



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional

Romero Jeldres, Marcela

Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 40, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243164095003>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940romero3>

Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional

Marcela Romero Jeldres marcela.romero@umce.cl
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Resumen: Este artículo indaga en las competencias pedagógicas de 151 docentes de Liceos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) pertenecientes a la comuna de Santiago-Sur de Chile. La investigación se emprende desde un enfoque metodológico mixto, por medio de un diseño anidado concurrente de varios niveles. Por medio de un cuestionario que anidó una pregunta abierta, se determinó el nivel de percepciones sobre el dominio de competencias pedagógicas de la muestra, junto con indagar en los discursos docentes y su vínculo con los estudiantes. Los resultados permitieron validar un modelo para determinar las Competencias didácticas profesionales para EMTP, dando cuenta que los profesores no superan el 13%, de conocimientos sobre las competencias pedagógicas. Por otra parte, los discursos docentes invisibilizarían a los estudiantes en su potencial de aprendizaje al perpetuar lingüísticamente, huellas de desigualdad social.

Palabras clave: Competencias; educación técnica; discursos docentes.

Abstract: This article investigates the pedagogical competences of 151 teachers from Technical-Professional High Schools (TPHS) in the municipality of Santiago - Chile. The research is undertaken from a mixed methodological approach, by means of a multi-level concurrent nested design. By means of a questionnaire that nested an open question, we determined the level of perceptions on the mastery of pedagogical skills of the sample, together with investigating teacher discourses and their link with students. The results allowed us to validate a model to determine the professional didactic competences for (TPHS), showing that the teachers do not exceed 13% of knowledge about pedagogical competences. On the other hand, teaching discourses would make students' learning potential invisible by perpetuating, linguistically, traces of social inequality.

Keywords: Skills, vocational secondary education, narratives educators.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, la Enseñanza Media Técnico Profesional, (en adelante EMTP) surge como una modalidad de educación secundaria, hacia fines de la década de los 60, recogiendo la tradición de las escuelas de artes y oficios de 1849, agrícolas, técnico-femeninas y comerciales, orientada hacia la vida del trabajo, y al igual que la educación media científica-humanista, (EMCH) abierta a la continuidad de estudios superiores y con una duración de cuatro años, inmediatamente posteriores a la enseñanza básica (Miranda, 2003, p. 376). Durante la década de los ochenta, el currículum se organizó en dos ciclos: el primero se concentró en un espacio de carácter científico –humanístico, y el segundo espacio, les dio libertad a los liceos EMTP para definir las especialidades, sus planes de estudio con base en el diseño curricular, las tareas observadas en los

REXE. Revista de Estudios y Experiencias
en Educación, vol. 19, núm. 40, 2020

Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Chile

Recepción: 13 Noviembre 2019
Aprobación: 24 Marzo 2020

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940romero3>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243164095003>

puestos de trabajo y las demandas laborales que cada centro enfatizaba (Mineduc, 2006). Los establecimientos diseñaron estudios de tres a cinco años de duración, sin embargo, el Ministerio de Hacienda, dispuso financiamiento estatal solo hasta el año 1992 (Mineduc, 2002; Vargas, Henríquez, Aravena y Ogrodnik, 2006).

Miranda (2003, p. 377) sostiene que esta medida obligó al 93% de la EMTP a volver a iniciarse en el primer año, el 6% lo hizo a partir del 2° año medio, manteniéndose solo el 1% a partir del 3° año, al mismo tiempo se delegó la administración de 71 establecimientos de EMTP a corporaciones o fundaciones privadas ligadas a gremios empresariales buscando mejorar la vinculación de la formación técnica con el medio productivo. Ello significó una oferta desmedida con una duración excesiva de las especialidades generalmente desconectadas del mundo productivo. Algunos estudios de los años 90, dan cuenta de una marginal mejora salarial de los egresados de EMTP, respecto de los EMCH (Arzola, Collarte, Cornejo, Etchegaray y Franklin, 1993); Contrataciones de empresas que no diferencian, ni valoran la formación de EMTP (Bobenrieth y Cáceres, 1993 citado por Bravo et al., 1998); no obstante ello, existe un incremento de un 36% de la matrícula de estudiantes provenientes de sectores de pobreza, en todas las formas de dependencia (Cox, 2003), eso también puede ser explicado por la presión social por acceder a la educación superior o Centros de Formación Técnico Profesional (CFT), cuando los imaginarios justifican el requerimiento de técnicos especializados como fuerza laboral, aun cuando, los costos para acceder a los CFT, deben ser financiados por las familias, y los jóvenes pobres ven en la EMTP, un medio para proseguir estudios universitarios y su financiamiento (OCDE, 2004). De hecho, la EMTP no es requisito de entrada para las carreras técnicas en la educación superior y los alumnos que cursan estas carreras provienen en gran medida de la EMHC (OCDE, 2010). Más aun, el destino educativo preferido de los egresados EMTP no es la formación superior técnica, sino la universitaria, en un contexto de oferta abundante de educación superior de este último tipo (CIDE, 2008).

Ahora bien, un aspecto crítico de la demanda de EMTP son los quintiles de ingresos de los estudiantes. En promedio, el 90% de la matrícula de la EMTP corresponde a alumnos provenientes de los dos menores quintiles de ingresos, en tanto que solo el 64% de la matrícula de la EMCH del sector subvencionado se ubica en dicha posición. Ello hace posible afirmar que la EMTP concentra una importante proporción de la matrícula de enseñanza media, que proviene principalmente de hogares con bajos niveles de educación e ingresos y por tanto se torna fundamental reconocer las tareas subyacentes a la EMTP en relación con la movilidad social y la inserción asertiva de sus participantes en el contexto laboral / universitario o TP. Un estudio elaborado por Larrañaga, Cabezas y Dussaillant (2013, pp. 12-35) para PNUD con respecto a la realidad de la EMTP en Chile, permite demostrar que existen efectos positivos de la EMTP en la transformación y mejoramiento de contextos sociales de personas en condición de pobreza y por ende el fortalecimiento de

la sociedad chilena, no obstante cabe preguntarse ¿Hasta qué punto un egresado de EMTP está en condiciones para ingresar y permanecer en el mercado del trabajo, al mismo tiempo que prosigue estudios superiores?

En consecuencia, para la experiencia de la EMTP chilena, el desarrollo de las competencias técnicas que permiten a los jóvenes chilenos con menos recursos, acceder y desarrollarse en el medio laboral o continuar estudios técnicos trabajando y estudiando, se plantea resultante de la vivencia y el tránsito por la totalidad de la experiencia de educación media técnica, donde los docentes como actores claves, respecto de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación general y de especialidad, cobran una importancia relevante, haciendo imperativo identificar los focos pedagógicos que intencionan y su experticia didáctica a la hora de hacer enseñables los saberes y las competencias laborales descritas en los perfiles de egresos de cada especialidad.

Según datos del MINEDUC (2011, pp. 14-15), cerca de 16.600 docentes participan de la enseñanza en los liceos con EMTP, de ellos 8.000 correspondían a docentes de formación general y 8.600 a docentes de formación diferenciada técnico profesional. Particularmente “la existencia de una normativa que en ausencia de docentes titulados en pedagogía permite impartir asignaturas propias de las especialidades TP a profesionales o técnicos en áreas afines, ha llevado a que cerca de la mitad de los docentes técnicos respondan a este perfil”, obligando a preguntarse acerca de las estrategias y dominios en ámbitos pedagógico-didácticos de los docentes que trabajan en EMTP, cuestión que resulta compleja, por cuanto los modelos de formación para la docencia y la enseñanza de la EMTP, revisados a nivel internacional, indican que tienen en su base distintas representaciones sobre qué conforma un buen docente y de qué capacidades se debe disponer para transmitir el conocimiento e impartir clases de calidad (Hallet, 2006).

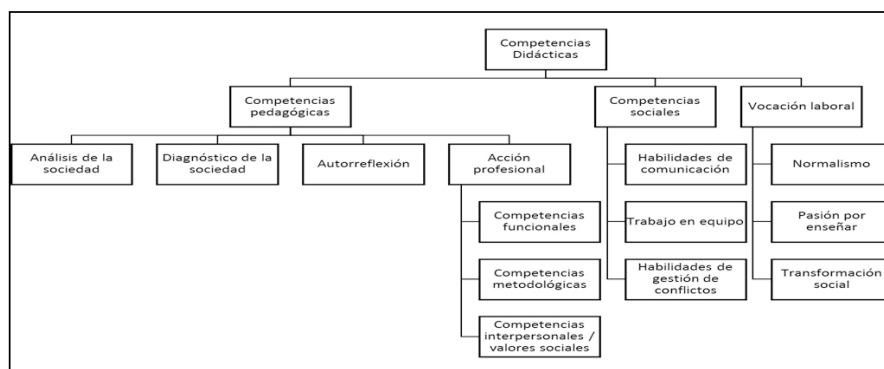
En tal sentido para identificar las competencias pedagógicas que ponen en juego los docentes de EMTP para hacer enseñable contenidos con un fuerte desarrollo técnico-ingenieril, se hace necesario revisar diferentes modelos de aprendizaje didácticos teóricos que en diálogo con los parámetros de ejercicio para la profesión docente en Chile, establecidos por el Ministerio de Educación (2012) a través del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (Mineduc, 2000), permita proponer un corpus teórico, que sintonice con la EMTP chilena, y al mismo tiempo determine las dimensiones para la acción profesional de la formación en la EMTP, dado que en la década de los 80 se cerraron las carreras universitarias que impartían la enseñanza técnica, haciendo que por estos días, sea muy relevante construir una didáctica específica para la enseñanza técnico-profesional, junto con orientaciones para profesores de EMTP que buscan perfeccionamiento docente.

2. METODOLOGÍA

En este estudio se asume un enfoque metodológico mixto, por medio de un diseño anidado concurrente de varios niveles (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), obtenida por medio de una muestra estratificada usando un muestreo aleatorio simple, que correspondió a 151 docentes de especialidad, pertenecientes a los 54 liceos existentes de las 9 comunas que atiende la Dirección Provincial Santiago Sur de Chile (Buin, Calera de Tango, El Bosque, La Cisterna, Lo Espejo, La Granja, Paine, San Bernardo, San Ramón). La muestra fue calculada según Hulland, Chow y Lam (1996), que sugieren una muestra mínima de 100 encuestados. Esta investigación se desarrolló a partir de tres etapas, las que se detallan a continuación:

2.1 Etapa 1

Con la finalidad de indagar las competencias pedagógicas para la acción profesional docente en EMTP, se realizó una revisión exhaustiva de modelos teóricos a partir de los enfoques europeos-alemanes del concepto de competencias y la relación con la educación dual (Gnahn, 2010; Gröner y Fuchs-Brüninghoff, 2004; OCDE, 2009; Rolf Reetz, 2006 y Krämer-Srurzl, 1996) junto con ello, se analizaron modelos de formación para la docencia y la enseñanza, tales como los referidos a la categorización de competencias (Erpenbeck y Rosenstiel, 2007), los estándares de la Kultusministerkonferenz (Consejo de Ministros de Educación) para la formación profesional de profesores en Alemania (2004), los modelos de competencias del docente de Nieke (2002) y Lehmann y Nieke (2005); la acción profesional en la educación de adultos de Roswitha (2004) y Hortsch y Kersten (2010), el desarrollo de competencias como proceso de profesionalización y las competencias para el desarrollo escolar de Werner y Meyer (2009), entre otros que tuviesen sintonía con el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008) y los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios (Ministerio de Educación, 2012). Con ello se determinó la construcción de una base conceptual organizada en un modelo teórico de competencias profesionales didácticas para profesores técnicos no pedagogos, que permitiese estructurar unitariamente, los constructos de competencias pedagógicas recabados y los asociados con la competencia vocacional docente (Romero-Jeldres y Faouzi-Nadim, 2018; 2020). Ver Figura 1.



1

Figura 1. Modelo teórico de competencias profesionales didácticas para profesores técnicos no pedagogos.

Fuente: Romero-Jeldres y Faouzi-Nadim (2018, 2020).

2.2 Etapa 2

Con el objeto de diseñar y validar un cuestionario que permitiera evaluar las percepciones del dominio de los constructos competencias pedagógicas y vocación laboral docente, se desagregó teóricamente el modelo propuesto en 7 dimensiones y 4 subdimensiones teóricas, 19 categorías conceptuales generadoras de ítems y 126 variables latentes. Con el fin de comprobar la utilidad del instrumento y asegurar que los ítems reflejaran el dominio de contenido, se calculó el nivel de concordancia, de jueces (4 jueces nacionales y 4 jueces internacionales) por medio del estadístico, Kappa de Fleiss. Los resultados fueron débiles ($K=.40$), permitiendo solo reducir las unidades de observación de 126 a 101 sentencias, por cuanto las diferencias teóricas entre los jueces fueron muy distintas, principalmente al relacionar el MBE y los estándares pedagógicos y disciplinarios chilenos, con el desempeño profesional.

Ello obligó a adelantar la etapa de análisis de validez de características métricas del instrumento, denominada validez de constructo, donde se comprueba estadísticamente la confiabilidad de los ítems y la unidimensionalidad de los factores formados por estos ítems a través del análisis factorial confirmatorio (Díaz, Fernández -Cano, Faouzi y Henríquez, 2015; Romero y Faouzi-Nadim, 2018). De este modo y aplicado a los datos específicamente, se le asignó a esta decisión la reducción de datos dejando fuera las perspectivas teóricas diversas o subjetivas, planteadas por los 8 expertos. Esta decisión, permitió reducir las sentencias de 101 a 54, permitiéndole al instrumento tener una consistencia interna y su validez convergente satisfactorias para los constructos reducidos, pudiendo observar que todos los valores fueron mayores o próximos a 0.70; y por tanto sus resultados son aceptables (Ver Tabla 1).

1

Tabla 1. Índices de bondad de ajuste del modelo propuesto validado.

Modelo	χ^2/gl	p-valor	RMSEA	CFI	TLI	ρ_{vc}	ρ_{Jor}
Modelo propuesto	1.083	0.191	0.024	0.998	0.999	0.67	0.98

Fuente: Romero y Faouzi-Nadim (2018)

Para la codificación, se utilizó una escala conceptual basada en la propuesta de (Carrera, Vaquero y Balsells, 2011) adaptada con la idea de que, a partir de las respuestas, se pudiese reconocer la autopercepción competencial de los y las docentes y directivos. Las valoraciones de la escala se organizaron siendo 1= Lo desconocía; Se desconoce el ítem o la cuestión propuesta. 2= No soy capaz; No se es capaz o no se sabe realizar la cuestión propuesta. 3= Sí, pero con ayuda; Se es capaz de realizar la cuestión propuesta con ayuda de otra persona o indicar que se tienen dificultades para realizar la cuestión propuesta por sí sólo. 4= Sí, siempre; Se es capaz de realizar la cuestión propuesta. 5= Sí y lo sabría explicar; Se es capaz de realizar la cuestión propuesta y se es capaz de explicar a otra persona cómo debe realizarse. El cuestionario fue diseñado para ser aplicado individualmente y se tuvo en cuenta los aspectos éticos de la investigación en las Ciencias Sociales. Para la reducción final de los datos y el hallazgo de los modelos se utilizó el método de análisis de ecuaciones estructurales y el software libre del programa R-Project, versión 3.0.2.

2.3 Etapa 3

Con el objeto de estudiar las representaciones del discurso docente, se anidó en el cuestionario, una pregunta abierta que posibilitó la conformación de un corpus (CA) que diese cuenta de las relaciones discursivas cuando las voces docentes se sitúan sobre tres conceptualizaciones que les afectan en su cotidiano laboral, como son la EMTP, la pobreza y la familia. Dentro de esta etapa, se le solicitó a esta muestra participar voluntariamente de un grupo de discusión, posterior a las respuestas del cuestionario. Ello permitió invitar a 13 docentes, provenientes de las diferentes comunas, los cuales opinaron sobre los hallazgos recabados, levantando un segundo corpus (CB).

Para la reducción de ambos corpus (CA y CB), se optó en paralelo por un análisis inductivo, guiado en base a los tres estadios del Análisis Crítico del Discurso (ACD), planteados por Fairclough (1989). De ese modo una primera instancia se enfocó en un análisis descriptivo del discurso docente, determinando unidades léxicas para el discurso global, identificando componentes de base gramatical para el significado local. Seguidamente, se procedió a realizar interpretaciones por medio de inferencias semánticas, para terminar con el ACD que permite explicar los procesos discursivos con los procesos sociales, cuando se recurre al empleo de las teorías sociales (Romero, Mardones y Müller, en prensa; Fairclough y Wodak, 1997).

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan responden a la decisión metodológica que permitió triangular hallazgos cuantitativos y cualitativos, obtenidos en cada etapa por medio de una integración múltiple. Ellos se presentan agrupados según se detallan a continuación:

3.1 El modelo de competencias didácticas profesionales para EMTP

Al realizar la validación del levantamiento del modelo teórico se establece una relación causal entre la variable latente competencia didáctica y las variables latentes competencia social, pedagógica y vocacional laboral. Luego de sucesivos ajustes, el modelo causal surgido de la revisión teórica quedó establecido por dos variables exógenas, dejando fuera la variable Vocación Laboral (Romero y Faouzi-Nadim, 2020).

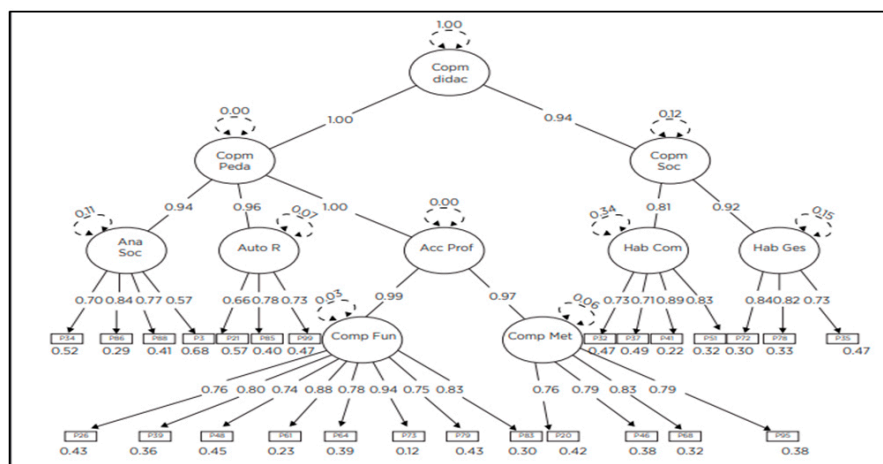
2

Tabla 2. Bondad de ajuste del modelo propuesto.

Modelo	χ^2/df	p-valor	RMSEA	CFI	TLI	ρ vc	ρ Jor
Modelo teórico	162.2	0.000	1.037	0.000	0.000	0.77	0.99
Modelo propuesto	1.07	0.163	0.022	0.999	0.999	0.61	0.97

Fuente: Elaboración propia en R-project.

Así, la Tabla 2 indica que el modelo teórico de la Figura 1, no se ajusta a los datos. Mientras que el segundo modelo estructural mostró un excelente ajuste entre el modelo teórico propuesto y los datos empíricos. En adelante nuevo modelo: Competencias didácticas profesionales para EMTP (Ver Figura 2).



2

Figura 2. Nuevo Modelo: Competencias didácticas profesionales para EMTP

Fuente: Elaboración propia en R-project.

3.2 Lo predominante según el modelo validado

Con base en la autopercepción competencial de los 151 sujetos se analizaron las competencias predominantes de los y las docentes en

relación con el nuevo modelo de Competencias Didácticas Profesionales para EMTP cuyos resultados se detallan a continuación:

3.2.1 De las diferencias de medias

Fue posible sintetizar la fuerza de las medias en los siguientes resultados: el 50,7% de los docentes son hombres y el 49,3% son mujeres; el 54,4% se desempeñan en docencia de formación diferenciada; el 53,6% trabaja solo en establecimientos municipales; el 57,6% tienen algún tipo de especialidad técnica; el 71,5% desconoce el sector económico del área EMTP donde realiza la docencia.

3.2.2 De las diferencias estadísticamente significativas

33

Tabla 3. Prueba comparativa de edad, años de experiencia en empresa y educación según género.

Edad		Años de experiencia en Empresa	Años de Experiencia en Educación
U de Mann-Whitney	1872,000	2164,000	2176,500
W de Wilcoxon	4647,000	4939,000	4951,500
Z	-3,536	-2,942	-2,275
Sig. Asintótica (bilateral)	,000	,003	,023

a. Variable de agrupación: Género

La Tabla 3 permite ver que tanto hombres como mujeres presentan diferentes puntuaciones en relación con la edad y los años de experiencia que tienen en empresas y en educación.

4

Tabla 4. Prueba comparativa de horario de contrato según especialización.

	Horario de contrato
U de Mann-Whitney	2129,000
W de Wilcoxon	5957,000
Z	-2,499
Sig. Asintótica (bilateral)	,012

a. Variable de agrupación: Especialización

La Tabla 4 permite ver que los profesores que han estudiado alguna especialidad presentan diferentes horarios de contrato en comparación a los que no se han especializado.

5

Tabla 5. Prueba comparativa de la edad, horas, años de experiencia en empresa según imparte curso.

Edad	Horario de Contrato	Años de experiencia en Empresa	Años de Experiencia en Educación
Chi-cuadrado	10,209	14,682	21,476
gl	2	2	2
Sig. Asintótica	,006	,001	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis.

La Tabla 5 muestra que los docentes presentan diferentes edades, horarios de contrato, años de experiencia en empresas y en docencia dependiendo del tipo de curso que imparten.

3.2.3 Nivel de dominio docente

En base al nuevo modelo teórico propuesto y validado, se puede señalar que solo el 13% de los docentes se percibe con dominio de las competencias evaluadas y se siente capaz de explicar el saber de dominio. La tendencia mayor, en orden a la valoración conceptual se focaliza en el valor asignado 4, es decir el 54,7 % de los docentes se autoperciben con conocimiento en las competencias pedagógicas propuestas en las dimensiones y se sienten capaces de realizarlas, no obstante, presentan dificultades para explicar el conocimiento o bien hay dificultades para explicar a otras personas cómo debe ejecutarse la dimensión planteada. El 32,3 % de los resultados, plantean autopercepciones en los valores asignados a la valoración 1 y 3, visibilizando un desconocimiento o bien reconociendo dificultades para la realización pedagógica sin apoyo. En tal sentido, las competencias pedagógicas evaluadas mayormente descendidas se concentrarían específicamente en las dimensiones de Análisis de la Sociedad, Autorreflexión y Acción profesional (Ver Tabla 6).

6

Tabla 6. Dominios mayormente descendidos .

Dominio		Descriptor	Valoración	
Análisis de la sociedad		Conozco las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente.	Descendida por docentes	
Autorreflexión		Analizo críticamente mi práctica de enseñanza y la reformulo, a partir de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes que atiendo.	Descendida por docentes	
Acción Profesional	Competencias metodológicas		Aplico variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos que enseño. Organizo el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.	Descendida por docentes y directivos docentes
	Competencia Social	Habilidades comunicativas	Cuido mi postura corporal para no contradecir lo expresado oralmente. Mantengo un comportamiento equilibrado en un diálogo, respetando opiniones y argumentando mis puntos de vistas.	Descendida por docentes y directivos docentes
		Habilidades de gestión	Abordo el conflicto, desde su naturaleza, analizando su origen. Me siento preparado(a) para velar por el desarrollo afectivo de los y las estudiantes y por la convivencia escolar.	Descendida por docentes y directivos docentes

Fuente: Elaboración propia

3.3 Los discursos docentes

Teniendo a la vista dos corpus (CA y CB) para develar las representaciones discursivas planteadas por los profesores de EMTP por medio del léxico y elementos semánticos, es posible dar cuenta de tres líneas discursivas (Romero et al., en prensa).

3.3.1 En relación con los estudiantes de EMTP

La primera representación discursiva está en relación con el modo en que los profesores se refieren a los estudiantes de EMTP instalando un realce lingüístico (Vigara, 1992), asociado con la vulnerabilidad. Ella es evidenciada por medio de intensificadores donde el adverbio más antecede al adjetivo vulnerable, como se observa en los siguientes enunciados :

E 283: “En cuanto a la pobreza siempre está asociada a la EMTP ya que van los alumnos más vulnerables y también su familia”.

E 624: “Un gran % de los alumnos de nuestro país estudian en este sistema y son los más vulnerables”.

Respecto de las huellas lingüísticas, el corpus plantea atenuaciones para minimizar, suavizar o reducir la fuerza de las representaciones discursivas que los docentes construyen sobre los estudiantes de EMTP y la vulnerabilidad:

E 7: “la mayoría no logra mejores aprendizajes porque existe una conciencia de que ellos están determinados a seguir en su situación [...], esta mentalidad reina en la mayoría de los estudiantes y apoderados”.

Respecto de los epítetos que develen juicios de valor hacia los estudiantes de EMTP, el discurso docente da cuenta de las características sociales de los estudiantes como consecuencia de la vulnerabilidad :

E 522: “alumnos, con una cantidad enorme de vicisitudes, con problemas conductuales y psicológicos, cognitivos”.

E 3. “reciben a alumnos prioritarios vulnerables, provenientes de hogares destruidos por un círculo cerrado de pobreza, familias disfuncionales con hijos abandonados, carentes de afecto que buscan en liceos públicos y que son aquellos donde descargan su ira, rebeldía, resentimiento, frustración (...). Dicha situación los deja con un retraso de maduración de 1 año al menos lo que se advierte en los comportamientos en sala de clases, poco interés por el estudio, actitud reactiva frente a conflictos... etc...”

3.3.2 En relación con la EMTP

La segunda representación discursiva está en relación con la valoración que los docentes hacen de la EMTP como medio para romper el círculo de pobreza. De este modo los intensificadores también se asocian con el adverbio más utilizado para incrementar la valoración de la formación técnica.

E 37: “Creo que la EMTP es una solución a una búsqueda de las familias más vulnerables al problema de la pobreza”.

E 367: “(...) permiten a los alumnos en un corto periodo acercarse al mundo laboral en buenas condiciones lo que los hace mucho más valorados”.

E 354: “Estos logros alcanzados por los alumnos, sin duda será una oportunidad para mejorar la calidad de vida de más familias”.

Respecto de las huellas lingüísticas, el uso del recurso de la atenuación es utilizado para mitigar posibles acusaciones respecto de lo restrictivo del sistema educativo, por no cumplir siempre con las expectativas de los estudiantes para seguir estudios superiores o estudiar y trabajar y por otra parte, evitar generalizar al referirse a la condición de vida de los estudiantes de EMTP, a sus expectativas y el logro de estas:

E 352: “Hay muchos alumnos que debido a la pobreza no pueden proyectarse a estudiar en la universidad”.

E 353: “(...) sus horizontes de posibilidades para entrar a una universidad, muchas veces, sobrepasa la capacidad adquisitiva de familias que se encuentran en condición de pobreza”.

E 262: “el nivel de ingresos que obtiene un estudiante recién egresado de esta modalidad no ayudará a superar dicha condición, es más, muchas veces la reproduce debido al poco espacio para el desarrollo de la visión futura de los estudiantes, necesaria para la continuidad de estudios”

Respecto del posicionamiento enunciativo, hay un nosotros que da cuenta de lo que profesores de EMTP hacen por los estudiantes, y también se devela un ellos, para dar cuenta de un déictico negativo.

E 522: “Nosotros les damos las herramientas para que ellos puedan desarrollarse, en forma activa en el mundo laboral, les hacemos notar que pronto van a obtener un título de técnico de nivel medio en la especialidad de mecánica automotriz o administración (...) Pienso que hacemos una gran labor con este tipo de alumnos (...)”.

E 7. “la mayoría no logra mejores aprendizajes porque existe una conciencia de que ellos están determinados a seguir en su situación ; esta mentalidad reina en la mayoría de los estudiantes y apoderados”.

3.3.3 En relación con las competencias pedagógicas

En una primera instancia los resultados presentados basado en el Corpus (CB) del grupo de discusión, se ajustaron sólo a buscar una caracterización de los contenidos asociados a las competencias pedagógicas en el discurso docente, no obstante ello, solo se asoció con los perfiles de egreso propuesto por las instituciones universitarias:

PROF. 1: “Me parece bueno si podemos hablar de competencias pedagógicas. Creo que la pregunta que me viene es cómo se desarrollan estas competencias porque finalmente cada institución formativa trata de instalar tal vez el sello de la misma institución: la universidad “x” colocará la particularidad en alguno de estos énfasis”.

Dado que los discursos no especificaban conceptos asociados a la que se puede entender por competencias pedagógicas, el discurso comienza a relevar la experiencia disciplinar desde la empresa, al aula, sin formación pedagógica:

PROF. 5: “Claro, que traía la experiencia. Porque como fue mi caso hasta un viernes trabajé en la imprenta y el lunes estaba en una sala con cuarto medio. Aparte de no traer las competencias pedagógicas, traía solamente mi práctica como trabajador. Mi aporte desde lo empírico

justamente con lo técnico, pero me faltaba la parte de las Ciencias de la Educación”.

PROF. 2: “(...) a los profesores TP nos pasa algo bien particular, los que estamos sacando la pedagogía venimos de la industria, llegamos a un colegio, nos gustó y como que vamos al revés, partimos de la experiencia y después agregamos la parte teórica, la formación. Entonces, yo me he dado cuenta de que uno llega a la Universidad y hace como una especie de desaprendizaje (...)”.

Por otra parte, se evidencia una huella lingüística que deja entrever que las instituciones formadoras y el Estado también son responsables, atenuando la falta de formación pedagógica de los profesores de EMTP:

PROF. 10 “(...) La gran problemática tiene que ver con que las escuelas formadoras de profesores en alguna medida no forman profesores para los pobres, para los sectores populares. La mayoría de los estudiantes de bajos ingresos estudian en TP, la gran mayoría (...) eso está comprobado por el MINEDUC, no es un tema que se diga”.

PROF. 9: “El MINEDUC dice que la educación TP está más inclinada a la pobreza... lo dice estadísticamente (...) está comprobado que las familias de los chicos van a la educación TP son los de mayor vulnerabilidad y los de mayor índice de pobreza, eso lo dice estadísticamente. Salió hace dos semanas, y eso no es irrefutable, decir, ya...uno no puede hacer nada”.

Así, el discurso docente del grupo de discusión devela juicios de valor hacia los estudiantes de EMTP, dando cuenta que lo que se les pide, respecto de las competencias pedagógicas, es más bien práctico por las características sociales de los estudiantes como consecuencia de la vulnerabilidad del contexto escolar:

PROF. 3: “En mi establecimiento son vulnerables...Y ahí nos lleva mucho tiempo en resolución de conflictos, en los problemas de su casa, qué quieren hacer, porque tampoco llegan muy claros. Lo único que quieren es independizarse y tener independencia económica. En nuestra realidad, su familia es un peso para salir de la pobreza”.

PROF. 4: “El 85% en mi colegio es vulnerable. Vulnerabilidad económica, social, problemas de drogas por parte de los padres (...) abuso, abuso sexual (...) mucho, se da mucho eso. Y ellos tienen además el tema de que la educación de los padres es mucho más baja de lo que ellos tienen. (...) son muy pocos los que tienen estudios sobre cuarto medio. Sólo tengo dos apoderados profesionales”.

PROF. 7: “El tema del narcotráfico en mi sector, es un tema peludo. Tengo en las mañanas, aparecen cabros que vienen ya con su pito, han fumado su pito antes de entrar. Converso mucho con ellos, están todas las redes que existen desde el Ministerio del Interior, programa 24 horas, etc., para ir apoyándolos pero siempre y cuando ellos accedan porque si no acceden la verdad es que no hay nada. Pero al interior de la escuela no tengo tráfico. Hace mucho rato que los “choros” emigraron de ahí. Porque les di duro, les di muchas oportunidades y cuando no hay más hay que sacarlos. Hay que hacer seguimiento primero...no es llegar y deshacerse de ellos..”.

A lo anterior se suman intensificadores asociados a la asistencia escolar como el elemento más importante y donde lo menos importante son las competencias pedagógicas:

PROF. 13: “(...) En mi contexto lo primero que debemos hacer es que los estudiantes vayan a la escuela, por lo tanto todo es práctico, técnicas pedagógicas, instrumentos y todo lo demás la verdad es que viene como añadido a lo otro. No es lo más importante desde mi punto de vista, en mi escuela. En mi escuela lo importante es la asistencia. Si no los tienes en la escuela, no pueden hacer nada. Las deserciones son altas, las inasistencias son extraordinarias”.

PROF. 12: “(...) si en mi colegio se aplicara el decreto del mínimo de un 85% de asistencia para ser promovido, créanme que del colegio habrían pasado 2 o 3. Es así de cierta, y los invito a que revisen la asistencia de los colegios, por lo menos públicos en donde la educación para la familia no tiene mucha importancia. Lo que importa es que los cabros produzcan dinero porque las necesidades económicas que tienen las familias son mayores”.

O bien de pautas reducidas de actuación atenuadas para entender que la instalación de un profesor de EMTP en un establecimiento, obedece a una contratación donde de alguna manera las competencias pedagógicas son secundarias frente a la vulnerabilidad:

PROF. 6: “muchos tienen cero experiencias frente a los alumnos. Lo que más se pide cuando te contratan es el tema comunicacional, que seamos capaces de transferir las ideas, que podamos tal vez llegar a dominar el grupo; que lo hagan con cariño pero también la corrección. (...) eso es una habilidad porque o los profesores se van muy al lado del amigo o al lado de lo estricto, ahí hay que buscar un equilibrio. Esa es una habilidad que debiese tener la persona. Cuesta porque hay que verlo en terreno y no se distingue en la entrevista laboral”.

De hecho, los propios participantes dan cuenta de las competencias que mayores resultados les dan en el aula:

PROF. 3: “ Los cabros valoran la contención”.

PROF. 2: “Pero, fundamentalmente la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo. Esta última es la fundamental tanto para trabajar entre colegas como para llegar a los alumnos”.

PROF. 1: “La resolución de conflictos...”.

Lo anterior se vuelve a atenuar o suavizar, dando cuenta de la responsabilidad de las direcciones escolares.

PROF. 5: “ La única posibilidad es acompañarlos. Lamentablemente no todos los colegios cuentan con espacio, con horarios. Nuestros profesores con más hora, la mayoría tiene 44 horas, y un profesor más menos tiene 36 horas. Lo demás es trabajo de planificación, de ingresar notas a software o llenado de libro de clases, algunas horas de reunión”.

PROF. 8: “Si ellos quieren que la formación TP se trabaje más, debieran dejar de pedirnos como cualquier colegio. Debemos rendir, nos miden igual que los demás, entonces, antes empezaba la especialidad en mi colegio en primero medio, de primero a cuarto, claro, los chicos salían muy bien preparados, profesionales en su técnica. Ahora tienen tercero

y cuarto, toda esa cantidad de contenidos se suprimió a dos años y a qué le da: que tengan seis horas de lenguaje, siete horas de matemática, que tengan mucho tiempo de estudiar el área normal porque nos miden con el SIMCE, es un terror a que uno baje. Estamos todo el tiempo siendo medidos y nos comparan con otros colegios y yo creo que ahí está el error”.

El discurso docente se cierra, dejando entrever una huella lingüística de discriminación respecto de la propia formación técnica donde la familia, también hace su juego:

PROF. 4: “En Chile ha habido siempre un desdén por los técnicos. Si le pregunta a la familia por sus hijos, quieren que sea médicos, periodistas, etc., a nadie se le ocurre decir que quieren tener un hijo técnico en telecomunicaciones, hay un desdén por este asunto. Uno puede observar por ejemplo que familias con dos hijos y uno egresa de octavo año con buenas notas y a ese lo colocan en el científico humanista; al otro que no le va muy bien, va para el TP para que luego saque una carrera y tenga con qué ganarse la vida. Hay una mirada sesgada y estigmatizada de la enseñanza TP. Como que están los más pobres y los más “tontos”. Pareciera que esa es la visión que tiene la sociedad.”

4. CONSIDERACIONES FINALES INTEGRADAS

La perspectiva mixta e integrada desde la que parte este estudio se ha centrado en las competencias pedagógicas, como elementos de importancia para el posicionamiento docente de la Educación Media Técnico Profesional en Chile cuándo se ven demandados a potenciar el desarrollo profesional de las y los jóvenes chilenos que optan por esta formación. Así, se ha indagado en los conocimientos pedagógicos y en los discursos que poseen los docentes-técnicos, buscando aportar a la construcción de una Didáctica para la EMTP que revitalice la formación profesional y la propia carrera docente y sus singularidades dado que resulta inequitativo, que al tener una falta de formación pedagógica, puedan ser evaluados con los mismos parámetros establecidos por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente chileno.

En primer lugar, los resultados obtenidos en el desarrollo de este estudio no solo aportan con la validación de un nuevo modelo teórico de Competencias didácticas profesionales para EMTP, en función de la acción profesional y la competencia social, también permiten relevar el constructo competencia didáctica, dado que hasta ahora, no ha sido analizada en sí misma, ni en relación con la competencia pedagógica. Ahora bien, en función de las dimensiones propuesta, el estudio permite proyectar el descubrimiento de un modelo nacional que identifica dominios en competencias pedagógicas donde el saber-poder-hacer cobra sentido, pidiéndole a la formación de profesores un mayor desafío frente a los estándares y marcos nacionales, dado que las competencias didácticas que se develan en docentes que se desempeñan en zonas con niveles altos de vulnerabilidad, requieren de dominios en competencias sociales y ello no solo es ratificado por los discursos docentes, los hallazgos dan cuenta de un triada (Competencia pedagógica, social y acción profesional),

integradas por el concepto de competencia didácticas profesional. El desafío es integrar estos elementos en los perfeccionamientos de docentes -técnicos desde dos acciones:

a) fusionarlos a través de estudios teóricos; b) incorporarlos en actividades prácticas en ámbitos pedagógicos de modo que los profesores técnicos puedan socializarse profesionalmente; y c) recibir acompañamiento transmitido biográficamente por sus pares, dado que el saber docente esta influido por la trayectoria profesional previa y como tal se integra desde el pensar-sentir y actuar.

En segundo lugar, se puede decir, que el cuestionario y su escala de valoración permite a las y los docentes reconocer una base de conocimiento común, y una base de dificultades relacionadas con acciones profesionales que están en el ámbito de la práctica profesional o el saber pedagógico en uso y por tanto, el cuestionario estaría permitiendo recomponer las acciones desde donde se produce la acción profesional. En tal sentido, el desafío del cuestionario es transformarse en un proceso de reflexión, de modo que permita revisar cada uno de los propios indicadores, agregando una nueva tensión que dé pie para introducir mayor perfeccionamiento docente. Ahora bien, los perfeccionamientos docentes para ser efectivos deben situarse desde el hacer y el actuar profesional si se quiere fortalecer las competencias didácticas profesionales. Ello también debe ser una condición para superar diferentes niveles de dominio competencial.

Respecto del análisis del discurso docente, los hallazgos destacan tres aspectos: a) por una parte se le atribuyen significados a los estudiantes, mostrando cómo se reproduce el discurso de pobreza multidimensional. Los resultados del análisis señalan que las relaciones de poder establecidas en este discurso docente reproducen discursos hegemónicos respecto de los estudiantes pertenecientes a la EMTP, desigualdad que estaría contemplada en las representaciones que los caracterizan como pobres y vulnerables (desde la estructura familiar), con capacidades cognitivas básicas o descendidas, como consecuencia del medio o el origen social y, en casos contrarios, con dificultades de acceso a la educación superior por falta de recursos. Este discurso docente, construye lingüísticamente la huella de la desigualdad social en relaciones de poder y dominación desiguales, ello porque los retrata como estudiantes "víctimas" de nacer en condiciones de vida pobres y vulnerables cuyas familias deciden su ingreso a la EMTP como un paliativo para extirpar la vulnerabilidad y/o mejorar las condiciones de vida.

La segunda línea discursiva se asocia con el potencial que se le asigna a la Educación Técnica como un medio para romper el círculo con la pobreza, mejorar los ingresos de los estudiantes y sus familias y proseguir estudios universitarios. Esta línea se asocia con el enfoque de la pobreza basada en la renta, donde cada familia, vería incrementado los recursos económicos del hogar, si sus hijos superan el desempleo juvenil por medio de la Educación Técnica, extirpando la vulnerabilidad. Al mismo tiempo el discurso puede ser restrictivo hacia los estudiantes, cuando se evidencia el rezago que tienen los estudiantes para seguir estudios, dado que empiezan

a trabajar antes de ingresar a la educación superior por razones de la precaria condición económica de sus hogares. En ese sentido, la imagen proyectada final se puede asociar con el determinismo, cuando no se ven posibilidades para la superación de la pobreza.

Finalmente, la línea discursiva asociada con la formación pedagógica da cuenta de un discurso ausente y excluyente sobre competencias pedagógicas, y de cómo los contextos geográficos escolares problemáticos y la cultura de la que se hace parte lo técnico las singularizan.

AGRADECIMIENTOS

Los resultados de esta publicación han sido posibles gracias al financiamiento otorgado por, CONICYT, a través del Proyecto Fondecyt de Iniciación N.º 11140650.

Nota. Se agradece la participación de los estudiantes de pregrado que colaboraron con el trabajo de campo: Marjorie Coloma, Gabriela Céspedes, Diego Bustos, Antonia Rodríguez y Javiera Rodríguez. A los estudiantes de pregrado que focalizaron su tesis en EMTP: Aaron Espinoza, Paula Gómez, Carolina Veas y Natalia Zúñiga. Al estudiante de magister Danny Vargas y a los estudiantes de doctorado: Dr. Tarik Faouzi-Nadim y Dra. Tricia Mardones, por su importante contribución para discutir los hallazgos de los análisis cualitativos y cuantitativos. Un agradecimiento especial a los asistentes científicos de la Universidad de Dresden, Alemania: Dra. © Claudia Galarce y Dr. © Diego Gormaz, por su aporte en la revisión sistemática de los modelos pedagógicos alemanes.

REFERENCIAS

- Arzola, S., Collarte, C., Cornejo, J., Etchegaray, F., y Franklin, J. (1993). *Destino educativo laboral de los egresados de la Enseñanza Media*. Proyecto MECE-Media, Ministerio de Educación.
- Carrera, F., Vaquero, E., y Balsells, M. (2011). Instrumentos de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-17. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.410>.
- Centro de Investigación y desarrollo de la Educación (CIDE). (2008). *VII Encuesta CIDE a actores del sistema educativo. Informe Final*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de <https://educacion.uahurtado.cl/cide/encuesta-cide/>.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio del siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Díaz, E., Fernández, A., Faouzi, T., y Henríquez, C. F. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 47-63. doi:10.6018/rie.33.1.193521.
- Erpenbeck, J., y Von Rosenstiel, L. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung 2. Vorbemerkung zur 2. Auflage*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Fairclough, N. (1989). Discourse as social practice. En N. Fairclough, *Language and Power* (pp. 17-42). London: Longman.
- Fairclough, N., y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En van Dijk, T. A.(Ed.) *Discourse as Social Interaction* (pp. 258-284). London: Sage.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen-Erwerb, Erfassung, Instrumente: Studententexte für Erwachsenenbildung Taschenbuch*. Leibniz: Die Spiegel-Bestseller.
- Gröner, H., y Fuchs-Brüninghoff, E. (2004). *Lexikon der Berufsausbildung. Über 1500 Begriffe für Ausbilder, Führungskräfte und Personalentwickler*. München: Deutschen Taschenbuch Verlag.
- Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Auflage. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH.
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F: McGraw -Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hortsch, H., y Kersten, S. (2010). *Didaktik der Berufsbildung, Merkblätter*. Dresde: SFPs-Wissenschaftlicher Fachverlag.
- Hulland, J., Chow, Y. H., y Lam, S. (1996). Use of causal models in marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 181-197. doi: [http://doi.org/10.1016/0167-8116\(96\)00002-X](http://doi.org/10.1016/0167-8116(96)00002-X).
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussaillant, F. (2013). *Estudio de la Educación Técnico Profesional. PNUD*. Recuperado de https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_po-breza_etp_2013.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: División de Educación Superior.
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Demanda de actualización pedagógica y Formación inicial de docentes técnicos. Documento*. Santiago de Chile: Chile Califica.
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Más y mejores técnicos para Chile. Estrategia Bicentenario*. Santiago de Chile: Chile Califica.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile (2011). *Educación Técnico Profesional en Chile, Antecedentes y claves de diagnóstico*. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media. CIAE-CEPPE*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación República de Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2227>.
- Miranda, M. (2003). Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional. Capítulo 7. En C. Cox (Ed.), *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (pp. 375-417). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Nieke W. (2002). *Sorgsamer Umgang mit der Natur-Umwelt als Aufgabe der Allgemeinbildung*. Rostock: unveröffentl. Ms.
- Lehmann, G., y Nieke, W. (2005). *Zum Kompetenz-Modell*. Recuperado de <http://sinus.uni-bayreuth.de/fileadmin/sinusen/PDF/modul10/text-lehmann-nieke.pdf>.

- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París: OECD. Recuperado en https://read.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es#page3.
- OCDE-Banco Mundial (2009). *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Ministerio de Educación de Chile. Publicado por acuerdo con la OCDE, París y el BIRD/Banco Mundial. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es#page1.
- OCDE (2010). *Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Learning for Jobs*. Secretary General of the OECD. París: OCDE.
- Reetz, L. (2006). Kompetenz. En F.-J. Kaiser y G. Pätzold, *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Auflage. (pp. 305-307). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Rolf, A., y Krämer-Srurzl, A. (1996). *Berufs- und Arbeitspädagogik. Leitfaden der Ausbildungs-praxis in Produktions- und Dienstleistungsberufen*. Berlín: Cornelsen.
- Romero-Jeldres, M., y Faouzi-Nadim, T. (2018). Validación de un modelo de competencias pedagógicas para docentes de Educación Media Técnica. *Educación y Educadores*, 21(1), 114–132. doi: 10.5294/edu.2018.21.1.6.
- Romero-Jeldres, M. R., y Faouzi-Nadim, T. (2020). Modelo estructural de competencia profesional didáctica para profesores técnicos no pedagogos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-22. doi: 10.11144/Javeriana.m13.mecp.
- Romero, M., Mardones, T., y Müller, V. (en prensa). Representaciones discursivas de los estudiantes de Educación Media Técnico Profesional en el discurso docente. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (52).
- Roswitha, P. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. W. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Vargas, S., Henríquez, A., Aravena, J., y Ogrodnik, E. (2006). *Estudio inserción laboral de egresados de la Educación Media Técnico-Profesional y de la Educación Técnica de Nivel Superior en el sector de la Administración y Comercio de la Región Metropolitana: Informe Final*. Programa Chile Califica, Red para el Nuevo Emprendedor.
- Vigara Tauste, A. M. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.
- Werner, J., y Meyer, H. (2009). *Didaktische Modelle*. Berlín: Cornelsen.