS</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>41</b>

Tabla 8.63: Matriz global de resultados cuantitativos



CONTEXTO	VARIABLE DEPENDIENTE	ÍTEM POR VARIABLE	VARIABLES DE CRUCE			
			EDAD	JORNADA DE TRABAJO	TIPO DE ESTUDIOS	EXPERIENCIA DOCENTE
INSTITUCIONAL	Conocimientos generales acerca de la institución	Estructura organizacional		X		X
		Política institucional	X		X	X
		Trabajo interdisciplinar				X
		Relaciones con otras instituciones			X	X
		Coordinación interna de la organización			X	X
	Recursos logísticos	Sala de clases				
		Recursos didácticos				
		Material de curso	X			
		Biblioteca				
		Acceso a internet				
		Sala de profesores				
	Recursos de apoyo docente	Laboratorio				
		Proceso de inducción				
		Medios tecnológicos, reglamentos e instrucciones para trámites y procedimientos administrativos	X			
		Medios y procedimientos para la coordinación docente, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las clases a impartir	X			X
	Recursos de formación docente	Actividades complementarias			X	
		Talleres o cursos de formación docente en la disciplina			X	
		Talleres o cursos de formación docente en aspectos metodológicos y didácticos			X	
		Asesoría técnica				
	Salario	Asesoría metodológica			X	
		Nivel de Ingreso				X
		Precio por hora			X	X
		Estabilidad Laboral	X			X
	Reconocimiento laboral en la Institución					

Tabla 8.64: Matriz de cruce de variables del contexto institucional con diferencias significativas (parte 1)

CONTEXTO	VARIABLE DEPENDIENTE	ÍTEM POR VARIABLE	VARIABLES DE CRUCE			
			EDAD	JORNADA DE TRABAJO	TIPO DE ESTUDIOS	EXPERIENCIA DOCENTE
INSTITUCIONAL	Participación activa	Participar en grupos de trabajo				X
		Participar en las comisiones de docencia				X
		Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento y formación en otras áreas	X			
		Promover la organización y participar en desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc.				
		Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones y descriptores aportados por los organismos competentes	X			X
	Identificación con la institución educativa y con su rol docente	Identificarse con la misión y el proyecto institucional		X		X
		Sentimiento de pertenencia institucional				X
		Sentimiento de pertenencia al departamento/área				
		Sentimiento de pertenencia con el grupo de docentes		X		X
		Grado de fidelidad con la institución				X
	Trabajo en equipo y sentido de colegialidad	Grado de satisfacción, compromiso y autoeficacia con su labor docente en la institución	X			X
		Conocer los roles que desempeñan los demás miembros del grupo docente				
		Capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones dentro del grupo docente				X
		Compartir una misma cultura profesional docente con sus compañeros de trabajo				X
		Participar en grupos de trabajo donde se propicie la diversidad de puntos de vista y donde todos puedan participar y apoyarse mutuamente, de manera de avanzar como comunidad docente				
Aceptar responsabilidades de sus propias ideas y de las posiciones que adoptan						
	Manejo de conflictos dentro del grupo docente cuya resolución puede favorecer el crecimiento personal y el del propio grupo docente					

Tabla 8.65: Matriz de cruce de variables del contexto institucional con diferencias significativas (parte 2)

CONTEXTO	VARIABLE DEPENDIENTE	ÍTEM POR VARIABLE	VARIABLES DE CRUCE			
			EDAD	JORNADA DE TRABAJO	TIPO DE ESTUDIOS	EXPERIENCIA DOCENTE
AULA (SALA DE CLASES/LABORATORIO)	Competencias de planificación y diseño	Análisis de la formación a impartir: revisión del programa de la asignatura				
		Análisis de los estudiantes que recibirán formación: perfil estudiantes, asignatura, nivel				
		Diagnóstico de las necesidades de la asignatura			X	X
		Definición de objetivos de la asignatura: declaración de los objetivos y metas que se perseguirán				
		Identificación y organización de las competencias a impartir: formulación y clasificación de los contenidos de la asignatura				
		Diseño de estrategias metodológicas: formulación y elaboración de los recursos didácticos y metodologías de enseñanza				
		Definición de la estructura de evaluación: formulación o revisión de los sistemas de evaluación				
	Competencias de desarrollo y puesta en marcha	Dominio del contenido programático de la asignatura				X
		Dominio de herramientas didácticas de enseñanza y aprendizaje	X			X
		Dominio de medios de apoyo tecnológicos (audiovisuales, herramientas informáticas) según corresponda a las materias que se enseñan				X
		Aplicación de diversas estrategias metodológicas de forma válida, significativa y funcional acorde a los objetivos de la clase				X
		Comunicación efectiva: habilidades de oratoria y de comprensión de las necesidades de los estudiantes en la sala de clases				X
		Manejo de grupo: interacción didáctica y relación con los estudiantes			X	X
	Competencias de tutorización	Planificación de acciones de tutorización, considerando los objetivos de la asignatura y las características de los estudiantes para optimizar el proceso de aprendizaje			X	X
		Creación del ambiente de aprendizaje adecuado: generar las condiciones óptimas y un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes	X		X	X
		Orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos de manera de favorecer la adquisición de las competencias profesionales			X	X
		Utilización de técnicas de tutorización virtual (uso de medios tecnológicos)				X

Tabla 8.66: Matriz de cruce de variables del contexto aula con diferencias significativas (parte 1)

CONTEXTO	VARIABLE DEPENDIENTE	ÍTEM POR VARIABLE	VARIABLES DE CRUCE			
			EDAD	JORNADA DE TRABAJO	TIPO DE ESTUDIOS	EXPERIENCIA DOCENTE
AULA (SALA DE CLASES/LABORATORIO)	Competencias de evaluación	Identificación de evidencias de evaluación: revisar y formular los sistemas de evaluación				
		Definición de instrumentos de evaluación: clasificar y diseñar los instrumentos de evaluación				X
		Calendarización de los instrumentos de evaluación			X	X
		Aplicación del instrumento de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido				X
		Revisión y entrega de los resultados				
		Análisis de resultados: examinar los instrumentos y las respuestas con los estudiantes de manera de verificar el logro de sus aprendizajes				
		Promoción y utilización de técnicas e instrumentos de autoevaluación de los estudiantes				
		Toma de decisiones basándose en el análisis de los resultados			X	
		Implicación en los procesos de coevaluación: proceso de evaluación entre pares (entre los mismos estudiantes)				
		Enfrentamiento a deberes y dilemas éticos de la evaluación			X	
	Competencias de coordinación	Coordinación entre los diferentes formadores que intervienen en las mismas asignaturas, intercambiando conocimientos, ideas y trabajos				
		Complementación entre las asignaturas que tienen elementos similares				
		Relación entre las actividades prácticas con la teoría vista en clases				
		Supervisión institucional de la formación entregada por los formadores				
	Competencias de innovación	Dominio de estrategias de innovación: incorporación de medios innovadores en la formación impartida				X
		Medios de evaluación de estrategias innovadoras			X	X
		Rol de facilitador en los procesos de innovación				

Tabla 8.67: Matriz de cruce de variables del contexto aula con diferencias significativas (parte 2)

CONTEXTO	VARIABLE DEPENDIENTE	ÍTEM POR VARIABLE	VARIABLES DE CRUCE			
			EDAD	JORNADA DE TRABAJO	TIPO DE ESTUDIOS	EXPERIENCIA DOCENTE
AULA (SALA DE CLASES/LABORATORIO)	Metodologías utilizadas en clases	Clase magistral	X			
		Clases prácticas				X
		Análisis de caso				
		Trabajos grupales	X		X	
		Trabajos individuales				
		Proyectos	X			
		Seminarios			X	
		Solución de problemas				X
	Ambiente en la sala de clases/laboratorio	Administración de la sala y/o laboratorio				
		Gestión de los recursos disponibles e infraestructura aportados por la institución y que están a disposición en la sala y/o laboratorio (equipos, materiales, etc.)				
		Tolerancia a la presión: habilidades para manejar la presión que pudiese ser generada en la sala de clases/laboratorio				
		Capacidad para la toma de decisiones				X
		Manejo de diferencias sociales y culturales dentro de la sala y/o laboratorio				
		Gestión de conflictos en la sala y/o laboratorio: manejo de situaciones complejas	X			X
		Gestión del tiempo: manejo de los tiempos en las diferentes actividades a realizar en el laboratorio y/o sala de clases	X			X
Satisfacción profesional en el contexto de la sala de clases/laboratorio: se siente complacido con el ejercicio del rol docente en la sala/laboratorio						

Tabla 8.68: Matriz de cruce de variables del contexto aula con diferencias significativas (parte 3)

CONTEXTO	VARIABLE DEPENDIENTE	ÍTEM POR VARIABLE	VARIABLES DE CRUCE			
			EDAD	JORNADA DE TRABAJO	TIPO DE ESTUDIOS	EXPERIENCIA DOCENTE
SOCIAL (SOCIAL-LABORAL, PROFESIONAL Y CULTURAL)	Características que determinan la profesión	Formación específica y de alto nivel				
		Mecanismos y estrategias de selección de personal				
		Reconocimiento de la autonomía en su trabajo			X	
		Formación permanente: actualización y aprendizaje continuo	X			X
		Carrera profesional a lo largo de la vida, portadora de un nivel social, cultural y económico privilegiado				
	Características genéricas necesarias para ser un buen profesional	Liderazgo				
		Creatividad				
		Innovación		X		
		Autoexigencia				
		Responsabilidad	X	X		
		Pensamiento analítico				
		Sensibilidad social		X		
		Proactividad				
	Características específicas necesarias para ser un buen profesional docente	Comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje				
		Dominio en las materias que enseñan y en las estrategias para enseñarlas				
		Responsabilidad en la gestión y monitoreo del aprendizaje de sus estudiantes				
		Pertenencia a comunidades de aprendizaje				
	Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia	Compromiso científico con la disciplina		X		
		Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el curriculum				
		Formación en contenidos científicos, tecnológicos, didácticos y metodológicos en el entorno laboral				
		Realización de proyectos innovadores propios de la institución en relación con su entorno (gobierno, otras universidades, empresas, etc.)				
		Desarrollo de pensamiento empírico ante las nuevas realidades del entorno	X			
		Impulso de la innovación y en la investigación científica y tecnológica				

Tabla 8.69: Matriz de cruce de variables del contexto social con diferencias significativas



## **9. Resultados Cualitativos**





## 9.1. Introducción

Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó el programa informático *Atlas ti versión 6.2*. En este caso, el análisis de contenido se ha basado en la Teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) con el objetivo de determinar un conjunto de categorías que describan los datos obtenidos a través de las entrevistas.

El proceso para llevar a cabo esta fase contempló las siguientes etapas:

- **Codificación.** Implica generar códigos que a menudo representan una palabra o frase corta que captura simbólicamente la esencia o atributo evocador de una porción de datos lingüísticos o visuales (Saldaña, 2009). Esto facilita la organización y agrupación de datos codificados de manera que pueda pasarse a la siguiente fase de categorización.

Para llevar a cabo esto, en el programa Atlas-ti se procedió a crear una unidad hermenéutica (HU) que es la que contiene todos los datos para analizar. De esta forma se cargaron las entrevistas como documentos primarios y se asociaron éstos a la HU.

- **Categorización.** Etapa que permitió agrupar los códigos en *conceptos* y *categorías* debido a que comparten alguna característica.

Por un lado los conceptos representan ideas contenidas en los datos y, por otro, las categorías son conceptos de más alto nivel, que a veces se refieren a temas, representan un fenómeno relevante o, sencillamente, permiten al analista reducir y combinar (Corbin y Strauss, 2008).

Cabe señalar que se consideró una categorización previa, que contempló dimensiones, categorías y conceptos predefinidos, a partir del marco teórico y contextual, y a variables definidas para el instrumento cuantitativo que sirvieron de eje central para este análisis (tabla 9.1).

- **Creación de redes.** Representación gráfica a través de un mapa conceptual de los conceptos o categorías generadas.

- **Análisis e interpretación.** De las categorías y colección de los argumentos que explican el sujeto o fenómeno de estudio (Corbin y Strauss, 2008).

Dicho esto, el presente capítulo muestra los resultados obtenidos a través de este proceso. Para ello se inicia con una descripción del procedimiento, identificando los códigos que se asignaron y los nuevos que surgieron del propio análisis además del número de apariciones en las entrevistas analizadas.

Para aclarar la lectura de las citas es necesario advertir que, para su comprensión los textos fueron adecuados y en muchos casos no son literales, pero se han tratado cuidadosamente a modo de conservar lo que el entrevistado ha querido decir.

Con respecto a los entrevistados se señala que, dada que la invitación fue abierta, las características del conjunto de entrevistados fue variada. No obstante, fue posible categorizarlos en tres grupos:

- Formadores con docencia exclusiva que trabajan en diferentes jornadas y en una o más instituciones educativas.
- Formadores que actualmente tienen algún cargo de coordinación o jefatura docente, pero que realizan clases o realizaron clases no más allá de dos años atrás.
- Formadores eventuales con jornada diurna y/o vespertina combinando su quehacer docente con su rol técnico en la industria. Estos pueden ser profesionales dependientes de algún otro trabajo fijo en la empresa o, profesionales autónomos vinculados con el sector productivo a través de proyectos o consultoría.

Pese a la caracterización anterior, se aplicó el mismo guión de entrevista y, el tratamiento de las respuestas fue homogéneo; es decir, no se hicieron diferencias. El objetivo se centró en sus percepciones como formador en relación con los aspectos considerados.

Debido al elevado número de fragmentos identificados para algunos elementos clave, se determinaron criterios de selección de párrafos o citas, que permitieron distinguir entre las que mejor interpretasen el punto a analizar.

Finalmente los resultados se exponen en el orden de las preguntas descritas en el guión de la entrevista. Cada pregunta vislumbra un análisis de los conceptos o categorías destacadas por los entrevistados con las relaciones encontradas entre ellos. Para su validación se adjuntan citas o fragmentos enunciados por los participantes y que fueron escogidos para la argumentación del análisis.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES	CATEGORÍAS	CONCEPTOS
PERSONAL	datos generales	socio-demográficas	edad
			género
			lugar de nacimiento
		formación	formación inicial
			formación permanente
		experiencia	experiencia en docencia
		experiencia en empresa	
INSTITUCIONAL	datos contractuales	contratación docente	contrato
			jornada laboral
			tipo jornada
			tipo carrera que imparte
	trabajo docente	recursos disponibles	recursos logísticos
			recursos de apoyo docente
			recursos de formación docente
		salario	
		trabajo colaborativo/ambientes de colaboración	participación activa
		trabajo en equipo y sentido de colegialidad	
	identidad docente	identificación con la institución educativa y con su rol docente	
COMPETENCIAL	competencias profesionales	competencias para la clase	competencias de planificación y diseño
			competencias de desarrollo y puesta en marcha
			competencias de tutorización
			competencias de evaluación
			competencias de coordinación
			competencias de innovación
			metodologías utilizadas en clases
			competencias personales para el ambiente de clase
		competencias sociales, laborales y culturales	razones para realizar docencia
			características de un buen formador en la ESTP
			contribuciones a la mejora de la docencia
			importancia social y cultural de la labor como formador en la ESTP
			características que determinan la profesión
			características genéricas necesarias para ser un buen profesional
			competencias específicas y necesarias para ser un buen profesional “docente”
			desarrollo de la ciencia en y con su entorno social-cultural

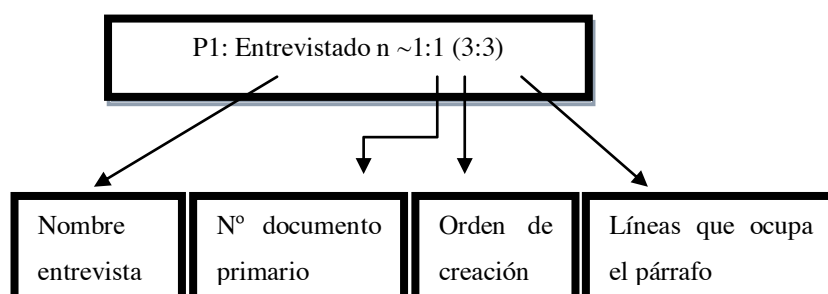
Tabla 9.1: Matriz de dimensiones, categorías y conceptos

## 9.2. Descriptiva general del proceso de categorización

Las entrevistas se concibieron como un procedimiento de confirmación de ítems que no pudieron ser contemplados en el instrumento cuantitativo o que merecían una mayor profundización. Para ello, basándonos en el guión de la entrevista construido posteriormente a la obtención de los primeros resultados cuantitativos, se realizó el proceso de trabajo de campo donde fueron entrevistados un conjunto de participantes. De la población invitada a participar (aprox. 35 personas), finalmente el número de entrevistados fue de 24.

Este análisis cualitativo se realizó con el programa Atlas-ti. En primer lugar se creó una unidad hermenéutica (HU) a la cual se le cargaron las entrevistas como documentos primarios. Posteriormente se ejecutó el proceso de categorización estableciéndose categorías de primer y segundo nivel; es decir, se asignaron *citas* (*quotations*<sup>24</sup>) y *códigos* (*codes*<sup>25</sup>) a fragmentos de la entrevista.

Finalmente una unidad de análisis quedó representada como se observa en la figura 9.1



**Figura 9.1: Representación de una unidad de análisis**

Tomando en consideración las dimensiones identificadas en el marco teórico y contextual, y en el instrumento cuantitativo, se han abarcado un set de preguntas desde una mirada general hasta elementos más significativos en cada dimensión.

Al recorrer cada una de las preguntas se fueron definiendo los códigos. El proceso de

<sup>24</sup> Quotations. En Atlas -ti corresponden a fragmentos de los documentos primarios que tienen algún significado (Muñoz, 2003). Véase detalles en: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

<sup>25</sup> Codes. En Atlas -ti corresponden a la unidad básica de análisis. Se entienden como conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las quotations (Muñoz, 2003). Véase detalles en Manual: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

codificación se basó en la matriz con las dimensiones, categorías y conceptos presentada en el inicio del capítulo (tabla 9.1).

Dada esa categorización previa se presenta, a continuación, un resumen (tabla 9.2 y gráfico 9.1) con el número de fragmentos de estos elementos en las diferentes entrevistas realizadas acordes con la categorización previa. No obstante, cabe señalar que sólo han sido considerados en la cuenta los párrafos que tienen asignados algunos de los códigos definidos. Los restantes no fueron contemplados.

Nº	CODIFICACIÓN	Nº FRAGMENTOS
1	Características de buen formador de ESTP	12
2	Características específicas para ser buen docente	20
3	Características genéricas para un buen profesional	30
4	Características que determinan la profesión	2
5	Competencias de coordinación	4
6	Competencias de desarrollo y puesta en marcha	2
7	Competencias de evaluación	1
8	Competencias de innovación	8
9	Competencias de planificación y diseño	5
10	Competencias de tutorización	9
11	Competencias personales	44
12	Contrato	12
13	Contribución a la mejora en docencia	11
14	Edad	5
15	Experiencia docente	15
16	Experiencia técnica	19
17	Formación inicial	3
18	Formación permanente	17
19	Género	4
20	Identificación con la institución educativa	7
21	identificación con su labor	12
22	Importancia social de la labor	40
23	Jornada Laboral	11
24	Razones para la docencia	15
25	Tipo jornada	2

**Tabla 9.2: Conceptos categorizados en nº de fragmentos de entrevistas**

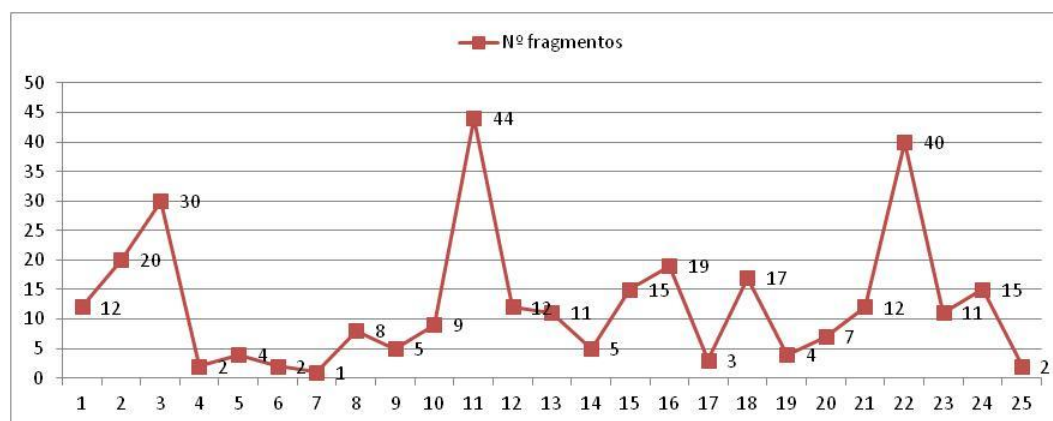


Gráfico 9.1: Conceptos categorizados en nº de fragmentos de entrevistas

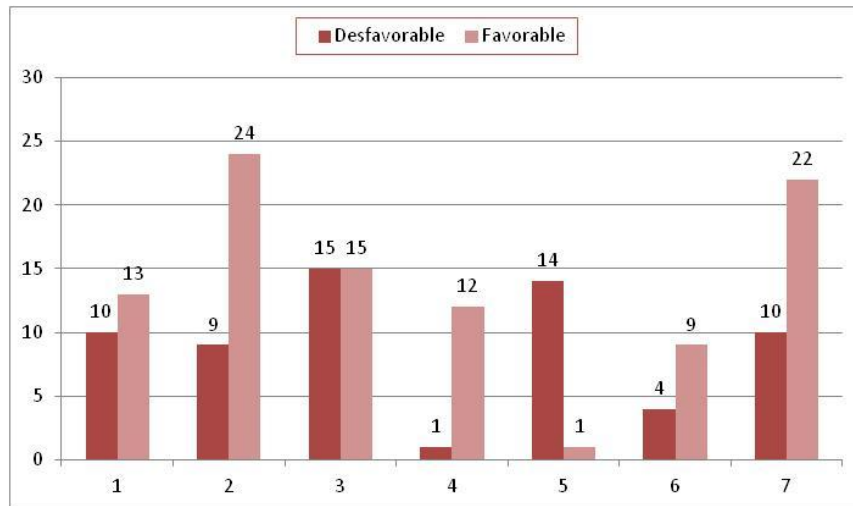
Es posible observar en el gráfico 9.1 que los elementos más mencionados (nº de fragmentos) tienen relación con la experiencia técnica (19), las características específicas para ser buen docente (20), las características genéricas para un buen profesional (30), la importancia social de la labor (40) y las competencias personales (44). De esta valoración se deduce que las competencias personales para los entrevistados son los elementos más significativos dentro de su rol docente.

Sin embargo, dadas las apreciaciones recogidas por los entrevistados en relación con algunos códigos más críticos, se tuvo que proceder a recodificar dicho código en dos valores. En ese sentido la codificación quedó formulada de la siguiente manera (tabla 9.3):

Nº	CODIFICACIÓN PREVIA	RE-CODIFICACIÓN ATLAS-TI	Nº FRAGMENTOS
1	Participación activa	Participación favorable	13
		Participación desfavorable	10
2	Recursos de apoyo	Recursos de apoyo favorable	24
		Recursos de apoyo desfavorable	9
3	Recursos de formación	Recursos de formación favorable	15
		Recursos de formación desfavorable	15
4	Recursos logísticos	Recursos logísticos favorable	12
		Recursos logísticos desfavorable	1
5	Salario	Salario favorable	1
		Salario desfavorable	14
6	Sentido de colegialidad	Sentido de colegialidad favorable	9
		Sentido de colegialidad desfavorable	4
7	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo favorable	10
		Trabajo en equipo desfavorable	22

Tabla 9.3: Códigos recodificados con el nº de fragmentos en entrevistas





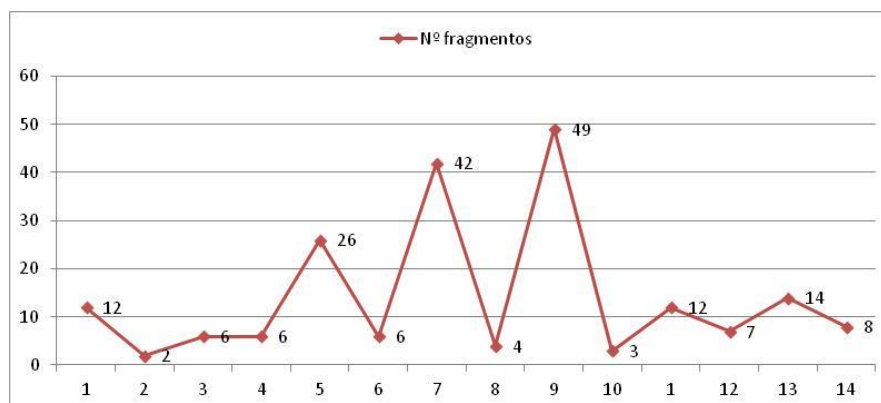
**Gráfico 9.2:** Número de fragmentos favorables y desfavorables que aparecen en códigos recodificados

El gráfico 9.2 exhibe que en esta nueva categorización el salario (14) y los recursos de formación (15) son los conceptos más mencionados como factores desfavorables. Sin embargo, en el caso contrario, los recursos de apoyo (24) y el trabajo en equipo (22) son los factores más apuntados como favorables.

Asimismo, durante el transcurso de las entrevistas, se avistaron algunas otras categorías que no fueron contempladas previamente y, que fueron relevantes para el análisis. Su denominación y número de fragmentos en las entrevistas se puede observar en la siguiente tabla (gráfico 9.3):

Nº	CODIFICACIÓN	Nº FRAGMENTOS
1	Canal de oportunidades	12
2	Estabilidad laboral favorable	2
3	Estabilidad laboral desfavorable	6
4	Estatus social	6
5	Función de la ESTP	26
6	Modelo basado en competencias	6
7	Preconcepciones acerca de su entorno	42
8	Preconcepciones acerca de su labor	4
9	Preconcepciones sobre sí mismo	49
10	Reconocimiento	3
1	Sentido de pertenencia favorable	12
12	Sentido de pertenencia desfavorable	7
13	Vínculo con el campo profesional	14
14	Vocación	8

**Tabla 9.4:** Nuevos conceptos categorizados con nº de fragmentos en entrevistas



**Gráfico 9.3:** Nuevos conceptos categorizados con nº de fragmentos en entrevistas

Dentro del conjunto de categorías nuevas que fueron encontradas en las entrevistas se destacan: la función de la ESTP (26), preconcepciones acerca de su entorno (42) y las preconcepciones sobre sí mismo (49). Esto manifiesta que los entrevistados se refieren al aporte que realizan en la formación, desde una mirada global del sistema educativo. Por otro lado, se suma la visión que tienen de sí mismos, que influye directamente en su labor, así como también las percepciones o creencias que tienen acerca del entorno cultural y social del sistema educativo y de los propios estudiantes.

### 9.3. Criterios de selección de fragmentos

Tomando en consideración el número elevado de citas que hacen referencia a los conceptos categorizados, se hace necesario definir los criterios de selección de los mismos, a modo de poder incluirlos en el análisis de resultados cualitativos.

Se han contemplado tres factores importantes para la selección.

- **Grado de vinculación con los resultados del instrumento cuantitativo.** En este caso se han de considerar aquellos fragmentos que estén relacionados con algunos resultados del cuestionario que pudiesen indicar algún elemento significativo, ya sea por ser disímil o porque viene a confirmar algún resultado cuantitativo, otorgándole mayor validez a aquellas variables o factores que pudiesen influir en la labor del formador.

- **Grado de aportación de los entrevistados.** En relación con los conceptos y categorías analizadas, las entrevistas personales son un espacio de discusión, debate y, sobre todo, de atención al entrevistado. Son instancias posibles para que los participantes puedan extenderse de una manera más clara y sincera en sus respuestas. Por lo que, dependiendo de sus aportaciones, de la claridad de las mismas y de la contribución que puedan realizar al factor o concepto analizado, se han de considerar para su análisis.

Por otra parte, la excesiva jerga en el lenguaje de los entrevistados, tal y como fue mencionado en la introducción, ha obligado a adecuar los fragmentos para una mayor comprensión. Si bien no se han modificado en el fondo, la forma y algunos vocablos han sido tratados con el fin de minimizar al máximo el error de confusión y/o comprensión que pueda causarle al lector.

- **Grado de interés de la investigadora.** Es importante considerar la experiencia en la ESTP y en el conocimiento de algunos aspectos de la labor del formador por parte de la investigadora, que son de utilidad en la selección de aquellos fragmentos o citas que puedan aportar confirmación de fenómenos relacionados con la docencia y la labor de los profesionales.

#### **9.4. Análisis de resultados con respecto a preguntas generales**

El presente análisis comprende las aportaciones realizadas por los entrevistados para cada uno de los ítems de las preguntas del guión.

Para una mayor comprensión y lectura de las mismas, estas se presentan en un recuadro que acompaña una descripción o comentario de la investigadora, destacando los puntos más importantes.

El orden de presentación está de acuerdo a las preguntas y a los conceptos que se fueron generando en cada una de ellas.

#### 9.4.1. Contribución de la educación y formación profesional a la educación en Chile

El sistema de educación y formación superior técnico profesional (ESTP) en Chile, como fue comentado en el marco teórico y contextual, es un sistema que ha estado en alza durante los últimos años. Las últimas normativas a nivel nacional se han orientado a centrar los esfuerzos en generar una propuesta de instituciones de carácter público como una opción diferente a las existentes. En este sentido, los entrevistados destacaron la alta contribución que realiza este sistema educativo en el contexto chileno, en particular en el área donde ellos trabajan; es decir, el área de las tecnologías de información.

A continuación se muestran un conjunto de cuadros que detallan algunos fragmentos sobre las percepciones que tienen los entrevistados con respecto a la función de la ESTP. Se acompaña de una explicación inicial (comentario de la investigadora) que resalta los elementos más significativos.

##### 9.4.1.1. Citas sobre la función de la educación superior técnico profesional

**Cita 1.** En el párrafo que sigue se hace mención a la diferencia entre el sistema tradicional universitario con el sistema de educación y formación profesional. Desde la mirada de la industria, destacando que, en la actualidad, el sistema de ESTP provee de una formación técnica de buena calidad, donde los estudiantes obtienen un perfil profesional que es el que la empresa requiere.

P3- 3:18 (69:69): “...ahora las empresas se han dado cuenta que aquél universitario que sale de una universidad de renombre está en iguales condiciones que aquel que sale de un instituto en la competencia técnica. Los primeros tendrán otros valores agregados a lo mejor orientado a la gestión, pero las empresas se están dando cuenta que los institutos de nivel superior están entregando gente de calidad ....Estos institutos están formando un perfil que la empresa quiere, es la empresa la que dice yo quiero a éste tipo de técnico o ingeniero en ejecución...”

**Cita 2.** En la siguiente cita el entrevistado destaca la falta de personal calificado en la industria de la cual forma parte, y de cómo él percibe que la formación entregada por este sistema cubre esa falencia.

P5- 5:1 (3:3):“...la educación técnico profesional en Chile, como las instituciones IP o CFT llenaron un vacío que tiene que ver con el lado más operativo del trabajo que está obviamente al debe, al estar en un sistema de proceso, uno realmente puede percibir que falta personal que esté preparado para cubrir puestos de trabajos que son más operativos y calificados...”

**Cita 3.** El entrevistado en el párrafo que sigue atribuye la importancia de la ESTP en relación con la excesiva oferta de profesionales universitarios, por sobre la escasez de técnicos bien capacitados que egresan de este sistema formativo.

P11- 11:1 (4:4): “...hay una sobrepoblación de profesionales. Es más, hay una carencia de técnicos que tengan una capacitación asociada a lo que son los requerimientos actuales del país. Por tanto, creo que la formación técnico-profesional debería ser potenciada para que efectivamente sea un aporte del que se requiere...”

**Cita 4.** En esta cita el entrevistado destaca la importancia del sistema educativo con respecto al tipo de carreras que pueden cursar los estudiantes; es decir, carreras cortas y con una buena empleabilidad.

P2- 2:1 (5:5): “...está bastante fuerte, en cuanto a los requerimientos, la importancia que hay dentro del país. Es algo que ha ido tomando bastante fuerza el último tiempo, básicamente porque un alumno puede ingresar a estudiar una carrera entre comillas corta, incluso antes de egresar muchos empiezan a trabajar, y eso obviamente hace atractivo para la familia tomar este camino...”

**Cita 5.** Se destaca cómo la ESTP permite cubrir áreas productivas que no son contempladas por la formación tradicional universitaria. Además, la buena formación que reciben los estudiantes, trae consigo beneficio para las empresas, al contar con personas calificadas que contribuyen al desarrollo de la misma.

P22- 22:1 (3:3): “...el poder tener una formación superior técnico profesional te permite poder explotar áreas de desarrollo en la industria y en las organizaciones que, muchas veces, con la mirada más académica, no se estaban logrando y que tiene que ver con la manufactura, la explotación. Finalmente, el cómo los técnicos-profesionales, digamos las personas que se desarrollan, pueden tener un mejor desempeño y, obviamente, las empresas ser mucho más productivas...”

**Cita 6.** En esta cita se enfatiza en que la ESTP es una opción concreta en el progreso del sector de la población menos favorecida. Permiten el desarrollo de familias, al poder optar a la educación superior a través de programas técnicos, relativamente más económicos, de corto plazo y con una alta empleabilidad.

P17- 17:1 (3:3): “...creo que la contribución de la ESTP a la educación superior va de la mano con contribuir con el desarrollo socio-económico del país, porque de hecho en cuanto a las carreras técnicas, por lo menos en Chile, son carreras más baratas, de un costo menor que permite a los futuros técnicos insertarse más rápidamente en el mundo laboral. Existe también que el estudiante que está en los IP o CFT es la primera generación de sus familias que acceden a un título técnico- profesional. Por eso yo creo que contribuye en el ámbito socio económico, ya que siendo el primer miembro, se espera que las generaciones futuras de esas familias vengan y puedan seguir teniendo acceso a la educación superior...”

En síntesis, las aportaciones entregadas por los entrevistados sobre la contribución de la ESTP a la educación chilena permiten inferir los siguientes aspectos:

- La ESTP vendría a ser una opción concreta y de alta calidad para cubrir la demanda de profesionales técnicos en el sector productivo.
- Este sistema educativo provee una alta infraestructura y un modelo educativo innovador y acorde a los requerimientos de la industria.
- El excesivo academicismo ha contribuido a fortalecer este sistema y a ser valorado por la industria, dada la falencia que existe, en la actualidad, de capital humano cualificado.

Igualmente, de estas contribuciones se han podido identificar algunos factores relevantes, asociados a la función de la ESTP. En particular, la figura 9.2 permite observar que las *creencias* son un factor relevante para los entrevistados a la hora de percibir la función de la ESTP. A su vez, el *modelo educativo*, las *contribuciones a la mejora en la docencia*, las *razones que tienen para acceder a ella* y las *preconcepciones del entorno* y las *preconcepciones de sí mismos*, son factores importantes que los entrevistados asocian al momento de conocer y comprender cuál es la función que realizan en este sistema educativo del cual forman parte.

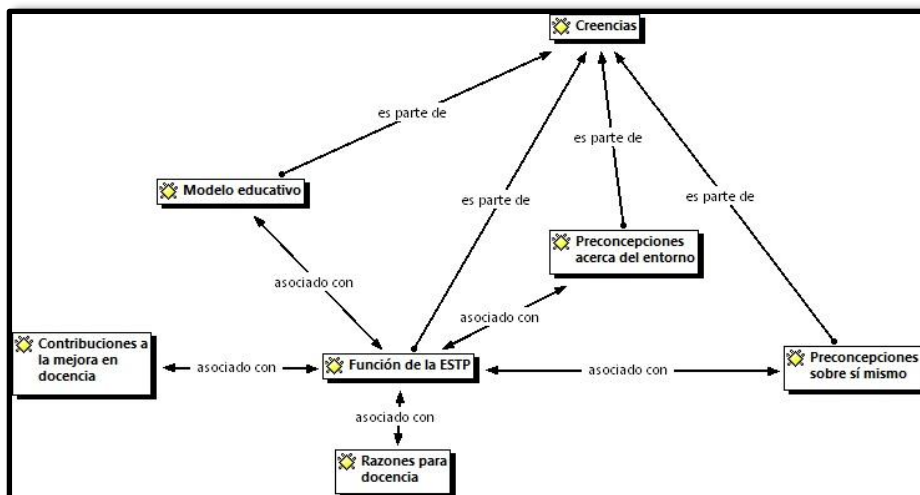


Figura 9.2: Red de pregunta general 1

Los siguientes recuadros señalan algunas de las aportaciones realizadas por los entrevistados que tienen relación con los conceptos que conciernen en la función de la ESTP recogidos en la figura anterior. Sin embargo, algunos conceptos que aparecen aquí serán tratados en mayor profundidad más adelante.

#### 9.4.1.2. Citas sobre modelo educativo

**Cita 1.** Es interesante cómo el entrevistado concibe la formación como una forma de contribuir a dos sectores de la sociedad y del entorno. Por un lado, destaca el aporte al sector productivo, como se ya se ha mencionado, pero por otro a un sector de la población más vulnerable. Asimismo, señala que el modelo educativo con la definición de competencias necesarias, es el que permite hacer el cruce de estas necesidades y, en definitiva, contribuir a la enseñanza de los estudiantes.

P1- 1:5 (7:7):“...ahora toda la parte de institutos profesionales tienen esa cualidad de hacerse cargo de lo que son los elementos que necesita la industria. Es como un cruce de necesidades. Por una parte está la industria, necesitando personas trabajadores y, por otro están los estudiantes, que quieren formarse en alguna carrera profesional. Entonces el modelo de competencias es un nexo entre ambos sectores, y de ahí viene el aporte. Aparte de contribuir a la sociedad en términos de lo que pueden aportar haciendo con sus competencias, está también el tema de poder formar a las personas que no tenían ese tipo de competencias. Claramente es un aporte productivo, un aporte social, un aporte a la dignidad. O sea, son muchos elementos que va a aportar a la sociedad y también a la industria...”

### 9.4.1.3. Citas sobre las preconcepciones del entorno y creencias

**Cita 1.** Cabe destacar que las preconcepciones de cómo es el entorno educativo y social afectan a la formación; así como también las preconcepciones acerca de ellos mismos, quienes realizan el proceso formativo.

P11- 11:16 (42:42) “...soy un convencido que la clave del proceso de formación por competencias tiene que ver con la humanización de las relaciones...”

**Cita 2.** Se enfatiza la creencia de cómo el contexto universitario afectó, en gran medida, la formulación de este nuevo sistema, al no contemplar áreas necesarias en el país. Percibe que estos nuevos profesionales técnicos contemplan dichos elementos y, en ese sentido, hace referencia a cómo el modelo educativo y las metodologías innovadoras contribuyen de buena manera a la generación de estos profesionales, que puedan cubrir la demanda requerida y actualizada por la industria.

P24- 24:1 (4:4): “...creo que es una contribución fundamental porque en el contexto típico chileno ha sido siempre la visión universitaria como única alternativa de estudio post colegio digamos. Y efectivamente eso generó muchas cosas, generó un posicionamiento de carreras como la ingeniería en roles que no son muy comunes en nuestros países, como lo son roles de administración o son roles técnicos. Entonces, la formación técnica profesional lo que ha hecho ha sido llenar ese espacio que tradicionalmente no se abordaba y, en ese sentido, también ha tenido la oportunidad de desarrollar algunos desafíos como una industria. Si uno lo quiere ver como una industria educacional entrante de los últimos 15 años, quizás ha innovado mucho más que lo que es la institución tradicional. En el fondo, en ese sentido ha incorporado elementos como el manejo de competencias y otros elementos técnicos frente al diseño de malla y cómo ésta es abordada en la educación. En ese sentido, ha modernizado la forma de educar...”

## 9.4.2. Comprensión del modelo educativo basado en competencias

Dada la importancia del modelo educativo, esta pregunta intentó profundizar entre los entrevistados acerca de cómo éste era conocido y entendido por ellos, como una forma de vislumbrar su aplicación en la labor que realizan. Entre los entrevistados se visualizan dos visiones relativas a este aspecto.

### 9.4.2.1. Citas sobre modelo educativo basado en competencias

**Cita 1.** En la cita se aprecia el conocimiento integrado que tiene el entrevistado sobre los saberes que implican las competencias. Incluso es interesante cómo destaca el tema actitudinal como el elemento clave de la formación de este tipo.



P18- 18:4 (6:6): “...acá en la institución y en otras instituciones que pudieran tener un modelo similar se refuerza este contexto del modelo basado en competencias, donde están los tres elementos que lo componen. O sea: el saber, el saber hacer y el saber ser, para que finalmente puedas tener estas habilidades y desarrollarlas con un tema actitudinal, con un tema de conocimientos...”

**Cita 2.** Es interesante destacar que el entrevistado percibe que, a pesar del aporte que realiza el modelo educativo al sistema de ESTP, existe cierta rigidez de cátedra, al estar todo planificado y formulado limitándolo a desarrollar e incluir algunos aspectos de su propia vivencia en la industria.

P1- 1:2 (3:3) “... entonces hay una articulación en tanto de lo que se quiere formar en conjunto con la estructura de la malla curricular, y también acá tengo un modelo que está todo basado digamos en una estructura un poco más rígida, no hay una libertad de cátedra. Por lo tanto, las competencias que se van a desarrollar están definidas bajo un esquema de asignaturas que van tributando a cada una de las competencias y adicionalmente entre las asignaturas pueden también ir abordando competencias interrelacionadas. O sea, una competencia se puede ir mejorando también en varias asignaturas. También se hacen cargo de lo que son las competencias de ciclo formativo, o sea la ética, el lenguaje y la comunicación escrita. Se hacen cargo de ciertas falencias del alumnado. Entonces el modelo de desarrollo de competencias no va en la teoría de cómo hacer, sino va en el hacer...”

En síntesis, se puede inferir que los entrevistados relacionan e identifican como clave el modelo educativo dentro del sistema de ESTP. Se destaca el conocimiento y comprensión del mismo y de lo que implica un modelo de estas características y de cómo éste influye en la labor que realizan. No obstante, queda en evidencia que bajo un esquema de estas características es más complejo poner un sello particular e incluir nuevas estrategias relacionadas con el mundo de trabajo del cual provienen.

#### **9.4.3. Rol del profesional vinculado al mundo empresarial en la educación y formación profesional**

Indiscutiblemente esta pregunta englobó una serie de elementos que se manifestaron en las entrevistas realizadas. Dada la importancia que se le asume al formador en este contexto (véase marco teórico y contextual), las percepciones recabadas relacionan los siguientes conceptos (figura 9.3):

- En primer lugar ya se avistó en la pregunta anterior que las **creencias** son la base de las percepciones que tienen estos profesionales en relación a la formación que imparten. De ahí que las **preconcepciones acerca de su labor y sobre sí mismo** son

parte importante de estas creencias.

Hay que mencionar, al mismo tiempo, que a estas preconcepciones que se perciben como relevantes se suman *las características de un buen formador de la ESTP* y *las características específicas para ser un buen docente*, identificadas y mencionadas por los entrevistados y que, en cierta medida, determinan la forma de percibir su función docente.

- En segundo lugar se puede identificar que otro elemento del rol del formador está asociado a la *contribución social* que realizan. De manera puntual se relacionan con la *importancia social de su labor* y con la *contribución a la mejora en la docencia*.
- Finalmente, otro elemento es el *compromiso*, factor clave en su rol de formador. Los entrevistados declaran que, gran parte del compromiso que tienen para desempeñar la labor formativa, va asociado a sentirse *identificados con el rol* y la *vocación* sostenida hacia la docencia.

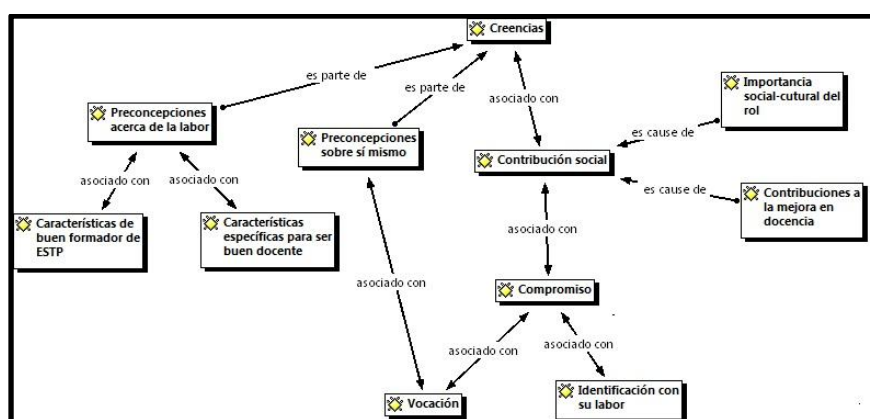


Figura 9.3: Red de pregunta general 3

Para ilustrar mejor estos hallazgos, se expresan a continuación algunos fragmentos alusivos a estos conceptos.

#### 9.4.3.1. Citas sobre el compromiso docente

**Cita.1** Se señala que la gran motivación que tiene para realizar docencia es la de formar en el sentido amplio de la palabra, donde siente que puede entregar a los estudiantes no sólo la parte teórica de la formación, sino otros aspectos asociados a su propio ser y que le favorecen

al estudiante en la vida misma.

P3- 3:15 (59:59):“...la motivación personal que tengo yo es el alumno, no la oficina. Para mí enseñar es estar con el alumno, es formar, no solamente entregar lo técnico, sino también formar. ¿De qué mejor manera formo? En la sala de clases y no en una oficina. En la oficina yo puedo acompañar otros procesos de la educación del alumno, pero yo prefiero estar en la sala y enseñarle competencias técnicas, pero también el valor agregado que es la formación. Por eso me motiva enseñar...”

**Cita 2.** Señala el entrevistado en la siguiente cita que el compromiso es el que le permite llevar a cabo su labor, independientemente de la institución y de factores relativos a ella. También hace mención a que depende mucho de las propias características del formador.

“...los que estamos dedicados a la enseñanza, debemos ser un ejemplo para nuestros alumnos y ese ejemplo pasa por llegar a la hora, por llegar bien tenido, por tener buen trato hacia ellos, cumplir lo que se dice... Porque ese es mi trabajo, y eso va en el compromiso de la persona y el primer compromiso no es con la institución, es con el alumno. Si no ayudo a ese alumno, no tiene ningún sentido el trabajo que yo hago...”

#### 9.4.3.2. Citas sobre la importancia social de su rol

**Cita 1.** El entrevistado se refiere a la importancia de ser referente en los estudiantes. En este sentido, la importancia de ser formador en un contexto donde los estudiantes se ven afectados por factores sociales, culturales y económicos, su rol en el proceso educativo es primordial, contemplando que la formación para estos estudiantes es la alternativa que tienen de progreso social.

P23- 23:15 (31:31): “...creo que un profesor finalmente como decías tú es la cara visible ante el alumno y, finalmente, es el referente que tiene. Sobre todo si viene de un contexto socio cultural donde no tiene los elementos de su entorno cercano necesarios para poder ser mejor, ya que se supone que accede a la educación para optar a un mejor desarrollo personal y profesional...”

**Cita 2.** Expresa que el rol del formador puede trascender más allá de la sala de clases, teniendo que desarrollar otros roles, dado el contexto de donde vienen los estudiantes y el perfil de los mismos.

P24- 24:15 (60:60): “...tu aportas no solamente desde lo formal, de los contenidos que están en la malla. Eres la primera aproximación laboral que tiene el alumno y muchas veces me ha tocado tener que agarrar a un joven y decirle: ¿dónde estás parado?, ¿qué quieres hacer?, ¿por qué estás aquí sentado? Entonces, tienes un rol orientador en términos culturales, sociales, súper importante...”

#### 9.4.3.3. Citas sobre contribución en la mejora de la docencia

**Cita 1.** Es interesante cómo el entrevistado concibe que la formación que entrega debe estar sujeta a la constante actualización y mejora, donde la innovación es un factor clave. En consecuencia, estos elementos inciden positivamente en la docencia.

P8- 8:7 (149:149): “...*me gusta la educación porque yo puedo innovar en la clase, si bien los conocimientos en sí yo los tengo hace miles de años, podría estar mostrando la misma presentación que tengo hace 10 años atrás. Pero yo nunca hago o trato de hacer una clase igual a la del semestre anterior, siempre estoy buscando cómo mejorar las cosas...*”

**Cita 2.** En esta cita, el entrevistado destaca la importancia y contribución que logra con su dualidad de roles profesionales. Además de la propia ganancia que tiene al compartir su tiempo con dos funciones. Por lo tanto, si bien hace un aporte a la docencia, ésta afecta de manera positiva a su otro rol de técnico.

P14- 14:11 (27:27): “...*todo ese conocimiento que generó durante el día lo vengo a aplicar en mis clases. Entonces, consciente o inconscientemente, voy mezclando los trabajos y apporto...*”

#### 9.4.3.4. Citas sobre identificación con su labor

**Cita 1.** Se destaca en el fragmento de cómo el entrevistado percibe lo fundamental que es el involucramiento con su labor. Además, se refiere a que la docencia es un trabajo como cualquier otro. Por ejemplo, el que tienen en la industria. Esto refleja que no realiza una diferenciación entre su dualidad de roles. Esto podría hacer referencia a que se siente identificado con su rol, facilitándole su realización, independientemente de factores que puedan influir de manera negativa, asociados fundamentalmente al entorno.

P7- 7:9 (159:159): “...*quizás para otro docente es hacer su clase y chao pero para mí sí es importante, porque yo tengo un sentido de involucrarme con el entorno. Para mí, por ejemplo, este es un trabajo más, no es un pituto<sup>26</sup>...Para mí esto es un trabajo y trato de hacerlo lo mejor posible...*”

#### 9.4.3.5. Citas sobre preconcepciones de sí mismo

**Cita 1.** En esta cita se exhibe cómo el reconocimiento de su propia persona y de sus posibilidades determina en gran medida el rol que puede realizar como formador. Es decir, esto afirmaría que su desarrollo personal es clave y afecta a cómo este percibe y se

---

<sup>26</sup> Término utilizado en Chile para indicar que las personas pueden ingresar a los trabajos por contactos sin cursar un proceso normal de contratación.

desenvuelve en su rol.

P7- 7:9 (159:159): “...nosotros como docentes, la mayoría en educación superior, no somos de profesión docente, somos profesionales de distintas áreas, y que ejercemos docencia. Entonces nosotros también como profesionales tenemos que transmitir nuestras propias experiencias y también, evidentemente, nuestros aciertos y nuestros errores. En el fondo ir enseñándoles e ir mostrándoles a los jóvenes con lo que se pueden encontrar en el mundo laboral...”

#### 9.4.3.6. Citas sobre vocación

**Cita 1.** Se expresa en la cita una clara vocación a la docencia, que lo incita a desarrollar una carrera docente. Por tanto, esto reafirmaría que muchos formadores independientemente de tener dos roles en su jornada, son dos labores profesionales a las cuales deben responder y con calidad. Esto vendría a confirmar que, en el caso de la docencia, las motivaciones para realizarla como una labor profesional están relacionadas en gran parte con referentes, experiencia de vida y desarrollo personal.

P3- 3:16 (61:61): “...sí, vocación, yo lo resumo en vocación. Yo soy un profesor hijo de profesor, de años, 40 años de docencia. Me crié en esto, creo que era lo que tenía que hacer y lo tuve muy claro desde siempre. Pude haber sido profesor de cualquier cosa. Fui profesor de informática por consecuencia, pero podría haber sido de castellano, matemáticas, inglés, de lo que fuese. Yo tenía que estar dentro de una sala de clases, eso es lo que tenía que hacer...”

**Cita 2.** Esta cita refleja que la comprensión del entorno favorece a los formadores en la percepción que tienen de su labor. En efecto, tienen una visión mucho más positiva y constructivista, promovida por ese espíritu vocacional.

P13- 13:19 (50:50): “...lo que más me motiva es en lo personal. O sea en el día a día uno ve en los alumnos distintas historias, distintas realidades familiares, personales, económicas y sociales que uno a veces se sorprende que personas con tantos inconvenientes, con tantas trabas estén en la sala de clases y estén a uno escuchándolos hasta las 23 horas de la noche un día viernes y al otro día sábado a las 8:30 de la mañana. Entonces esa realidad es la que a uno lo motiva, el tener que sentir y estar conscientes a que ese alumno con tantas carencias busca o ven una oportunidad con esta educación...”

Recapitulando, todos los conceptos mencionados anteriormente vienen a confirmar que existe entre los entrevistados una alta adhesión a la docencia, principalmente por su propia concepción de sí y de sus vivencias en sus entornos cercanos. No obstante, esto no está exento de resistencias en el contexto más personal y que afectan en su elección de hacer clases y continuar con ello.

Efectivamente el *estatus social* es uno de estos factores. Recordemos lo expuesto en marco teórico y contextual, donde se hizo hincapié en la desconsideración social que tiene este sistema. A su vez se destacó que, dado el contexto de especialización de estos formadores, el *género* y la *edad* determinan en gran medida el perfil de estos profesionales en su rol como formador (véase también la caracterización de la muestra del cuestionario).

A continuación se muestran dos citas que reflejan estos factores de resistencia.

#### 9.4.3.7. Cita sobre estatus social

**Cita 1.** Se señala cómo el entrevistado percibe la desconsideración social y profesional relativa a la labor de formador, que afecta en la valoración que tienen sobre ella. En este sentido, se corroboraría que éste afecta a su opción de acceder o continuar en la labor docente.

P24- 24:6 (37:37):“... en la industria no es bien mirado que hagas clases, porque si estás haciendo clases algún problema debes tener. A mí no me suma yo soy gerente de un área de tecnología, no me suma decir que hago clases, se saca del curriculum eso...”

#### 9.4.3.8. Cita sobre género y edad

**Cita 1.** Evidentemente la existencia del género femenino es marginal y afecta en la labor docente como se puede apreciar en esta cita. Igualmente, los formadores con mayor experiencia tienen resistencia a que formadores más jóvenes lleguen a ocupar su rol de formador. Esto podría suponer que se sienten amenazados por ser reemplazados, perdiendo posibilidades dentro de la docencia.

P4- 4:12 (201:201) “...al principio créeme que lo pase mal, porque acá por ejemplo, había profesores que tenían mucha experiencia y yo venía llegando recién. Trabajé, igual hice unos trabajos por ahí y por allá, pero ellos fueron marginadores conmigo, más que nada los adultos, porque yo era la más joven, mas encima la mujer, que llegaba en este caso al área de redes...”

## 9.5. Preguntas sobre el Contexto Institucional

### 9.5.1. Suficiencia y calidad en los mecanismos y estrategias de contratación

En relación con esta pregunta se vislumbró en las entrevistas que existen entre los entrevistados diversas percepciones. Al consultar sobre las *condiciones de trabajo* (figura 9.4) derivaron la existencia de opiniones diversas con respecto a los mecanismos y estrategias que tiene la institución para promover su labor.

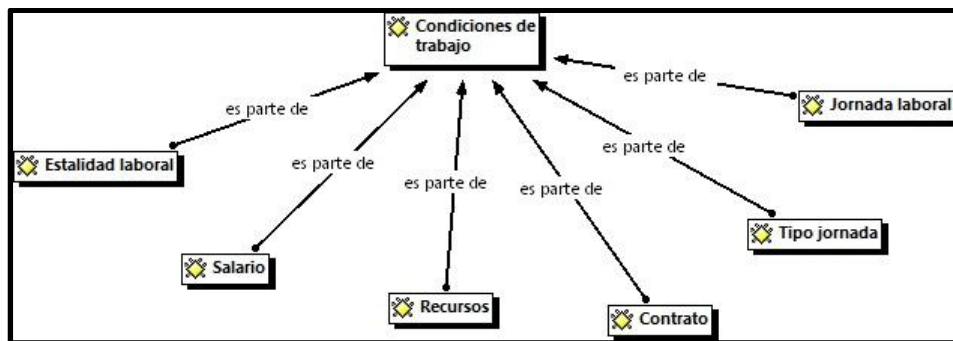


Figura 9.4: Red de condiciones de trabajo

En concreto, como una forma de esclarecer las percepciones de los entrevistados en relación con estos factores, se presentan, en primera instancia, algunos fragmentos que expresan una visión favorable de los elementos relativos al contrato, salario y jornada. Posteriormente se dan a conocer algunos comentarios que hacen referencia a una mirada más desfavorable de los mismos.

#### 9.5.1.1. Citas sobre jornada de trabajo, salario y contrato: aportaciones favorables

**Cita 1.** En la siguiente cita se destaca que el tipo de jornada (variable) es percibido positivamente. Podría inferirse que esto le permite mayor flexibilidad para realizar otras actividades. Por otro lado, el entrevistado reconoce que el salario va acorde a la especialización del propio formador. Por tanto, esto revelaría que existe una cierta estandarización salarial en relación con la experticia de los profesionales en este tipo de instituciones educativas, lo que no es equivalente a decir que el valor hora es acorde o no en comparación con el mercado laboral en otras áreas.

P25- 25:3 (9:9): “...con respecto a la jornada no existe problema, ya que se ajusta la disponibilidad que da cada docente, al igual que el salario, que debe ser en base a los conocimientos y certificaciones que permitan dar un sello al profesional. Pero también, que pueda ser traspasado a los alumnos, que serán los futuros profesionales del área...”

**Cita 2.** Esta cita refleja que el tipo de contrato y jornada es acorde al modelo que requiere la institución, por lo que ellos entenderían que el modelo requiere que los formadores tengan ese perfil; es decir, profesionales que trabajen en la industria y en la docencia como parte de su jornada laboral. Ciertamente, el caso contrario para ellos no es atractivo, porque el gran valor es la combinación de los dos roles profesionales.

P18- 18:8 (15:15):“...ahora el tema del contrato indefinido la verdad en mi caso no ando buscando eso, porque felizmente tengo mi otro trabajo. Ahora si yo en algún minuto prescindiera de mi trabajo en la empresa para dedicarme sólo a las clases tampoco sería como un incentivo, porque finalmente lo que se busca es que una persona haga las dos cosas. Entonces, sería menos atractivo para la institución que estuviera sólo haciendo clases que combinando las dos tareas...”

### 9.5.1.2. Citas sobre jornada de trabajo, salario y contrato: aportaciones desfavorables

**Cita 1.** Se percibe el factor salario como desmotivador, dado que si se hace la comparativa con el salario que perciben trabajando en el mundo productivo, las diferencias son abismales. Esto ratificaría la premisa de que la valoración de su labor estaría afectada por el incentivo salarial y que, en muchos casos, incide en la posible proyección de una carrera profesional.

P24- 24:5 (29:29):“...de partida tu no tienes injerencia. Hoy día tienes cero injerencia en qué tipo de horario tienes. Los valores hora de hacer clases están a un 20% de lo que tu puedes lograr en consultoría. O sea esa es la diferencia que hay, es durísima y con esos dos elementos ya no tienes incentivo. Por tanto, no están los mejores...”

**Cita 2.** Se señala que la carga académica es, en muchos casos, excesiva (sólo horas de clases) y que las restantes horas de trabajo (planificación, diseño, revisión, formación) tampoco son remuneradas. Esto podría suponer que este tipo de jornada de trabajo afecta directamente a la calidad de su rol, sobre todo si este es de dedicación exclusiva. Más aún si no hay incentivos, por ejemplo salariales, la situación es aún más desmotivante.

P8- 8:8 (153:153):“O sea si tú me preguntaras si lo que me paga la institución, o el tiempo que me paga la institución porque son esas 40 horas y quizás les podría dar a los estudiantes esos 15 minutos más, da lo mismo. Pero si tú crees que en una jornada completa te alcanza con todo lo que uno investiga, estudia y rebuscas no te alcanza, no te alcanza. Pero como tu motivación, tu parte interna te dice que si le echas no más, y bueno da lo mismo cuánto dinero ganas. No estás lucrando, pero que te ayude a vivir si...”

**Cita 3.** El siguiente entrevistado percibe que existe un desconcierto generalizado respecto al contrato, considerando la importancia de su rol. Esto vendría a reafirmar en cómo la desconsideración social de la formación influye directamente en la docencia.

P11- 11:7 (15:15) “...ciertamente que el punto desmotivador es el tema valor hora, el tema contractual, que por un sistema que impera en nuestro país, tiene que ver con que nos contratan de marzo a diciembre y se nos renueva el contrato a partir de marzo siguiente. Eso también genera un tema de desmotivación...”

Siguiendo con los conceptos relacionados con las condiciones labores que les proporciona la institución educativa, es posible observar que la *estabilidad laboral* se relaciona directamente



y es un factor relevante y muy significativo para los entrevistados.

En la figura 9.5 se vislumbran en detalle que las condiciones de trabajo son elementos que contradicen la posibilidad de alcanzar una buena estabilidad laboral. Es así como el bajo salario y la jornada laboral son elementos que merman a la estabilidad laboral, así como también el contrato.

Como consecuencia, los entrevistados perciben que esta situación es detonante en la proyección de la carrera docente y en el sentido de pertenencia con la institución. Es decir, contradice de alguna manera que los formadores tengan una participación positiva o alta en actividades de desarrollo de la docencia y de la institución educativa en general.

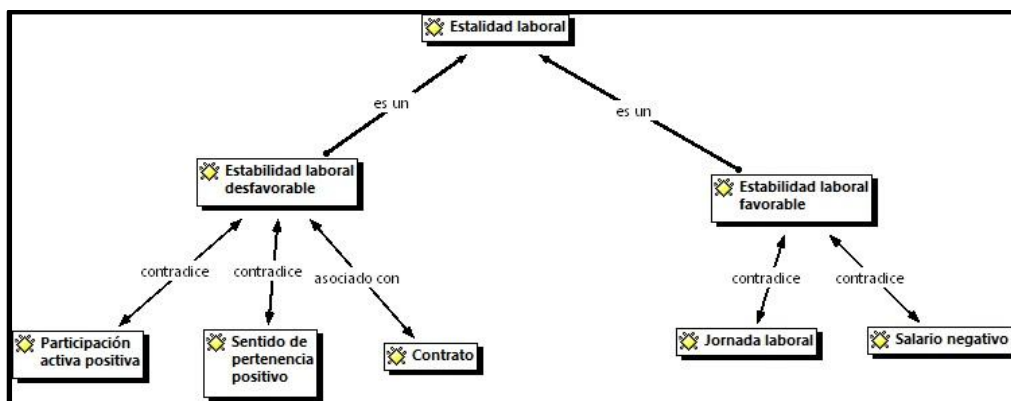


Figura 9.5: Red de estabilidad laboral

Las siguientes citas permiten ilustrar las apreciaciones sostenidas, tanto favorables como desfavorables respecto al concepto de estabilidad laboral.

**9.5.1.3. Cita sobre estabilidad laboral: aportación favorable**

**Cita 1.** El siguiente párrafo deja entrever que las condiciones están dadas desde el principio por la institución, y que ellos son conscientes de eso. Por tanto son libres de acceder o no a la docencia. Esto podría reafirmar la existencia de formadores que, pese a estas desfavorables condiciones laborales, están dispuestos y comprometidos a trabajar en la docencia, ya que para ellos las motivaciones son asociadas a otros factores.

P13- 13:10 (32:32) “...creo que es importante que los docentes conozcan las reglas desde antes. Es decir, yo conozco las reglas y asumo un compromiso sabiendo las reglas, y esto en relación al tipo de contrato y al valor hora ya que encuentro súper feo cuando la gente empieza a reclamar después si, desde un principio, adquirió un compromiso sabiendo las condiciones...”

#### 9.5.1.4. Cita sobre estabilidad laboral: aportación desfavorable

**Cita 1.** Se percibe que, al contrario de lo que se pudiese suponer frente a que el factor salario no es relevante en la proyección de carrera, en la participación activa y, en definitiva, en la estabilidad laboral. Claramente hay entrevistados que sí les es muy importante, principalmente aquellos que tienen compromisos familiares y que cuentan con este trabajo como base en la economía de su hogar.

P16- 16:9 (25:25) “...por lo general es un tiempo extra que debo dedicar, ese es uno de los principales factores. Entonces ese tipo de cosas frena a optar a instancias de participación y formación fuera del horario. Y la otra parte es el factor económico y si no hay un factor económico relevante voy a tener que sacrificar horas de familia por venir a hacer clases...”

#### 9.5.2. Provisión de espacios por parte de la institución educativa para vincularse

Al consultar sobre las instancias que la institución educativa les provee a los formadores para vincularse, se evidenciaron en las entrevistas realizadas que gran parte de las percepciones recabadas están asociadas a cuatro conceptos fundamentales: *trabajo en equipo, participación activa, sentido de colegialidad y sentido de pertenencia*.

En relación con el concepto de *trabajo en equipo*, se presentaron apreciaciones disímiles entre los entrevistados. Efectivamente, es posible observar en la figura 9.6 que el grado de compromiso y los recursos logísticos y de apoyos provistos por la institución, favorecen el trabajo en equipo. Sin embargo, el único factor objetante es el tipo de jornada de trabajo. Esto último se asocia a la poca disponibilidad de los formadores de jornada vespertina (tarde-noche) y a la coordinación entre ellos con los restantes formadores. Cabe señalar que esta situación produce que el sentido de colegialidad entre los mismos sea bajo.

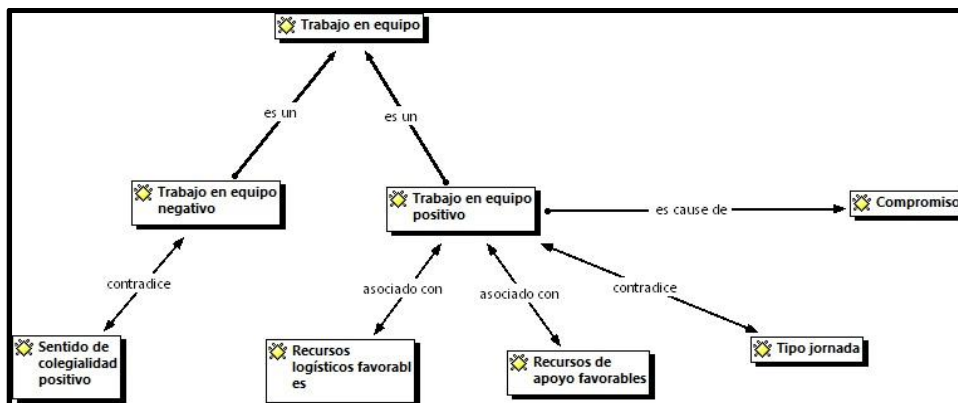


Figura 9.6: Red de trabajo en equipo

En el concepto de *sentido de colegialidad* también se presentaron opiniones divergentes por parte de los entrevistados. Se pudo evidenciar en las entrevistas que la colegialidad es parte importante para que los formadores puedan desarrollar y tener un sentido de pertenencia. Esto refleja que el formar parte de un grupo de trabajo o equipo, es básico para sentirse parte de una institución, departamento o área. Lo anterior constata la relación que se observa en la figura 9.7, donde se puede ver que cuando no hay instancias para trabajar en equipo, el sentimiento de colegialidad se ve afectado negativamente.

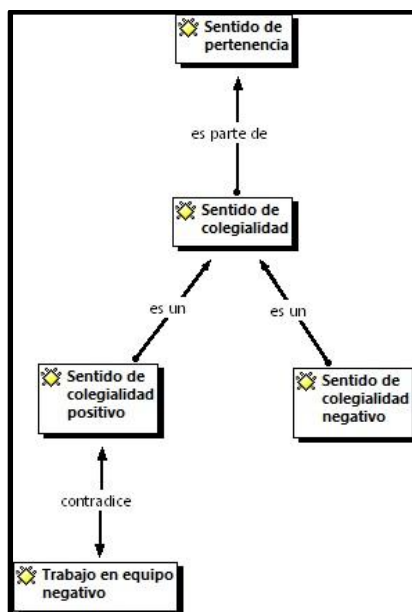


Figura 9.7: Red de sentido de colegialidad

Indiscutiblemente la *participación activa* de los formadores es dependiente de muchos factores. En primer lugar del propio interés personal, asociado al compromiso con su labor y de querer compartir con sus pares y con la cultura organizacional. Pero esto depende también

de cómo la institución educativa les abastece de recursos de apoyo favorables, tal es el caso de instancias que sean atractivas y de interés para ellos.

En ese sentido, la estabilidad laboral juega un rol importante, sobre todo por el tipo de jornada de trabajo, la que va en desmedro de la disponibilidad horaria. En consecuencia, esto va directamente relacionado con la flexibilidad que la misma institución educativa les suministra en relación con estas actividades e instancias de participación (figura 9.8).

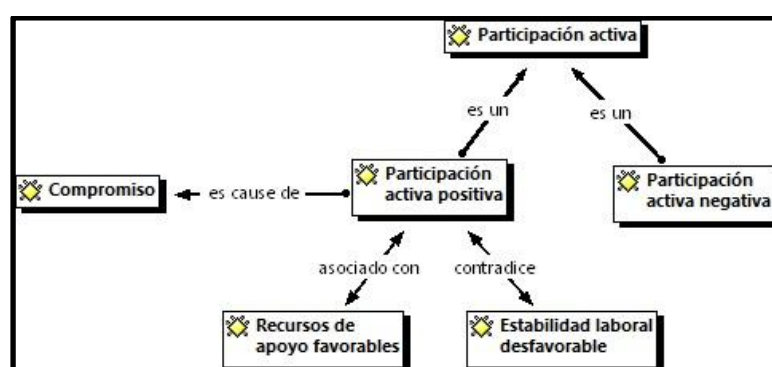


Figura 9.8: Red de participación activa

Con respecto al *sentido de pertenencia* es preciso señalar que la clave de ello es el grado de identificación que tiene el formador con su labor y con la institución donde realiza docencia. Asimismo, se pudo constatar que el estatus social, el reconocimiento sobre su trabajo y la estabilidad laboral dentro de la institución, son factores que desfavorecen a sentirse partícipes de un equipo y de una organización (figura 9.9).

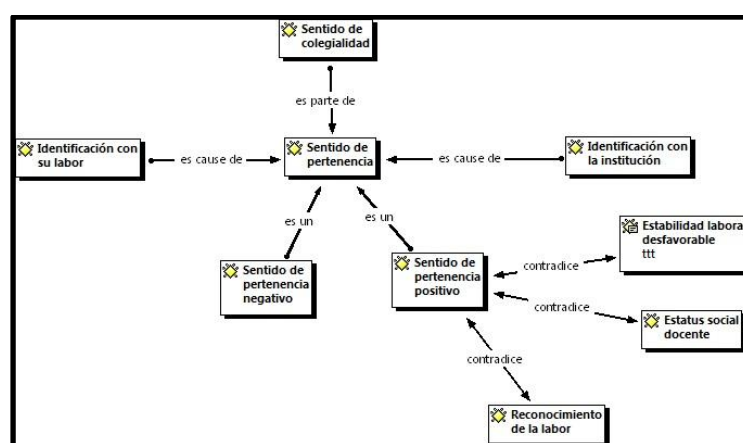


Figura 9.9: Red de sentido de pertenencia

Para ilustrar las apreciaciones de los entrevistados, se exponen a continuación algunas citas relacionadas con los conceptos de trabajo en equipo, sentido de colegialidad, participación

activa y sentido de pertenencia. Tal y como fue mencionado, se perciben entre los entrevistados dos visiones diferentes para cada uno de los conceptos, por lo tanto, se darán ejemplos de citas con aportaciones favorables y desfavorables respectivamente.

#### **9.5.2.1. Citas sobre trabajo en equipo: aportaciones favorables**

**Cita 1.** Se señala la importancia que el entrevistado le atribuye a trabajar de manera colaborativa. Esto vendría a suponer que existe un gran sentido de colaboración y ayuda, ya que sienten que eso contribuye a la mejora de la labor. Sin embargo, tal y como lo percibe el entrevistado en la cita, esto depende de la propia iniciativa y motivación individual más que la colectiva.

P3- 3:26 (87:87): *“..el perfil del docente es de trabajar de manera más colaborativa. Sería ilógico que un docente quiera enseñar pero no esté con sus pares. Ciertamente, su labor y su vocación es enseñar pero solamente a los alumnos no. Hasta con los docentes que son nuevos hay que hacerlo y muchas veces hay que tratar de apoyarlos. Hay que tratar de conversar y contarles qué es una asignatura. Y si no tiene los conocimientos, uno les entrega el material y trata de ayudarlos...”*

**Cita 2.** Se señala que la existencia de instancias es importante para la colaboración. El entrevistado destaca cómo las instancias informales son también un espacio de colaboración mutua, donde no sólo los temas específicos de los programas pueden tratarse, sino que también todo lo que conlleva su labor. Esto vendría a postular que, el sentirse apoyados y en sintonía con otros, influye positivamente en la docencia impartida por estos formadores.

P14- 14:7 (21:21): *“..hay otras instancias que son más informales. O sea que no hay planificaciones pero que están dadas por intereses comunes. Cada cierto tiempo, por ejemplo, que con el otro colega que dicta la misma asignatura en la jornada contraria me reúno. Una vez a la semana conversamos temas que tienen que ver con las clases o temas personales o temas más transversales, relacionados con la educación de la que estamos trabajando...”*

#### **9.5.2.2. Citas sobre trabajo en equipo: aportaciones desfavorables**

**Cita 1.** Se percibe una visión negativa frente a la posibilidad de trabajo colaborativo en relación con los factores propios de su condición y de lo que la institución les proporciona. Es así cómo el entrevistado señala que no tienen instancias para trabajar y que ni el contrato ni el tipo de jornada les favorece para poder realizar actividades colaborativas que les permita relacionarse con sus pares.

P21- 21:5 (12:12): “...el docente que a veces puede ser muy bien considerado en su labor puede que no tenga la oportunidad de acudir o tener un mayor número de horas porque la asignatura no se lo permite. Y la otra es que dentro del espacio institucional, sino tenemos espacio para vincularnos, claro existen algunos espacios que nos permiten vincularnos. Pero claramente frente a esta figura que nosotros tenemos distintos horarios. En general somos profesores volantes que van oscilando de una institución a otra, porque también se da ese fenómeno que hay profesores que dan clases en distintas instituciones y no se da la posibilidad que se colabore como equipo. Por lo tanto, eso genera un poco de problemas al poder articular cualquier moción de vincularse...”

**Cita 2.** Esta cita señala la complejidad del trabajo colaborativo, que va directamente relacionado con su propio interés en querer aprender y compartir con otros. Por lo tanto, esto validaría la premisa de que es complejo trabajar en conjunto, dado el perfil de los formadores (contrato, tipo de jornada), lo que merma su interés y motivación para hacerlo.

P1- 1:25 (71:71): “...algún momento fui un profesor normal que llegué al inicio y dije: oye, ¿pero quiénes están haciendo bien las cosas? Y empiezas a seguir patrones. Pero parte de uno, como una sed de aprender de todos lados. Entonces, si no se generan instancias de ese estilo, ¿cómo uno va aprender del otro?...”

### 9.5.2.3. Citas sobre sentido de colegialidad: aportaciones favorables

**Cita 1.** Se puede apreciar en la cita cómo el entrevistado señala los beneficios que trae consigo el trabajo en equipo, sobre todo en los desarrollos y avances de la propia tarea docente. Esto ratificaría la premisa que el trabajar en ambientes de colaboración mejora la calidad de la docencia que entregan a los estudiantes, quienes finalmente son los que reciben estas ganancias.

P1- 1:23 (71:71): “...los desarrollos científicos se generan en base a foros, a comunidades, a trabajos en equipos en base a un estudio. Hay una sinergia que no se desarrolla por sí sola. Llegan hasta un cierto nivel de elementos, pero cuando están en comunidad existen diferentes perspectivas, puntos de vista, también existe un aprendizaje mucho más rápido y una transmisión social tremenda donde uno aprende de otro docente. Entonces, ese tipo de instancias son claramente una forma de enriquecer el desarrollo docente, porque si uno no tiene una forma de ser docente, sigue modelos, sigue patrones, entonces uno trata de visualizar elementos dentro de tu entorno donde tú puedas seguir...”

**Cita 2.** Es interesante cómo el entrevistado declara que el sentido de comunidad se puede construir en este entorno, a diferencia de lo que ocurre en su trabajo en la industria. Esto vendría a confirmar que la comunidad educativa se puede lograr si existe el sentido de cuerpo docente, donde la colaboración y el trabajo en conjunto son clave.

P3- 3:27 (88:88): “...la diferencia: en la industria no encuentras esta comunidad, ahí está la competencia, los codazos que uno reconoce. ¿Por qué? Por tratar de mostrarte, acá yo no veo esa competencia...”

**Cita 3.** El entrevistado menciona la colaboración como eje fundamental para el desarrollo de su labor como formador y que beneficia igualmente a sus pares. Si bien, señala que se percibe muchas veces que no es positivo recibir ayuda y críticas de otros, él considera que esas situaciones sí permiten que su trabajo sea de mejor calidad en el tiempo. Y a la larga genera un sentido de equipo.

P13- 13:16 (41:41): “...a veces creo que debería aprovecharse un poquito más esa experiencia de ese docente que lleva un poco más de tiempo en la sede para poder insertar a los nuevos docentes. Ahora uno puede estar convencido que uno está haciendo las cosas súper bien y quizás no es tan así. Entonces, sería bueno que de repente alguien nos visite, nos converse, incluso un mismo par. Este concepto está tan mal visto. O sea entre pares no podemos irnos a visitar, los consideramos como algo desleal y creo que no es así. Y por eso yo nunca me he atrevido a hacerlo porque es mal visto. Pero a mí me encantaría ir a ver la clase de otro profe y ver que él me diga: oye, qué bueno que viniste, conversemos después para que me digas que te pareció mi clase. En un ambiente de confianza y colaboración, y no sentir: oye, es que me vienen a ver, me van a descubrir mis debilidades, me van a acusar de lo que no sé...”

#### 9.5.2.4. Citas sobre sentido de colegialidad: aportaciones desfavorables

**Cita 1.** Se señala lo complejo del sentido de colegialidad dado el contexto educativo y las condiciones en la cual trabajan los formadores. Tal y como lo percibe el entrevistado, existe un desconocimiento del contexto institucional y de las propias personas que trabajan, lo que se traduce en que la comunicación se reduce sólo a tratos cordiales con sus pares, en las pocas instancias que tienen para hacerlo. Recordemos que el tipo de perfil de los formadores (véase marco teórico y contextual y la caracterización de la muestra del cuestionario), que en su mayoría tienen un calendario de clases muy dispar, y que efectivamente su vinculación con la institución se somete sólo a asistir a su hora de clases programada.

P13- 13:8 (26:26): “...con respecto a la relación con otros departamentos. Ahí estamos un tanto al debe porque quizás, incluso si se hace a nivel de director de carrera, yo lo desconozco realmente. Yo veo al profe y le digo hola profesor o chao profesor, eso todos los días. Hasta eso llegamos...”

**Cita 2.** El entrevistado declara que la jornada de trabajo, en particular la vespertina, les merma el poder trabajar en conjunto, coordinarse para colaborar y relacionarse con los restantes pares, principalmente con los de la jornada contraria, debido a la poca disponibilidad

horaria que tienen. Esta situación sumaría evidencia para afirmar la premisa de que su perfil de formador, en relación con lo que estipula la institución (jornada de trabajo, tipo de contrato), afecta negativamente al poder generar un sentido de colegialidad y cuerpo docente.

P15- 15:11 (55:55): *“...se trata de tener relación, pero a veces es complicado. Porque, por ejemplo, los colegas que trabajan sólo en la jornada vespertina y en la jornada diurna tienen otro trabajo, vienen a hacer su clase y se van. No es que tampoco se queden acá. Por tanto, el contacto tampoco es demasiado, pero a veces se dan instancias donde uno puede compartir, por ejemplo comentar de los cursos específicos, de los alumnos, cosas así. De repente acá yo tengo más contacto con mis colegas de las otras carreras que de los mismos de informática, porque a estos últimos no los veo mucho...”*

#### 9.5.2.5. Citas sobre participación activa: aportaciones favorables

**Cita 1.** Se señala la existencia de participación entre los formadores porque hay un lineamiento general que favorece la coordinación entre ellos, sobre todo para el trabajo en conjunto. Esto vendría a sostener que la existencia de un docente líder, reconocido y validado por sus pares es la base para la participación de los restantes formadores.

P5- 5:13 (54:54): *“...lo veo un poco más organizado en el asunto de que acá se da algo que no se ve en otra institución. Los coordinadores nacionales de línea que estos últimos años hemos estado implementado, donde un profesor toma el liderazgo en la sede, lidera a estos profesores que a lo mejor vienen por 5 horas a la semana. Le envía correos y le pide cumplimiento de ciertas fechas, envío de evaluaciones, pero que además requiere que ese profesor tenga esa permanencia en sede, tenga esa capacidad de ser reconocido por sus pares. Porque él tampoco tienen la jerarquía de obligarlo, sino que simplemente se lo estas pidiendo a nivel de colega...”*

**Cita 2.** El entrevistado deja entrever que la experiencia docente y la buena disposición a colaborar en la labor, de los formadores que llevan tiempo frente a los formadores noveles, ayuda en gran medida a la participación de los nuevos que van llegando y a hacerlos sentir incluidos dentro de un equipo que pudiese ya estar establecido. Esto reafirma que tener un espíritu de colaboración impulsa a colaborar, participar y trabajar en conjunto, para lograr mejorar la calidad en su rol como formador, tomando en consideración que la gran mayoría vienen de un mundo que difiere del educativo y no tienen conocimientos previos, salvo por algunos referentes familiares o de su etapa estudiantil.



P13- 13:15 (41:41): “...yo creo que los profesores que llevamos tiempo estamos en disposición de hacerlo porque, de alguna forma, se puede alinear mucho más rápido a la persona que llega. Le podemos contar algunas cosas que no se la van a contar otras personas .Por ejemplo, mira: nuestro perfil de alumnos es así y es distinto entre una sede y otra, por ejemplo. Incluso en el mismo sector geográfico en el que estamos inmersos, hay que decirles qué es complicado y contarles al respecto...”

**Cita 3.** El entrevistado señala que el sentido de comunidad es el eje fundamental para la participación. Esto vendría a sostener que no sólo es importante que los formadores participen, sino también el resto de la comunidad académica: directores, alumnos, etc. Incluso integrar en el equipo a ex alumnos y empresarios, como partícipes de actividades. Estas instancias serían un gran incentivo para los formadores, dado que les permite compartir, debatir, difundir sus propios desarrollos e inquietudes con otros. Al mismo tiempo, es un aprendizaje mutuo. Todo lo anterior se traduce en que los formadores se sentirían más partícipes de un entorno educativo, lo que los promueve a seguir en la labor.

P21- 21:12 (24:24): “...por ejemplo, en el caso nuestro, ¿cómo se crea comunidad? Es creando instancias colaborativas con los alumnos. Por ejemplo, tenemos más establecido actividades extra programáticas que nos vinculan como es el centro de innovación y transferencia tecnológica. Tenemos ferias laborales que se están haciendo. Nosotros como escuela informática tenemos lo que se conoce como afteroffice, que es una especie de reunión con los ex alumnos, algunos empresarios e incluso algunos ex alumnos que son hoy en día emprendedores y alumnos con mejor rendimiento. Esto se ha hecho abierto para que compartan entre todos y se conozcan. Y los profesores que son referentes dentro de este proceso sean el vínculo entre ellos...”

#### 9.5.2.6. Citas sobre participación activa: aportaciones desfavorables

**Cita 1.** El párrafo vislumbra que la flexibilidad de las instituciones y la disponibilidad propia de los formadores son claves para su participación en otras actividades que difieren de las horas de clases.

P16- 16:8 (22:22): “...muchas veces eso es lo que uno busca. Principalmente que se dé. Pero muchas veces el tiempo no acompaña. De hecho muchas de las actividades que se desarrollan son en el día. Lamentablemente los trabajos en la industria son en un horario determinado, lo que imposibilita muchas veces la flexibilidad y disponibilidad para otras tareas...”

**Cita 2.** Se señala que la carga académica, en muchos casos excesiva, no contribuye a que puedan realizar otras actividades anexas dentro de la institución educativa. Aunque tengan claro que su función sea impartición de clases en el aula. Esta situación corroboraría que en el trabajo docente no sólo es importante lo que realizan durante la clase, sino que también todo

lo que conlleva su labor. Por lo tanto, la planificación, formación y coordinación de actividades con sus pares en ambientes de colaboración, podría ser una buena instancia de mejora de la docencia.

P18- 18:9 (18:18): “*..la crítica que haría es que en este tipo de instituciones de ESTP hay mucha clase. Todas las horas que tienen son de clases. Hay algunas horas adicionales que son las menos y que finalmente tu presencia en el instituto es presencia en el aula. Por lo tanto, para las personas que además trabajamos y hacemos docencia, es complejo. Entonces, tampoco se da esta instancia de, por ejemplo, tener horas dedicadas a generar vínculos o grupos de investigación, de ahondar en transferir experiencias profesionales entre pares. Yo no lo veo, salvo que sea a honores y que sea por tu cuenta y que todos estén de acuerdo en hacerlo. Pero no hay un incentivo porque tus 20, 30 o 40 horas son sólo de clases...*”

**Cita 3.** El entrevistado indica que si bien la institución les surte de algunas actividades para participar, estas son de carácter superficial y no agregan valor a su desarrollo como formador. Esto desprende que las actividades propuestas por las instituciones no son suficientes para solventar las necesidades de los formadores en relación con sus debilidades y fortalezas en su rol como formador. Por lo tanto, esto vendría a sostener que las actividades que proponen las instituciones deben estar alineadas al perfil docente y a sus necesidades, como una manera de motivarlos en la labor.

P21- 21:7 (15:15): “*..existen en todas las instituciones instancias donde el docente se pueda desarrollar. Pero desde el punto de vista cualitativo, no son instancias tan trascendentales, sino que son instancias pequeñas, donde el docente va adquiriendo algunas experiencias y algunas competencias en el camino que lo van fortaleciendo en el mismo proceso educativo. Pero más allá de eso no le aporta valor a él como docente. En general son instancias aisladas que se generan a nivel de oportunidad. Pero dependen más de la iniciativa propia del docente para poder acudir a esa instancia y tomarla porque a nivel de costo-beneficio, afuera en la industria, existen muchos más incentivos para quedarse y hacer carrera...*”

#### 9.5.2.7. Citas sobre sentido de pertenencia: aportaciones favorables

**Cita 1.** El entrevistado refleja que se identifica con su labor docente porque siente que es un trabajo tal como el que realiza en la industria, independientemente del tipo de contrato o jornada que tenga. Esto permite a que él pueda sentirse parte, no sólo de un equipo de trabajo, sino de una institución. Esto ratificaría que el estar en sintonía con otros y compartir y debatir cuestiones relacionadas con su área, potencia e impulsa su labor docente; y sobre todo a seguir en ella en el tiempo.

P14- 14:16 (54:54): “...yo creo que es algo transversal, partiendo de lo más básico que hay una relación contractual acá. Ahí hay un grado de pertenencia a nivel de empleador. De hecho yo no digo ‘tengo un trabajo y luego hago clases’. Al contrario, yo digo ‘tengo dos trabajos, dos responsabilidades’. Por otro lado, y como paso más tiempo acá y no he ido a otras sedes, uno tiene un sentido de pertenencia más local, pero no siento que si no tengo contacto con otras sedes o con otros profesores, me siento en el extranjero. No tengo esa sensación. De hecho, por la coordinación de los ramos, tengo contacto con otros profesores de otras sedes, sin problemas, así que no tengo esa sensación de estar ajeno al lugar...”

**Cita 2.** Se puede observar que la institución educativa es esencial en la generación de esta pertenencia por parte de los formadores. Es así como el entrevistado manifiesta que la integración en actividades, no sólo de trabajo sino extracurriculares también y el reconocimiento de su trabajo son fundamentales para generar un vínculo entre él y el entorno educativo.

P17- 17:7(15:15): “... hay mecanismos, se hacen actividades extracurriculares, a parte de los talleres de capacitación. El día del profesor acá se celebra, pero nosotros hacemos una especie de convivencia, una especie de retribución para que nos conozcamos, dejando súper claro que sí bien no somos docentes ejercemos docencia. También para las fiestas nacionales o los cumpleaños se saluda. Siempre hay algunas instancias para que los docentes podamos conocernos. También se premia, el que es el mejor evaluado, hay un reconocimiento...Entonces, estas cosas se valoran bastante porque, de hecho, si bien uno va por algunas horas, se valora el aprecio y reconocimiento de los propios estudiantes y se logra la vinculación con la institución...”

#### 9.5.2.8. Citas sobre sentido de pertenencia: aportaciones desfavorables

**Cita 1.** El entrevistado indica en esta cita que, si bien existen actividades de integración a una cultura institucional, estas son de carácter funcional y que no profundizan en el sentido de pertenencia propiamente dicho. Esto suma evidencia a la premisa que las instituciones deben proveer instancias, pero que den sentido al trabajo del formador más que cumplir formalidades.

P1- 1:21 (61:61): “...yo asisto a casi todas las cosas, pero no encontraba que haya una instancia así como propiamente tal. Lo que hay es como formalidades que son típicas de una institución: la fiesta de inicio de año, el tema de la reunión docente. Pero son temas que están apuntando a una función pero no a una disposición...”

**Cita 2.** Esta cita viene a confirmar lo postulado en la anterior: que la institución es la piedra angular y gran responsable de generar el sentimiento de equipo. El entrevistado enfatiza en la cita que el recurso docente en la institución pasa a ser un insumo, lo que se ve reflejado en que las actividades y recursos dispuestos para ellos tienen una connotación diferente al resto de la organización. Evidentemente esto va en desmedro del vínculo que puedan generar con los formadores.

P24- 24:8 (43:43): “...es que el profesor es volátil. Como el profesor es volátil es insumo y el resto de la institución es realmente parte de la institución. Si esa institución es Juanito Sociedad Anónima, ellos sí son colaboradores de Juanito Sociedad Anónima. Entonces, eso se nota en muchas cosas. Los elementos son distintos, los lugares para comer son distintos, las invitaciones son distintas, los beneficios son distintos, y no lo he visto en un sólo lugar, lo he visto en 3 lugares. Funciona de esa manera, por un tema más economicista. Están los profesores y los alumnos y, por otro lado, está todo lo que es la institución: finanzas, recursos humanos, directivos, genes de área. Entonces, la institución no provee de esos espacios en la realidad...”

### 9.5.3. Promoción de instancias de desarrollo docente desde la institución educativa

Expuestos los conceptos en la pregunta anterior, que al consultar sobre su desarrollo como formador, es innegable que los formadores expresen que la posibilidad es compleja. Efectivamente, la institución es fundamental en el incentivo y grado de motivación que puedan generar en estos profesionales.

Lo cierto es que, independientemente de esta situación, existe un grupo de formadores que visualiza como una de las razones para continuar en la docencia que ésta es un medio de oportunidades de desarrollo, asociado sobre todo a la formación permanente en aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos. Pero en particular en aspectos técnicos que la misma institución educativa les suministra.

Sin embargo, los formadores se ven enfrentados en muchos casos a una dicotomía en relación con la posible proyección en la docencia. Por un lado está el factor personal asociado al grado de compromiso, vocación con la labor y las preconcepciones que tiene de sí mismo (cómo ya fue analizado anteriormente). Esto contradice en muchos aspectos, a su propio desarrollo profesional. Efectivamente, esta situación se refleja en que, en el contexto productivo, los incentivos que puedan percibir relativos a factores económicos y el estatus social, son mejores comparativamente al entorno educativo. De este último sólo vislumbran que la formación en

la especialidad, que concluye en muchos casos en la obtención de certificaciones técnicas, les contribuye en la docencia. Pero no para seguir o desarrollarse en ella profesionalmente (figura 9.10).

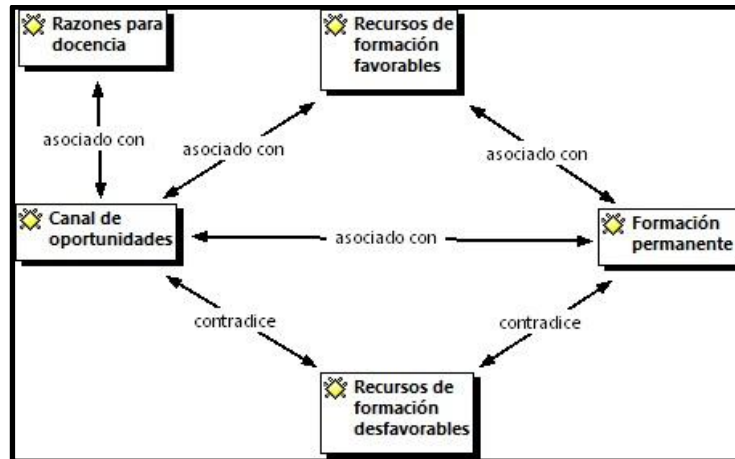


Figura 9.10: Red de canal de oportunidades

En consonancia con lo que se expuso en la descripción anterior, los siguientes ejemplos hacen referencia a las aportaciones que tienen los formadores en relación con *las oportunidades* que tienen al acceder a la docencia.

### 9.5.3.1. Citas sobre las oportunidades que tienen siendo formadores

**Cita 1.** Se percibe que la facilitación de instancias formativas por parte de la institución le permite motivarse a complementar y perfeccionar sus conocimientos. Esto vendría a ser un buen incentivo y medio de oportunidades para su desarrollo profesional y, por ende, para continuar como formador.

P15- 15:7 (37:37): “..bueno, más que nada por el tema de las capacitaciones. Creo yo que una forma de motivar a seguir, porque igual te dan la posibilidad de seguir aprendiendo más cosas. Eso es un buen incentivo...”

**Cita 2.** Se percibe que es imprescindible que el propio compromiso con la labor, el sentirse identificado con la docencia como una tarea que les satisface profesionalmente, es más importante que las instancias propuestas por la institución, que no siempre existen y, sí las hay, en muchos casos son débiles.

Lo planteado por el entrevistado viene a reafirmar que el factor personal es muy importante en su desarrollo como formador.

P21- 21:6 (15:15): “...se dan instancias de participar en la institución y, de uno, dedicarles más tiempo y dedicación al ejercicio docente. Pero todo es directamente proporcional al nivel de compromiso del docente. Porque se enamora del proceso que lleva la institución, se enamora de la transcendencia que pueda generar desde el punto de vista del desarrollo personal, por el nivel de satisfacción que pueda sentir con ejercer la Pedagogía. En definitiva, depende mucho del individuo docente que llega y experimenta principalmente este escenario de modelo educativo y que, más por iniciativa de él de participar, más que por la oferta que puedan brindarse a nivel de oportunidades. Porque en general no son muchas las oportunidades que se le brinda al docente para que pueda hacer carrera...”

## 9.6. Preguntas sobre el Contexto Aula (sala de clases/laboratorio)

En el contexto de la sala de clases/laboratorio se han contemplado los factores que permiten llevar a cabo su tarea. Los entrevistados hicieron mención a los recursos con los cuales cuenta: recursos de apoyo y logísticos, así como también aspectos relacionados con la formación. No obstante, del conjunto de elementos, el que tuvo más observaciones a favor y en contra por los entrevistados fue el factor formativo (véase descripción del proceso cualitativo, en concreto número de fragmentos alusivos a estos conceptos).

A continuación se detallan las preguntas realizadas, con los respectivos aportes de los entrevistados.

### 9.6.1. Disponibilidad de recursos para cumplir la labor docente en el aula

En relación con esta pregunta la gran mayoría de los entrevistados hace mención a que cuenta con buenos recursos en general (infraestructura, material para la clase, inducciones, etc.). Ciertamente, muchos destacaron esto como una ventaja de las instituciones de ESTP con respecto a las universidades, facilitándoles su labor, considerando que no cuentan, en muchos casos, con experiencia previa en temas relacionados con la enseñanza, salvo la referencia que tuvieron de su entorno cercano o de la formación inicial recibida.

Para ser más precisos en cuanto a las apreciaciones de los entrevistados, se han considerado, como conceptos relevantes en este ítem, los *recursos de apoyo* y los *recursos logísticos*. Cada uno con sus respectivas aportaciones favorables y desfavorables respectivamente.

Definitivamente los recursos de apoyo son uno de los factores que tuvo mayor número de apreciaciones positivas comparativamente con los restantes y el nivel de recursos logísticos que se dispone es directamente dependiente del tipo institución y, de su capacidad económica (véase marco teórico y contextual). Esta situación queda reflejada en los siguientes ejemplos.

#### 9.6.1.1. Citas sobre recursos de apoyo: aportaciones favorables

**Cita 1.** Se evidencia en la cita que el entrevistado cuenta con los recursos de apoyo y logísticos necesarios para realizar su clase. Recordemos que los formadores son del área tecnológica. Por tanto, todo lo relativo a laboratorios, infraestructura y equipamientos de los laboratorios es muy importante. Esto reflejaría que hay una preocupación importante por parte de la institución por estos aspectos.

P12- 12:9 (27:27): “...con respecto a los laboratorios, yo creo que es bastante buena. El espacio quizás podría ser mejor, pero la infraestructura en relación con la parte computacional para mí lo encontraba súper bueno. Con respecto al material que también existe me parece que también es bastante bueno. Hay laboratorios libres, hay y una biblioteca con el material que deseas. Hay una conexión a internet cuando deseas. Yo creo que tienes una infraestructura en la sala de clases que son buenísimas...”

**Cita 2.** Este ejemplo ratifica la premisa anterior, al mencionar que es una preocupación de las instituciones el proveer lo necesario para que el formador pueda realizar sus clases de manera óptima. No obstante, se reitera en que esto está íntimamente relacionado con la propia motivación e interés personal.

P23- 23:6 (12:12): “...todas las instituciones, como trabajo en dos, están dándole mucha importancia a la metodología y se están alineando con nuevos procesos y las nuevas metodologías actuales. Dentro de la institución tenemos mucha información, muchas capacitaciones. Por lo tanto, la persona que no se actualiza o no genera nuevos elementos es porque realmente no quiere hacerlo, no más. Tenemos toda la ayuda posible desde elementos virtuales, generación de evaluaciones, metodología de evaluación, metodologías para poder enfrentar una clase, etc....”

**Cita 3.** Es interesante este fragmento al señalar una visión por parte del entrevistado en relación con la educación técnico-profesional. Va en directa relación con los recursos que disponen las instituciones. Señala que, si bien las instituciones proveen muy buenos recursos de apoyo e infraestructura que facilitan su labor, esto les permite a ellas sostenerse en el mercado educativo.

En este sentido, los recursos con los cuales dispone son los ejes que promueven en su oferta académica, traduciéndose en muchos casos en una opción atractiva para los futuros estudiantes.

P24- 24:10 (50:50): “..la inversión en las instituciones técnicas se da a nivel de infraestructura. Las condiciones son fantásticas. Yo te diría que hace muy poco tiempo, 10 años atrás, uno podría decir que la educación profesional o la tradicional se igualaron en términos de infraestructura. Las condiciones de infraestructura son muy buenas, pero es evidente porque lo que vende en la institución técnico profesional es la infraestructura. Por lo tanto, tienen que tener buenos computadores, buenas salas, buenos espacios. En eso invierten...”

#### 9.6.1.2. Citas sobre recursos de apoyo: aportaciones desfavorables

A pesar de la existencia de un gran número de comentarios y opiniones favorables, existen algunos casos donde se evidencia un descontento con respecto a estos recursos. Hay que recordar, tal y como fue planteado en el marco teórico y contextual, la mayoría de las instituciones no cuentan con los recursos y lineamientos óptimos. Los siguientes párrafos ilustran esta situación.

**Cita 1.** Se percibe por parte del entrevistado un descontento en relación al material e instancias de las que dispone, sobre todo en la fase inicial. De esto se desprende que existe una preocupación de los formadores poder contar con ciertos elementos cuando se acercan por primera vez a realizar una labor formativa. En consecuencia se puede sostener que el apoyo institucional es fundamental en la fase inicial del formador, desde el apoyo de sus directivos hasta la disposición de material y cursos asociados. Esto podría determinar el grado de motivación e interés en seguir en el rol docente.

P13- 13:6 (16:16): “..el acompañamiento o la etapa de inducción es bastante breve. Entonces, se está dejando un período de aprendizaje que es dentro de la misma sala de clases, que es válido. De hecho, yo he aprendido mucho siendo docente, pero creo que no es la idea. Lo ideal es venir más preparado con anterioridad...”

**Cita 2.** Ya se ha visto previamente que el perfil del formador en relación con su jornada de trabajo puede ser un tope en muchos aspectos. Pues bien, el fragmento pone de manifiesto esta situación, de la cual se deriva que es importante que la institución genere los recursos para el formador acordes a su perfil, más que por cumplir estándares y formalidades.



P14- 14:17 (54:54): “...al ser docente vespertino, no sé si ahí se genera una diferencia o uno la genera o de alguna manera, de acuerdo a la dinámica del día a día, se genera una diferencia. De partida todas las actividades de carrera, de la escuela o del la institución siempre están en horario diurno. Entonces, si yo quiero participar tengo que pedir permiso en mi otro trabajo y, a veces, no se dan las facilidades para hacerlo... Yo siento que se genera una diferencia entre los profesores de jornada diurna y vespertina...”

### 9.6.1.3. Cita sobre recursos logísticos: aportación favorable

**Cita 1.** Se señala la existencia de un buen nivel de recursos que tiene la institución, vislumbrando que es una institución grande (tiene sedes). Por lo tanto, la disposición que tienen en relación con estos aspectos es muy alta. Esto vendría a corroborar dos aspectos:

- Por un lado, que el suministro de recursos es directamente proporcional al tipo de institución.
- Por otro, que esto influye en gran medida en la elección del formador de trabajar en instituciones como esta.

P3- 3:9 (41:41): “...precisamente por esta característica que tiene esta institución, la verdad es que, en ese ámbito, yo no tengo absolutamente nada que decir. Es súper ordenado y he pasado por diferentes sedes y, la verdad es que esto es transversal. Llegas a tu sala, siempre hay gente, no tienes problemas, no tienes problemas para poder entrar, para poder empezar tu clase. Necesitas algo tecnológico, lo pides y te lo van a dar o lo van a facilitar...Los computadores funcionan cuando tienen que funcionar y hay también un área que se dedica a la mantención y a todo, y a la ayuda específicamente de los profesores, tanto nuevos como los antiguos...”

### 9.6.1.4. Cita sobre recursos logísticos: aportación desfavorable

**Cita 1.** Evidentemente que esta cita afirma lo postulado anteriormente, que tiene relación con la heterogeneidad que existe entre las instituciones en los recursos que dispone y provee al formador.

P10- 10:5 (15:15): “...en el común de las instituciones educativas muchas veces se debe hacer milagros con los recursos con que se cuenta. Además de considerar la poca mantención, renovación o innovación. Esto desde mi experiencia de 10 años en educación...”

## 9.6.2. Formación necesaria en estrategias para realizar clases

En esta pregunta se pudo verificar que los recursos formativos son el factor más crítico para los entrevistados. Es así como se expusieron opiniones favorables y desfavorables al respecto.

Otro punto a destacar, al profundizar en la formación, fue que se hizo referencia a la adquisición, desarrollo y actualización de competencias profesionales necesarias para realizar la tarea docente, como elementos fundamentales en la formación permanente.

En primer lugar se expondrán los hallazgos relativos a una visión más favorable, para luego mostrar aquellas apreciaciones desfavorables en relación con los recursos formativos. Finalmente, se muestran algunas aportaciones relativas a las competencias profesionales mencionadas durante las entrevistas realizadas.

Desde una *visión positiva de los recursos de formación*, se pudo constatar entre los entrevistados que éste sería un medio de posibilidades de mejora continua. Esto se manifestaría en ser una opción válida de formación permanente para la adquisición y mejora en las competencias profesionales, necesarias en su labor técnica y docente (figura 9.11).

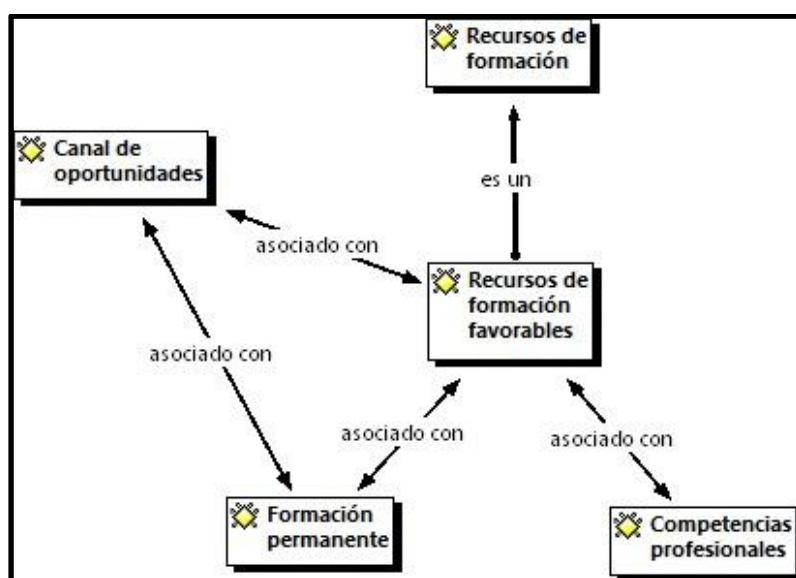


Figura 9.11: Red de recursos de formación favorables

Evidentemente un recurso formativo que no sea bueno en contenidos, o que no exista la disponibilidad ni una calendarización acorde, contradice muchos otros factores que permiten el desarrollo del docente dentro de la institución y, por supuesto, en su trabajo en la docencia.

Como se aprecia en la figura 9.12 esta situación influye en:

- Concebir la docencia como un canal de oportunidades para el progreso en su profesionalidad docente y técnica.

- Considerar la formación permanente como una opción válida de acceso y posterior adquisición o desarrollo de nuevas competencias profesionales.

Se debe recordar que son profesionales que vienen de otra área de especialidad. Por tanto, es fundamental en su labor la formación permanente en aspectos que puedan soportar su rol como formador, principalmente para aquellos que no han tenido experiencia previa y sus únicas referencias provienen en muchos casos del modelo tradicional universitario (véase caracterización de la muestra del cuestionario).

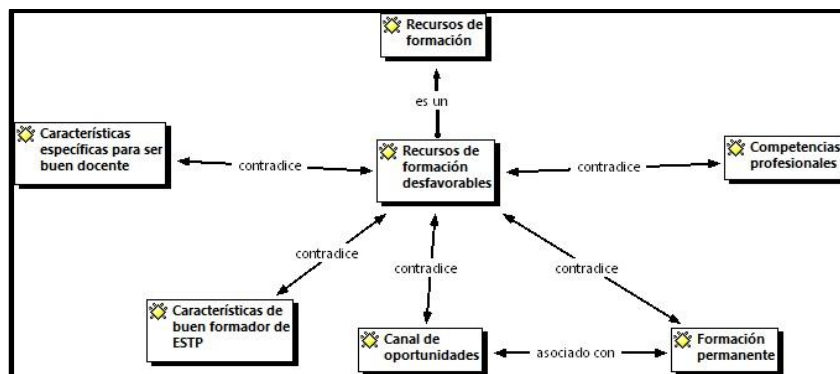


Figura 9.12: Red de recursos de formación desfavorables

En los siguientes ejemplos es posible constatar las diversas apreciaciones favorables y desfavorables que tienen los entrevistados hacia los recursos de formación.

### 9.6.2.1. Citas sobre recursos formativos: aportaciones favorables

**Cita 1.** El entrevistado percibe que existe una gran preocupación en relación con sus necesidades formativas. Ello se traduce en un conjunto de instancias y mecanismos que la institución le suministra y que le favorecen. Esto valida a que existen instituciones que se hacen responsables de la brecha formativa del formador, principalmente en aspectos relacionados con la docencia. En consecuencia, vendría a suponer que una de las formas de retener a sus formadores es motivándolos a través de estas instancias.

P15- 15:1 (10:10): “...la institución se preocupa siempre del tema de las capacitaciones, tanto a nivel pedagógico como a nivel técnico, sobre todo en un área como informática, que abarca mucho y que todo el tiempo están saliendo cosas nuevas. Por lo tanto, a todos los profesores de informática o más a los que podemos, mejor dicho. Todos los veranos, por ejemplo, nos mandan a capacitaciones, por lo que estamos constantemente capacitándonos y, después, con respecto al área pedagógica, igual. Desde que yo partí siempre han existido estas instancias...”

**Cita 2.** El entrevistado reafirma lo mencionado en la cita anterior, indicando que disponen de todo lo necesario para quienes no tienen experiencia ni formación en aspectos docentes, como es el caso de la mayoría de los profesionales que acceden a la enseñanza como otro rol profesional. Esto suma evidencia a la premisa que esto es un buen mecanismo de incentivo docente.

P17- 17:5: “... las cosas están más estandarizadas. Hay procedimientos, hay inducciones. Si no tienes la experiencia en docencia se te hacen capacitaciones, se te capacita en el modelo educativo, se te capacita en cómo elaborar instrumentos evaluativos, se te capacita en cómo revisar esos instrumentos evaluativos, en pautas de cotejo, en rúbricas, en cómo enfrentar situaciones conflictivas y en un constante aprendizaje. Las jefaturas de carrera también son un apoyo a los docentes que son nuevos en el tema, o también a los docentes que hacen clases en otras instituciones...”

**Cita 3.** Es interesante destacar esta aportación, donde el entrevistado hace referencia a la existencia de unidades de apoyo que se focalizan en la labor del formador. Aunque se reitera el hecho de que esto se da en instituciones grandes con recursos (tiene sedes), puede ser una buena opción de los profesionales empezar a trabajar en la docencia en instituciones de este tipo.

P20- 20:13 (57:57): “...la UAP (Unidad de Apoyo Pedagógico) tiene hoy día una estructura con un grupo de docentes, como te explicaba, que visitan la sala de clases. Eso es lo que se hace y generalmente funciona para todas las sedes. Unas mejores que otras. Pero acá, particularmente este grupo de la UAP, está constantemente preparando talleres, están preparando jornadas especiales para capacitación en diferentes áreas...”

#### **9.6.2.2. Citas sobre recursos de formación: aportaciones desfavorables**

**Cita 1.** Se manifiesta la poca profundidad de los cursos que les provee la institución educativa. El entrevistado percibe que estos son más bien realizados por cumplir ciertos estándares requeridos, más que aportar en el proceso docente. Por lo tanto, carecen de contenidos.

Esto hace referencia a lo postulado previamente al constatar que muchas instituciones proveen de estas instancias por una formalidad, más que por solventar las necesidades de los formadores en cuanto a la falta de conocimientos.

P1- (13:13): “...yo ahí discuto respecto a los cursos de inducción. Se enseña mucha estructura pero poco método. Entonces, hay conjuntos de métodos para enseñar que deben ser, digamos, arraigados. En la primera instancia yo lo encontré adecuado, pero bajo mi desconocimiento. Pero en una segunda instancia, después de hacer una revisión del tema, entendí cómo se genera el aprendizaje en educación. Por lo que yo diría que falta más y falta establecer un camino también para el profesor...”

**Cita 2.** Se evidencia en este fragmento la diferencia de opinión que tienen los entrevistados respecto a la unidad de apoyo pedagógico. Justamente aquí se manifiesta lo débil de la unidad en relación con el tiempo y recurso humano del cual disponen. Esto se expresa en que no pueden profundizar en las diferentes actividades que realizan, ni soportar la totalidad de formadores que tiene la institución.

P6- 6:6 (18:18): “...para profesores que hacen clases, que son de industrias, existe una unidad de apoyo pedagógico. Unidad que tiene la función de poder entregarles las competencias académicas a los docentes que no son profesores, que no han estudiado Pedagogía y que no tienen las capacidades ni las competencias requeridas para poder hacer una clase. Porque son especialistas en un área técnica. Pero eso, si bien en términos teóricos funciona, en términos prácticos no ocurre, porque la gente de la UAP es poquita, tiene un presupuesto bien restringido, se dedican a evaluar a los profesores nuevos. Esa es su función práctica...”

**Cita 3.** Se evidencia que la disponibilidad y la flexibilidad que tienen las instituciones son esenciales y deben ser factores a considerar. La calendarización, el tipo de cursos (niveles del formador, contenidos y materiales) y los espacios destinados para realizar las instancias formativas, debiesen considerar al tipo de formador como objetivo.

Lo anterior confirmaría que muchas veces las instituciones determinan sus estrategias formativas independientes de las necesidades reales que tienen sus formadores, restringiendo de esta forma su participación.

P18- 18:10 (21:21): “...cuando tienes que ir a un taller, diplomado o lo que sea es súper lejos, es tarde, es un horario donde debes sacrificar familia, trabajo, etc., u otras cosas. Entonces, en ese sentido, debiera hacerse un esfuerzo. Lo más común es que de las 40 horas que puedas tener, un 70% sea de clases, y el otro 30% para buscar estas instancias de desarrollo, pero esto no sucede ...”

**Cita 4.** Se destaca la necesidad de desarrollar y adquirir un conjunto de competencias personales que son esenciales para la clase. El contar con los conocimientos teóricos y la experiencia práctica no basta para sobrellevar la carga académica y gestionar la clase.

Coordinar y liderar un grupo de personas no es una tarea fácil, más aún cuando éstas presentan carencias sociales, culturales y afectivas. En consecuencia, esto vendría a validar que estos aspectos deben ser considerados en los planes de formación docente.

P19- 19:5 (19:19): “...en sí, cuando comenzamos a hacer clases y después cada cierto tiempo, se nos realiza capacitaciones sobre metodologías, recursos, técnicas de enseñanza, de herramientas de evaluación. Se nos imparte un tipo de capacitación en ese sentido. Pero el problema, que nadie nos enseña a ser psicólogos y en el fondo tener una jungla de 24 entes distintos en que cada uno va a reaccionar de manera distinta, con distintas capacidades de aceptar o no la frustración que puede significar una buena o mala nota, o no entender algo. Es un desafío bastante grande para nosotros. De hecho, pasamos de casi ser padres de familia, psicólogos, trabajador social, formadores. Pero es algo que uno con el tiempo y la práctica va aprendiendo, el manejar a un grupo de personas. Algo que uno muchas veces no te enseñan a manejar pero que muchas veces en la sala de clases simplemente hay que irse adaptando a esas situaciones, a las realidades del alumno...”

A continuación se muestran algunos ejemplos de aportaciones realizadas por los entrevistados en relación al conjunto de competencias profesionales. Se hace mención a las que atañe la función docente; es decir, competencias de planificación y diseño de la formación, competencias de desarrollo y puesta en marcha de la formación, competencias de tutorización, competencias de evaluación, competencias de coordinación y competencias de innovación en la formación.

Para ello se presentarán sólo aquellas citas de las competencias que hayan sido manifestadas en las entrevistas y su presentación será en el mismo orden de competencias mencionado.

### **9.6.2.3. Citas sobre competencias de planificación y diseño de la formación**

**Cita 1.** Se señala que la planificación y el diseño de actividades y estrategias son esenciales para organizar su clase y para que los estudiantes puedan comprender, desde el contexto de la sala de clases/laboratorio, el contexto laboral.

P6- 6:19 (155:155): “... las actividades prácticas que hago y propongo son todas actividades que están relacionadas con un contexto que hace sentido dentro de la industria. O sea, no son actividades que se hagan porque sí o por un objetivo meramente académico, sino que, en general, tienen un propósito de trabajo, más del trabajo que puramente académico...”

**Cita 2.** Se destaca este fragmento dado que el entrevistado expone que las competencias de planificación y diseño influyen no sólo para la clase, sino que también para todas las actividades relacionadas con su labor formativa.

P13- 13:23 (53:53): “...un tercer elemento es planificar, organizar el trabajo día a día, es tener la habilidad de planificar el trabajo diario, semestral, mensual y no improvisar por ningún motivo. La planificación, el abrir y cerrar una clase deben ser básicos en un docente...”

#### 9.6.2.4. Citas sobre competencias de tutorización

En el marco teórico y contextual se señaló que más del 60% de los estudiantes de este sistema educativo provienen de un sector vulnerable. Esta situación trae consigo una serie de carencias en ellos, relativas a factores sociales, culturales y afectivos. Incluso varios vienen de la educación secundaria, la mayoría pública, con una serie de vacíos de conocimientos que la educación superior debe hacerse cargo. Es así como el rol del formador es importante, principalmente durante del primer año de estudio.

**Cita 1.** Se señala la importancia del rol del formador en este sistema educativo dado el contexto y perfil de los estudiantes. Esta situación vendría a reconocer que el rol del formador va más allá de transmitir conocimientos y experiencia práctica, y que para ello requiere de competencias adicionales a las puramente técnicas.

P12- 12:14 (45:45): “...es muy importante que la mayor cantidad de los alumnos que uno tiene necesita un apoyo extra. En muchos casos hay alumnos que quizás nunca han tenido un computador, o nunca han tenido internet, entonces el apoyo que un docente tiene que entregarles a los alumnos es fundamental...”

**Cita 2.** El entrevistado reafirma la premisa anterior. El fragmento viene a confirmar que el rol del formador en este contexto comprende mucho más que la acción misma de formar en la parte técnica (considerando que es un sistema técnico-profesional). Por lo tanto, debe contar con un conjunto de competencias necesarias para enfrentar este nuevo rol.

P22- 22:2 (9:9): “...ya no es el de entregar conocimiento por entregarlos o lo que uno está acostumbrado, sino que ya es ir guiando el desarrollo de competencias en el aula, de los alumnos. Es ir motivando esta adquisición de competencias, la participación en actividades. Es finalmente una especie de coaching, guía, mentor, motivador, facilitador, más que de pararme adelante y hablar, hablar, hablar, esperando que los 30 o 40, 60 alumnos de una sala puedan ir aprendiendo...”

### 9.6.2.5. Cita sobre competencia de evaluación

**Cita 1.** En sí misma la evaluación es un tema complejo, más aún en este modelo de formación por competencias, donde los procesos de evaluación (en la mayoría de las instituciones) están en la fase de implantación. Otro factor que se deriva de esta cita es el nivel exigido a los formadores y los resultados obtenidos. Se percibe muchas veces que las evaluaciones se atañen directamente al posible mal o buen desempeño docente, y no a un mal instrumento, mal programa o, en definitiva, a un nivel deficiente de los estudiantes.

Esto sostendría la premisa de que los formadores perciben que su desempeño docente es medido únicamente por resultados cuantitativos, más que por el aporte real que pueda realizar. Siendo esto un factor relevante para su continuidad laboral.

P16- 16:19 (54:54): “...los números son más importantes en muchos casos que la educación real que se está entregando. O sea, si el profesor reprueba mucho es índice de un mal profesor. Pero en realidad puede ser que el programa no sea el más adecuado, puede que estemos dejando alumnos que no están cumpliendo con ciertas competencias que la institución dice que tiene que cumplir...”

### 9.6.2.6. Cita sobre competencia de coordinación

**Cita 1.** El entrevistado destaca la coordinación existente en el departamento, lo que les facilita la tarea como formadores, dado que la enseñanza que entregan debe ser similar entre los diferentes formadores, considerando que todo el material está estandarizado. De esta situación se podría colegir la coordinación, cuando es impuesta por la institución, podría generar entre los formadores un espacio para la colaboración y trabajo en conjunto. Sin embargo, como ya se ha constatado anteriormente, esto depende, en gran medida, del interés y motivación personal, además de la disponibilidad que pueda tener. El cruce de estos dos factores propiciaría la coordinación sin la necesidad de que ésta sea impuesta.

P14- 14:6 (18:18): “...una de las intenciones que tiene la institución es estandarizar lo mayor posible todos los procesos educativos que tiene cada sede, cada carrera, cada ramo. Entonces se genera una coordinación a nivel de escuela y a nivel de ramo. No quiero decir que está centralizado, más bien la palabra es estandarizado, tratar de que todos hagan las clases de la misma forma y vayan para el mismo lado...”

### 9.6.2.7. Cita sobre competencia de innovación

Se ha podido apreciar, a lo largo del análisis de resultados, que la innovación es un aspecto relevante en la docencia. Se suma a esto, que en el área de trabajo técnico de los



profesionales, la innovación es clave por lo cambiantes y dinámicas que son las tecnologías de información y comunicación. Por consiguiente, es evidente que ellos deban estar en constante formación en nuevas estrategias y metodologías que se requieran en el área.

**Cita 1.** El entrevistado destaca la importancia de la búsqueda y preparación de nuevas metodologías, estrategias y modelos, tanto en la especialidad como en la didáctica de la misma. Esto influye notoriamente, cuando los estudiantes que reciben la enseñanza ya están trabajando y vienen a obtener un título o certificación que les permita progresar en su vida profesional. En este sentido, los formadores pueden verse enfrentados a inquietudes y problemáticas de estos estudiantes, que en muchos casos tiene que ver con temas laborales relacionados con las materias que ven en las clases.

P3- 3:8 (39:39): “...ese alumno que viene en el vespertino viene de la industria, tiene una experiencia, ahora está formalizando su educación. Por lo tanto, ellos traen experiencias, traen desafíos, que desafían al profesor, a la investigación de ir un poco más allá del contenido que está programado. Porque ellos están en la práctica. Entonces, de repente, tú les enseñas algo y ellos te dicen: ‘mira nosotros lo hemos hecho de esta manera o se hace de esta manera en la realidad’...”

## **9.7. Preguntas sobre el Contexto Social (social-laboral, profesional y cultural)**

En este aspecto se ha considerado el contexto donde se desarrolla la educación superior técnico profesional y la injerencia que éste puede tener sobre la labor del formador. Por tanto, el contemplar el entorno de los estudiantes, la contribución que puedan realizar con su labor y la necesidad de competencias en estos aspectos es trascendente.

Entre los entrevistados se evidenciaron un conjunto de opiniones parecidas, pero también disímiles. A continuación se expresan algunas de acuerdo a las preguntas realizadas.

### **9.7.1. Comprensión del contexto social de los estudiantes para el desarrollo de la clase**

Al consultar sobre el contexto que envuelve la formación que imparten se destacaron un conjunto de aspectos. Primero se hace referencia a la importancia de comprender este entorno social, pero más aún al estudiante objetivo de este sistema educativo. Tal y como se describió en el marco teórico y contextual es un estudiante, en su mayoría de un sector vulnerable, de

entornos familiares complejos y con poca proyección profesional.

Igualmente se hace evidente, en la heterogeneidad de la oferta académica provista por las instituciones y que condicionan su labor.

Para reforzar estos puntos se muestran a continuación algunas citas recogidas en las entrevistas.

#### 9.7.1.1. Citas sobre el entorno educativo

**Cita 1.** El entrevistado manifiesta que el conocimiento de sus estudiantes condiciona su labor formativa. Esto confirma la premisa de que los estudiantes traen consigo una serie de carencias dado el contexto que los rodea y que, en este caso, el formador es el que tiene la responsabilidad dentro de la institución de solucionar esas faltas. En este sentido, las acciones formativas y las competencias que requiere el formador dependen directamente de este contexto.

P2- 2:10 (20:20): *“...de partida nuestros alumnos son primeras generaciones en estudios superiores. Vienen con una infinidad de falencias desde su colegio anterior, desde sus casas. Tienen problemas de afectividad, autoestima, de escritura, ciencias básicas. Entonces, es un tema muy importante. Y eso se les transmite a los profesores porque acá hay un tema también de evangelización<sup>27</sup>, si no es simplemente pararse frente a un curso y hablar de la presentación...”*

**Cita 2.** Este fragmento reafirma lo expresado en la cita anterior. Es decir, que la comprensión del entorno del estudiante es clave para su buen desempeño como formador y, en definitiva, para el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

P10- 10:6 (19:19) *“...conocer el terreno donde uno opera permite orientar los diversos contextos para la entrega de conocimientos, valores, situaciones, formatos comunicacionales que permitan lograr hacer al alumno visionar sobre contextos futuros a la vez permite generar una armonía en sala...”*

**Cita 3.** Es interesante destacar esta cita debido a la importancia que revela el formador sobre el contexto. Es indiscutible que el factor geográfico y la diferencia social y económica en Chile, determina una estructura diferenciada en la educación. Esta situación condiciona, en

<sup>27</sup> El entrevistado al hablar de evangelizar no habla desde un punto de vista cristiano. Se refiere al acto de predicar con el ejemplo, de ser un reproductor de conocimientos, si no que en ello va asociado un conjunto de acciones que vienen hacer referencia al estudiante desde una buena comunicación, buen comportamiento, etc.

gran medida, la labor del formador, ya que al acceder a distintos entornos lo obliga a adaptar su labor formativa dependiendo de las necesidades de los estudiantes.

P16- 16:14 (41:41): “...acá en el país hay distintos enfoques, hay alumnos muy diferentes en una misma institución. Por zona geográfica se hace una diferencia notable. Por ejemplo, si voy y hago clases en un sector de la capital y luego en otro, quizás probablemente en uno de los dos lados deberé hacer la clase con un enfoque distinto. Eso se da mucho. Creo que eso lo entrega la experiencia y, por lo tanto, es un factor que hay que tener en cuenta al momento de hacer la clase. El éxito de una clase de un profesor, en muchos aspectos, radica en el cómo entregar su clase. Y ese cómo depende de las variables que rodean a la clase: tipo de alumno, sector socioeconómico, materiales que voy a utilizar. En muchos casos, hasta la forma de hablar depende en como los alumnos entienden lo que uno les está enseñando...”

### 9.7.1.2. Citas sobre el perfil de los estudiantes

**Cita 1.** El entrevistado vislumbra lo importante que es comprender el perfil de los estudiantes. No sólo el contexto que los rodea, sino que también la jornada de clases a la que asisten. Esta situación viene a confirmar que estos factores establecen las formas de cómo el formador debe enfrentar su clase.

P3- 3:6 (36:36): “...yo encuentro que hay mucha diferencia entre alumnos diurnos y vespertinos. Los vespertinos, la mayoría de ellos, se paga personalmente su carrera, ya sea la beca, el crédito. Pero ellos son responsables. En el día no, aún tienen algunos apoderados, llegan tíos, tutores, en general para ver la situación de los alumnos. Y en cuanto a cómo se ven enfrentados a una sala de clases también: la actitud es totalmente distinta. Los alumnos vespertinos, la gran mayoría viene a estudiar, viene a aprender. En el día muchos vienen porque los están mandando. Llegan acá y están como momias en una sala...”

**Cita 2.** El entrevistado declara que no todos los estudiantes que ingresan a este sistema educativo provienen de la población más desfavorecida en cuanto a factores sociales, culturales y económicos. Más bien se destaca que la diferencia entre los estudiantes actualmente va asociada a su propio desarrollo personal, que se traduce en sus metas e intereses. No obstante, esto implica que los formadores sean capaces de poder trabajar con esta complejidad de perfiles dentro de la clase y lograr que todos, dentro de sus posibilidades, puedan ser efectivos en su proceso de aprendizaje.

P18- 18:15 (39:39): “...yo creo que ese paradigma de que los estudiantes que llegan a esta institución son aquellos que no pudieron entrar a otra instituciones, y que finalmente tienes que hacerte cargo más o menos de lo que postergados, yo creo que no es así. Me ido dando cuenta que el que decide entrar a esta institución es porque muchas veces no sabe que estudiar, porque tienen un costo menor, o porque muchos ya tienen un plan forjado desde la educación primaria-secundaria y saben lo que quieren. El resto es el que se ve con ausencia de vocación profesional y no saben qué hacer y generalmente tratando de estudiar algo que les de plata. Entonces terminan en un IP o en una universidad privada...”

### 9.7.1.3. Cita sobre la diferencias entre instituciones educativas

**Cita 1.** Se señala que, dada las diferencias a nivel de instituciones educativas en relación con los recursos que disponen: económicos, infraestructura y particularmente el recurso docente, condicionan la pertenencia a una u otra institución. Esto asevera que el estatus social que puede tener dentro del sistema va a depender del lugar donde realiza el rol de formador.

P24- 24:11 (57:57): “... estos compiten porque tienen infraestructura, hay un marketing detrás que no va asociado a la calidad del profesor. Ojo que finalmente el profesor es el que hace la transferencia y es el que le enseña al alumno. Por mucho equipamiento que tenga la institución, si no hay un profesor de por medio que haga esta transferencia, la cosa no funciona. Entonces, hay una desigualdad tremenda. Por ejemplo, si tu, que trabajas en la industria y contratas gente, te vas a dar cuenta claramente de un estudiante que sale de una institución que es referente, que es grande, que tiene infraestructura y que relativamente tiene un cuerpo de formadores que no está mal, frente a una institución que es sumamente pequeña, que no tiene ningún referente. O sea, ahí hay una desigualdad tremenda en este sistema educativo...”

### 9.7.2. Aportaciones de la labor del formador al contexto social

En consonancia con el contexto social, es importante referirse a la contribución que los formadores realizan en dicho contexto. Ciertamente, durante el análisis de las preguntas anteriores se ha divisado que el rol del formador es importante y, no sólo desde un sentido estricto de la formación técnica, sino que también aportando en otros aspectos que son esenciales.

La siguiente aportación resume la percepción que tienen en general los entrevistados con respecto a su rol en el entorno que rodea a los estudiantes.

**Cita 1.** Se entrevisté que el rol del formador se ve influenciado por las condiciones que rodean a los estudiantes. Dicho esto, los obliga a ejercer una función que comprende un conjunto de competencias asociadas al desarrollo integral de los estudiantes, desde competencias de comunicación, de participación, etc.

La situación anterior vendría a ratificar que los formadores en este contexto no se limitan a la enseñanza técnica, sino que deben ser capaces de afrontar un escenario de estudiantes muy diverso. En consecuencia, se podría postular que el trabajo del formador en este sistema educativo, no difiere al del formador de profesión inicial, pese a que proviene de otro contexto profesional. Finalmente, esta situación valida en gran medida que la práctica de este docente es primordial para su buen desempeño.

P12- 12:12 (42:42): “...son estudiantes que son la primera generación que entran a estudiar a la educación superior. Entonces, claramente a parte de enseñar propiamente tal las materias, uno vendría siendo un apoyo que hay que darles a los alumnos, porque se encuentran con otros elementos. Esto es porque en Chile la educación primaria no es muy buena, sobre todo la pública, que es de donde provienen estos estudiantes. Por lo tanto, vienen con muchas deficiencias: desde hablar, expresarse adelante de la clase o de sus compañeros, etc. Por lo tanto hay que darle una formación más complementaria...”

### **9.7.3. Necesidad de formación en competencias sociales y éticas para la labor docente**

Siendo esta pregunta, la última del guión, el objetivo fue centrar las opiniones en la necesidad que tienen los formadores de desarrollar y adquirir nuevas competencias profesionales que difieren de las técnicas y que son importantes, dado el contexto social y perfil de los estudiantes. De acuerdo con esto, las percepciones de los entrevistados dilucidaron tres aspectos que para ellos son primordiales:

- La necesidad formativa en competencias personales asociadas al desarrollo de la persona, manejo de grupo, resolución de problemas, etc. Esto se induce dadas las situaciones a las cuales los formadores se ven enfrentados en la sala de clases/laboratorio.
- Las características genéricas que debe tener cualquier rol profesional y que en este caso los entrevistados perciben como importantes para la docencia.
- Las características específicas para el rol de formador, determinadas por el contexto y perfil de los estudiantes.

A continuación se expresan algunas aportaciones seleccionadas para los tres aspectos anteriormente mencionados.

### 9.7.3.1. Citas sobre competencias personales

Durante el transcurso de las entrevistas, y como se ha expresado durante este análisis, las competencias personales son percibidas por los entrevistados como fundamentales en el desarrollo de su labor como formador. Se evidenció un gran número de aportaciones que hacen referencia a este aspecto. En consecuencia, sólo se presentan aquellas más significativas y que expresen de algún modo el sentir de los entrevistados.

**Cita 1.** El entrevistado confirma que, el verse enfrentado a situaciones sin herramientas para poder resolver, es lo complejo de su labor. Existen otros factores que debe considerar y que dependen de su propio desarrollo personal y profesional.

P3- 3:4 (28:28): *“...la diversidad es muy grande. En los cursos, el tipo de alumno es muy disperso en muchos aspectos, al no tener una selección o algún tipo de perfil de alumnos. A estas carreras entra cualquier persona con cualidades distintas, con capacidades distintas, con formas distintas de ser y, obviamente, ese feedback no existe. A nosotros no nos dicen nada. Uno específicamente no arma un curso con algún perfil determinado de alumno. O sea, tu tienes que llegar a la sala y tienes que hacer clases, empezar a conocer a los alumnos en el momento y empezar a ver quiénes son. Esto es un tema que es complejo para muchos...”*

**Cita 2.** Se destaca el sello que tiene cada formador y que influye directamente en los estudiantes, marcando la diferencia entre un formador y otro. Esto vendría a corroborar que el interés y motivación del formador se refleja en la medida que se involucra con su labor, generando una impronta acorde a su propia persona y que lo caracteriza como tal.

P13- 13:4 (13:13): *“...cada alumno va a llevar el sello de un profesor. En ese sentido, el profesor es clave en esto. Porque quiero hablar desde mi experiencia, donde quiero involucrar en cada clase lo que es mi experiencia, mi formación personal, incluso familiar. Eso que uno aprendió en la casa, eso de mantener el yo padre que se despierta en uno y que trato de mantenerlo con el alumno en temas como responsabilidad, en temas tan simples como llegar temprano, la perseverancia, no hacerle el quite al desafío, no marcar el paso. Es ahí donde uno trata de darles ese matiz ...”*

**Cita 3.** Se expresa que el conocimiento del estudiante y el vínculo que se puede establecer con él desde una perspectiva de orientación, de guía y de referente, es fundamental. De esto se deriva que el formador aporta en la formación más integral del estudiante, por lo que los

factores asociados al desarrollo de habilidades y actitudes dentro de su rol, son fundamentales para lograr esta contribución en los estudiantes.

P19- 19:8 (28:28): “...creo que es más importante entender y conocer qué es lo que quieren, qué es lo que esperan. En general me he encontrado más con el tema de dónde vienen o la realidad de dónde provienen, que tampoco hay que dejarla de lado, hay que considerarla para adaptar la clase, pero qué es lo que esperan, qué es lo que quieren, es más importante. De hecho, ya más allá de un tema aspiracional, a veces es un tema muchas veces de casos de alumnos que más que deseen cumplir con ellos mismos, quieren cumplir con el resto. Incluso con la familia. Hay muchos de ellos que es primera generación de la familia que ingresa a la educación superior. Hay una gran cantidad de esos alumnos. Muchos de esos papás de alumnos, con suerte han terminado la educación secundaria. Entonces, el alumno lleva una carga de responsabilidad que lo reflejan y que se lo transmiten los padres...”

### 9.7.3.2. Citas sobre características genéricas

**Cita 1.** Existen ciertas características genéricas que son primordiales para cualquier rol profesional (véase apartado de características genéricas contempladas en el cuestionario). En la formación que realizan debe incorporar esos aspectos en la medida que transmiten sus conocimientos y su experiencia.

P12- 12:13 (42:42): “...uno constantemente también está tratando de formarlos, de ser responsables, de que lleguen a la hora, de que entreguen un buen trabajo, que no tengan faltas de ortografía, que puedan hacer una buena disertación. Entonces, claramente a parte de las materias se evalúan muchas otras cosas más...”

### 9.7.3.3. Citas sobre características específicas para el rol docente

**Cita 1.** Acorde con el contexto, se evidencia que el formador requiere de ciertos elementos específicos que los caracteriza por un área de trabajo. El entrevistado expresa la importancia de ser especialistas en el área que imparten clases, para poder transmitirle al estudiante cómo es en la práctica lo que aprenden en la teoría a través de entornos experimentales (contexto educativo).

P8- 8:1 (7:7): “...yo creo que es súper relevante ser especialista en el área como para darle la organización al alumno. No solamente la que está plasmada en el libro, sino que la experiencia del mercado, la experiencia de terreno, cosa que se pueda quizás complementar con la información que ellos pueden encontrar en Internet. Pero también con la experiencia que uno tiene. También uno puede ‘botar’ ciertos mitos que aparecen de repente en algunas literaturas. Pero solamente si tu tienes la experiencia, la experiencia práctica, puedes hacerlo...”

## **10. Triangulación de Datos**





## 10.1. Introducción

En el siguiente apartado nos proponemos mostrar la triangulación de los resultados. Teniendo en cuenta los datos e ítems más importantes, vislumbrados en los instrumentos aplicados a los participantes.

En primer lugar se puede afirmar que la triangulación en la educación es una técnica de investigación que busca la combinación de dos o más teorías, estrategias de estudio y fuentes de datos que abordan un mismo objeto de estudio, desde diversas perspectivas (Vallejo y Finol de Franco, 2010; Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006). De esta forma, la triangulación permite comparar datos, contraponer perspectivas de investigadores, instrumentos o métodos confrontándolos con el objetivo de obtener una mayor validación.

Ciertamente, en un proceso como éste, lo que se intenta es indagar en la congruencia o no entre los resultados obtenidos respecto de la realidad que se desea describir o representar. De ahí que al utilizar un método de triangulación facilitaría el entendimiento del fenómeno que se está analizando (Vallejo y Finol de Franco, 2010).

Rodríguez (2005) esboza un conjunto de ventajas y riesgos el realizar un proceso de triangulación en la investigación social. En la siguiente tabla se hace mención de las que se consideran más relevantes.

VENTAJAS	RIESGOS
Mayor validez de los resultados	Acumulación de gran cantidad de datos sin análisis exhaustivo
Flexibilidad	Control de los sesgos
Productividad en el análisis y recolección de datos	Complejidad derivada de la multidimensionalidad de las unidades observadas
Sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método	Ausencia de directrices para determinar la convergencia de resultados
Descubrimiento de fenómenos atípicos	Dificultad de réplica
Cercanía del investigador al objeto de estudio	El enfoque global orienta los resultados a la teorización
Enfoque holístico	
Multidisciplinariedad	

Tabla 10.1: Ventajas y riesgos del proceso de triangulación (Rodríguez, 2005)<sup>28</sup>

Visiblemente las ventajas identificadas por el autor vienen a confirmar lo ya mencionado previamente: que el principal objetivo de la triangulación es acrecentar la validez de los

<sup>28</sup> Información obtenida de: <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

resultados y, que es realizado a través de un proceso de refinación de aquellas faltas o incongruencias que pudiesen existir, ya sea con la recogida de los datos a través de un sólo método, o por el sesgo propio del investigador (Rodríguez, 2005). Sin embargo, hay que tener presente y controlar la cantidad de datos, el sesgo y la generalización que conlleva generar teorías.

Cabe señalar que existen diferentes tipos de triangulación. Pero en el presente capítulo se ha de considerar la triangulación de datos, que en este caso fueron obtenidos de diferentes fuentes (cuestionario y entrevistas), que permitirá vislumbrar la concordancia o discrepancia entre ellas. Independientemente de que exista divergencia o no, la compilación de los datos es útil en sí misma. Esta situación se fundamenta en que si existe esta discrepancia crecerá la fiabilidad de los resultados. Por lo tanto, mientras mayor sea el grado de triangulación como proceso de ampliación y verificación de esos resultados, mayor riqueza se podrá obtener en las conclusiones.

Se darán a conocer los ítems más importantes recopilados en los instrumentos cuantitativo y cualitativo aplicados a los participantes, los cuales presentaron convergencias y divergencias significativas. La compilación de los resultados se presentará de acuerdo a los objetivos definidos en la investigación, como una forma de favorecer el entendimiento y comprensión de los resultados. Por lo tanto, este proceso de triangulación contribuirá a poder analizar y caracterizar cada uno de los ítems considerados como relevantes.

De acuerdo al cruce de resultados, a continuación se muestra un cuadro resumen de los datos que han sido considerados como importantes de tratar en este proceso y que responden, en gran medida, a nuestras interrogantes durante todo el estudio.

OBJETIVO ESPECÍFICO	RESULTADOS SIGNIFICATIVOS EN LOS ANÁLISIS (DATOS)
Explorar en qué medida los antecedentes personales, formación académica, experiencia profesional, los recursos de su entorno empresarial y educacional son importantes en la labor docente de estos formadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Género y edad</li> <li>- Formación inicial</li> <li>- Formación permanente</li> <li>- Experiencia docente</li> <li>- Experiencia técnica</li> </ul>
Describir los factores competenciales y contextuales que influyen en su desarrollo profesional como formadores ESTP	<p><b>Factores competenciales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias profesionales de tutorización</li> <li>- Competencias profesionales de innovación</li> <li>- Competencias personales</li> </ul> <p><b>Factores contextuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos de apoyo y logísticos</li> <li>- Recursos formativos</li> </ul>
Analizar las apreciaciones dadas por estos formadores a su labor docente en los contextos de acción personal, institucional, aula de clases, y social, cultural y profesional.	<p><b>Contexto personal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación con la institución y su labor</li> <li>- Razones para realizar docencia</li> </ul> <p><b>Contexto institucional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación activa</li> </ul> <p><b>Contexto sala de clases/laboratorio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en equipo</li> <li>- Sentido de colegialidad</li> </ul> <p><b>Contexto social-laboral, profesional y cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia social de su rol</li> <li>- Contribuciones a la mejora de la docencia</li> </ul>
<b>Objetivo:</b> Estudiar los perfiles competenciales de este tipo de profesionales en cuanto a su dedicación a la tarea docente y su respectiva vinculación con la industria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfiles del formador</li> </ul>

**Tabla 10.2: Objetivos de la investigación versus resultados significativos para triangulación**

Finalmente cada triangulación de datos cuenta con una explicación inicial de la investigadora, resaltando los elementos más característicos del análisis de resultados. Se refuerza con dos recuadros que hacen referencia a los respectivos hallazgos en los resultados cuantitativos y cualitativos respectivamente.

## 10.2. Triangulación de datos a partir de objetivo específico 1

### 10.2.1. Triangulación género y edad

Los resultados evidenciaron un alto porcentaje de presencia de formadores de mayor edad y de género masculino. No obstante, se vislumbró en las entrevistas que esta distribución está cambiando. Hay interés en las mujeres jóvenes, en especial egresadas del mismo sistema educativo a contribuir en el área como formadoras, pese a la represión que pueda existir de sus pares. También existe la intención de otros profesores de querer potenciar la participación de profesionales jóvenes y mujeres, encantándolas desde la formación.

**Resultados cuantitativos**

La participación masculina es alta en los tres segmentos de edad. El valor más bajo está en el segmento de edad T1; es decir, el grupo de los menores de 31 años. Siendo estos últimos, los de menor participación de todo el conjunto.

**Resultados cualitativos**

P5- 5:24 (118:120): “..pero esto es un tema matemático. Encontrar a una mujer que se haya encontrado en la tecnología y que además quiera hacer clases. Si eso es trabajo de hombre! Por eso te tienes que empezar a formar ahora, para sacar una, una promoción, una nueva generación...”

### 10.2.2. Triangulación formación inicial

Existe una coherencia en los resultados en relación a la formación inicial. Si bien existe un gran porcentaje de la muestra que cursaron carreras técnicas, igualmente existe la presencia de un grupo de participantes, principalmente los mayores, que cursaron carreras afines a la educación, además de la carrera del ámbito de la ingeniería. Para este último grupo, tiene sentido trabajar en la docencia, considerando su formación inicial, dándoles mayor seguridad en su trabajo y, a su vez, les motiva a seguir desarrollándose en su labor como formador. A diferencia de lo que puede ocurrir con los restantes profesionales, que para ellos la docencia depende de otros factores asociados.

**Resultados cuantitativos**

Los participantes pertenecientes al segmento de edad T1 (61%), cursaron una ingeniería en ejecución en instituciones educativas técnicas, similares en las que trabajan como formador. Los restantes participantes del segmento de edad T2 y T3 cursaron alguna ingeniería en una institución universitaria. Para el segmento T3 existe una proporción que cursaron una carrera del ámbito de la educación (10,1%).

**Resultados cualitativos**

P3- 3:3 (22:22): “..mi experiencia es un poco distinta. Yo soy licenciado en educación. Primero fui profesor de colegio. Entonces, obviamente que cambia absolutamente. Yo tengo un poco más de cursos o de temas pedagógicos dentro de mi quehacer estudiantil y, obviamente que todo eso es un plus..Así que el cambio a una educación superior para mí fue bastante simple ...”

### 10.2.3. Triangulación formación permanente

Es evidente que la formación permanente apunta principalmente a las tareas que realizan los formadores. Por un lado, tiene sentido que exista un alto porcentaje de la población con certificaciones técnicas, dado el área de trabajo de la mayoría, que es el sector productivo. Pero esto acarrea una serie de contradicciones entre los formadores. Si bien es un requisito

por muchas instituciones educativas para realizar docencia (en efecto lo cumplen, la muestra lo evidencia cuantitativamente), los entrevistados no ven beneficio alguno en su labor como formador y, en particular, en la proyección de una carrera docente. Sin embargo, vislumbran que esto les favorece en la actualización de sus conocimientos que pueden aplicar en sus clases. Pero sobre todo les ayuda a progresar en su carrera técnica, lo que es vital para ellos. De esta forma se convierte en un incentivo para mantenerse en la labor formativa, ya que las instituciones propician instancias de formación de este tipo.

Lo anterior corrobora que para los entrevistados es necesaria la formación permanente, pero no apuntan a que deba ser necesariamente un programa que derive hacia la obtención de algún grado (la muestra lo evidencia cuantitativamente). Aunque se pudiese pensar que poseer alguno, es fundamental para trabajar en el área educativa.

Finalmente, para ellos es esencial la actualización constante, dada la naturaleza del área (tecnologías) donde las certificaciones vienen a suplir esa necesidad, así como también en todo lo que respecta al área educativa, que pueden recibir de la propia institución o seguir los referentes que tienen.

#### **Resultados cuantitativos**

La mayoría del segmento (T1) no tiene grado académico (65,9%) y para el segmento T2 existe una menor proporción sin grado (más del 37%).

Existe un alto porcentaje de la muestra con certificaciones técnicas (sobre el 63%). El segmento (T3) evidencia la mayor proporción de certificados (más del 70%) y con grado académico (más del 40%).

#### **Resultados cualitativos**

P3 - 3:14 (57:57): *“..si tengo una certificación CCNA, CCNP y. si quisiera por ejemplo una carrera docente más allá de la sala..En realidad no me imagino yo un certificado CCNP haciendo labor de qué se yo: de director de carrera o director de escuela. No es mi función, no está apuntado a ese perfil. El formador es más técnico y quiere entregar las competencias técnicas al alumno. Ahora no he encontrado ningún ingeniero certificado que aspire a tener un cargo en la parte educativa porque su perfil es otro...”*

P16- 16:22 (38:38): *“..si yo soy docente y me dedico a la docencia, desde mi punto de vista debo participar de ciertos diplomados, de ciertos seminarios, de estar dentro de la industria, de cuáles son las tecnologías actuales, de estar al día. Eso es una labor propia del que se está dedicando a la docencia...”*

P17- 17:10 (24:24): *“..las certificaciones, si bien nos sirven en el tema como el salario dentro de la institución educativa no hay ninguna incidencia. Sólo es un beneficio para uno, para mejorar en los conocimientos y aplicarlos fuera de la institución a uno como profesional...”*

#### 10.2.4. Triangulación experiencia docente

En general hay una alta correlación entre los resultados. Ciertamente la gran importancia que le dan los entrevistados a la experiencia en la industria por sobre la docencia, vendría a confirmar los resultados que indican que, evidentemente, los participantes poseen una baja experiencia en el ámbito educativo.

Pero, por otro lado, existen, entre los entrevistados, aquellos que evidencian la necesidad de tener un tiempo de adaptación a su rol, requieren de formación y experiencia en temáticas que le permitan mejorar su capacidad como formador. Esto se contradice finalmente con lo que efectivamente experimentan.

##### **Resultados cuantitativos**

El segmento T3 presentó más de 10 años de experiencia. El segmento T2 entre 5 y 6 años y segmento T1 no tiene más allá de 2 años. Lo que es coherente con su edad.

La experiencia en cargos en instituciones educativas es relativamente baja, no supera los 2 años. En general son en puestos de formador de formadores. Esta situación ocurre en los tres segmentos

##### **Resultados cualitativos**

P3- 3:5 (32:32):“...yo siempre digo que el docente se hace en la sala, sobre todo en nuestras áreas. Como nosotros no tenemos formación docente venimos de la industria y llegamos a la sala por alguna circunstancia...”

P16- 16:4 (13:13): “...una de las grandes falencias que se ha visto en los profesores dentro de las instituciones técnicas es en la docencia propiamente tal. En este IP se valora mucho aquél que tiene relación directa con la empresa, incluso por sobre aquellos que tienen una participación docente. Es decir, se valora mucho más aquel docente que trabaja actualmente en la industria que aquel que tiene años de docencia...”

P16- 16:9 (25:25): “...el profesor necesita al menos para poder adaptarse al rol de profesor cumplir con ciertas normativas, que en este caso la institución educativa requiere. Por ejemplo, que las personas que dictarán clases cuenten con un cierto número de horas de aprendizaje docente, que son una especie de diplomados que se dictan para los profesores a fin de mejorar su capacidad docente...”

#### 10.2.5. Triangulación experiencia técnica

Existe una clara correlación entre los resultados cuantitativos, que sustenta el hecho de que el perfil de estos formadores es acorde al perfil necesario de las clases que imparten; es decir, carreras de carácter técnico-profesional.





Los entrevistados validan altamente la experiencia técnica para impartir clases, incluso se percibe que es necesario. No sólo para impartir clases, sino también para el desarrollo de material y actividades relativas a la clase. Sin embargo, existe controversia en el sentido de que otros perciben que muchas veces la experiencia técnica no sólo requiere que se trabaje directamente en la industria, sino que existen otras instancias (proyectos, consultoría) que permiten la vinculación con el sector productivo. Por ejemplo, para el caso de aquellos formadores que tienen jornada laboral completa.

Además, otro problema que se visualiza es que el formador que viene del mundo laboral sin experiencia, necesita de acompañamiento y guía en su labor dentro de la institución educativa. Situación que algunos entrevistados no perciben, pese a que la mayor experiencia en cargos docentes (resultado cuantitativo) fue el de ser formador de formadores.

**Resultados cuantitativos**

Los años de experiencia técnica y los años en su línea de especialidad son concordantes y acordes a su edad. En concreto, la mayor experiencia está en cargos de desarrollador e implementador, que son de nivel profesional. Aunque existe una alta proporción en otros cargos técnicos, en particular, redes o analista.

**Resultados cualitativos**

P8- 8:1 (7:7): “...yo creo que es súper relevante ser especialista en el área. Como para darle la organización al alumno, no solamente la que está plasmada en el libro, sino que la experiencia del mercado, la experiencia de terreno, cosa que se pueda quizás complementar con la información que ellos pueden encontrar en Internet. Pero también con la experiencia que uno tiene. Puede eliminar ciertos mitos que aparecen de repente en algunas literaturas, pero solamente si tú tienes la experiencia práctica puedes hacerlo...”

P16- 16:13 (38:38): “...es súper necesario que el docente tenga un poco de vinculación. Desde mi punto de vista no es obligatorio. No creo que sea algo que obligue a que el docente tenga esta experiencia, ya que creo que es posible adquirir ciertos conocimientos técnicos sin tener que estar en la industria y que se pueden entregar. Pero es importante el que el docente esté vinculado con la industria de alguna u otra manera. Puede hacer asesorías, consultoría, trabajar en proyectos, etc...”

P16- 16:17 (53:53): “...mi visión de aquél que viene de la industria creo que es un aporte, pero lamentablemente hay que guiarlo. La institución educativa tiene que guiarlo en función de cuál es la labor real que va a hacer. Es decir, si yo traigo una persona de la industria tengo que preocuparme de esa capacidad que él tiene y del aporte que va a hacer. Por lo tanto, tiene que ser bien guiado, y eso yo no le veo mucho...”

## 10.3. Triangulación de datos a partir de objetivo específico 2

### 10.3.1. Triangulación factores competenciales

#### 10.3.1.1. Sobre competencia de planificación y diseño

En general existe una correlación entre los resultados, pero con un cierto matiz reflejado por la aportación enunciada más abajo.

Si bien se manifiesta la importancia para los docentes con experiencia media y para aquellos que tienen estudios de nivel técnico detectar las necesidades de la asignatura, en la realidad es más fundamental detectar las necesidades de los estudiantes, del nivel y los recursos con que cuentan ellos para su propio aprendizaje. Esto confirma que la planificación y diseño de la formación es directamente proporcional al contexto y perfil de los estudiantes.

#### **Resultados cuantitativos**

En el ítem: *diagnóstico de las necesidades de la asignatura*, los participantes con experiencia media (M) y aquellos con estudios de tipo técnico (T) realizaron la valoración más alta a este ítem.

#### **Resultados cualitativos**

P14- 14:15 (45:45): “...*en general las metodologías son estándar, pero las formas de aplicarlas y los niveles de profundidad con lo que uno aplica en los diferentes instrumentos, se van dando por la realidad que tiene el alumno. Estamos trabajando con personas, no con robots. Por lo tanto, no los puedo programar de la misma manera para que todos partan del mismo nivel. Acá no hay una selección previa, no hay selectividad por tipo de alumnos, no todos los alumnos que tienen tales condiciones van a partir del mismo nivel, sino que todos parten, y yo tengo una heterogeneidad absoluta. No puedo abstraerme de eso y decir: ‘yo aplique el procedimiento, y, si se cumple bien, sino no importa’...*”

#### 10.3.1.2. Sobre competencia de tutorización

Los resultados desprendieron que las competencias de tutorización son fundamentales para quienes han estado vinculados con entornos educativos tradicionales, como es el universitario. Y para quienes tienen mayor experiencia en la docencia. Esto es análogo cuando se contrasta con lo que mencionan algunos entrevistados al decir que ellos debieran ser capaces de poder contribuir en el desarrollo de ciertas competencias en los estudiantes, generando los espacios y guiándolos en su proceso de enseñanza.

Dicho lo anterior y dada la alta valoración que se sostiene por parte de los formadores con formación inicial del tipo universitario, lo que pudiese influir de alguna manera en su quehacer docente, ya sea porque no pudieron tener este tipo de instancias de guía o tutorización en su etapa de estudiantes, perciben un cambio en el paradigma de enseñanza. Esto es debido a que el contenido es otro, el tipo de estudiante es otro y, por lo tanto, su función en el aula ya no es sólo de formador en el sentido estricto, sino que de guía, mentor, etc.

En consecuencia, se ratifica que la función de estos profesionales en este sistema educativo comprende un conjunto de roles para los cuales es necesario un conjunto de competencias adicionales.

**Resultados cuantitativos**

El tipo de estudios de los participantes fue determinante en la percepción sobre estas competencias, presentando mayor número de diferencias significativas. Los participantes con estudios de tipo universitario (U) hicieron la más alta valoración.

El ítem: *creación del ambiente de aprendizaje adecuado* fue el que presentó diferencias significativas, dependiendo de la edad y experiencia docente de los participantes. El segmento T3 (los mayores) y los con experiencia media (M) indicaron la más alta valoración.

**Resultados cualitativos**

P22- 22:2 (9:9): “...ya no es entregar conocimiento por entregarlo, o lo que uno está acostumbrado, sino que es ir guiando el desarrollo de competencias en el aula de los alumnos. Es ir motivando esta adquisición de competencias y la participación en actividades. Finalmente, uno es una especie de coaching, guía, mentor, motivador, facilitador, más que de pararme adelante y hablar esperando que los 30 ,40 o 60 alumnos de una sala puedan ir aprendiendo...”

**10.3.1.3. Sobre competencia de evaluación**

Ambos resultados convergen en que los formadores, sobre todo aquellos que provienen de una formación tradicional universitaria, consideran que la evaluación en sí es un proceso complejo, dada las implicaciones que esto puede tener en su quehacer docente. Dicho esto, se produce un dilema muchas veces en el formador en el momento de las evaluaciones, sobre todo cuando éstas no responden a estándares previstos por indicadores institucionales asociados a las tasas de aprobación y reprobación estudiantil. A menudo los docentes manifiestan que los resultados no reflejan la enseñanza que entregan, ni la calidad misma, que en la mayoría de los casos se ve afectada.

**Resultados cuantitativos**

El tipo de estudios de los participantes determina las valoraciones de estas competencias de manera significativa. Los participantes con estudios universitarios (U) dieron la más alta valoración

Ítems significativos: la *toma de decisiones basándose en el análisis de los resultados* y el *enfrentamiento a deberes y dilemas éticos de la evaluación*.

**Resultados cualitativos**

P16- 16:19 (54:54): “...los números son más importantes en muchos casos que la educación real que se está entregando. O sea, si el profesor reprueba mucho es índice de un mal profesor, pero en realidad puede ser que el programa no sea el más adecuado y puede que estemos dejando alumnos que no están cumpliendo con ciertas competencias que la institución dice que tiene que cumplir...”

**10.3.1.4. Sobre competencia de innovación**

Los resultados evidenciaron la gran importancia que tiene el factor innovación en la docencia. Existe una alta correlación entre los resultados que indican que los formadores perciben que deben ser capaces de diseñar medios innovadores.

Al contrario, se observa que los formadores con experiencia media perciben con un mayor valor la incorporación de medios innovadores en sus clases por encima de los formadores más experimentados. Aunque existen algunos entrevistados con una alta experiencia en docencia (mayores) que aprecian que la misma experiencia les impulsa a estar innovando constantemente, siendo este un factor fundamental que les mantiene en dicha labor.

**Resultados cuantitativos**

Las diferencias significativas se presentaron en el ítem *medios de evaluación de estrategias innovadoras*. Los formadores con tipo de estudios universitarios (U) y con experiencia media (M) dieron la más alta valoración.

Del mismo modo, los que tienen experiencia media (M) hicieron la más alta valoración al ítem *incorporación de medios innovadores en la formación impartida*.

**Resultados cualitativos**

P13- 13:22 (53:53): “...yo creo que el profesor debe estar dispuesto a innovar. Ahora, en lo que respecta a competencias técnicas, el saber diseñar instrumentos de evaluación que midan los aprendizajes esperados y reales, sin ser una prueba difícil, eso es saber diseñar un instrumento de evaluación innovador...”

P8- 8:7 (149:149): “...me gusta la educación porque yo puedo innovar. O sea, los conocimientos en sí yo los tengo hace miles de años. Y podría estar mostrando la misma presentación que tengo hace 10 años atrás. Pero yo nunca trato de hacer una clase igual que el semestre anterior, siempre estoy buscando cómo mejorar las cosas. A veces me resulta y a veces no...”

### **10.3.1.5. Sobre competencias personales**

Conforme a los resultados, se evidencia que las competencias personales son las más valoradas de todo el conjunto. Justamente existe una alta coherencia en los resultados. En particular, competencias relativas a la gestión de conflictos y gestión del tiempo se manifestaron como críticas. Esto afirmarí que:

- El factor tiempo es clave en su labor, considerando que debe compartir en muchos casos roles profesionales.
- La necesidad de competencias de manejo de grupo, de resolución de problemas es fundamental, considerando que muchos carecen de ellas, debido a que su rol técnico no les contribuye a desarrollarlas.

En el caso del ítem *sensibilidad social* existen divergencias en los resultados. En términos generales presentaron las apreciaciones más bajas de toda la muestra, aunque se evidenciaron algunas diferencias, dependiendo del tipo de jornada en la que trabajan los formadores. No obstante, con respecto a los entrevistados, se pudo observar que las apreciaciones son bastante similares, ya que la mayoría deja entrever lo fundamental de tener conciencia del entorno social que envuelve a los estudiantes.

En último lugar, si bien hay diferencias significativas en las valoraciones hechas a la *responsabilidad*, en general es contemplada como una competencia fundamental. Estos resultados son coherentes con lo señalado en las entrevistas, donde se manifiesta que la responsabilidad es un factor que les permite ser referentes para los estudiantes, sobre todo para los de jornada diurna.

Y finalmente, pese a que no hay gran relevancia al *liderazgo* y la *ética* en las valoraciones de la muestra, los entrevistados sí lo mencionan como factores clave en su rol de formador. Éstas se perciben como intrínsecas a la persona y se transmiten, en gran medida, de manera inconsciente en sus clases.

#### **Resultados cuantitativos**

Los ítems *gestión de conflictos en la sala/laboratorio* y *gestión del tiempo* presentaron diferencias significativas. Los formadores con experiencia media (M), y el segmento T2 hicieron la más alta valoración

La *sensibilidad social* fue divergente en el tipo de jornada de los formadores. La valoración más alta fue realizada por los formadores con jornada diurna (J1).

La *responsabilidad* presentó diferencias significativas, donde la valoración es más alta para los formadores con jornada diurna (J1) y por los del segmento T2.

#### **Resultados cualitativos**

P21- 21:20 (30:30): “...*la mayoría de los fracasos de los docentes que entran en este mundo es debido a que no tienen la habilidad de resolver tema de grupo. Y no es porque no manejen a nivel técnico o de especialización sus temas, sino que claramente tienen problemas de liderazgo, problemas de empatía con respecto a los grupos y personas...*”

P6- 6:14 (122:122): “...*eso es algo que el docente lo tiene que manejar, incluso en términos psicológicos. El alumno que viene de estratos sociales más bajos es muy vulnerable en términos sociales, tiene problemas de trabajo, problemas de que a veces no tiene dinero para un instituto, tiene problemas familiares. Muchas veces esas cosas afectan claramente al rendimiento y al desarrollo de una clase...*”

P14- 14:18 (55:55): “...*con respecto al alumno me siento responsable de alguna manera de lo que ellos puedan llegar a lograr, pese a que es responsabilidad de ellos. Pero siento que soy un ente motivador, y si no los motivo en algunos casos puedo marcar la diferencia. Yo creo mucho en la responsabilidad propia, en la voluntad...*”...

### **10.3.2. Triangulación factores contextuales**

#### **10.3.2.1. Sobre el salario en la institución educativa**

Se observa que ambos resultados convergen en que el salario es un factor crítico para el formador. Justamente es una constante que el valor hora de clases que se paga en este tipo de instituciones educativas es precario, comparativamente con lo que estos profesionales pueden percibir en la industria.

Pese a la baja valoración de los participantes y la visión negativa que tienen los entrevistados, es coherente que quienes aprecien estos resultados sean aquellos formadores que llevan un cierto tiempo trabajando en el área (edad y en experiencia docente). Lo contradictorio es que

los mismos entrevistados son conscientes de esta criticidad, pero igualmente continúan en la labor.

De lo anterior, se vislumbra en las entrevistas la importancia que otorgan a esta labor, que está relacionada principalmente con factores personales y no precisamente con el salario. Por un lado se destaca el compromiso que tienen con la formación de personas y, por otro, la motivación que tienen al aportar en el desarrollo y progreso de los estudiantes.

**Resultados cuantitativos**

El *salario* presentó las más baja valoración del conjunto. El ítem más crítico: es el *precio por hora*.

Los del segmento T2, los de estudios de tipo técnico (T) y los de experiencia media (M) presentaron diferencias significativas. En concreto en los ítems *precio por hora*, *la estabilidad laboral* y *el nivel de ingreso*.

**Resultados cualitativos**

P18- 18:7 (15:15): “...yo creo que la educación no es bien pagada, yo creo que podría ser mejor pagada, dada la influencia que uno está teniendo y el cambio que se genera en la gente, sobre todo cuando tú tienes la posibilidad de entregar de primera fuente y con mucho profesionalismo los contenidos. Uno hace la diferencia...”

P10- 10:3 (9:9): “...cuando pensamos en un sueldo, se dice: ‘siempre es poco’. Este concepto no está tan lejos de la realidad, puesto que si pensamos que el profesor forma personas para la vida, para el desarrollo de una actividad, para el desarrollo de un país, su remuneración debiera estar entre las más altas. Ahora bien, esto permitiría que el profesor se mantenga actualizado...”

P20- 20:3 (7:7): “...hoy día un profesor no se hace rico haciendo clases, claro, va a ganar más trabajando en un instituto profesional que en un colegio técnico profesional, y va a crecer también más. Pero finalmente no va hacerse rico. Eso lo tenemos claro, pero en la medida que el profesor entienda el aporte que le está dando a ese alumno que entra a la educación y que tiene esas problemáticas, el profesor estará más comprometido...”

**10.3.2.2. Sobre sistema contractual**

Los resultados exhiben que el tipo de contrato de este tipo de formadores es, en su mayoría, a plazo fijo, pese a que existe una proporción con contrato indefinido. Independientemente del tipo de contrato y del tipo de jornada, la carga horaria que tienen difiere entre ellos. Esto depende del tipo de asignaturas que se le asignan y el número de horas que tienen. Visiblemente este tipo de situación es anómala, dado que genera inestabilidad laboral entre los formadores.

De manera coincidente, los entrevistados confirman dicha situación, señalando que el tipo de jornada no es acorde dada la magnitud de la labor, pero que es una situación que ha sido constante en el tiempo en este tipo de instituciones educativas. Contrariamente a estos resultados, se observa que existe, entre los entrevistados, la noción de que éste tipo de contratación es válido, y es el requerido por las instituciones educativas. Consideran que debiera ser éste y no otro, dado el modelo educativo con el que trabajan las instituciones en la ESTP.

#### **Resultados cuantitativos**

El tipo de contrato es, en su mayoría, a plazo fijo. Los formadores de mayor edad (T3), que también tienen un contrato de este tipo, tienen en un mayor porcentaje como grupo un tipo de jornada completa. Es decir, que pese a tener contrato a plazo fijo, son el grupo de formadores con mayor carga horaria (40 horas de clases máximo a la semana).

#### **Resultados cualitativos**

P18- 18:8 (15:15): *“...ahora el tema del contrato indefinido. La verdad en mi caso da como lo mismo, porque felizmente tengo mi otro trabajo. Ahora, si yo en algún minuto prescindiera de mi trabajo en la empresa para dedicarme sólo a las clases tampoco sería como un incentivo, porque finalmente lo que se busca es que una persona haga las dos cosas. Entonces, sería menos atractivo para la institución educativa que estuviera sólo haciendo clases, que combinando las dos tareas...”*

P21- 21:4 (12:12): *“...las instituciones técnicas de educación superior hoy en día por un tema histórico, podríamos decir, tienen mucha resistencia a generar las condiciones laborales y salariales que permitan que el docente se pueda enfocar en algún nicho específico del modelo educativo o de la institución propiamente tal...”*

#### **10.3.2.3. Sobre recursos de apoyo y logísticos**

En general la valoración dada por los encuestados a los materiales e infraestructura es alta, aunque difiere en algunos casos dependiendo de los años y la experiencia docente. Estas divergencias se validan con las apreciaciones realizadas por los entrevistados, quienes son capaces de realizar comparativas entre las instituciones educativas. En particular, debido a su experiencia docente. Esto igual permite inferir que el tipo de institución educativa es importante en la valoración realizada.

Otro factor destacable es la baja valoración realizada a las actividades complementarias, lo que se valida por el tipo de perfil de los formadores, los cuales no cuentan en muchos casos con la disponibilidad horaria para poder asistir.



Para el caso de los procesos de inducción, aunque no se presentaron diferencias significativas a nivel de la muestra cuantitativa, esto es disímil entre los entrevistados. Si bien mencionan que existen estas instancias, unos indican que son de buena calidad, pero otros indican que son muy precarias, por lo que el impacto que tienen en su labor finalmente es muy bajo, dada la magnitud de la tarea docente.

**Resultados cuantitativos**

Los *materiales de cursos* presentaron en general la más alta valoración. En concreto, los del segmento (T3) fueron los que apuntaron mayormente este ítem.

Los *medios y procedimientos de coordinación, planificación, desarrollo y evaluación de las clases* presentaron diferencias significativas. Los de experiencia media (M) expresaron una mayor valoración.

No se presentaron diferencias significativas en los *procesos de inducción*.

Las *actividades complementarias* tuvieron la más baja valoración.

**Resultados cualitativos**

P23- 23:5 (9:9): “...te mencionaba anteriormente que trabajo en dos instituciones, y lejos ésta institución, al menos en la región, tiene la mejor infraestructura de la educación técnico superior. Eso es indudable y nadie lo puede discutir. El profesor tiene las capacidades, tiene las competencias, tiene las certificaciones, la infraestructura. Es decir, tenemos todas las condiciones para poder desarrollar nuestra labor...”

P13- 13:6 (16:16): *el acompañamiento o la etapa de inducción es bastante breve. Entonces se está dejando un período de aprendizaje que es dentro de la misma sala de clases, que es válido. De hecho, yo he aprendido mucho siendo formador, pero creo que no es la idea. Lo ideal es venir más preparado con anterioridad.*

#### 10.3.2.4. Sobre recursos formativos

Definitivamente es destacable la alta valoración a los recursos formativos, independientemente del tipo de variable de análisis, pese a que los participantes con tipo de estudios valorizan significativamente este ítem en relación a los otros grupos.

Pues bien, dado que no existen diferencias significativas de acuerdo a la jornada de los formadores (en los resultados cuantitativos), la realidad entre los entrevistados es desigual. Efectivamente, entre los entrevistados varía mucho la valoración de los recursos formativos que les provee la institución educativa, principalmente producto de la flexibilidad horaria y el nivel de recursos que ofrece. En el caso de los formadores de jornada vespertina, por ejemplo, es complejo manejar la disponibilidad, dado que trabajan en el sector productivo durante el

día.

Pese a lo anterior, existe también la visión de que si bien las instancias existen, finalmente depende mucho del propio formador, de sus motivaciones y del compromiso con su labor.

#### **Resultados cuantitativos**

Los recursos de formación en la disciplina presentaron una baja percepción. En cambio, en los aspectos metodológicos y didácticos la valoración fue alta.

El ítem *talleres o cursos en la disciplina, metodológicos y asesoría* presentó diferencias significativas. Los formadores con tipo de estudios universitarios (U) hicieron la más alta valoración.

#### **Resultados cualitativos**

P23- 23:6 (12:12): *“..todas las instituciones, como trabajo en dos, están dándole mucha importancia a la metodología y se están alineando con nuevos procesos y las nuevas metodologías actuales. Dentro de la institución tenemos mucha información, varias capacitaciones. Por lo tanto, la persona que no se actualiza o no genera nuevos elementos es porque realmente no quiere hacerlo. Tenemos toda la ayuda posible desde elementos virtuales, generación de evaluaciones, metodología de evaluación, metodologías para poder enfrentar una clase, etc...”*

P18- 18:10 (21:21): *“...cuando tienes que ir a un taller, diplomado o lo que sea, es súper lejos, es tarde, es un horario donde debes sacrificar familia, trabajo, etc. u otras cosas...”*

P17- 17:8 (21:21): *“..la institución hace convenios con las grandes empresas y se nos facilita a los docentes capacitaciones y certificaciones tanto Microsoft, IBM, CISCO, Oracle, etc. Y sin costo para los docentes, siendo esto una forma de retribución, es una forma más para que estemos vinculados...”*

## **10.4. Triangulación de datos a partir de objetivo específico 3**

### **10.4.1. Triangulación contexto personal**

#### **10.4.1.1. Sobre identificación con la institución y con su labor**

El grado de compromiso y motivación entre los formadores se correlaciona con la edad, la experiencia docente y, especialmente, con el grado de vinculación que tiene con la institución educativa, la cual estaría acorde a la carga académica asignada. Así, es coherente que las valoraciones más altas al sentido de identidad institucional y con su labor sean realizadas por quienes llevan más años en la docencia y por quienes trabajan con un horario que les permite relacionarse con la institución en distintas jornadas.

Independientemente de esos resultados, las entrevistas reflejan que el factor motivacional es clave, además del ambiente de trabajo que les proporciona la propia institución, siendo esto

último crítico, porque depende de su nivel de recursos y de la administración docente.

**Resultados Cuantitativos**

El ítem *grado de satisfacción, compromiso y autoeficacia con su labor docente* es un factor que presentó mayores diferencias. Los del segmento T3, y los de experiencia avanzada (A) hicieron la más alta valoración.

Los ítems *identificarse con la misión y el proyecto institucional* y *sentimiento de pertenencia con el grupo de docentes* también presentaron diferencias significativas. Los que trabajan en ambas jornadas (J3) y aquellos que tienen experiencia docente media (M) dieron la más alta apreciación.

**Resultados Cualitativos**

P7- 7:9 (159:159): “..quizás para otro docente es hacer su clase y chao, pero yo tengo un sentido de involucrarme con el entorno. Para mí, por ejemplo, es un trabajo más, no es un extra, y trato de hacerlo bien...”

P23- 23:10 (18:18): “..yo por años trabajé en otra institución y cuando llegué a desarrollar labores docentes acá. Yo digo honestamente no tengo problema en repetirlo un montón de veces, me cambió la vida. Es decir, hay un respeto por la persona, por el crecimiento, se entregan las instancias totalmente externas a la labor de la sala de clases en todas las áreas, tanto en lo personal como familiar. Eso es algo muy importante que se está realizando ahora en esta institución. Y creo que es fundamental para el docente...”

**10.4.1.2. Sobre las razones para realizar docencia**

Los resultados convergen entre algunos entrevistados que señalan que las capacitaciones, como instancias de aprendizaje, son un incentivo para la docencia. Lo dicotómico se produce cuando éstas dependen fundamentalmente del propio interés y motivación personal, cosa que se traduce en el nivel vocacional que tiene cada uno en relación a su labor.

También estos resultados se correlacionan con el nivel de posibilidades ofertadas por la institución en relación con las temáticas, calidad y calendarización.

**Resultados Cuantitativos**

La razón principal *canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional* es indistinta del análisis comparativo realizado.

Le sigue: *alcanzar estabilidad como docentes de la educación superior*. En último lugar *obtener recursos económicos extras*.

**Resultados Cualitativos**

P21- 21:6 (15:15): *se dan instancias de participar en la institución y de uno dedicarles más tiempo al ejercicio docente. Pero todo es directamente proporcional al nivel de compromiso. Porque se enamora tal vez del proceso que lleva la institución, de la trascendencia que pueda generar desde el punto de vista del desarrollo personal, por el nivel de satisfacción que pueda sentir con ejercer la pedagogía. Pero en definitiva, depende mucho del docente que llega y que experimenta este escenario de modelo educativo. Esto es más por iniciativa de él, de participar, más que por la oferta que puedan brindarse a nivel de oportunidades, porque en general no son muchas las oportunidades que se le brinda al docente para que pueda hacer carrera.*

P1- 1:12 (17:17): *“...yo siento que en la industria me podrían pagar muchísimo más, pero es mi vocación. Que es distinto el motor motivacional que pueda tener otra persona, pero el mío, mi motor principal es que a mí me interesa que los demás aprendan. Mi forma de vivir es esa. Entonces, ahí empieza uno a darle sentido a muchas cosas, porque también estás poniendo la atención a muchas otras cosas. Ahora que tengo mucha dedicación a mi vocación y en la industria ya menos, es porque sentí que en la industria lo que hice fue grande, viajaba por el mundo, trabajaba con bancos y entendí muchísimas cosas de mi área informática. Pero eso quería enseñarlo y buscar la forma de transmitirlo...”*

**10.4.2. Triangulación Contexto Institucional****10.4.2.1. Sobre participación activa en la institución**

Este factor es el segundo más crítico y donde se evidenciaron una serie de resultados concordantes como divergentes.

Ciertamente que el grado de participación depende del tipo de instancias que provee la institución y el grado de interés y motivación del formador. Precisamente, se correlaciona que los docentes con experiencia media han visto una evolución en las instituciones y en los recursos que estas tienen para vincular al docente, de ahí su alta valoración por parte de este grupo.

También convergen los resultados en relación con la existencia y participación en comunidades educativas, al tener conocimiento de que están definidas y existen. Pero su participación efectiva es débil.

Por último, las divergencias se producen en el caso de la valoración alta a instancias de participación y vinculación. Algunos entrevistados declaran que, dado el tipo de contrato, jornada y carga asignada, es complejo compatibilizar con lo que propone la institución educativa, produciéndose una inconsistencia y, en definitiva, su baja participación.

### **Resultados Cuantitativos**

Los siguientes ítems presentaron diferencias significativas donde los del segmento T2 y los de experiencia media (M) hicieron la más alta valoración.

- *Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento y formación en otras áreas.*
- *Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones y descriptores aportados por los organismos competentes.*

La participación en comunidades educativas es despreciable (menos del 13%) y donde no hay proporción de formadores del segmento T2.

### **Resultados Cualitativos**

P17- 17:7 (15:15): *“...yo llevo 11 años ligada a la educación superior, tanto en IP como en universidades. Y he pasado por las más diversas instituciones y en diferentes regiones. Yo te diría que antiguamente uno, como docente, se sentía que iba a hacer la clase y después recibías tu salario. Ahora no, ahora hay mecanismos, se hacen actividades extracurriculares, a parte de los talleres de capacitación...”*

P16- 16:20 (54:54): *“...la participación del profesor en este caso se hace muy importante, pues es él quien define o puede establecer claramente cuáles son las competencias que se están entregando. Y mejor aún, decir cuáles son las competencias con las que los estudiantes realmente están saliendo. Bajo estos aspectos la participación del profesor en la toma de decisiones de muchos elementos dentro de la institución son necesarias, más aún en la mejora de los mismos números, tales como los de deserción, retención, incluso los de admisión son necesarias...”*

P18- 18:9 (18:18): *“...la crítica que haría es que en este tipo de instituciones hay mucha clase, hay algunas horas adicionales que son las menos, y que finalmente tu presencia en el instituto es presencia en el aula. Por lo tanto, para las personas que además trabajamos y hacemos docencia, el salir de clase es irte a la oficina, aunque sea por un rato. Entonces tampoco se da la instancia de tener horas dedicadas a generar vínculos o grupos de investigación, de ahondar en transferir experiencias profesionales entre pares. Yo no lo veo, salvo que sea a honores, que sea por tu cuenta y que todos estén de acuerdo en hacerlo, pero no hay un incentivo...”*

P21- 21:11 (24:24): *“...en los modelos educativos hoy en día se ocupa el concepto de comunidad educativa. Pero en la práctica no se lleva muy a cabo porque no hay tantos grupos docentes para generar esta comunidad. Entonces, hoy día a nivel de ESTP existen profesores que están participando por cada escuela y son claramente referentes entrecomillas de esta comunidad educativa Pero claramente no hay espacios para generar comunidad...”*

## **10.4.3. Triangulación Contexto Aula (sala de clases/laboratorio)**

### **10.4.3.1. Sobre trabajo en equipo y sentido de colegialidad**

Al igual que la participación activa, el trabajo en equipo y sentido de colegialidad es un factor crítico, dada la naturaleza del formador.

Los resultados demostraron una alta coherencia en las bajas valoraciones globales dadas por los participantes que tienen menos edad y menos experiencia docente. Por lo tanto, es claro que la alta valoración haya sido realizada por los formadores con experiencia media. Se destaca, dentro de estas valoraciones, la capacidad de resolver problemas como grupo y la existencia de una cultura docente a compartir.

No obstante, dado el poco tiempo en la institución educativa que tienen los formadores con menos experiencia y/o menores, esto podría suponer que tienen menos vinculación y menos sentido de colegialidad, en comparación con el grupo que tiene mayor experiencia.

Se suma a lo anterior que los entrevistados convergen con dichos resultados en ciertos aspectos, ya que se evidencia entre ellos la necesidad de colaboración y trabajo en equipo. Tal y como lo mencionan los mismos entrevistados, esto podría suplirse por los formadores con más experiencia, quienes pueden ayudar y colaborar a los que se vienen insertando en la labor docente. En consecuencia, esto vendría a modificar la baja percepción que tienen los más jóvenes y con menos experiencia, y se sostendría el hecho de que los de mayor experiencia pudiesen ser partícipes de una cultura docente.

No obstante todo lo anterior, se ve en desmedro del tipo de contrato, horarios y jornada de la cual disponen, por lo que existe la percepción que es complejo el trabajo y la colaboración entre pares. Aunque, por otro lado, manifiestan que siempre pueden existir instancias informales de iniciativa propia que favorezcan el trabajo y colaboración en conjunto, pero donde la motivación personal es clave.

**Resultados Cuantitativos**

Los del segmento T1 y los que tienen menos experiencia docente (B) son los grupos que dan la más baja valoración al trabajo docente y sentido de colegialidad.

Los siguientes ítems presentaron diferencias significativas donde los de experiencia media (M) hicieron la valoración más alta:

- *Capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones dentro del grupo docente.*
- *Compartir una misma cultura profesional docente con sus compañeros de trabajo.*

**Resultados Cualitativos**

P14- 14:7 (21:21): “..hay otras instancias que son más informales. Es decir, que no hay planificaciones pero que están dadas por intereses comunes. Cada cierto tiempo, por ejemplo, con el otro colega que dicta la misma asignatura en la jornada contraria me reúno. Y una vez a la semana conversamos temas que tienen que ver con las clases, temas personales o temas más transversales relacionados con la educación de la que estamos trabajando...”

P21- 21:5 (12:12): “..claro existen algunos espacios que nos permiten vincularnos, pero claramente frente a esta figura, que nosotros tenemos distintos horarios, que en general somos profesores volantes, que vamos oscilando de una institución a otra, es difícil...”

P13- 13:16 (41:41): “..a veces creo que debería aprovecharse un poquito más la experiencia del docente que lleva un poco más de tiempo en la sede para poder insertar a los nuevos docentes. Ahora entre nosotros mismos también. A veces uno puede estar convencido que está haciendo las cosas súper bien, y quizás no es tan así. Entonces sería bueno que de repente alguien nos visite, nos converse. Incluso un mismo par. Ese concepto está tan mal visto, o sea, entre pares no podemos irnos a visitar, los consideramos como algo desleal...”

**10.4.4. Triangulación Contexto Social (social-laboral, profesional y cultural)**

**10.4.4.1. Sobre importancia la social de su rol como formador**

Los resultados señalan que, en general, los formadores tienen bastante claridad de que su rol es fundamental dentro del sistema educativo. En ese sentido, las valoraciones apuntan a que los formadores perciben una gran contribución en los estudiantes, sobre todo considerando el entorno que los rodea.

En concreto, los resultados exhibieron una alta correspondencia en la muestra que, pese a algunas diferencias con respecto a la edad, tipo de jornada, tipo de estudios y experiencia docente, los formadores perciben que son un aporte a la sociedad al formar profesionales cualificados.

Indudablemente las apreciaciones percibidas en las entrevistas reafirman los resultados expuestos por la muestra, y agregan que la docencia que realizan tiene un impacto en los estudiantes.

En consecuencia, el tipo de formación que entregan deriva de una combinación de la práctica, de la teoría y del sello personal del propio formador que contribuye al progreso del estudiante.

**Resultados Cuantitativos**

Los formadores agrupados por edad (T1, T2), jornada (J2, J3), tipo de estudios (U) y experiencia docente (B, M), revelaron que la principal razón de hacer docencia es porque son *un aporte a la sociedad*.

Los del segmento T3, jornada diurna (J1), tipo de estudios técnicos y profesionales (T, P) y aquellos con experiencia docente alta (A) su razón más importante de hacer docencia es *formar profesionales cualificados*.

**Resultados Cualitativos**

P10- 10:7 (21:21): “*..prima en mi contexto la formación integral. Es decir, combinar conocimiento y formación de valores sociales que permitan formar no sólo un profesional, sino que también apuntar al desarrollo humano. Creo que es mi responsabilidad social...*”

P14- 14:14 (42:42): “*..es una responsabilidad enorme, porque en el ámbito por lo menos en esta sede en particular del CFT, mucha gente que llega a estudiar acá es porque no pudo pagar una carrera de mayor envergadura, por ejemplo en una universidad. O también porque tuvieron algún problema con la prueba de selectividad, porque les fue mal. Entonces, tuvieron que estudiar en este tipo de instituciones. A veces estos estudiantes son las primeras generaciones de sus familias que están estudiando. Por lo tanto, los alumnos que llegan acá no sólo tienen una inversión económica, sino que también tienen expectativas...*”

**10.4.4.2. Sobre las contribuciones a la mejora de la docencia**

Los resultados coinciden en que la participación conjunta como formadores en el diseño de instrumentos, actividades y material son la base en la mejora de la docencia.

Cabe mencionar que dada su vinculación con la industria, es coherente que los entrevistados perciban que ese conocimiento les favorece finalmente en su labor. Así también, los formadores con experiencia en docencia señalan la importancia de mantener ese vínculo profesional, indicando que debiera ser constante y sistemático, sobre todo en el caso de aquellos están alejados del mundo productivo por la dedicación exclusiva a la docencia. Sin embargo, no hay que olvidar que esto difiere de la realidad, cuando se observa que el grado de participación y trabajo en equipo de los formadores es bajo y depende en gran parte de su disponibilidad y motivaciones personales, pero también de las instancias de participación que le provee la propia institución.

**Resultados Cuantitativos**

Indistintamente de la variable de comparación (edad, jornada de trabajo, tipo de estudios), la principal contribución en la docencia es cuando *participan con otros profesionales en el diseño de instrumentos y materiales*.

La diferencia se sostiene en la experiencia docente. En este caso, la contribución principal en el ámbito docente es *mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica*.



**Resultados Cualitativos**

P8- 8:2 (13:13): “...creo que el mercado necesita gente que sea competente al momento de salir de la universidad. Y no que la empresa termine de educar al profesional con la competencia que él tuvo que haber adquirido durante tanto tiempo. Suele pasar que ciertas carreras te enseñan con libros lo que tú tuviste que haber enseñado de forma práctica y no a través de libros...”

## **10.5. Triangulación de datos a partir de objetivo específico 4**

Pese a que esto no fue consultado a nivel de entrevista, igualmente las aportaciones en los temas relacionados a la labor del formador permitieron desprender aspectos alusivos a su perfil.

### **10.5.1. Triangulación perfiles docentes**

La institución educativa contrata dos tipos de formadores, uno que está vinculado a la industria y que parte de su jornada laboral la realiza en el sector productivo. Pero hay un porcentaje de formadores que trabajan en la institución o en varias otras con dedicación exclusiva a la docencia.

Los resultados evidencian que la gran parte de los formadores tienen diferentes tipos de jornada, lo que se contrapone en muchos sentidos:

- Por un lado les entorpece la coordinación, la vinculación y la generación de un cuerpo docente más consolidado. Este escenario los obliga a asistir a la institución sólo a la hora de clases, a modo de poder responder a sus otras responsabilidades laborales.
- Por otro, les favorece poder realizar varias funciones y repartidas acorde a su disponibilidad. Esto último se refleja en que muchos de los que asisten a la institución educativa en horarios diversos es porque tienen flexibilidad en sus otros trabajos. Esto confirmaría que los formadores que realizan clases en jornada diurna o en ambas podrían ser aquellos que sólo realizan clases y que su vinculación con la industria es como profesional independiente.

La situación anterior es bastante diferente para aquellos formadores que tiene una jornada vespertina. Podría suponerse que, en su caso (no todos), son aquellos que su única disponibilidad para realizar clases es en ese horario, dado que durante el día deben trabajar en

el sector productivo.

Combinar sus tiempos con sus diversos roles profesionales en una jornada de trabajo es complejo para estos formadores. A esto hay que sumarle el factor estabilidad laboral y estatus que influye en gran medida en la jerarquía de roles que hace en su vida profesional.

Finalmente, aunque lo anterior trae consigo una serie de complicaciones es una realidad del sistema docente de este tipo de instituciones, que se aplica y que es aceptado por los mismos, pese a las aversiones que cada uno pudiese tener.

**Resultados Cuantitativos**

No existe relación directa entre el tipo de jornada y la edad de los participantes. Los del segmento T3 son los que tienen en mayor proporción la jornada del tipo parcial (62,9%), pero también contrato indefinido (48,3%). Los participantes de los tres segmentos de edad trabajan en alto porcentaje en ambas jornadas (J3).

**Resultados Cualitativos**

P14- 14:10 (27:27): *“...en mi otro trabajo no es que tenga una flexibilidad explícita pero ellos saben que me dedico a la tarea docente y no me han puesto trabas. Y es porque siento que de alguna forma también está beneficiando mi trabajo con ellos y, por otro lado, lo que hago en la industria me permite darle mayor riqueza a lo que hago en clases. Entonces se me van compatibilizando las dos áreas...”*

P15- 15:11 (55:55): *“...se trata de tener relación. Pero a veces es complicado porque, por ejemplo, los colegas que trabajan sólo en la jornada vespertina y en la jornada diurna tienen otro trabajo, vienen a hacer su clase y se van. Tampoco es que se queden acá. Por tanto, el contacto no es demasiado. Pero a veces se dan instancias donde uno puede compartir. Por ejemplo, comentar de los cursos específicos, de los alumnos, de cosas así. De repente acá yo tengo más contacto con mis colegas de las otras carreras que de los mismos de informática porque a ellos no los veo mucho...”*



**C CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y  
PROPUESTAS**



## **11. Conclusiones y Discusión**



### **11.1. Introducción**

Desde la justificación y definición de objetivos el presente estudio se ha ido delimitando a partir de la revisión y análisis de un marco teórico y contextual, con el fin, de poder involucrar y desarrollar esta investigación sobre la función del formador de la educación y formación profesional en Chile.

Todo lo anterior ha sido un proceso largo, con limitaciones, aciertos y desaciertos. No obstante, todo este conjunto ha permitido llegar a la etapa final de cierre donde es posible levantar los hallazgos más importantes y complementar con algunos ya encontrados por otros autores ya sea para afirmar o contradecir.

Cabe señalar que las conclusiones son presentadas en consonancia con los objetivos propuestos en la investigación pero, previamente, es necesario realizar algunas consideraciones:

1. La exploración y descripción de los factores personales, competenciales y contextuales de los formadores fueron efectuados sobre la realidad observada y sobre la base del marco teórico y contextual que permitió identificar, guiar y orientar cuáles elementos son importantes en la labor del formador y que influyen en su posible vinculación con el área educativa, ya sea para relacionarse como formador compartiendo su labor con su actividad desarrollada en la industria o, en algunos casos, el posible cambio de actividad laboral desarrollando una carrera docente.
2. Se debe agregar que se ha contemplado la población conformada por formadores del área de las tecnologías de información, que trabajan en este tipo de instituciones educativas. En vista de que la principal función que definen éstas instituciones para estos profesionales es la docencia propiamente dicha, se tomó como referencia el modelo de contexto de acción docente, el cual considera: la institución educativa (en este caso reglada), el aula como espacio donde efectivamente la labor docente se lleva a cabo y el ámbito social dado el entorno que envuelve el sistema educativo, lo que engloba la vinculación con la industria y el propio modelo de formación. Se ha adicionado el contexto personal del formador, con las características propias que los definen desde su propia formación y experiencia, hasta factores motivacionales.



3. Los instrumentos de recogida de información, tanto el cuestionario como las entrevistas, permitieron analizar una serie de aspectos por sí solos y de manera complementaria. Las entrevistas se diseñaron con el objetivo principal de ser un instrumento de confirmación de los hallazgos más importantes y significativos de los cuestionarios. Pero a su vez también con el objeto de profundizar aquellos elementos que no eran posibles de levantar con la simple aplicación del instrumento cuantitativo.
4. El tratamiento de la información, en especial las valoraciones más significativas realizadas por los formadores en los ítems del cuestionario, así como las apreciaciones levantadas en las entrevistas, han sido resaltados en la presentación de los resultados e integrados en el apartado de triangulación. Por consiguiente, las conclusiones no sólo ratificarán o repararán en dichos aspectos, sino que también se podrán tomar en consideración aportaciones complementarias de otras fuentes y referencias.
5. Finalmente, para su lectura se deberá atender los siguientes aspectos:
  - Las características propias de la muestra, los instrumentos utilizados, la descripción y análisis de las valoraciones realizadas por los participantes.
  - Las conclusiones son un compendio de las distintas aportaciones de las fuentes de recogida de información, de otros autores y de las propias de la investigadora.
  - Se han contemplado los hallazgos más relevantes. Por ende, cabe la posibilidad de que existan otras interpretaciones más concienzudas que puedan inferirse de la lectura y análisis de los distintos apartados que no vayan a ser consideradas.

## 11.2. Contextos de acción docente: espacios integrados que afectan y determinan al formador

Dados los contextos de acción docente, es posible identificar que existe una serie de factores en cada uno que afectan, en menor o mayor medida, a la labor del formador. Se confirma claramente que el formador producto de esta influencia pasa por una serie de fases que lo determinan como tal y que lo impulsan a realizar su labor formativa con ciertas características, además de la edad, la formación, la experiencia y tipo de jornada de trabajo sostenida con la institución educativa.

En la siguiente figura es posible observar un compendio de los principales factores que se han considerado como relevantes a partir de los hallazgos de la presente investigación.

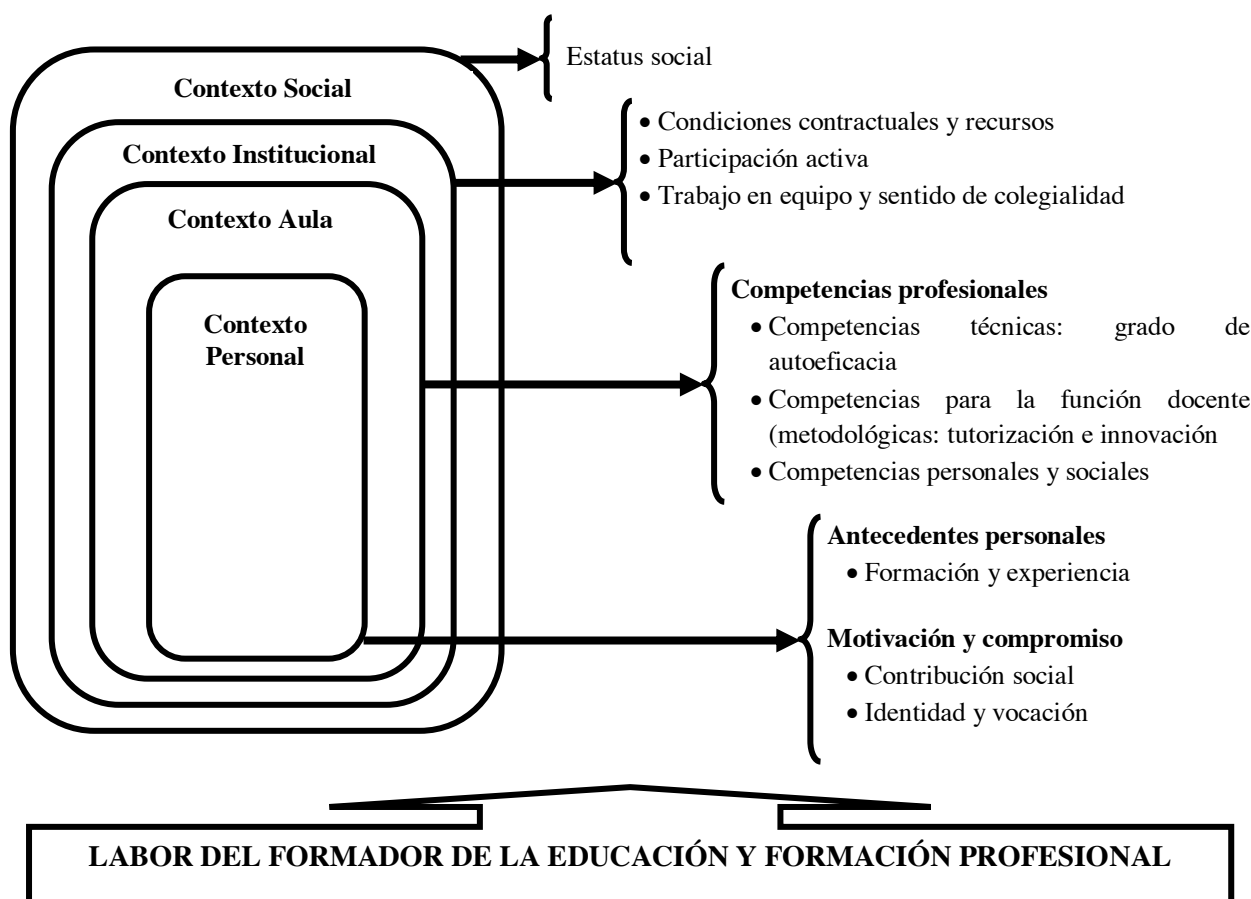


Figura 11.1: Factores contextuales más importantes de la labor del formador

A continuación y, a partir de los objetivos definidos para este estudio, se enuncian algunas conclusiones que se derivan de los factores identificados como importantes para la labor del formador.

1. La desconsideración social de la ESTP reflejada en el *contexto social (social-laboral, profesional y cultural)* es evidente y reafirma lo postulado en el marco teórico y contextual. Es decir, aún sigue siendo un sistema mermado por la sociedad al competir con la formación tradicional universitaria. Esta situación también se evidencia a nivel de la labor del formador en la educación superior. Conforme a lo que postulan otros estudios (Grollmann, 2008), existe una desestimación a la tarea docente, lo que se traduce en percibir un bajo estatus social, si lo comparáramos con otros roles, por ejemplo, el rol en el área de ingeniería, que tiene una alta valoración social.

Por ello, existe una alta correlación de este factor con el avance en el desarrollo del formador. Esto se exhibe principalmente en la etapa inicial del formador, donde se manifiesta una alta disociación de los roles. Existen ciertas tensiones entre los profesionales. El técnico, aquél que tiene experiencia en la industria, desvaloriza el rol del formador, sobre todo aquél que no tiene experiencia práctica en su especialidad o, más bien, al estar desactualizado de los nuevos avances del área, debido a que su dedicación laboral es mayoritariamente (en algunos casos completa) al área educativa. A su vez, este formador, dado el estigma social a la labor docente, percibe más aún esta situación. Por consiguiente, no hay colaboración y menos un progreso en el desarrollo profesional en la docencia.

En concordancia con Berger y Girardet (2015), esto es un tema importante a considerar en posibles estudios sobre la opción de cambio de carrera. En nuestro caso, para la retención de los profesionales con el rol de formador.

2. La privatización de la enseñanza trae consigo una serie de diferencias a nivel del contexto institucional, que se reflejan principalmente en la administración y gestión docente. Estas instituciones dependen directamente del nivel de recursos que tienen. Es así como se infiere que el entorno que provee la institución se correlaciona positiva o negativamente con la labor del formador. De esta forma se puede colegir que:

- La tarea docente se ve favorecida positivamente con respecto al nivel de recursos de apoyo e infraestructura de las instituciones. La oferta académica de la mayoría de las instituciones educativas, en particular en el área de las tecnologías, se destaca por la buena gama de materiales de apoyo e infraestructura de la que disponen. Dado que son instituciones privadas, en su mayoría con fines de lucro y orientadas a la enseñanza práctica, su manera de competir en el mercado con las restantes instituciones de educación es a través de este mecanismo. Sin embargo, aún existen muchas instituciones de menor escala que no pueden competir en estos aspectos.
- El salario dentro del conjunto es el factor más crítico. El valor hora llega a ser despreciable, comparativamente con lo que pueden percibir en la industria, convirtiéndose para muchos en un factor desmotivador. No obstante, y de acuerdo a otras investigaciones, para muchos otros, la docencia es un desafío personal, producto de motivaciones personales, donde la experiencia es más importante que los beneficios y condiciones salariales que pudiesen percibir (Hof, Strupler y Wolter, 2011).
- Las condiciones labores, la disponibilidad de recursos de apoyo y soporte, es desigual entre una institución y otra, generando en muchos casos una gran heterogeneidad. Como consecuencia, sigue existiendo un alto porcentaje de profesionales con un contrato a plazo fijo, con horarios diversos (diurnos y vespertinos) y cargas académicas que varían por semestre, generándoles una alta inestabilidad laboral y estrés asociado, que los obliga a compartir su tiempo en varias funciones profesionales. En concordancia con Castillo y Alzamora (2010) y, validando lo postulado anteriormente, aún no existen plantas de formadores estables en la mayoría de las instituciones educativas, lo que produce una alta movilidad de estos profesionales.

Indudablemente que esta situación contradice lo que sucede en muchos otros contextos, donde los profesionales acceden a la docencia y/o dejan su rol profesional anterior, porque la docencia le provee un entorno más seguro, mejores condiciones y pueden compatibilizar su rol de formador con la vida familiar (Berger y D'Ascoli, 2012b). Ya lo decía Navío (2005a), que el desarrollo de mecanismos de promoción, iniciativas de recuperación y compensación docente e

implementación de actividades preventivas, son las principales características para impulsar la formación, como un atractivo para acceder y mantenerse en la docencia.

- Los mecanismos de formación, específicamente en aspectos técnicos como docentes son un canal de oportunidades para los formadores. Puntualizando los procesos de inducción se limitan en la mayoría de los casos a charlas sobre los modelos educativos de formación por competencias, aspectos logísticos y administrativos. Pero existen otras instituciones (las menos) con una unidad de apoyo pedagógico (formadores más experimentados acompañan a los más noveles). El problema es que la realidad dista mucho de los propósitos institucionales, ya que estas unidades muchas veces son precarias para la cantidad de formadores que tiene la institución, por lo que el trabajo que se realiza es más bien por cumplir un estándar que por tratar en profundidad la necesidad formativa. Peor es aún para el caso de las instituciones que no cuentan con los recursos, por lo que los formadores en una primera etapa se ven enfrentados a tener que formar sin tener herramientas metodológicas, pedagógicas y de didáctica de clase. En muchos casos cuentan sólo con sus creencias y preconcepciones de cómo fueron sus formadores y reproducen esos sistemas educativos (universitario o técnico-profesional), sin saber si están haciendo lo correcto.

Con respecto a la formación continua es importante mencionar que no hay marcos regulatorios a nivel de gobierno que permitan llevar de manera rigurosa y acorde este tipo de instancia, además de la gran diversidad que existe en estos mecanismos entre las instituciones. Existen departamentos de perfeccionamiento docente que ofrecen cursos, talleres, máster, charlas y seminarios que apoyan al desarrollo del profesional en su ámbito docente y también el de la especialidad. Pero la situación en otras instituciones es precaria. Pese a lo anterior, la formación se traduce en especialización, permitiéndoles adquirir nuevas competencias técnicas aplicables en su labor técnica como docente.

Sin embargo, la insistente tendencia a la especialización olvida desarrollar otras habilidades que son importantes y que el formador debe adquirir para llevar a cabo su rol de facilitador, propuesto por el modelo educativo de este tipo de

instituciones. Tal y como lo confirman Barrientos y Navío (2015) en que son los propios profesionales que demuestran una deficiente formación en otros aspectos que son clave para enseñar. Dicha situación se traduce en que su trabajo es un gran desafío que requiere experiencia docente, siendo este un factor relevante y beneficioso para acceder a la enseñanza (Hof, Strupler y Wolter, 2011). De modo que se confirma que estos profesionales, más que ser facilitadores del aprendizaje en contextos de competencias, son especialistas en algún área técnica, proyectando su desarrollo profesional en la industria y, no así, en las instituciones educativas, principalmente para los formadores más jóvenes.

En contraste con lo estipulado hasta aquí, existe una baja asistencia de los profesionales en las instancias formativas. Esta situación se asienta en que no hay compatibilidad entre la calendarización de los planes formativos y la disponibilidad horaria de los formadores, sobre todo para aquellos que dependen de otro empleador. En este último caso, su flexibilidad se reduce considerablemente, mermando las posibilidades de optar a instancias formativas y de participación dentro de la institución. Y los pone en desventaja frente a sus pares con mayor disponibilidad.

- La participación activa es compleja y depende del grado de implicación que tiene el formador con la institución y su labor, además de la jornada de trabajo y de la propia disposición de la institución educativa de instancias o mecanismos de participación. Es así como, dada la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentra el profesional con respecto a su rol de formador hace que éste puede participar, en mayor o menor medida, en instancias de diseño y actualización de programas, reuniones docentes, cursos, etc. La baja participación es coherente para aquellos profesionales que están en un período inicial con un rol más de técnico, comparativamente con el de formador propiamente dicho. Es decir, aquellos que se implican con la institución educativa sólo durante su jornada, por lo que su participación se reduce sólo a la hora de clases. En consecuencia, para aquellos formadores cuya edad es avanzada o, inclusive para aquellos que por motivaciones personales podrían encontrarse en una etapa adelantada en su desarrollo como formador, tienden a participar en comunidades educativas y a promover instancias

de colaboración. No obstante, creemos que para que ello ocurra, el formador debe entender y aplicar el modelo educativo previamente, el cual difiere en muchos aspectos al que pudo recibir siendo estudiante.

- Con respecto al trabajo en equipo, al igual que la participación, está directamente relacionado con el grado de vinculación con la institución educativa y de las motivaciones personales. No obstante, el formador percibe que puede necesitar la ayuda y colaboración de otros que hacen lo mismo, salvo excepciones. En este sentido, en una primera etapa hay división entre los profesionales que hacen clases y no hay ganancia mutua. Es decir, es posible observar que los profesionales con rol más técnico, que sólo van a la institución educativa en su hora de clases, no generan vínculo ni comunicación con sus pares. En fases más avanzadas, este factor está más integrado entre los profesionales, sea por las responsabilidades con la institución educativa (adicionales a la hora exclusiva de clases) o por interés propio. Inclusive nos atrevemos a decir que, contrariamente de los que postulan, pero de acuerdo con lo que plantea Tait (2002), que ser un buen formador con dedicación parcial tiene algo de logro personal, pero también es un resultado del modo de operar, gracias al apoyo de un grupo de trabajo, valores y procedimientos docentes.
3. En el *contexto de la sala de clases/laboratorio*, los formadores exhiben su rol a través del nivel de desarrollo y adquisición de las competencias profesionales, lo que está íntimamente relacionado con su grado de autoeficacia. De esto se desprende:
- En concordancia con Tejada (2009b) se puede inferir que existen diferentes categorías de estos profesionales en relación a sus competencias, lo que está íntimamente relacionado con el grado de experiencia docente y vinculación con la institución educativa (tipo de contrato y jornada). Más aún, corroborando lo que plantean Berger y D'Ascoli (2012b) el nivel de autoeficacia de los formadores queda de manifiesto por el grado de confianza que tienen para la docencia a partir de esa experiencia como resultado de un alto desarrollo de las competencias técnicas.

- En lo que respecta a las competencias de planificación y tutorización, el grado de sensibilidad social es crítico, debido a que interviene directamente en el desempeño del formador en estas competencias. A su vez, tomando en consideración que los profesionales de este estudio son del área de las tecnologías, las competencias de innovación se aplican en un buen nivel. El problema radica cuando se deben integrar con la metodología y didáctica docente. Esto abre paso a que los formadores estén supeditados al grado de conocimiento que tienen del modelo educativo.
- De acuerdo a la definición de competencias profesionales, se deja en evidencia con el estudio que para la labor docente, las competencias no sólo se reducen a las competencias técnicas. El desarrollo y adquisición de competencias metodológicas, sociales y participativas son fundamentales. En concordancia con Volmari et al. (2009), la tarea de formar debe poseer por un lado un conocimiento y una comprensión amplia y profunda del ámbito profesional, pero también la forma de dirigir este crecimiento a través de la docencia, a modo de promover el progreso de los estudiantes, que se traduce en adquirir y desarrollar otras competencias metodológicas, sociales y participativas.
- De lo anterior se deduce que existe una evidente necesidad formativa por lo que su gran desafío como formadores y de acuerdo a la definición de Le Boterf (1999) es poder combinar ese conjunto de saberes, lo que pueden ser trabajados en programas de formación continua provistos por las propias instituciones educativas.
- Definitivamente concebimos que, si bien es importante que el formador traiga consigo las competencias técnicas, es fundamental también contar con algunas competencias personales asociadas al desarrollo como persona, las que determinan su sello propio y que, por ende, son complejas de adquirir en los programas de formación.



4. Finalmente, en el *contexto personal* la formación, la experiencia, la motivación y el compromiso son clave; y son los factores que determinan en gran parte la fase de su desarrollo como formador. Esta situación se puede argumentar a partir de:

- Se ratifica lo postulado por Ávalos (2012), al plantear que los formadores definen sus labores en la medida que entienden sus propias vivencias, emociones y relaciones con otros. A su vez, también se valida lo de Berger y D'Ascoli (2012b), al señalar que su labor también se ve afectada por las preconcepciones o creencias sobre la docencia por referentes cercanos o en su etapa de estudiantes. Sostenemos que todo esto confluye al grado de identidad que tiene el profesional, en la mayoría de los casos en función de la dualidad de roles profesionales. De ahí a postular que para que un profesional progrese en su desarrollo docente debe poseer un grado de madurez profesional asociado a sus propios intereses y motivaciones (factores personales), además de la experiencia y la formación que experimenta con la práctica docente.
- El grado de compromiso y motivación con su labor está íntimamente relacionado con las razones que tienen los profesionales para realizar docencia. En primer lugar y en concordancia con otros estudios, se afirma que la enseñanza es un canal de oportunidades de formación y aprendizaje permanente, que contribuye en su desarrollo profesional y personal (Berger y D'Ascoli, 2012b; Kirpal y Witting, 2009). El problema ocurre cuando las ganancias se ven reflejadas en su desarrollo profesional en la industria encima del área educativa.
- La vocación vendría siendo una de las razones de los formadores para hacer docencia la que está dada de acuerdo a su contexto y situación laboral, ya que estos profesionales suelen determinar una jerarquización entre los diferentes roles y ocupaciones que llevan a cabo en su jornada laboral (Barrientos y Navío, 2015). Por lo que son ellos quienes deciden en qué tarea creen desempeñarse mejor, participar o comprometerse en el tiempo. En consecuencia, se identifica con la que está en primer lugar de preferencia.

Fruto de lo anterior se asevera que para los formadores la vocación es un factor motivacional, que los impulsa a continuar en la labor, pese a que las condiciones

laborales no sean las adecuadas. Esto implica que sus creencias y aspiraciones personales influyen altamente y, en muchos casos, es el eje que los impulsa a cambiarse de carrera y desarrollarse profesionalmente en el área educativa.

En síntesis, en etapas tempranas de su desarrollo, el formador contempla que aquellos profesionales técnicos, inclusive algunos que se dedican a la docencia, tienden a mostrar resistencia a considerar ésta como una actividad profesional y no un oficio que se deriva del sello vocacional, siendo para ello necesaria una serie de nociones técnicas, científicas, conceptuales, axiológicas, filosóficas e ideológicas (Villaruel, 2012).

### **11.3. Futuro del formador de la educación y formador profesional en sus contextos de acción**

En total acuerdo con Carrasco y Venables (2010), la educación y formación profesional necesita políticas públicas que no sólo orienten y guíen la oferta académica, sino que fortalezcan y atiendan la heterogeneidad institucional en todos los aspectos, en particular los relacionados con la gestión docente.

Dada la nueva legislación relativa a la gratuidad de la educación superior y al desarrollo de una carrera docente, sería de gran avance que existan políticas educativas que consigan contemplar la tarea de este formador. Más aún, creemos fehacientemente que, si se tomasen en consideración las necesidades de estos profesionales y las incorporasen dentro de su gestión docente, optimizarían el entorno del formador y, a su vez, la calidad de enseñanza entregada en sus programas académicos.

Del mismo modo se cree que las instituciones educativas deben sacar el máximo provecho al recurso tecnológico, si es que lo disponen, definiéndolo como un motor de trabajo, de comunicación e innovación. En los entornos actuales tan dinámicos se hace necesaria la adquisición, implementación y uso de este recurso. Pero no sólo para realizar las clases en esa línea de especialidad, sino muy por el contrario, para agilizar la carga de trabajo del formador, creando espacios de trabajo y participación y mecanismos de formación continua. Esto último sería una buena fórmula para contrarrestar la falta de incentivos que hay para estas instituciones.

Finalmente, se afirma que en este conjunto de actores es clave la integración del sector productivo, debido a que la definición de la formación técnico-profesional y la procedencia de los profesionales, es la industria. En este sentido, ellos debieran ser partícipes y colaborar en la docencia, ya sea generando instancias de apoyo con profesionales para la formación, fortaleciendo de esta manera el cuerpo docente o diseñando espacios de colaboración para que los formadores que se dedican a la docencia y/u optan por cambiar de carrera, mantengan ese vínculo con la industria y les permita estar constantemente actualizados, mejorando sus competencias técnicas. En definitiva, como un mecanismo que contribuya a la calidad de la docencia que imparten los profesionales en este tipo de sistema educativo.

## **12. Limitaciones, Propuestas y Líneas Futuras**



## 12.1. Introducción

Antes de finalizar todo proceso de investigación es importante identificar las limitaciones encontradas desde su propio planteamiento, diseño, desarrollo y cierre. Así como las que deben ser consideradas para su discusión con otros estudios similares.

Además, es relevante destacar las aportaciones y propuestas que se pueden derivar una vez finalizada la etapa de conclusiones y comentarios finales. Su identificación y definición como consecuencia del estudio permitirá orientar, guiar, profundizar y formular nuevas investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, en este caso, el formador de la Educación Superior Técnico Profesional.

## 12.2. Limitaciones

La formulación del presente estudio abarcó ciertos factores asociados que pueden delimitar y sesgar el análisis. Esta situación está relacionada con que, pese a que la población de los formadores de la Educación Superior Técnico Profesional es grande, el estudio se centró en un área de especialidad. En particular, la de informática y telecomunicaciones de las diferentes instituciones que dictan programas académicos de este ámbito.

Pues bien, el acercamiento a los participantes (población) se determinó en primera instancia a través de una convocatoria institucional, por medio de los directivos respectivamente, por lo que la muestra fue de carácter *intencional e institucional*. Dicho esto se podría decir que no es representativa. Sin embargo, dada la baja respuesta de las invitaciones a nivel institucional, se determinó un nuevo llamado a participar de manera individual. En efecto, el grado de vinculación y experiencia de la investigadora con el área educativa y de especialidad, favoreció, en gran medida, el contacto que fue realizado usando el recurso tecnológico: email, redes sociales y redes profesionales.

Continuando con lo anterior, se vió afectado en muchas ocasiones por el factor *distancia geográfica y diferencia horaria*, sobre todo en lo que respecta al proceso de coordinación con las instituciones y participantes.

Cabe señalar que al ser el presente estudio del tipo no experimental, se suma una *limitación temporal*, imposibilitando profundizar en los cambios de las apreciaciones que podrían tener los participantes en un periodo de tiempo mayor. En consecuencia, los resultados aquí expuestos son sólo aproximaciones a dichas valoraciones que estos formadores tienen sobre su labor y que se pueden tomar como referencia para otros estudios en contextos similares.

Finalmente, la formación inicial de la investigadora, que coincide con la de los participantes, generó una serie de limitaciones. En este sentido, el bajo nivel de *formación inicial en aspectos de metodología didáctica*, pudo limitar los planteamientos teóricos y metodológicos, así como también la posterior explotación y análisis de los datos. En consecuencia, es posible encontrar algunos errores y sesgos propios de dicha limitación. No obstante, gracias a la guía y orientación del supervisor en estas temáticas y a la lectura, análisis, asistencia a seminarios y cursos relacionados, pudieron hacer frente esta situación y fortalecer a la investigadora durante el proceso. Así, también la experiencia y conocimiento en el área de estudio, desde la perspectiva de los mismos participantes, de lo institucional y del sistema educativo, favoreció a la investigadora para realizar un análisis más crítico y concienzudo de una realidad que amerita ser considerada en Chile.

## **12.3. Propuestas y líneas de investigación futuras**

### **12.3.1. Propuestas**

El acercamiento y estudio de la labor formativa de los profesionales que trabajan en la educación y formación profesional permite visualizar una serie de aspectos.

En primer lugar, durante su trayectoria como formadores en los contextos de acción donde se implican como tal, transita por un conjunto de fases que determinan la naturaleza de su práctica docente. Como se pudo apreciar en las conclusiones, existe una alta coherencia entre factores sociales, institucionales, competenciales y personales con su rol como formador.

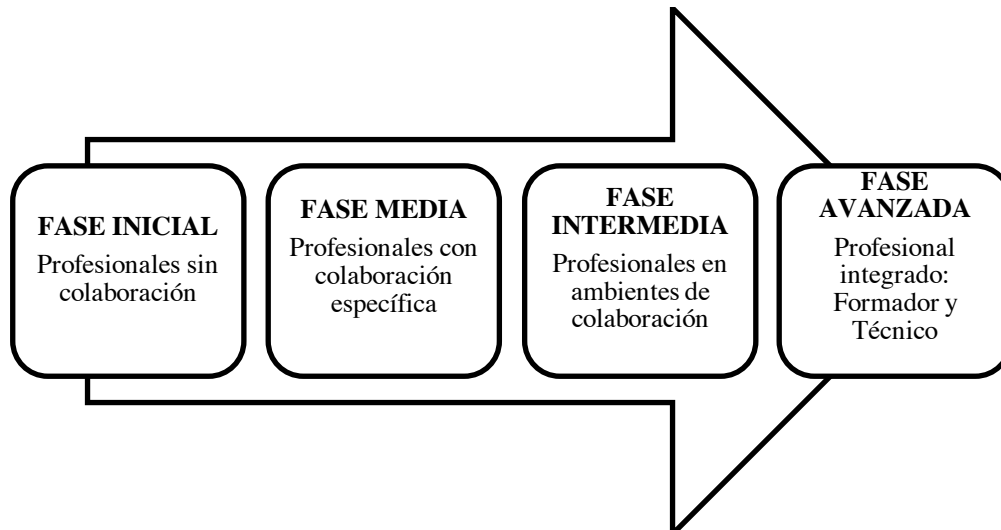
A partir de la integración del rol del formador en sus respectivos contextos de acción y de la identificación de los factores más importantes en cada uno, hemos contemplado una definición y propuesta de fases, que caracterizan al profesional en esta formación.

A continuación se describen cada una de las fases propuestas (figura 12.1):

- a. Fase Inicial:** contempla la existencia de dos profesionales independientes. Uno es el formador, y otro es el técnico. Esta situación refleja la existencia de que no hay conocimiento ni colaboración mutua. Efectivamente, esto sucede por:
- El profesional con rol de formador es aquel que tiene formación (técnica y docente) y experiencia (técnica y docente). Inclusive, existen también aquellos que acceden a la docencia por vocación o por opción de cambio de carrera profesional independiente de la edad (jóvenes, edad media o mayores), experiencia (con o sin experiencia docente) y jornada de trabajo (parcial o completa). En este caso, la mayoría tiene una alta vinculación con la institución educativa por sobre el sector productivo.
  - El profesional con rol de técnico es aquél que tiene la formación y experiencia técnica, pero no así la docente. Son aquellos que entran al sistema y ven la docencia como un canal de oportunidades de desarrollo profesional en el área de la especialidad. La mayoría de los casos se perciben como especialistas por sobre su rol de formador, lo que se evidencia en la jerarquía que realiza en sus labores profesionales.
- b. Fase Media:** considera a dos profesionales: formador y técnico, igualmente independientes, pero con una intencionalidad de colaboración específica producto de la integración por parte del técnico a la institución y por el conocimiento mutuo que se genera. En gran parte esto es impuesto por la institución que los incita a trabajar y a participar en instancias de formación continua y de coordinación curricular o docente.
- c. Fase Intermedia:** reconoce aún la presencia de los dos profesionales independientes (formador y técnico), pero conectados en función de ambientes de colaboración y aprendizaje mutuo. Existe una disposición positiva al trabajo en equipo y a la participación, en pro del desarrollo de la calidad de la tarea docente, además de las obligaciones o instancias de trabajo institucionales.
- d. Fase Avanzada:** identifica la cohesión de ambos roles en el profesional. Es decir, el profesional que se reconoce como técnico, dada su formación y/o experiencia técnica, integra esos conocimientos y los complementa con su labor de formador. En este sentido



el profesional es capaz de percibir una contribución mutua entre sus roles. Esto podría ratificar el estado de madurez profesional en el formador. En la actualidad esta fase es ideal, ya que la mayoría de los profesionales en la formación distinguen sus roles y los jerarquizan de acuerdo a sus propia experiencia profesional. En esto juega un rol fundamental la identidad profesional.



**Figura 12.1:** Fases de desarrollo del formador en la educación y formación profesional

La categorización propuesta toma en consideración, fundamentalmente, el nivel de implicación y de identificación que tiene el profesional con su labor y el grado que el formador tiene. En este sentido, la reflexión es un factor básico en su práctica docente, tanto para determinar su identidad con respecto a su rol, así como también para impulsarlo a trabajar y participar activamente de una comunidad de formadores con inquietudes y necesidades similares donde pueden aportar y, en definitiva, contribuir a la mejora continua de la labor docente.

Cabe señalar que con una categorización de este tipo, se visualizan inmediatamente algunas propuestas relativas a la formación, considerando este ítem como crucial en la motivación y retención del docente en la labor formativa dentro de la las instituciones.

Como es evidente que los recursos son diversos entre las instituciones se ha de proponer dos alternativas de formación que se pueden implementar en las instituciones:

## **1. Programa de formación de formadores**

Tanto para las instituciones educativas que cuentan con departamentos y áreas de perfeccionamiento y desarrollo docente y que imparten planes de formación, cursos o talleres, como también para quienes no disponen ninguno, podrían considerar un plan de formación de formadores. Esto podría implementarse y adaptarse a partir de modelos ya existentes<sup>29</sup>, o como definir uno propio. Para ello deben contemplar el nivel de desarrollo de sus formadores e invitar a participar a aquellos que estén en una fase media o intermedia y avanzadas (si es que los hay) a aportar a sus pares en programas de formación que incluyan el desarrollo y adquisición de competencias técnicas, metodológicas, sociales y participativas. Es clave en estos planes el referente que tienen los formadores. Es decir, debe ser un profesional con un grado de vinculación, implicación e identidad mayor de manera de ser un ente motivador en la labor formativa. Los contenidos y el nivel de cada programa deben estar acordes a las diferentes fases del profesional y con respecto al grado de desarrollo de sus propias competencias profesionales, donde la práctica reflexiva debiera ser la base de trabajo.

Si bien pueden ser cursos formales, impartidos por otras instituciones, la propuesta que se contempla aquí incurre en el aprovechamiento del recurso humano existente, como una medida de minimizar los gastos que se incurre con estas iniciativas. El estudio realizado pudo desprender que existe un gran número de formadores que están muy interesados y motivados en contribuir en el área desde diferentes ángulos, no sólo haciendo clases, sino que también aportando a sus pares, mejorando los programas académicos, etc.

## **2. Programa de mentores**

Los mentores son personas que tienden a ser líderes por poseer ciertas características que les hace ser atractivas para otras y, en muchos casos, referentes. En este caso, el estudio desprendió que entre los profesionales que realizan docencia en la educación y formación profesional, existen varios que manifiestan un alto grado de motivación por la labor y de aportar en ella. En este sentido, podrían crearse actividades, proyectos, comunidades de trabajo o discusión lideradas en los diferentes ámbitos (técnicos, metodológicos, sociales, etc.) por estos formadores. Incluso aprovechando la pericia tecnológica de estos

---

<sup>29</sup> Programa de Formador de Formadores del grupo CIFO: <http://grupsderecerca.uab.cat/cifo/>

profesionales, usar herramientas online sería un excelente mecanismo de colaboración, favoreciendo el recurso tiempo, que para estos profesionales es bastante escaso.

Finalmente, no se debe olvidar que la institución educativa cumple un rol fundamental en proveer los incentivos necesarios para que esto ocurra. En efecto, los incentivos no sólo deben ser del tipo salarial, que son importantes y se deben contemplar, sino que también otros tales como el reconocimiento de su labor, hacerlos sentir parte de un proyecto, de una institución, de un equipo.

### **12.3.2. Líneas de investigación futuras**

Indiscutiblemente que el cierre de una investigación trae consigo una serie de comentarios y conclusiones acerca de un objeto o área de estudio. También abre una serie de caminos y posibilidades de poder indagar en aquellos aspectos que se desprenden del estudio en sí, de las conclusiones o de aquellos elementos que no fueron contemplados.

En consonancia con lo anterior, se postulan a continuación algunos ejemplos de líneas de investigación futuras, sin cerrar la posibilidad que se puedan incluir nuevas propuestas como resultantes del análisis e interpretación de los resultados de esta investigación. Nuestra propuesta pasa por lo siguiente:

1. Estudiar la identidad profesional de estos formadores desde la perspectiva de la formación que imparten y cómo ésta influye en cada una de las fases de su desarrollo profesional como formador.
2. Profundizar en los factores de cada contexto de acción y que afectan en su desarrollo profesional en la docencia.
3. Estudiar los nuevos roles de los formadores en los contextos de las Educación Superior Técnico Profesional con formación por competencias.
4. Estudiar el nivel de competencias profesionales de estos formadores en relación con su labor en la docencia.

5. Definir y diseñar programas de formación de formadores o programas de mentores acorde a su nivel de desarrollo como formador y basado en las competencias profesionales necesarias para el contexto de la educación y formación profesional.



## **D REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## A

- Acción Educar (2015). *Presentación de Acción Educar sobre proyecto que crea red de CFT estatales expuesta ante Comisión de Educación del Senado*. Recuperado de [http://accioneducar.cl/wp-content/files\\_mf/1443579671Presentacio%CC%81nSenadoPL15CFTEstatales20150609.pdf](http://accioneducar.cl/wp-content/files_mf/1443579671Presentacio%CC%81nSenadoPL15CFTEstatales20150609.pdf)
- ACTI (2014). *Estudio Cuantitativo Escuela de Tecnología de la información y Telecomunicaciones (TIC): Expectativas del profesional del futuro*. Recuperado de [http://www.acti.cl/files/AIEP\\_ACTI\\_ESTUDIO\\_PROFESIONALES\\_TIC.pdf](http://www.acti.cl/files/AIEP_ACTI_ESTUDIO_PROFESIONALES_TIC.pdf)
- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, 24, 69-76.
- Arbizu, F., y Arias, M. J. (2006). *Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional. Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado de [http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/Web\\_Folleto\\_castellano.pdf](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/Web_Folleto_castellano.pdf)
- Arellano, J. (16 de julio 2015). Educación: Chile en el contexto internacional. *Diario el Mercurio*, p. 2.
- Ashton, P., y Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Attwell, G. (1997). New roles for vocational education a training trainer in Europe: a new frame work for their education. *Journal of European Education for Teaching*, 21(1), 75-86.
- Ávalos, B. (2000). *El Desarrollo Profesional de los Docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de Educación en la región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Agosto.
- Ávalos, B. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional*, 51(1), 77-95.
- Ávalos, B., y Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.



## B

- Balderrama, P. (2010). *Ensayo Profesionalismo Docente*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/36848335/Ensayo - Profesionalismo - Docente>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Barnett, R. (2000) University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422.
- Barrientos, C., y Navío, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 45-61.
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Berger, J.-L., y D'Ascoli, Y. (2012a). Motivations to Become Vocational Education and Training Educators: A Person-Oriented Approach. *Vocations and Learning*, 5(3), 225-249.
- Berger, J.-L., y D'Ascoli, Y. (2012b). Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341.
- Berger, J.-L., y Girardet, C. (2015). The determinants of VET educators' occupational choicenu. *Education + Training*, 57(1), 108-126.
- Bernasconi, A. (2006). Donde no somos tigres: Problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano. *En Foco*, 72, 14-16.
- Beverborg, A., Slegers, P., y Van Veen, K. (2015). Promoting VET teachers' individual and social learning activities: the empowering and purposeful role of transformational leadership, interdependence, and self-efficacy. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 5.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(5), 312-324.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. (2ra. Ed). Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina E. (2005) Investigar la identidad profesional del profesorado. Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*, 6, 1. Art. 12. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Bolívar, A. (2009). Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11, 1-18. Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=376&Itemid=67](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=376&Itemid=67)
- Bolívar, A. (2014). Las Historias de Vida del Profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107-119.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Buiskool, B.J., Broek, S. D., Van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., y Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. (Final Report Comisión Europea). Zoetermeer, Holanda: European Commission, DG EAC.
- Bujold, R., Fournier, G., y Pelletier, D. (1984). L'Éducation à la carrière: horizons nouveaux en éducation. *Pour Une Approche éducative En Orientation*, 406-426.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

## C

- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412.
- Cáceres, M. (2007). *La formación pedagógica de los profesores universitarios una propuesta en el proceso de profesionalización docente*. Universidad de Cienfuegos Cuba. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- CAMARA DE DIPUTADOS (2011). *Proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación*. Recuperado de [https://www.camara.cl/pley/pley\\_detalle.aspx?prmID=8256&prmBoletin=7856-04](https://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=8256&prmBoletin=7856-04)
- CAMARA DE DIPUTADOS (2014). *Informe de la Comisión Investigadora sobre el funcionamiento de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/media/2012/12/Informe-Comision-Lucro-parte-I.pdf>

- Canrinus, E., Helms Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., y Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Careaga, A. (2007). *El desafío docente*. Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de [http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo\\_Introductorio/Materiales/Ser\\_docente.pdf](http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/Ser_docente.pdf)
- Carrasco, P., y Venables, J. P. (2010). Pertinencia de la formación técnica de nivel superior en relación con la estrategia nacional de innovación para la competitividad. *Calidad en la Educación*, 33, 147-182.
- CASEN (2013). *Resultados encuesta CASEN 2013*. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion\\_Resultados\\_Encuesta\\_Casen\\_2013.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion_Resultados_Encuesta_Casen_2013.pdf)
- Castillo, D., y Alzamora, M. (2009). *Situación de la práctica docente en la educación técnica superior*. Recuperado de <http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2011/01/Situaci%C3%B3n-de-la-pr%C3%A1ctica-docente.pdf>
- CEDEFOP (2004). Una historia de la formación profesional en Europa De la divergencia a la convergencia. *Revista Europea de la Formación Profesional*, 32, 1-108.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2013). *Trainers in continuing VET: emerging competence profile*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cejas, M. (2006). La Formación por competencias: una visión estratégica en gestión de personas. *Revista Electrónica Visión General*, 4(1), 11-22.
- CINDA, CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO–CINDA (2008). *Diseño Curricular Basado en Competencias y aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Santiago: CINDA
- Cerrón, L. (2010). El papel del mercado en la construcción de los modelos de Formación Profesional: la mercantilización del sistema. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 54-63.
- Chong, S., Low, E., y Goh, K. (2011a). Developing Student Teachers' Professional Identities. An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(1), 30-39.
- Chong, S., Low, E., y Goh, K. (2011b). Emerging Professional Teacher Identity of Preservice Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Chappell, C. (2003). Researching vocational education and training: where to from here? *Journal of Vocational Education and Training*, 55(1), 21-32.

- Contreras, G., y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- Cook, T., y Reichardt, Ch. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3a ed.). Thousands Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95.
- Cort, P., Harkonen, A., y Volmari, K. (2004). *PROFF-Professionalisation of VET teachers for the future*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cortés, P., Leite, A., y Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 199–214.
- Coulon, A., y Haeuw, F. (2001). L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs de FOAD. *Actualité de la Formation Permanente*, 174, 89-112.
- CSE, Consejo Superior de Educación. (2010). Índices docentes 2010. Recuperado de [http://www.cned.cl/public/secciones/seccionestadisticas/doc/Estadisticas2010/cse\\_a\\_f6c1\\_2009.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionestadisticas/doc/Estadisticas2010/cse_a_f6c1_2009.pdf)

## D

- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 1-20.
- Davids, J. (2008). *Have a heart: Challenges for lead vocational teachers in the changing VET landscape*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Elliot, B., y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C., y Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.

- Day, C., y Kington, A. (2011). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- De Asís, F., y Rueda, A. (2003): *La formación profesional en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson
- Dittborn, P. (2007). Historia y perspectivas acerca de la educación técnica de nivel superior. *Revista Calidad en la Educación*, 27, 18-33.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construcción de identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie Du Travail*, 38(2), 179-193.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Editions Bellaterra,

## E

- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- El Sistema Australiano de Educación y Capacitación Técnica y Vocacional*. (2007). Report for Colombian Ministry of Education: Australia's Technical and Further Education System. Australia: Box Hill Institute. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/Australia.pdf>

## F

- Feixas, M. (2002). *El Desenvolupament Professional del Professor Universitari com a Docent* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Revista Educar*, 33, 31-59.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y Concepciones Docentes en la Universidad. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27.

- Fernández, B. (2007). Competencias laborales y de empleabilidad en la educación vocacional. *Calidad en la Educación*, 27, 36-51.
- Ferrández, A.; Tejada, J.; Jurado, P.; Navío, A., y Ruiz, C. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Ferreres, V., y Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid : Síntesis.
- Fielstra, C. (1955). An analysis of factors influencing the decision to become a teacher. *The Journal of Educational Research*, 48(9), 659-666.
- Firestone, W. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32, 209-35.
- Frías, J., Narváez, C., y Gloria, C. (2010). Motivación y ejercicio docente en la educación superior. Una aproximación conceptual. *Educere*, 14(48), 21-27.
- Fundación Chile. (2004). *Competencias laborales chile 1999-2004*. Recuperado de [http://www.oei.es/etp/competencias\\_laborales\\_chile1999\\_2004.pdf](http://www.oei.es/etp/competencias_laborales_chile1999_2004.pdf).

## G

- Gaete, M., y Morales, R. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la Educación*, 35, 51-89.
- Gallart, M. A. (2003). Habilidades y competencias para el sector informal en América Latina: una revisión de la literatura sobre programas y metodologías de formación. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, (155), 33-75.
- Gallart, M. A. (2001). *La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina*. Santiago: CEPAL GTZ
- Gambin, L. (2009) *Initial vocational education and training (IVET) in Europe: Review*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Gee, J. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Geijsel, F., y Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. New York: Continuum.

- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 243-260.
- Girod-Seville M., y Perret V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. En in Thiétart (Ed), *Méthodes de recherche en management* (pp.13-33). Paris: Dunod.
- Glaser, B., y Stauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. En Anderson, L. (Ed.), *International Encyclopedia of Teacher and Teaching Education*, (pp.41). London: Pergamon Press.
- González, B. (2010). *Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente especialista en Dificultades de Aprendizaje* (tesis doctoral). Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, España.
- Gozalo, M., y León del Barco, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- Greinert, W. D. (2004). Los sistemas europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 18-26.
- Grier, J. M., y Johnston, C. C. (2009). An inquiry into the development of teacher identities in STEM career changers. *Journal of Science Teacher Education*, 20(1), 57-75.
- Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535-547.
- Grollmann, P., y Rauner, F. (Eds). (2007). *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*. Vol. 7. Dordrecht: Springer
- Grootings, P., y Nielsen, S. (2005). Teachers and trainers: Professions and stakeholders in the reform of VET. En P. Grootings y S. Nielsen (Eds), *ETF yearbook 2005: Teachers and trainers: Professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training* (pp.11-28). Luxembourg: Publications Office.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: Una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335.
- Guthrie, H., Harris, R., Simons, M., y Karmel, T. (2009). Teaching for technical and vocational education and training (TVET). En L. Saha y A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching SE*, (21) (pp.851-863). US: Springer.

---

## H

- Haasler, S. (2012). Tendencias de evolución en el escenario europeo. *Revista Formación XXI*, 21
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (P. Manzano, Trad.) (5va. Ed.). España: Ediciones Morata.
- Hawes, G., y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Chile: Universidad de Talca.
- Heikkinen, A. (2004). Modelos, paradigmas o culturas de la formación profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 34-48.
- Heinz, W. (2002). Socialization theory is dead-long live the life course? The transformation of a concept. *Advances in life course research*, 7, 41-64.
- Hildebrandt, S., y Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423.
- Hof, S., y Strupler, M. (2014). Teaching in vocational education as a second career. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 1-13.
- Homs, O. (2008). *Formación Profesional en España hacia la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Hoy, W. K., y Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Hoyt, K. B. (1974). *An Introduction to Career Education*. Washington D. C, U. S. Office of Education (Policy paper).

## I

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1999). La formación y la profesionalización en la función pedagógica. En V. S. Ferres y F. Imbernón (Eds), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 13-24). Madrid: Síntesis.



INE, Instituto Nacional de Estadística (2011). *Vigencia del concepto capital humano: hacia una medición acorde con el advenimiento de la sociedad del conocimiento*. Recuperado de [http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/estudios\\_y\\_documentos/documentostrabajo/capital\\_humano.pdf](http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/estudios_y_documentos/documentostrabajo/capital_humano.pdf)

Isus, S.; Saint-Jean, M.; París, G., y Macé, A. (2014). *Formación de Formadores: una guía de competencias en acción*. Toulouse, Francia: Université de Toulouse II Le Mirail. ISBN: 84-695-9993-3.

## J

Jacinto, C., y Lasida, J. (2010). Formación profesional para la cohesión social: Una reversión de América Latina. *Documentos de Trabajo (Fundación Carolina)*, 41, 1.

Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la Formación profesional en Europa y en España*. Barcelona: EUB.

Jiménez, H. (2015) *Caracterización de la educación técnica de nivel superior en Chile*, (tesis de grado). Universidad de Chile, Chile.

Johansson, S. (2010). Vocational teacher education. En E. Baker, B. McGaw y P. Peterson (Eds), *International Encyclopedia of Education* (pp.744-748). Elsevier

## K

Kerlinger, F. (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.

Kinicki, A., y Kreitner, R. (2003). *Comportamiento organizacional: conceptos, problemas y prácticas*. México: McGraw Hill Interamericana.

Kirpal, S. (2004). Researching work identities in a European context. *Career Development International*, 9(3), 199-221.

Kirpal, S. (2006). Identidades laborales en perspectivas comparativas: el papel de las variables contextuales nacionales y sectoriales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 39, 23-49.

Kirpal, S., y Tutschner, R. (2008). *Eurotrainer. Making lifelong learning possible. A study of situation and qualification of trainers in Europe* (Vol.1). Bremen, Germany: Education and Culture. European Comision and University of Bremen.

- Kirpal, S. (2009). Trainers' Changing Roles and Continuing Learning in Different VET Systems: A Comparative Perspective. En F. Rauner, E. Smith, U. Hausschild y H. Zelloth, H. (Eds.), *Innovative Apprenticeships: Promoting Successful School-to-Work Transitions* (pp 121-130). Münster: Lit Verlag.
- Kirpal, S., y Witting, W. (2009). *Training practitioners in Europe: Perspectives on their work, qualification and continuing learning*. Recuperado de <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010607.pdf>
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Korthagen, F., y Vasalos, A. (2009). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Koskimies, H. (2010). Finlandia. Recuperado de [http://www.europeaespana.es/almac/\\_pdf/Repertorio\\_FP/Finlandia.pdf](http://www.europeaespana.es/almac/_pdf/Repertorio_FP/Finlandia.pdf)

## L

- Larraín, A. M., y González, L. (2009). *Formación Universitaria por Competencias*. Recuperado de [http://sicevaes.csuca.org/attachments/134\\_LA%20FORMACI%C3%93N%20POR%200COMPETENCIAS%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR..PDF](http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_LA%20FORMACI%C3%93N%20POR%200COMPETENCIAS%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR..PDF)
- Latham, G., y Pinder, C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lasky, S. (2003). Teacher professional vulnerability in a context of standards based reforms. En *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge :University Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence*. Paris: Les Editions d'Organisations
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lent, R. W., y Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

Liang, C.C. (1999). Benchmarking Competent Instructional Media Designers in the Corporate World. *Educational Media International*, 36(4), 317-320.

## M

Manso, J. M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (34), 319–328.

Marland, S. P. (1972). Career Education Now. *Vocational Guidance Quarterly*, 20(3), 21–25.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marchesi, Á. (2009). *Preámbulo. Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Metas Educativas 2021. Madrid, OEI: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/ETP.pdf>

Martins, A.J. (1999). La formation des formateurs au Portugal. La formation de formateurs et leur certification. *Actualité de la Formation Permanente* 160, 81-84

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas

Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior* (tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, 15(3), 195-211.

Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.

Mas, O., y Tejada, J. (2012). *Docencia Universitaria. Funciones y Competencias*. Madrid: Síntesis.

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.

McGrath, S. (2014). Report of the UNESCO-UNEVOC special virtual conference. *En UNESCO-UNEVOC virtual conference: Revising the 2001 Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education*. Born: UNESCO-UNEVOC

Meller, P., y Brunner, J. (2009). *Educación técnico profesional y mercado laboral en Chile: Un reader. Chile*. Ministerio de Educación. Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/sies/File/ESTUDIOS/ESTUDIOSFL/FL006.pdf>

- Middleton, J., Ziderman, A., y Van Adams, A. (1993). *Skills for Productivity: Vocational Education and Training in Developing Countries*. New York: Oxford University Press.
- MINEDUC-DIVESUP (2012). Los skills councils como modelos de organización para mejorar la vinculación de la oferta formativa con las competencias laborales requeridas por el sector. Recuperado de [http://www.textos Escolares.cl/usuarios/1234/File/2013/skill/Skill%20Councils\\_Conceptos.pdf](http://www.textos Escolares.cl/usuarios/1234/File/2013/skill/Skill%20Councils_Conceptos.pdf)
- Miranda, M. (2003). Transformación de la educación media técnico-profesional en políticas educacionales en el cambio de siglo. En Cox, C., (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 375-417). Santiago, Chile: Universitaria.
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27-45.
- Mitchell, D., y Kerchner, C. (1983). Labor relations and teacher policy. *Handbook of Teaching and Policy*, 214-238.
- Montenegro, H., y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: Una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Calidad en la Educación*, 32, 253-267.
- Montero, P. (2007). Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(56), 341-350.
- Morales, J.A. (2006). Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo. Una perspectiva desde Andalucía. *Revista Educar*, 38, 32-62.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 1-24.
- Muñoz, J. (2003). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>
- Murillo, J., González, V., y Rizo, H. (2006). *Algunos Conceptos y Tendencias Sobre Carrera Profesional Docentes*. Santiago, Chile: OREALC, UNESCO

## N

- Nahoum, C. (1985). *La entrevista psicológica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de Teología y Ciencias Humanas*, 60(107), 591-612.

- Navío, A. (2005a). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Navío, A. (2005b). Propuestas conceptuales en torno a la Competencia profesional. *Revista de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 337, 213-234.
- Navío, A. (2006). La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: Algunos dilemas y algunas respuestas. *Revista Educar*, 38, 63-79.
- Nielsen, S. (2010). Vocational Education and Training Teacher Training. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 503-512). Oxford: Elsevier.
- Nilsson, A. (2010). Vocational education and training - an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development*, 14(4), 251-272.

## O

- OECD (2009): *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training Chile: A First Report*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44167258.pdf>
- OECD (2011). *Preparándose para trabajar*. Barcelona: Fundació Barcelona FP. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118478-es>
- OECD (2015). *Focus on vocational education and training (VET) programmes. Education Indicators in Focus* (33). Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en>
- Oficina Internacional del Trabajo. (2003). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Recuperado de [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/rep-iv-1.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/rep-iv-1.pdf)
- Ortega, F. (1998). *La investigación sobre profesorado: 1933-1997* (Vol. 135). Ministerio de Educación.

## P

- Paris, G. (2014). *Los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo: competencias y desarrollo profesional* (tesis doctoral). Universitat de Lleida, Lleida, España.
- París, G., Tejada, J., y Coiduras, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in] definición en Europa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (2), 267-283.

- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 68(24,2), 17-36.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e Identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo* 41(2), 149-164.
- Priyadharshini, E., y Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 29(2), 95-112.

## Q

- Quintini, G., y Martin, S. (2006). *Starting well or losing their way? The position of youth in the labour market in OECD Countries*. OECD Publishing.

## R

- Rauner, F., y Maclean, R. (Eds.). (2008). Áreas of TVET Research, En *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research* (pp.157-610). Dordrecht: Springer.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción 3ª edición*. México: McGraw-Hill
- Resta, V., Huling, L., y Rainwater, N. (2001). Preparing Second-Career Teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 60-63.
- Richardson, P. W., y Watt, H. M. G. (2005). I've decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489.
- Richardson, P. W., y Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*, 16, 139-173.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. 10ª Edición. México: Pearson Educación.
- Rodríguez, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. Una perceptiva desde la Reforma Educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 8, 125-144.
- Rodríguez, C., Pozo, T., y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12(2), 289-305.

- Rodríguez, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. La I+D que tenemos. Recuperado de <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1037/h0092976>
- Ruiz, C., Mas, Ó., Tejada, J., y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de La Educación Superior*, 37(146), 115-132.
- Ruiz, C. (2001). *La Evaluación de Programas de Formadores en el Contexto de Formación en y para la Empresa* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Rugarcía, A. (1999). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México: Trillas.

## S

- Sacristán, J., Pérez Gómez, A., Martínez, J., Torres, J., Angulo, F., y Álvarez, J. (2009). *Educación por Competencias ¿Qué hay de nuevo?* (2ra. Ed). Madrid: Morata.
- Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 9, 1.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sanhueza, J. M., Cortés, O., y Gallardo, R. (2014). *El poder económico y social de la educación superior en Chile. Tercera Etapa: Educación Superior Técnico Profesional*. Recuperado de <http://www.cefech.cl/wp-content/uploads/2015/06/cefech-el-poder-economico-y-social-de-la-educacion-superior-en-chile.pdf>
- Schmidt, M., y Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: the influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.
- Serow, R. C., y Forrest, K. D. (1994). Motives and circumstances: Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 555-563.

Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.



- Sevilla, P., Farías, M., y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la Educación*, 41, 83-117.
- Sevilla, P. (2013). Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. *Ministerio de Educación, Chile*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentroeEstudiosMINEDUC.pdf>.
- SIES. (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. División de Educación Superior, Ministerio De Educación.
- Silva, P. (Abril de 2009). La profesión docente y la mejora de la calidad educativa. En *Nuevos retos de la Profesión Docente*. Seminario Internacional Relfido, Barcelona, España.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. (1999). Taking Learning Seriously. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(4), 10-17.
- Shulman, L. (2000) From Minsk to Pinsk: Why A Scholarship of Teaching and Learning? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48-43.
- Shulman, L. S., y Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Smith, P., y Dalton, J. (2005). *Getting to Grips with Learning Styles*. National Centre for Vocational Education Research (NCVER). Australia: Adelaide.
- Sutherland, L., Howard, S., y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
- Swennen, A., Jones, K., y Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, subidentities and implications for professional development. *Professional Development in Education* 36(1-2), 131-148.

## T

- Tait, J. (2002). From competence to excellence: A systems view of staff development for part-time tutors at-a-distance. *Open Learning*, 17(2), 153-166.
- Tejada, J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, 57, 8-14.

- Tejada, J. (2000). *Profesionalidad Docente. Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. (1ra. Ed). Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *Revista de la Academia Mexicana de Educación* 4, 1-21.
- Tejada, J. (2002a). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 30-42.
- Tejada, J. (2002b). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Revista Educar* 30, 91-118.
- Tejada, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación*, 340, 1085-1117.
- Tejada, J. (2009a). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación* 349, 463-477.
- Tejada, J. (2009b). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la Universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184.
- Tejada, J., y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 14-28.
- Tejada, J., y Fernández Cruz, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En J. Tejada y otros (Eds), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 13-44). Madrid: Tornapunta.
- Tschannen-Moran, M., y Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

## V

- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Vallejo, R., y Finol de Franco. M. (2010). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7 (4), 117-133.
- Van Den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.

- Varcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Ecucatio*, 23, 209-213
- Vargas, F. (2009). *Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Metas Educativas 2021, OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/ETP.pdf>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Velasco, C. (2007). *Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161174s.pdf>
- Verdejo, J. (2010) *Educación permanente y formación de capital humano: el rol de la educación técnica de nivel superior en Chile*. Expansiva UDP. En serie indagación 29. Recuperado de <http://www.expansiva.cl/media/publicaciones/indagacion/documentos/20101004120756.pdf>
- Villarruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: Encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 29-44.
- Villegas-Remser, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Volmari, K., Helakorpi, S., y Frimodt, R. (Eds). (2009). *Competence framework for VET professions: handbook for practitioners*. Luxemburg: CEDEFOP, Finnish National Board of Education.

## W

- Watt, H., y Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-28.
- Wenger, E., McDermott, R. A., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard: Business Press.
- Wheelahan, L., y Moodie, G. (2010). *The quality of teaching in VET: final report and recommendations produced for the Quality of Teaching in VET project*. Australian: College of Educators.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-69.

## Z

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.



**E ANEXOS**



## **Anexo 1 (Formato papel y electrónico)**

### **Documento de Resguardo y Confidencialidad de la Información**

La información recopilada con la siguiente entrevista será de carácter anónimo y considerado estrictamente confidencial, siendo utilizada sólo para efectos académicos de acuerdo a los estándares de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). En efecto, se contemplará la Ley 20.584 del consentimiento informado y la Ley 19.628 sobre la protección de la vida privada para proyectos de investigación.

Los resultados serán expuestos ante el tribunal del programa de doctorado para que la investigadora pueda optar al grado de doctor. La propiedad intelectual y derechos de autoría corresponderán única y exclusivamente a la investigadora. Finalmente la información recabada podrá ser divulgada entre las instituciones participantes e interesados así como en publicaciones de carácter científico académico.

*Chile, Mayo 2014*

---

Doctoranda Carolina Paz Barrientos Delgado  
Firma Doctoranda





---

## Anexo 2 (Formato papel y electrónico)

### Cuestionario del Formador de la Educación Superior Técnico Profesional

La Educación Superior Técnico Profesional de Chile requiere contar con profesionales vinculados con la Empresa que sean capaces de combinar sus saberes: conocimientos, habilidades y actitudes, experiencia y aspectos personales, que integrados, puedan ofrecer una enseñanza de calidad a los estudiantes que cursan este tipo de formación. En efecto, son éstos profesionales la clave para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerando la importancia del rol que cumplen estos profesionales en la Educación Superior Técnico Profesional se ha contemplado en el marco de una investigación doctoral analizar los factores personales y competenciales que influyen en el profesionalismo de estos formadores y en su desarrollo profesional en la docencia.

Para poder contribuir con el estudio, se han revisando instrumentos de estudios previos que recogen información clave y acomodándolos a nuestros objetivos, se diseñó el presente cuestionario dirigido a profesionales como Ud. Por ende, se recogerá información relacionada con:

1. Formación y experiencia en el ámbito empresarial y en la docencia.
2. Elementos de su entorno que afectan a su tarea docente.
3. La valoración otorgada a:
  - a. Aspectos y características de los contextos de acción docente, tales como: el institucional, la sala de clases y/o laboratorio y el general (socio-laboral, profesional, cultural).
  - b. Las competencias profesionales que debiesen tener en la realización de su función docente en los contextos de acción anteriormente definidos.

Para su aplicación se tendrá en cuenta:

#### **Modo de empleo**

El cuestionario se aplicará vía online.

#### **Confidencialidad y anonimato**

El cuestionario es anónimo y la información que contiene será considerada confidencial y únicamente utilizada para fines científicos de la investigación. Si lo desea, recibirá el resultado del estudio. Cualquier duda o consulta dirigirla a [carolinapaz.barrientos@e-campus.uab.cat](mailto:carolinapaz.barrientos@e-campus.uab.cat)

Acepto colaborar con el estudio

**I. DATOS PERSONALES**

**A. VARIABLES PERSONALES**

1. Edad: ..... años

2. Género (seleccionar una alternativa):

- 1. Masculino.....
- 2. Femenino.....

3. Estado Civil (seleccionar una alternativa):

- a) Soltero/a.....
- b) Casado/a.....
- c) Separado/a.....
- d) Viudo/a.....

4. Localidad de residencia (región):

- a) Región de Arica y Parinacota.....
- b) Región de Tarapacá.....
- c) Región Antofagasta.....
- d) Región de Iquique.....
- e) Región de Coquimbo.....
- f) Región de Valparaíso.....
- g) Región Metropolitana.....
- h) Región de O`Higgins.....
- i) Región del Maule.....
- j) Región del BíoBío.....
- k) Región de la Araucanía.....
- l) Región de los Ríos.....
- m) Región de los Lagos.....
- n) Región de Aysén.....
- o) Región de Magallanes.....

5. Localidad de residencia (ciudad):

**B. VARIABLES FORMATIVAS**

1. Título Profesional:

- a) Ingeniero(a) Civil.....
- b) Ingeniero(a) Ejecución.....
- c) Técnico/Analista/Programador/Administrador.....
- d) Ingeniero de 5 años.....
- e) Licenciado(a).....
- f) Otro.....

2. Tipo de Estudios (seleccionar una alternativa):

- a) Estudios Técnicos.....
- b) Estudios Profesionales.....
- c) Estudios Universitarios.....

3. Grado Académico de acuerdo a su título profesional u otro adquirido a posterior(seleccionar una alternativa):
- a) Licenciado.....
  - b) Máster.....
  - c) Doctor.....
  - d) No tiene.....

4. Certificaciones técnicas (seleccionar una alternativa):
- a) Sí.....
  - b) No.....

### C. VARIABLES EXPERIENCIALES

5. Experiencia docente(en el caso de ser menos de un año, aproximar a 1 año):
- a) Años en docencia: .....
  - b) Años en docencia en la especialidad: .....
  - c) Años en docencia en instituciones educativas: .....
6. Cargos (puestos de trabajo) en instituciones educativas (seleccionar la(s) alternativa(s) que corresponda):
- a) Años como coordinador de docencia:.....
  - b) Años como directivo de docencia:.....
  - c) Años como formador de otros formadores:.....
  - d) Otro (especificar nombre cargo y año(s) en él):.....
7. Pertenencia a una comunidad educativa:
- a) Sí.....
  - b) No.....
8. Experiencia en la empresa (en el caso de ser menos de un año, aproximar a 1 año):
- a) Años en la empresa:.....
  - b) Años en la especialidad:.....
  - c) Años en la empresa actual:.....
9. Cargos en la industria y años en él (seleccionar la(s) alternativa(s) que corresponda):
- a) Años como gerente:.....
  - b) Años como director de departamento:.....
  - c) Años como director de área:.....
  - d) Años como jefe de proyecto:.....
  - e) Años como analista:.....
  - f) Años como analista de calidad:.....
  - g) Años como desarrollador /implementador/programador:.....
  - h) Años como técnico:.....
  - i) Otro (especificar nombre y año(s) en él):.....

10. Pertenencia a una asociación profesional:

- a) Si.....
- b) No.....

**D. VARIABLES CONTRACTUALES**

11. Tipo de Institución en la que ha sido contratado (seleccionar la(s) alternativa(s) que corresponda):

- a) Universidad.....
- b) IP.....
- c) CFT.....
- d) Colegio/Liceo.....
- e) Otro.....

12. Tipo de Contrato (seleccionar una alternativa):

- a) Contrato indefinido.....
- b) Contrato definido.....

13. Jornada de Trabajo (seleccionar **una** alternativa):

- a) Completa.....
- b) Parcial.....

14. Tipo de Jornada (seleccionar una alternativa):

- a) Diurna.....
- b) Vespertina.....
- c) Ambas.....

15. Tipo de Carrera en la que imparte clases (seleccionar la(s) alternativa(s) que corresponde):

- a) Técnica (carrera de máx. 2 ½ años).....
- b) Profesional.....
- c) Ambas.....

**II. DATOS DEL TRABAJO DOCENTE**

**A. VARIABLES INSTITUCIONALES**

Valore su grado de importancia otorgada por Ud., respecto a los siguientes variables del *CONTEXTO INSTITUCIONAL*. Contemplar para sus respuestas la institución educativa donde imparte docencia.

Para la evaluación de cada ítem considerar una escala de 1 a 5, donde 1 es satisfacción muy baja/muy mala y 5 satisfacción muy alta/muy buena.

## 1. Conocimientos generales acerca de la Institución:

	1	2	3	4	5
Estructura organizacional (unidades, departamentos, áreas).					
Política institucional (normas y reglamentos institucionales).					
Trabajo interdisciplinar (actividades realizadas por las diferentes unidades de manera coordinada).					
Relaciones con otras instituciones.					
Coordinación interna de la organización (medios de coordinación de áreas o departamentos).					

## 2. Recursos logísticos disponibles. Conjunto de medios e infraestructura necesarios para llevar a cabo su labor docente:

	1	2	3	4	5
Sala de clases.					
Recursos didácticos.					
Material de curso (Programa, Web, Intranet, Base de datos).					
Biblioteca.					
Acceso a Internet.					
Sala de profesores.					
Laboratorio.					

## 3. Recursos de apoyo docente disponibles. Conjunto de medios, planes, inducción, tutorías de soporte al docente durante su trabajo en la institución:

	1	2	3	4	5
Proceso de inducción (charlas de ingreso a la institución, clases o talleres sobre el modelo educativo).					
Medios tecnológicos, reglamentos e instrucciones para trámites y procedimientos administrativos.					
Medios y procedimientos para la coordinación docente, para la planificación, desarrollo y evaluación de las clases a impartir.					
Actividades complementarias (reuniones de planificación, celebraciones, actividades extra-programáticas, deportivas, diversión, etc.).					

## 4. Recursos formativos disponibles para el desarrollo docente:

	1	2	3	4	5
Talleres o cursos de formación docente en la disciplina.					
Talleres o cursos de formación docente en aspectos metodológicos y didácticos.					
Asesoría técnica (sistemas de información, software para clases, infraestructura y tecnología en general).					
Asesoría metodológica (sistemas de evaluación, metodologías de enseñanza y aprendizaje).					

5. Salario (valores y remuneraciones dadas por la institución educativa):

	1	2	3	4	5
Nivel de ingreso.					
Precio por hora.					
Estabilidad laboral.					
Reconocimiento laboral en la Institución.					

6. Participación activa. Colaboración en la dinámica académico-organizativa de la institución (institución, facultad, área, departamento, etc.):

	1	2	3	4	5
Participar en grupos de trabajo.					
Participar en las comisiones de docencia.					
Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento.					
Promover la organización y participar en desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc.					
Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores, aportados por los organismos competentes.					

7. Identificación con la institución educativa y con su tarea docente:

	1	2	3	4	5
Identificarse con la misión y el proyecto institucional.					
Sentimiento de pertenencia institucional, al departamento, área o grupo de profesores.					
Sentimiento de pertenencia al departamento/área o grupo de profesores.					
Sentimiento de pertenencia al grupo de profesores.					
Grado de fidelidad con la institución.					
Grado de satisfacción, compromiso y eficacia con su labor docente en la institución.					

## 8. Trabajo en equipo y sentido de colegialidad:

	1	2	3	4	5
Conocer los roles que desempeñan los demás miembros del grupo docente.					
Capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones dentro del grupo docente.					
Compartir una misma cultura profesional docente con sus compañeros de trabajo.					
Participar en grupos de trabajo donde se propicie la diversidad de puntos de vista y donde todos puedan participar y apoyarse mutuamente, de manera de avanzar como comunidad docente.					
Aceptar responsabilidades de sus propias ideas y de las posiciones que adoptan.					
Manejo de conflictos dentro del grupo docente cuya resolución puede favorecer el crecimiento personal y el del propio grupo docente.					

**B. VARIABLES AULA (SALA DE CLASES/LABORATORIO)**

Valore su grado de importancia otorgada por Ud. a los siguientes indicadores relacionados con las competencias metodológicas y aspectos del entorno necesarios para realizar la función docente en el contexto sala de clases y/o laboratorio. Contemplar para sus respuestas **la institución** donde imparte la mayor cantidad de horas de clases.

Para la evaluación de cada ítem considerar una escala de 1 a 5, donde 1 es satisfacción muy baja/muy mala y 5 satisfacción muy alta/muy buena.

## 1. Competencias de planificación y diseño de la formación:

	1	2	3	4	5
Análisis de la formación a impartir: revisión del programa de la asignatura.					
Análisis de los estudiantes que recibirán formación: perfil estudiantes, asignatura, nivel.					
Diagnóstico de las necesidades de la asignatura.					
Definición de objetivos de la asignatura: declaración de los objetivos y metas que se perseguirán.					
Identificación y organización de las competencias a impartir: formulación y clasificación de los contenidos de la asignatura.					
Diseño de estrategias metodológicas: formulación y elaboración de los recursos didácticos y metodologías de enseñanza.					
Definición de la estructura de evaluación: formulación o revisión de los sistemas de evaluación propuestos en el programa.					



2. Competencias de desarrollo y puesta de la formación:

	1	2	3	4	5
Dominio del contenido programático de la asignatura.					
Dominio de herramientas didácticas de enseñanza y aprendizaje.					
Dominio de medios de apoyo tecnológicos (audiovisuales, herramientas informáticas) según corresponda a las materias que se enseñan.					
Aplicación de diversas estrategias metodológicas de forma válida, significativa y funcional acorde a los objetivos de la clase.					
Comunicación efectiva: habilidades de oratoria y de comprensión de las necesidades de los estudiantes en la sala de clases.					
Manejo de grupo: interacción didáctica y relación con los estudiantes.					

3. Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante propiciando acciones que le permitan mayor autonomía:

	1	2	3	4	5
Planificación de acciones de tutorización, considerando los objetivos de la asignatura y las características de los estudiantes para optimizar el proceso de aprendizaje.					
Creación del ambiente de aprendizaje adecuado: generar las condiciones óptimas y un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes.					
Orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos de manera de favorecer la adquisición de las competencias profesionales.					
Utilización de técnicas de tutorización virtual (uso de medios tecnológicos).					

## 4. Competencias de evaluación:

	1	2	3	4	5
Identificación de evidencias de evaluación: revisar y formular los sistemas de evaluación.					
Definición de instrumentos de evaluación: clasificar y diseñar los instrumentos de evaluación.					
Calendarización de los instrumentos de evaluación.					
Aplicación del instrumento de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido.					
Revisión y entrega de los resultados.					
Análisis de resultados: examinar los instrumentos y las respuestas con los estudiantes de manera de verificar el logro de sus aprendizajes.					
Promoción y utilización de técnicas e instrumentos de autoevaluación de los estudiantes.					
Toma de decisiones basándose en el análisis de los resultados.					
Implicación en los procesos coevaluación: proceso de evaluación entre pares (entre los mismos estudiantes).					
Enfrentamiento a deberes y dilemas éticos de la evaluación.					

## 5. Competencias de coordinación de la formación:

	1	2	3	4	5
Coordinación entre los diferentes formadores que intervienen en las mismas asignaturas, intercambiando conocimientos, ideas y trabajos.					
Complementación entre las asignaturas que tienen elementos similares.					
Relación entre las actividades prácticas con la teoría vista en clases.					
Supervisión institucional de la formación entregada por los formadores.					

## 6. Competencias de innovación en la formación:

	1	2	3	4	5
Dominio de estrategias de innovación: incorporación de medios innovadores en la formación impartida.					
Medios de evaluación de estrategias innovadoras.					
Rol de facilitador en los procesos de innovación					

7. Metodologías utilizadas en clases:

	1	2	3	4	5
Clase magistral.					
Clases prácticas.					
Análisis de caso.					
Trabajos grupales.					
Trabajos individuales.					
Proyectos					
Seminarios					
Solución de problemas					

8. Ambiente en la sala de clases/laboratorio:

	1	2	3	4	5
Administración de la sala y/o laboratorio.					
Gestión de los recursos disponibles e infraestructura aportados por la institución y que están a disposición en la sala y/o laboratorio (equipos, materiales, etc.).					
Tolerancia a la presión: habilidades para manejar la presión que pudiese ser generada en la sala de clases y/o laboratorio.					
Capacidad para la toma de decisiones: formulación de acciones a realizar dentro de la sala de clases y/o laboratorio.					
Manejo de diferencias sociales y culturales dentro de la sala y/o laboratorio.					
Gestión de conflictos en la sala y/o laboratorio: manejo de situaciones complejas.					
Gestión del tiempo: manejo de los tiempos en las diferentes actividades a realizar en el laboratorio y/o sala de clases.					
Satisfacción profesional en el contexto de la sala de clases y/o laboratorio: se siente complacido con el ejercicio del rol docente en la sala y/o laboratorio					

**C. VARIABLES SOCIO(SOCIO-LABORAL, PROFESIONAL, CULTURAL)**  
**VARIABLES SOCIO-LABORALES**

1. Experiencia en la disciplina necesaria para impartir clases:.....
2. Experiencia previa necesaria en docencia:.....

En las siguientes preguntas valore su grado de importancia a los indicadores que dan cuenta de la las razones para elegir la tarea docente, las características que debiera tener un buen docente, las actividades que debiera realiza para contribuir a la mejora de la docencia y el aporte que realiza a la sociedad con su labor.

Para la evaluación de cada ítem considerar una escala de 1 a 5, donde 1 es satisfacción muy baja/muy mala y 5 satisfacción muy alta/muy buena.

1. Especificar las TRES RAZONES más importantes que tienen profesionales como Ud. para realizar docencia (ordene 1º, 2º y 3º).

Alcanzar estabilidad como docentes en la Educación Superior.	
Necesidad de obtener recursos económicos extras.	
Canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional.	
Una actividad adicional a su trabajo en la empresa, de manera de prescindir del sentimiento de compromiso con respecto a la práctica profesional docente.	

2. Especificar las TRES CARACTERÍSTICAS que Ud. considera más importantes para ser un buen docente en la Educación Superior Técnico Profesional (ordene 1º, 2º y 3º).

Título profesional y Grados académicos.	
Formación en aspectos docentes: previa y permanente	
Experiencia docente previa.	
Experiencia en la línea de expertiz en la industria (años).	
Certificaciones en la línea de especialidad.	
Grado de vinculación con la Industria.	

3. Especificar las TRES CONTRIBUCIONES más importantes que pueden hacer profesionales como Ud. a la mejora en la docencia (ordene 1º, 2º y 3º).

Participar con otros profesionales diseño de instrumentos y materiales	
Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales.	
Mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.	
Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje.	
Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente.	
Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia.	

4. Especificar las TRES RAZONES de importancia social y cultural de la labor docente en la Educación Superior Técnico Profesional (ordene 1º, 2º y 3º).

Aporte a la sociedad.	
Referente para los estudiantes, generando valor en ellos	
Formador de profesionales calificados.	
Transfiere conocimientos técnicos y experiencia práctica.	

## VARIABLES PROFESIONALES

Valore su grado de importancia a los siguientes indicadores que dan cuenta de las características y competencias necesarias para ser un buen profesional.

Para la evaluación de cada ítem considerar una escala de 1 a 5, donde 1 es satisfacción muy baja/muy mala y 5 satisfacción muy alta/muy buena.

### 1. Características que determinan la profesión:

	1	2	3	4	5
Formación específica y de alto nivel.					
Mecanismos y estrategias de selección de personal.					
Reconocimiento de la autonomía en su trabajo.					
Formación permanente.					
Carrera profesional a lo largo de la vida.					
Clase social portadora y privilegiada de “el conocimiento”.					

### 2. Características genéricas necesarias para ser un buen profesional:

	1	2	3	4	5
Liderazgo.					
Creatividad.					
Innovación.					
Autoexigencia.					
Responsabilidad.					
Pensamiento analítico.					
Sensibilidad social.					
Proactividad.					

### 3. Características específicas necesarias para ser un buen profesional docente:

	1	2	3	4	5
Comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje.					
Dominio las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas.					
Responsabilidad en la gestión y monitoreo del aprendizaje de sus estudiantes.					
Pertenencia a comunidades de aprendizaje.					

## VARIABLES CULTURALES

Valore su grado de importancia a los siguientes indicadores relacionados con las características y competencias necesarias en un contexto social-cultural.

Para la evaluación de cada ítem considerar una escala de 1 a 5, donde 1 es satisfacción muy baja/muy mala y 5 satisfacción muy alta/muy buena.

1. Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia en y con su entorno social-cultural:

	1	2	3	4	5
Compromiso científico con la disciplina.					
Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el curriculum.					
Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos en el entorno laboral.					
Realización de proyectos innovadores propios de la institución en relación con su entorno (gobierno, otras universidades, empresas, etc.).					
Desarrollo de pensamiento empírico ante las nuevas realidades del entorno.					
Impulso de la innovación y en la investigación científica.					



### Anexo 3 (Formato papel y electrónico)

#### Guión Entrevista Formador de la Educación Superior Técnico Profesional

<b><u>INFORMACION DE LA ENTREVISTA</u></b>	
Identificador	: Entrevista_formador
Preparada por	: Carolina Paz Barrientos Delgado Doctoranda de Programa de Doctorado en Educación Universidad Autónoma de Barcelona
Objetivos	: Recabar información relacionada con el trabajo docente en sus contextos de acción: social, institucional y en la sala de clases/laboratorio.
Fecha de preparación	: 22/04/2014
Fase en la que se encuentra	:
Documento (s) al que hace referencia	: CUESTIONARIO DEL FORMADOR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL
Duración prevista	: 60 minutos
Lugar	:
Fecha	:
Hora inicio	:
Hora fin	:

<b><u>INFORMACION DEL ENTREVISTADOR</u></b>	
Nombre	: Carolina Paz Barrientos Delgado
Cargo	: Doctoranda de Programa de Doctorado en Educación Universidad Autónoma de Barcelona
Email	: <a href="mailto:carolinapaz.barrientos@e.campus.uab.cat">carolinapaz.barrientos@e.campus.uab.cat</a> <a href="mailto:carolina.barrientos@gmail.com">carolina.barrientos@gmail.com</a>



<b>INFORMACION DEL ENTREVISTADO</b>		
<b>ANTECEDENTES GENERALES</b>		
Nombre	:	
Edad	:	
Email	:	
<b>ANTECEDENTES ACADEMICOS</b>		
Título Académico	:	
Tipo de Estudios	:	
Grado Académico	:	
<b>ANTECEDENTES PROFESIONALES (INDUSTRIA)</b>		
Área de la Empresa	:	
Cargo en la Empresa	:	
Años en el cargo	:	
Dirige personal (Si/No):	:	
Especialización (Certificaciones (Si/No))	:	
Años de experiencia en la Empresa	:	
<b>ANTECEDENTES PROFESIONALES (EDUCACIÓN)</b>		
Tipo Contrato	:	
Institución	:	
Región donde reside	:	
Jornada	:	
Área de docencia	:	
Años de experiencia docente	:	
Especialización (cursos )	:	

## Presentación del Entrevistador y de la Entrevista

Considerando la importancia de la Educación Superior Técnico Profesional se ha contemplado en el marco de una investigación doctoral, que está liderada por quién le habla y, tutorizada por el Doctor Antonio Navío de la Universidad Autónoma de Barcelona, el analizar la labor de los docentes que trabajan en este sistema educativo.

En efecto, la idea es poder abordar desde el propio docente cuáles son los factores personales y competenciales que afectan en su labor y en la posibilidad de desarrollar una carrera profesional como docente. Para ello se ha considerado que la tarea del docente incide en un contexto institucional, en un contexto social-cultural-profesional y sobretodo en el contexto sala de clases/laboratorio, según sea el caso.

Previo a esto se ha realizado un cuestionario que ha podido recabar información concerniente a este tema y cuyos resultados preliminares nos han permitido guiar esta entrevista. Dicho cuestionario está actualmente en línea y si Ud. ya contestado se agradece su participación, en caso contrario al finalizar la entrevista lo invito a colaborar.

Para el éxito del proyecto es importante la información otorgada por cada uno de los participantes, ya que sin ella sería imposible concluir con la investigación.

Luego de esta breve introducción, daremos inicio a la entrevista.

### Temas a tratar:

1. Rol del docente en los contextos: social-cultural, institucional y sala de clases/laboratorio
2. Contexto de acción: Institucional
  - a. Estabilidad laboral como docente
  - b. Mecanismos e iniciativas de desarrollo docente
  - c. Formación inicial
  - d. Formación continua: formación para la función docente y formación para el contenido específico.
3. Contexto de acción: Sala de Clases/Laboratorio
  - a. Metodologías de enseñanza: integración de la realidad productiva y dinámica de la Empresa con los contenidos teóricos de los programas académicos.
  - b. Metodologías evaluativas
4. Contexto de acción: social-cultural-profesional
  - a. Competencias sociales y éticas

### Preguntas

#### **Preguntas generales**

1. ¿Cuál cree Ud. que es la contribución de la formación superior técnico profesional, en la educación en Chile?
2. ¿Entiende en qué consiste un modelo educativo basado en competencias?
3. ¿Qué rol juega Ud., como profesional vinculado al mundo empresarial, en la formación superior técnico profesional?

#### **Preguntas sobre el contexto institucional**

4. ¿Considera que los mecanismos y estrategias de contratación (tipo de contrato, jornada, salario, etc.) docente son suficientes y de buena calidad?

5. ¿La institución le provee espacios para vincularse con la cultura organizacional, con las demás áreas, con sus directivos y con sus pares?
6. ¿Cree Ud. que la institución le proporciona instancias para su desarrollo como docente. Si es así ¿Podría mencionar alguna?

**Preguntas sobre el contexto sala de clases/laboratorio**

7. ¿Considera que Ud. posee las condiciones necesarias (aspectos logísticos, infraestructura, formación, etc.) para cumplir su labor docente en el contexto de sala de clases/laboratorio?
8. ¿Podría comentar sobre la formación en estrategias metodológicas, didácticas, pedagógicas y evaluativas que Ud. cree necesarias para realizar clases?

**Preguntas sobre el contexto social-cultural**

9. ¿Cree Ud. importante entender el contexto social de donde provienen los estudiantes para el desarrollo de sus clases?
10. Siguiendo lo anterior: ¿Qué aporta su labor docente en el contexto social-cultural?
11. Para realizar una contribución real en el contexto social, ¿Cree Ud. necesaria la formación en competencias sociales y éticas en su trabajo como docente?

**Anexo 4 (Formato electrónico)**

**Documentos Validación de Jueces**

**Anexo 5 (Formato Electrónico)**

**Cuestionarios Online**

**Anexo 6 (Formato electrónico)**

**SPSS archivos**

**Anexo 7 (Formato electrónico)**

**Atlas-ti archivos**

## **Anexo 1**

### ***Documento de Resguardo y Confidencialidad de la Información***

La información recopilada con la siguiente entrevista será de carácter anónimo y considerado estrictamente confidencial, siendo utilizada sólo para efectos académicos de acuerdo a los estándares de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). En efecto, se contemplará la Ley 20.584 del consentimiento informado y la Ley 19.628 sobre la protección de la vida privada para proyectos de investigación.

Los resultados serán expuestos ante el tribunal del programa de doctorado para que la investigadora pueda optar al grado de doctor. La propiedad intelectual y derechos de autoría corresponderán única y exclusivamente a la investigadora. Finalmente la información recabada podrá ser divulgada entre las instituciones participantes e interesados así como en publicaciones de carácter científico académico.

*Chile, Mayo 2014*

---

Doctoranda Carolina Paz Barrientos Delgado  
Firma Doctor

## **Anexo 2**

### ***Cuestionario del Formador de la Educación Superior Técnico Profesional***

La Educación Superior Técnico Profesional de Chile requiere contar con profesionales vinculados con la Empresa que sean capaces de combinar sus saberes: conocimientos, habilidades y actitudes, experiencia y aspectos personales, que integrados, puedan ofrecer una enseñanza de calidad a los estudiantes que cursan este tipo de formación. En efecto, son éstos profesionales la clave para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerando la importancia del rol que cumplen estos profesionales en la Educación Superior Técnico Profesional se ha contemplado en el marco de una investigación doctoral analizar los factores personales y competenciales que influyen en el profesionalismo de estos formadores y en su desarrollo profesional en la docencia.

Para poder contribuir con el estudio, se han revisando instrumentos de estudios previos que recogen información clave y acomodándolos a nuestros objetivos, se diseñó el presente cuestionario dirigido a profesionales como Ud. Por ende, se recogerá información relacionada con:

1. Formación y experiencia en el ámbito empresarial y en la docencia.
2. Elementos de su entorno que afectan a su tarea docente.
3. La valoración otorgada a:
  - a. Aspectos y características de los contextos de acción docente, tales como: el institucional, la sala de clases y/o laboratorio y el general (socio-laboral, profesional, cultural).
  - b. Las competencias profesionales que debiesen tener en la realización de su función docente en los contextos de acción anteriormente definidos.

Para su aplicación se tendrá en cuenta:

#### **Modo de empleo**

El cuestionario se aplicará vía online.

#### **Confidencialidad y anonimato**

El cuestionario es anónimo y la información que contiene será considerada confidencial y únicamente utilizada para fines científicos de la investigación. Si lo desea, recibirá el resultado del estudio. Cualquier duda o consulta dirigirla a [carolinapaz.barrientos@e-campus.uab.cat](mailto:carolinapaz.barrientos@e-campus.uab.cat)

Acepto colaborar con el estudio

**I. DATOS PERSONALES**

**A. VARIABLES PERSONALES**

1. Edad: ..... años

2. Género (seleccionar una alternativa):

- 1. Masculino.....
- 2. Femenino.....

3. Estado Civil (seleccionar una alternativa):

- a) Soltero/a.....
- b) Casado/a.....
- c) Separado/a.....
- d) Viudo/a.....

4. Localidad de residencia (región):

- a) Región de Arica y Parinacota.....
- b) Región de Tarapacá.....
- c) Región Antofagasta.....
- d) Región de Iquique.....
- e) Región de Coquimbo.....
- f) Región de Valparaíso.....
- g) Región Metropolitana.....
- h) Región de O'Higgins.....
- i) Región del Maule.....
- j) Región del BíoBío.....
- k) Región de la Araucanía.....
- l) Región de los Ríos.....
- m) Región de los Lagos.....
- n) Región de Aysén.....
- o) Región de Magallanes.....

5. Localidad de residencia (ciudad):

**B. VARIABLES FORMATIVAS**

1. Título Profesional:

- a) Ingeniero(a) Civil.....
- b) Ingeniero(a) Ejecución.....
- c) Técnico/Analista/Programador/Administrador.....
- d) Ingeniero de 5 años.....
- e) Licenciado(a).....
- f) Otro.....

2. Tipo de Estudios (seleccionar una alternativa):

- a) Estudios Técnicos.....
- b) Estudios Profesionales.....

- c) Estudios Universitarios.....
3. Grado Académico de acuerdo a su título profesional u otro adquirido a posterior(seleccionar una alternativa):
- a) Licenciado.....
  - b) Máster.....
  - c) Doctor.....
  - d) No tiene.....
4. Certificaciones técnicas (seleccionar una alternativa):
- a) Sí.....
  - b) No.....

**C. VARIABLES EXPERIENCIALES**

5. Experiencia docente(en el caso de ser menos de un año, aproximar a 1 año):
- a) Años en docencia: .....
  - b) Años en docencia en la especialidad: .....
  - c) Años en docencia en instituciones educativas: .....
6. Cargos (puestos de trabajo) en instituciones educativas (seleccionar la(s) alternativa(s) que corresponda):
- a) Años como coordinador de docencia:.....
  - b) Años como directivo de docencia:.....
  - c) Años como formador de otros formadores:.....
  - d) Otro (especificar nombre cargo y año(s) en él):.....
7. Pertenencia a una comunidad educativa:
- a) Sí.....
  - b) No.....
8. Experiencia en la empresa (en el caso de ser menos de un año, aproximar a 1 año):
- a) Años en la empresa:.....
  - b) Años en la especialidad:.....
  - c) Años en la empresa actual:.....
9. Cargos en la industria y años en él (seleccionar la(s) alternativa(s) que corresponda):
- a) Años como gerente:.....
  - b) Años como director de departamento:.....
  - c) Años como director de área:.....
  - d) Años como jefe de proyecto:.....
  - e) Años como analista:.....
  - f) Años como analista de calidad:.....
  - g) Años como desarrollador /implementador/programador:.....
  - h) Años como técnico:.....
  - i) Otro (especificar nombre y año(s) en él):.....
10. Pertenencia a una asociación profesional:



- a) Si.....
- b) No.....

**D. VARIABLES CONTRACTUALES**

11. Tipo de Institución en la que ha sido contratado (seleccionar la(s) alternativa(s) que corresponda):

- a) Universidad.....
- b) IP.....
- c) CFT.....
- d) Colegio/Liceo.....
- e) Otro.....

12. Tipo de Contrato (seleccionar una alternativa):

- a) Contrato indefinido.....
- b) Contrato definido.....

13. Jornada de Trabajo (seleccionar **una** alternativa):

- a) Completa.....
- b) Parcial.....

14. Tipo de Jornada (seleccionar una alternativa):

- a) Diurna.....
- b) Vespertina.....
- c) Ambas.....

15. Tipo de Carrera en la que imparte clases (seleccionar la(s) alternativa(s) que corresponde):

- a) Técnica (carrera de máx. 2 ½ años).....
- b) Profesional.....
- c) Ambas.....

**II. DATOS DEL TRABAJO DOCENTE**

**A. VARIABLES INSTITUCIONALES**

Valore su grado de importancia otorgada por Ud., respecto a los siguientes variables del *CONTEXTO INSTITUCIONAL*. Contemplar para sus respuestas la institución educativa donde imparte docencia.

Para la evaluación de cada ítem considerar una escala de 1 a 5, donde 1 es satisfacción muy baja/muy mala y 5 satisfacción muy alta/muy buena.

1. Conocimientos generales acerca de la Institución:

	1	2	3	4	5
Estructura organizacional (unidades, departamentos, áreas).					
Política institucional (normas y reglamentos institucionales).					
Trabajo interdisciplinar (actividades realizadas por las diferentes unidades de manera coordinada).					
Relaciones con otras instituciones.					
Coordinación interna de la organización (medios de coordinación de áreas o departamentos).					

2. Recursos logísticos disponibles. Conjunto de medios e infraestructura necesarios para llevar a cabo su labor docente:

	1	2	3	4	5
Sala de clases.					
Recursos didácticos.					
Material de curso (Programa, Web, Intranet, Base de datos).					
Biblioteca.					
Acceso a Internet.					
Sala de profesores.					
Laboratorio.					

3. Recursos de apoyo docente disponibles. Conjunto de medios, planes, inducción, tutorías de soporte al docente durante su trabajo en la institución:

	1	2	3	4	5
Proceso de inducción (charlas de ingreso a la institución, clases o talleres sobre el modelo educativo).					
Medios tecnológicos, reglamentos e instrucciones para trámites y procedimientos administrativos.					
Medios y procedimientos para la coordinación docente, para la planificación, desarrollo y evaluación de las clases a impartir.					
Actividades complementarias (reuniones de planificación, celebraciones, actividades extra-programáticas, deportivas, diversión, etc.).					

4. Recursos formativos disponibles para el desarrollo docente:

	1	2	3	4	5
Talleres o cursos de formación docente en la disciplina.					
Talleres o cursos de formación docente en aspectos metodológicos y didácticos.					
Asesoría técnica (sistemas de información, software para clases, infraestructura y tecnología en general).					
Asesoría metodológica (sistemas de evaluación, metodologías de enseñanza y aprendizaje).					

Salario (valores y remuneraciones dadas por la institución educativa):

	1	2	3	4	5
Nivel de ingreso.					
Precio por hora.					
Estabilidad laboral.					
Reconocimiento laboral en la Institución.					

5. Participación activa. Colaboración en la dinámica académico-organizativa de la institución (institución, facultad, área, departamento, etc.):

	1	2	3	4	5
Participar en grupos de trabajo.					
Participar en las comisiones de docencia.					
Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento.					
Promover la organización y participar en desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc.					
Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores, aportados por los organismos competentes.					

6. Identificación con la institución educativa y con su tarea docente:

	1	2	3	4	5
Identificarse con la misión y el proyecto institucional.					
Sentimiento de pertenencia institucional, al departamento, área o grupo de profesores.					
Sentimiento de pertenencia al departamento/área o grupo de profesores.					
Sentimiento de pertenencia al grupo de profesores.					
Grado de fidelidad con la institución.					
Grado de satisfacción, compromiso y eficacia con su labor docente en la institución.					

7. Trabajo en equipo y sentido de colegialidad:

	1	2	3	4	5
Conocer los roles que desempeñan los demás miembros del grupo docente.					
Capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones dentro del grupo docente.					
Compartir una misma cultura profesional docente con sus compañeros de trabajo.					
Participar en grupos de trabajo donde se propicie la diversidad de puntos de vista y donde todos puedan participar y apoyarse mutuamente, de manera de avanzar como comunidad docente.					
Aceptar responsabilidades de sus propias ideas y de las posiciones que adoptan.					
Manejo de conflictos dentro del grupo docente cuya resolución puede favorecer el crecimiento personal y el del propio grupo docente.					

**B. VARIABLES AULA (SALA DE CLASES/LABORATORIO)**

Valore su grado de importancia otorgada por Ud. a los siguientes indicadores relacionados con las competencias metodológicas y aspectos del entorno necesarios para realizar la función docente en el contexto sala de clases y/o laboratorio. Contemplar para sus respuestas **la institución** donde imparte la mayor cantidad de horas de clases.

Para la evaluación de cada ítem considerar una escala de 1 a 5, donde 1 es satisfacción muy baja/muy mala y 5 satisfacción muy alta/muy buena.

1. Competencias de planificación y diseño de la formación:

	1	2	3	4	5
Análisis de la formación a impartir: revisión del programa de la asignatura.					
Análisis de los estudiantes que recibirán formación: perfil estudiantes, asignatura, nivel.					
Diagnóstico de las necesidades de la asignatura.					
Definición de objetivos de la asignatura: declaración de los objetivos y metas que se perseguirán.					
Identificación y organización de las competencias a impartir: formulación y clasificación de los contenidos de la asignatura.					
Diseño de estrategias metodológicas: formulación y elaboración de los recursos didácticos y metodologías de enseñanza.					
Definición de la estructura de evaluación: formulación o revisión de los sistemas de evaluación propuestos en el programa.					

2. Competencias de desarrollo y puesta de la formación:

	1	2	3	4	5
Dominio del contenido programático de la asignatura.					
Dominio de herramientas didácticas de enseñanza y aprendizaje.					
Dominio de medios de apoyo tecnológicos (audiovisuales, herramientas informáticas) según corresponda a las materias que se enseñan.					
Aplicación de diversas estrategias metodológicas de forma válida, significativa y funcional acorde a los objetivos de la clase.					
Comunicación efectiva: habilidades de oratoria y de comprensión de las necesidades de los estudiantes en la sala de clases.					
Manejo de grupo: interacción didáctica y relación con los estudiantes.					

3. Competencias de tutorización del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante propiciando acciones que le permitan mayor autonomía:

	1	2	3	4	5
Planificación de acciones de tutorización, considerando los objetivos de la asignatura y las características de los estudiantes para optimizar el proceso de aprendizaje.					
Creación del ambiente de aprendizaje adecuado: generar las condiciones óptimas y un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes.					
Orientación de forma individual y/o grupal en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos de manera de favorecer la adquisición de las competencias profesionales.					
Utilización de técnicas de tutorización virtual (uso de medios tecnológicos).					

4. Competencias de evaluación:

	1	2	3	4	5
Identificación de evidencias de evaluación: revisar y formular los sistemas de evaluación.					
Definición de instrumentos de evaluación: clasificar y diseñar los instrumentos de evaluación.					
Calendarización de los instrumentos de evaluación.					
Aplicación del instrumento de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido.					
Revisión y entrega de los resultados.					
Análisis de resultados: examinar los instrumentos y las respuestas con los estudiantes de manera de verificar el logro de sus aprendizajes.					
Promoción y utilización de técnicas e instrumentos de autoevaluación de los estudiantes.					
Toma de decisiones basándose en el análisis de los resultados.					
Implicación en los procesos coevaluación: proceso de evaluación entre pares (entre los mismos estudiantes).					
Enfrentamiento a deberes y dilemas éticos de la evaluación.					

5. Competencias de coordinación de la formación:

	1	2	3	4	5
Coordinación entre los diferentes formadores que intervienen en las mismas asignaturas, intercambiando conocimientos, ideas y trabajos.					
Complementación entre las asignaturas que tienen elementos similares.					
Relación entre las actividades prácticas con la teoría vista en clases.					
Supervisión institucional de la formación entregada por los formadores.					

6. Competencias de innovación en la formación:

	1	2	3	4	5
Dominio de estrategias de innovación: incorporación de medios innovadores en la formación impartida.					
Medios de evaluación de estrategias innovadoras.					
Rol de facilitador en los procesos de innovación					

7. Metodologías utilizadas en clases:

	1	2	3	4	5
Clase magistral.					
Clases prácticas.					
Análisis de caso.					
Trabajos grupales.					
Trabajos individuales.					
Proyectos					
Seminarios					
Solución de problemas					

8. Ambiente en la sala de clases/laboratorio:

	1	2	3	4	5
Administración de la sala y/o laboratorio.					
Gestión de los recursos disponibles e infraestructura aportados por la institución y que están a disposición en la sala y/o laboratorio (equipos, materiales, etc.).					
Tolerancia a la presión: habilidades para manejar la presión que pudiese ser generada en la sala de clases y/o laboratorio.					
Capacidad para la toma de decisiones: formulación de acciones a realizar dentro de la sala de clases y/o laboratorio.					
Manejo de diferencias sociales y culturales dentro de la sala y/o laboratorio.					
Gestión de conflictos en la sala y/o laboratorio: manejo de situaciones complejas.					
Gestión del tiempo: manejo de los tiempos en las diferentes actividades a realizar en el laboratorio y/o sala de clases.					

Satisfacción profesional en el contexto de la sala de clases y/o laboratorio: se siente complacido con el ejercicio del rol docente en la sala y/o laboratorio					
--	--	--	--	--	--

**C. VARIABLES SOCIO(SOCIO-LABORAL, PROFESIONAL, CULTURAL)**  
**VARIABLES SOCIO-LABORALES**

1. Experiencia en la disciplina necesaria para impartir clases:.....
2. Experiencia previa necesaria en docencia:.....

En las siguientes preguntas valore su grado de importancia a los indicadores que dan cuenta de las razones para elegir la tarea docente, las características que debiera tener un buen docente, las actividades que debiera realizar para contribuir a la mejora de la docencia y el aporte que realiza a la sociedad con su labor.

Para la evaluación de cada ítem considerar una escala de 1 a 5, donde 1 es satisfacción muy baja/muy mala y 5 satisfacción muy alta/muy buena.

1. Especificar las TRES RAZONES más importantes que tienen profesionales como Ud. para realizar docencia (ordene 1º, 2º y 3º).

Alcanzar estabilidad como docentes en la Educación Superior.	
Necesidad de obtener recursos económicos extras.	
Canal o medio de oportunidades de aprendizaje y estímulo profesional.	
Una actividad adicional a su trabajo en la empresa, de manera de prescindir del sentimiento de compromiso con respecto a la práctica profesional docente.	

2. Especificar las TRES CARACTERÍSTICAS que Ud. considera más importantes para ser un buen docente en la Educación Superior Técnico Profesional (ordene 1º, 2º y 3º).

Título profesional y Grados académicos.	
Formación en aspectos docentes: previa y permanente	
Experiencia docente previa.	
Experiencia en la línea de expertiz en la industria (años).	
Certificaciones en la línea de especialidad.	
Grado de vinculación con la Industria.	

3. Especificar las TRES CONTRIBUCIONES más importantes que pueden hacer profesionales como Ud. a la mejora en la docencia (ordene 1º, 2º y 3º).

Participar con otros profesionales diseño de instrumentos y materiales	
Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales.	
Mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.	
Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje.	

Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente.	
Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia.	

4. Especificar las TRES RAZONES de importancia social y cultural de la labor docente en la Educación Superior Técnico Profesional (ordene 1º, 2º y 3º).

Aporte a la sociedad.	
Referente para los estudiantes, generando valor en ellos	
Formador de profesionales calificados.	
Transfiere conocimientos técnicos y experiencia práctica.	

### VARIABLES PROFESIONALES

Valore su grado de importancia a los siguientes indicadores que dan cuenta de las características y competencias necesarias para ser un buen profesional.

Para la evaluación de cada ítem considerar una escala de 1 a 5, donde 1 es satisfacción muy baja/muy mala y 5 satisfacción muy alta/muy buena.

1. Características que determinan la profesión:

	1	2	3	4	5
Formación específica y de alto nivel.					
Mecanismos y estrategias de selección de personal.					
Reconocimiento de la autonomía en su trabajo.					
Formación permanente.					
Carrera profesional a lo largo de la vida.					
Clase social portadora y privilegiada de “el conocimiento”.					

2. Características genéricas necesarias para ser un buen profesional:

	1	2	3	4	5
Liderazgo.					
Creatividad.					
Innovación.					
Autoexigencia.					
Responsabilidad.					
Pensamiento analítico.					
Sensibilidad social.					
Proactividad.					

3. Características específicas necesarias para ser un buen profesional docente:

	1	2	3	4	5
Comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje.					
Dominio las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas.					
Responsabilidad en la gestión y monitoreo del aprendizaje de sus estudiantes.					
Pertenencia a comunidades de aprendizaje.					

### VARIABLES CULTURALES



Valore su grado de importancia a los siguientes indicadores relacionados con las características y competencias necesarias en un contexto social-cultural.

Para la evaluación de cada ítem considerar una escala de 1 a 5, donde 1 es satisfacción muy baja/muy mala y 5 satisfacción muy alta/muy buena.

1. Características que contribuyen al desarrollo de la ciencia en y con su entorno social-cultural:

	1	2	3	4	5
Compromiso científico con la disciplina.					
Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el curriculum.					
Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos en el entorno laboral.					
Realización de proyectos innovadores propios de la institución en relación con su entorno (gobierno, otras universidades, empresas, etc.).					
Desarrollo de pensamiento empírico ante las nuevas realidades del entorno.					
Impulso de la innovación y en la investigación científica.					

## Anexo 3

*Guión Entrevista Formador de la Educación Superior Técnico Profesional*

<b><u>INFORMACION DE LA ENTREVISTA</u></b>	
Identificador	: Entrevista_formador
Preparada por	: Carolina Paz Barrientos Delgado Doctoranda de Programa de Doctorado en Educación Universidad Autónoma de Barcelona
Objetivos	: Recabar información relacionada con el trabajo docente en sus contextos de acción: social, institucional y en la sala de clases/laboratorio.
Fecha de preparación	: 22/04/2014
Fase en la que se encuentra	:
Documento (s) al que hace referencia	: CUESTIONARIO DEL FORMADOR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL
Duración prevista	: 60 minutos
Lugar	:
Fecha	:
Hora inicio	:
Hora fin	:

<b><u>INFORMACION DEL ENTREVISTADOR</u></b>	
Nombre	: Carolina Paz Barrientos Delgado
Cargo	: Doctoranda de Programa de Doctorado en Educación Universidad Autónoma de Barcelona
Email	: <a href="mailto:carolinapaz.barrientos@e.campus.uab.cat">carolinapaz.barrientos@e.campus.uab.cat</a> <a href="mailto:carolina.barrientos@gmail.com">carolina.barrientos@gmail.com</a>

<b><u>INFORMACION DEL ENTREVISTADO</u></b>		
<b>ANTECEDENTES GENERALES</b>		
Nombre	:	
Edad	:	
Email	:	
<b>ANTECEDENTES ACADEMICOS</b>		
Título Académico	:	
Tipo de Estudios	:	
Grado Académico	:	
<b>ANTECEDENTES PROFESIONALES (INDUSTRIA)</b>		
Área de la Empresa	:	
Cargo en la Empresa	:	
Años en el cargo	:	
Dirige personal (Si/No):	:	
Especialización (Certificaciones (Si/No))	:	
Años de experiencia en la Empresa	:	
<b>ANTECEDENTES PROFESIONALES (EDUCACIÓN)</b>		
Tipo Contrato	:	
Institución	:	
Región donde reside	:	
Jornada	:	
Área de docencia	:	
Años de experiencia docente	:	
Especialización (cursos )	:	

## **Presentación del Entrevistador y de la Entrevista**

Considerando la importancia de la Educación Superior Técnico Profesional se ha contemplado en el marco de una investigación doctoral, que está liderada por quién le habla y, tutorizada por el Doctor Antonio Navío de la Universidad Autónoma de Barcelona, el analizar la labor de los docentes que trabajan en este sistema educativo.

En efecto, la idea es poder abordar desde el propio docente cuáles son los factores personales y competenciales que afectan en su labor y en la posibilidad de desarrollar una carrera profesional como docente. Para ello se ha considerado que la tarea del docente incide en un contexto institucional, en un contexto social-cultural-profesional y sobretodo en el contexto sala de clases/laboratorio, según sea el caso.

Previo a esto se ha realizado un cuestionario que ha podido recabar información concerniente a este tema y cuyos resultados preliminares nos han permitido guiar esta entrevista. Dicho cuestionario está actualmente en línea y si Ud. ya contestado se agradece su participación, en caso contrario al finalizar la entrevista lo invito a colaborar.

Para el éxito del proyecto es importante la información otorgada por cada uno de los participantes, ya que sin ella sería imposible concluir con la investigación.

Luego de esta breve introducción, daremos inicio a la entrevista.

### **Temas a tratar:**

1. Rol del docente en los contextos: social-cultural, institucional y sala de clases/laboratorio
2. Contexto de acción: Institucional
  - a. Estabilidad laboral como docente
  - b. Mecanismos e iniciativas de desarrollo docente
  - c. Formación inicial
  - d. Formación continua: formación para la función docente y formación para el contenido específico.
3. Contexto de acción: Sala de Clases/Laboratorio
  - a. Metodologías de enseñanza: integración de la realidad productiva y dinámica de la Empresa con los contenidos teóricos de los programas académicos.
  - b. Metodologías evaluativas
4. Contexto de acción: social-cultural-profesional
  - a. Competencias sociales y éticas

### **Preguntas**

#### **Preguntas generales**

1. ¿Cuál cree Ud. que es la contribución de la formación superior técnico profesional, en la educación en Chile?
2. ¿Entiende en qué consiste un modelo educativo basado en competencias?
3. ¿Qué rol juega Ud., como profesional vinculado al mundo empresarial, en la formación superior técnico profesional?

#### **Preguntas sobre el contexto institucional**

4. ¿Considera que los mecanismos y estrategias de contratación (tipo de contrato, jornada, salario, etc.) docente son suficientes y de buena calidad?

5. ¿La institución le provee espacios para vincularse con la cultura organizacional, con las demás áreas, con sus directivos y con sus pares?
6. ¿Cree Ud. que la institución le proporciona instancias para su desarrollo como docente. Si es así ¿Podría mencionar alguna?

**Preguntas sobre el contexto sala de clases/laboratorio**

7. ¿Considera que Ud. posee las condiciones necesarias (aspectos logísticos, infraestructura, formación, etc.) para cumplir su labor docente en el contexto de sala de clases/laboratorio?
8. ¿Podría comentar sobre la formación en estrategias metodológicas, didácticas, pedagógicas y evaluativas que Ud. cree necesarias para realizar clases?

**Preguntas sobre el contexto social-cultural**

9. ¿Cree Ud. importante entender el contexto social de donde provienen los estudiantes para el desarrollo de sus clases?
10. Siguiendo lo anterior: ¿Qué aporta su labor docente en el contexto social-cultural?
11. Para realizar una contribución real en el contexto social, ¿Cree Ud. necesaria la formación en competencias sociales y éticas en su trabajo como docente?