



Universidad metropolitana de ciencias de la educación
Vicerrectoría académica
Dirección de postgrado
Magister en educación

**GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL
QUE REALIZAN LOS EQUIPOS TÉCNICO PEDAGÓGICO Y DOCENTES EN
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES QUE IMPARTEN LA MODALIDAD
TÉCNICO PROFESIONAL DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO
DURANTE EL AÑO 2019.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

CURRICULUM

.....

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE, AÑO 2020

AUTORA: María Verónica Santander Andrade

PROFESORA GUIA: Pilar Mazo Figueroa

2020, María Verónica Santander Andrade

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autora.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi mamá por ser un ejemplo de mujer luchadora,
A Marco por acompañarme en este camino,
A mi familia por el apoyo en este proceso de formación,
A mi profesora por creer en mis ideas y ayudarme a concretarlas,
y por sobre todo a mis entrevistados por entregarme sus relatos y experiencias.

GRACIAS TOTALES

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	III
RESUMEN	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.1 Presentación del problema: La Educación Técnica en el Siglo XXI y el Rol de la Orientación Vocacional	6
1.2 Delimitación del problema	11
1.3 Justificación del problema: Por qué es relevante investigar respecto a la orientación vocacional en instituciones de Educación Media Técnico Profesional	16
1.4 Objetivos de Investigación	20
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	21
2.1 Acercamiento Conceptual y Definición Propia de Orientación Vocacional	21
2.2 Contexto nacional de la Orientación Vocacional	25
2.3 Educación Técnico Profesional: Sus particularidades y contexto nacional	32
2.4 Contexto institucional educativo y evolución desde Gestión Curricular hacia Gestión Pedagógica	38
2.5 Gestión Pedagógica: Definición y parámetros para su observación	44
2.6 Síntesis del marco de referencia ¿qué entenderemos por Gestión pedagógica de la orientación vocacional en un contexto educativo Técnico Profesional?	49
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	51
3.1 Paradigma de Investigación: Interpretativo	52
3.2 Tipo de Investigación: Cualitativa	53
3.3 Enfoque de Investigación: Exploratorio	54
3.4 Diseño de Investigación: Estudio de Caso	54
3.5 Contextualización	57
3.6 Sujetos de estudio: Equipos técnicos pedagógico y docentes	58
3.7 Instrumento de investigación: Entrevista	60
3.8 Procedimiento de análisis de la investigación	62
3.9 Aspectos de Rigor y Calidad de la Investigación	67
3.10 Aspectos Éticos de la Investigación	69
CAPÍTULO IV. RESULTADOS: ANÁLISIS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN DOS LICEOS TÉCNICOS PROFESIONALES DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO	72
4.1 Gestión Curricular de la Orientación Vocacional	81
4.1.1 Coordinación de la implementación de bases curriculares y programas de estudio	82
4.1.2 Coordinación lineamientos pedagógicos comunes	85
4.1.3 Planificación para conducción efectiva de procesos de enseñanza aprendizaje	88
4.1.4 Promoción del aprendizaje docente colaborativo	91

4.2 Enseñanza y aprendizaje en el aula de la orientación vocacional	93
4.2.1 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza - aprendizaje: La definición de objetivos	94
4.2.2 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza- aprendizaje: Planificación de contenidos para impartir en el aula	102
4.3 Apoyo al desarrollo de los estudiantes	106
4.3.1 Apoyo a los estudiantes en elección de estudios secundarios y alternativas laborales	107
<u>CAPITULO V. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN</u>	112
5.1 Conclusiones	112
5.2 Limitantes y Proyecciones	115
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</u>	118
<u>ANEXOS</u>	124

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración N° 1 Estructura metodológica de la investigación.	51
Ilustración N° 2 Esqueleto de nodos.	63
Ilustración N° 3 Esquema Organización de la investigación.	65
Ilustración N° 4 Esquema Categoría y subcategorías de la Investigación.	66
Ilustración N° 5 Nube de palabras de las entrevistas	80
Ilustración N° 6 Esquema Gestión curricular de la orientación vocacional.	82
Ilustración N° 7 Esquema Enseñanza y aprendizaje en el aula.	94
Ilustración N° 8 Esquema Apoyo al desarrollo de los estudiantes.	107

LISTA DE TABLAS

Tabla N° 1 Evolución del concepto de gestión curricular hacia gestión pedagógica	41
Tabla N° 2 Tabla matrícula 2019	58
Tabla N° 3 Tabla entrevistados	59
Tabla N° 4 Operacionalización del objeto de estudio.	61

RESUMEN

Esta investigación surge al comprender la importancia de la orientación vocacional en la enseñanza media técnico profesional. Busca develar las prácticas que implementan los equipos técnicos pedagógicos y docentes de dos establecimientos técnicos profesionales de educación media de la región de Valparaíso. El objeto de estudio es la gestión pedagógica de la orientación vocacional, la cual se comprende a partir de los Estándares indicativos de desempeño, a través de las subdimensiones Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

La investigación es de tipo cualitativa con enfoque exploratorio. El diseño corresponde a un estudio de caso. El instrumento metodológico fue la entrevista semi estructurada, la cual fue aplicada a 8 actores claves de dos establecimientos que declaran impartir la orientación vocacional.

Entre los principales hallazgos se encontró que la gestión pedagógica de la orientación vocacional está en una fase incipiente y aún distante de lo descrito en los Estándares Indicativos de Desempeño, transitando desde un enfoque directivo hacia uno de acompañamiento en las decisiones vocacionales de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Gestión pedagógica – Orientación vocacional – Educación técnico profesional

ABSTRACT

This research arises when the importance of vocational guidance is understood in professional technical secondary education. It seeks to unveil the practices which were implemented by the technical pedagogical and teaching teams of two professional technical establishments of secondary education at the Valparaiso Region.

The object of study is the pedagogical management of vocational guidance, which is understood from the Indicative Performance Standards, through the sub dimensions Curriculum management, Teaching and Learning in the classroom and support to the students' development.

The research is qualitative with an exploratory approach. The design corresponds to a case study. The methodological instrument was the semi-structured interview, which was applied to 8 key actors from two establishments whom claim to teach vocational guidance.

Among the main findings, it was found that the pedagogical management of vocational guidance is in an incipient phase and still away from what is described in the Indicative Performance Standards, moving from a directive approach to one of accompaniment at the students' vocational decisions.

KEY WORDS: Pedagogical management – Vocational orientation – Professional technical education

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado y cambiante, donde la ciencia, la transformación digital y la tecnología producen innovaciones cada vez más rápido, la actualización de conocimientos y el desarrollo de competencias profesionales se vuelven una tarea permanente. En este escenario, el contexto educativo del siglo XXI está marcado por la relevancia de las decisiones educacionales y laborales de las personas contexto en el cual, la orientación vocacional como disciplina y el apoyo en la toma de decisiones profesionales como su tarea central, adquieren relevancia en tanto pueden determinar la trayectoria pos secundaria de los estudiantes.

Durante la última década y en el contexto del análisis de las trayectorias de egresados de la Enseñanza Media Técnico Profesional (en adelante EMTP), surge la orientación vocacional como un elemento importante de la formación escolar. La discusión sostiene que las decisiones educacionales tomadas en la enseñanza media no son inocuas y pueden tener efectos importantes en la vida de las personas. En efecto, se reconoce que un proceso de decisión deficiente puede tener altos costos, tanto para los estudiantes y sus familias, como para el sistema de educación superior, y para el país, considerando que la inversión en financiamiento de la educación - gratuidad- es un instrumento de desarrollo y movilidad social. Especialmente en la EMTP, tanto por el contexto de vulnerabilidad que lo caracteriza, como por las prácticas educativas marcadas por las decisiones profesionales y la relación temprana con el entorno laboral.

La orientación, entendida como un proceso de apoyo para la toma de decisiones vocacionales, está en gran medida ausente de la educación escolar chilena. Si bien el ministerio de Educación promulgó la obligatoriedad de la asignatura “Orientación” para la enseñanza básica y media (decretos N° 4.002/1981 y N° 300/1982 respectivamente) y declara en las bases curriculares la importancia de apoyar a los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida (decreto N° 369/2016). Se reconoce que los lineamientos y directrices para promover la orientación en el sistema escolar son hasta 2° medio y no contemplan el desarrollo de la dimensión vocacional de los estudiantes.

El año 2016 la importancia de preparar a los estudiantes de EMTP para tomar decisiones respecto a sus trayectorias post secundarias, adquiere protagonismo en la discusión del sistema nacional de educación. El Ministerio de Educación define, a través del Decreto Exento 848/2016, la Política Nacional de Formación Técnico-Profesional, en ella indica la creación de un Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional que defina las políticas de interés del sistema Técnico (MINEDUC, 2016).

El Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional, publica en enero 2018 la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional, donde señala que el propósito de la Educación Técnica en Chile es asegurar que estudiantes y trabajadores cuenten con oportunidades de desarrollar trayectorias de vida que articulen el trabajo y el aprendizaje permanente, acorde a sus expectativas y capacidades, y en coherencia con las necesidades de desarrollo del país (MINEDUC, 2018). En este documento, además se establece la necesidad de crear un sistema de orientación vocacional que acompañe a los estudiantes de enseñanza media.

En consecuencia, considerando los lineamientos de la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional, preparar a los estudiantes de EMTP para tomar decisiones respecto a sus trayectorias educativas y laborales es parte de la labor pedagógica de los establecimientos. En este contexto, cabe señalar que, desde la perspectiva del marco curricular para la enseñanza media, la asignatura de orientación desde su inicio ha estado avocada al desarrollo personal y la conducta moral y social de los estudiantes, pese a declarar la importancia de apoyar a los estudiantes en lo relativo al proyecto de vida a través del decreto N° 369/2016.

Considerando que el desarrollo la dimensión vocacional de los estudiantes de EMTP, por decreto vigente, no está mandatado, y no dispone de instrumentos o bases curriculares para 3° y 4° medio, donde la gestión pedagógica de la orientación vocacional se plantea como una práctica deseable que queda al arbitrio de cada institución educativa, se vuelve relevante conocer las condiciones que tienen los establecimientos de EMTP respecto al objetivo de orientar vocacionalmente a sus estudiantes. Disponer de información en este ámbito permite reflexionar en estrategias para avanzar hacia la instalación de la orientación vocacional en la EMTP.

En esta tesis se relacionan principalmente tres elementos: la gestión pedagógica, la orientación vocacional y la educación media técnico profesional. El propósito está puesto en desarrollar un análisis que permita visualizar cómo se gestiona pedagógicamente la orientación vocacional en dos liceos técnicos profesionales de la región de Valparaíso. La investigación es un estudio de caso exploratorio y cualitativo, donde se buscó responder a la pregunta de investigación a través de los actores que participan directamente en el proceso observado, profesores y equipos técnicos pedagógicos. Los casos fueron seleccionados en tanto los directivos de los establecimientos declaran que realizan orientación vocacional de forma efectiva.

Para responder a la pregunta de esta investigación, se tomó como base referencial a los Estándares Indicativos de Desempeño, documento que entrega un conjunto de parámetros de buenas prácticas que se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Particularmente, se tomó como referencia la dimensión “Gestión pedagógica” a través de sus tres subdimensiones: Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes. Cada subdimensión se tradujo en un objetivo específico de la investigación y permitieron estructurar el análisis de las prácticas expuestas por los entrevistados.

Los resultados del ejercicio permitieron deducir que, a pesar del esfuerzo de los actores, la orientación vocacional es una idea más que una praxis, a excepción de las prácticas asociadas un proceso específico y fundamental en la EMTP: la elección de especialidad. Es en este momento donde se desarrolla una estrategia institucional y pedagógica que entrega información para que los estudiantes tomen esta relevante decisión dentro de su trayectoria formativa. Luego, una vez elegida la especialidad, la orientación vocacional pasa a ser solo un esfuerzo que se adapta a los requerimientos de las especialidades.

En los resultados se expone el desarrollo de un conjunto de prácticas concordantes a los Estándares Indicativos de Desempeño. Así también, se ven indicadores que son desarrollados parcialmente y se identifican otros indicadores que no fue posible apreciar en los relatos de los entrevistados. En este sentido es posible concluir que no hay un modelo detrás de la gestión

pedagógica de la orientación vocacional, siendo más bien un conjunto de acciones intuitivas de los equipos técnico pedagógico y los profesores.

En esta investigación se busca aportar a la reflexión de estrategias para instalar la orientación vocacional en la EMTP considerando que este es un escenario socio educativo marcado por la falta de oportunidades donde transita alrededor del cuarenta por ciento de los estudiantes de enseñanza media. Es precisamente, el actual contexto de la educación técnico profesional y las trayectorias post secundarias de sus egresados lo que invitó a desarrollar esta tesis. Esta investigación comprende cinco capítulos, y presenta la siguiente estructura:

Capítulo I, planteamiento del problema donde se muestran las diversas necesidades que tiene la EMTP en el ámbito de las decisiones vocacionales en un contexto globalizado marcado por el dinamismo del mercado laboral.

Capítulo II, presenta el Marco Referencial que permite contextualizar con elementos teóricos y conceptuales los tres ejes que orientan esta investigación: orientación vocacional, enseñanza media técnico profesional y gestión pedagógica.

Capítulo III, presenta el Marco Metodológico y los elementos que permitieron estructurar metodológicamente la investigación: El enfoque exploratorio, estudio de caso como estrategia y el procedimiento inferencial como mecanismo que permitió realizar el análisis de la información.

En el capítulo IV se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los equipos técnicos pedagógicos y docentes, así como un reflexión de la relación entre las prácticas de orientación vocacional existentes en los establecimientos respecto a los Estándares Indicativos de Desempeño, lo cual permite identificar brechas y logros de las instituciones.

En el capítulo V, se sintetizan los hallazgos, se responde a la pregunta de investigación, se presentan las conclusiones, proyecciones de este estudio y sus limitaciones. Para finalizar, se dan las referencias bibliográficas y se presentan los anexos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Presentación del problema: La Educación Técnica en el Siglo XXI y el Rol de la Orientación Vocacional

En el contexto de la globalización y los procesos de cambios socioculturales y económicos de las últimas décadas, el mundo del trabajo se ha vuelto más complejo, dinámico y flexible. De ahí que las capacidades de adaptación, toma de decisiones, y formación y aprendizaje continuo, están cobrando cada vez mayor importancia, desafiando la estructura actual del sistema educativo, sobre todo, en lo referente a la capacidad de los estudiantes de tomar decisiones educativas y vocacionales.

En la actualidad, la trayectoria laboral de las personas es cada vez menos lineal, ejemplo de esto es que la persona que aprende una profesión y la ejerce durante toda su vida laboral, sin cambiar de empleador o de función, es ya una excepción. En efecto, en esta nueva realidad las personas deben estar permanentemente preparadas para tomar decisiones que determinarán las características de su trayectoria educativa y laboral. En este sentido, Castells (2010) señala que una persona a lo largo de su vida laboral cambiará no solo de puesto de trabajo, sino que también de profesión, más o menos cuatro veces, por lo que aquellas personas que sean capaces de decidir qué aprender y cómo redefinir sus capacidades, conforme van cambiando las tecnologías y los nuevos puestos de trabajo, tendrán mejores y más oportunidades para desarrollarse laboralmente.

Tomar una decisión acertada tiene relevancia en algunos momentos claves dentro del sistema educacional nacional, como por ejemplo en la elección del tipo de educación secundaria (Humanista Científico, Artístico o Técnico Profesional), la decisión por un área de formación o por una especialidad técnico profesional, y la decisión post secundaria de continuar estudios superiores o ingresar al mundo laboral.

En este escenario, toma protagonismo la habilidad que tengan las personas de articular sus capacidades con las alternativas del entorno formativo y laboral en la definición de sus

trayectorias. Esta habilidad de articulación es un gran reto para los estudiantes que egresan de la enseñanza media, más aún, para aquellos que carecen de capital cultural, económico y social, y que enfrentan esta situación sin apoyo de orientación vocacional. Al respecto, Farías (2013) señala que en muchos casos buenos estudiantes optan por carreras que no corresponden a sus competencias, hipotecando su única oportunidad de acceso a la educación superior.

A nivel nacional, se ha demostrado que la decisión entre la educación media Técnico Profesional y la Humanista Científico puede tener consecuencias en las posibilidades para acceder a la educación superior, en el acceso a financiamiento para la educación superior y en la persistencia en la educación técnica superior (Farías, M., & Carrasco, R., 2012), (Farías, M. y Sevilla, M. P, 2012) (Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F., 2013). Según datos existentes, elegir modalidad técnico profesional (dentro de la educación media) tiene efectos en las condiciones de empleabilidad del estudiante dentro del mercado laboral (Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F., 2013).

Un proceso de decisión vocacional deficiente puede tener altos costos para los estudiantes y sus familias (endeudamiento, frustración), para las instituciones de educación superior (deserción), para las empresas (menor productividad, frustración de sus trabajadores) y, finalmente, para el país, en el sentido de que la inversión en financiamiento de la educación (gratuidad) no se capitalice en un título. En efecto, la orientación vocacional, entendida como el proceso de apoyo en el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones educativas y laborales, toma un rol importante en el sistema escolar.

Antecedentes en la Política Nacional De Formación Técnico Profesional, muestran que en la distribución de la matrícula de educación media para 3° y 4° medio, entre los años 2009 y 2015, dos de cada cinco estudiantes egresan de la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP). Según el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) indicador multidimensional que refleja la condición de necesidad de apoyo para los estudiantes (MINEDUC, 2016) parte importante de los egresados de EMTP provienen de familias con elevados niveles de pobreza y vulnerabilidad. Pese a ello, en este escenario de carencias, la continuidad de estudios post

secundarios es una alternativa abierta para un porcentaje relevante de los egresados (Sepúlveda, L., 2016).

En efecto, el apoyo en el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones vocacionales beneficia a los estudiantes de bajos estratos socioeconómicos, puesto que contribuye a aumentar la equidad en el acceso a oportunidades educativas y vocacionales, incrementando la movilidad social y la equidad de oportunidades en el sistema (Farías, M., 2013). Sin embargo, en el sistema educativo chileno las políticas de orientación vocacional son casi inexistentes, considerando que las bases curriculares de enseñanza media sólo contemplan orientación para 1° y 2° medio, abarcando un espectro de tópicos que son insuficientes para desarrollar capacidades relacionadas con la decisión vocacional de los estudiantes (MINEDUC, 2015)

En el actual sistema escolar, la orientación para la toma de decisiones vocacionales no es un objetivo en sí, tampoco es visible como una acción educativa establecida, definida y dirigida para que los estudiantes desarrollen un proceso reflexivo e informado que les permita tomar decisiones reconociendo y articulando sus intereses y habilidades con las alternativas que ofrece el sistema educacional. De aquí la importancia de posicionar el tema como un elemento relevante dentro del objetivo del actual sistema de enseñanza media, considerando que la orientación vocacional, entendida como una función pedagógica de apoyo a los estudiantes en la toma de decisiones vocacionales, no tiene un rol definido en la vida escolar y no es concebida como parte esencial de los objetivos formativos de la enseñanza media.

En este escenario, la orientación vocacional durante el proceso educativo de los estudiantes depende de las definiciones y prácticas que cada establecimiento determine, en el entendido que las bases curriculares de orientación se plantean como una herramienta curricular flexible, donde se espera que cada establecimiento aborde aquellas áreas que tengan una mayor prevalencia y relevancia en su contexto particular, para responder así a las necesidades específicas de su realidad (MINEDUC, 2015).

A partir de los antecedentes mencionados, es posible plantear que la gestión pedagógica de la orientación, y en particular de la orientación vocacional, está al arbitrio de cada establecimiento. En efecto, las políticas y las prácticas de organización, implementación y evaluación del proceso educativo para la orientación vocacional de los estudiantes está supeditada a los espacios de autonomía de las instituciones. Ahora bien, en las bases curriculares se establece una hora pedagógica semanal en primero y segundo medio, pero no se disponen horas de orientación para tercero y cuarto medio.

Los aprendizajes para la asignatura de orientación están directamente relacionados con los “Objetivos Transversales de Aprendizaje” (OAT) de la educación escolar, que si bien comprenden tópicos que promueven el desarrollo personal, no refieren y no explicitan la capacidad de tomar decisiones vocacionales, pese a que el eje “Gestión y proyección del aprendizaje” busca fomentar la reflexión sobre las posibilidades futuras en la construcción de proyecto de vida.

Es importante tener en consideración que, en el ámbito de la gestión curricular, las Bases Curriculares de orientación proponen desarrollar los objetivos de aprendizaje haciendo uso de espacios formativos tradicionalmente asociados a las temáticas del consejo de curso, y en la articulación con otras asignaturas e iniciativas formativas. Dicho documento normativo plantea el rol del profesor o profesora jefe como el orientador u orientadora de su curso, apostando a la experiencia personal y a las habilidades que el docente pueda desplegar para desempeñar esta labor.

Por otra parte, en el ámbito o área de la coordinación, planificación y preparación de acciones pedagógicas, las bases curriculares apuestan al trabajo conjunto, colaborativo e interdisciplinario que realice cada establecimiento, planteando que, para su implementación los establecimientos no requieren recursos adicionales. De esta manera, la responsabilidad del proceso educativo de la orientación y de los procesos de apoyo vocacional para los estudiantes de enseñanza media queda delegada en los equipos institucionales y sus docentes (MINEDUC, 2015).

En los establecimientos de educación de enseñanza media, el equipo institucional o equipo interno del establecimiento encargado del área pedagógica y responsable de llevar a cabo la acción pedagógica se denomina “Equipo técnico - pedagógico”, y puede estar conformado por el inspector, jefe de departamento, secretario docente, psicopedagógico u otro profesional, según la realidad de cada institución y la estructura que esta defina en los Estándares Indicativos de Desempeño, (MINEDUC, 2014). En el caso de los establecimientos de enseñanza media que dan la modalidad diferenciada técnico profesional, incluyen en sus equipos técnico pedagógico a profesionales con formación y experiencia laboral vinculada a las especialidades técnicas que imparten.

En conclusión, en el actual contexto nacional el quehacer pedagógico para la orientación vocacional está ausente en las directrices de la educación escolar, no existe por sí misma, y por tanto no es una actividad formativa visible e independiente de otras asignaturas (MINEDUC, 2015). Ahora bien, Cortada de Kohan (1989) plantea que la orientación se enmarca como una tarea social o una función pedagógica que debe ser abordada durante el periodo escolar de un joven, definiéndose como una tarea pedagógica que consiste en guiar a los escolares en la elección de las ramas de la enseñanza en función de sus gustos y sus aptitudes.

Dentro de este marco, se reconoce que en el sistema escolar chileno la flexibilidad que plantean las bases curriculares de orientación en combinación con la libertad pedagógica de los establecimientos educacionales puede ser determinante en no lograr aprendizajes que permitan a los estudiantes tomar decisiones vocacionales virtuosas. En consideración a este desafío, esta investigación busca aportar en la discusión respecto al cómo se gestiona pedagógicamente la orientación vocacional, y así identificar claves que permitan aportar en la construcción de un modelo educativo que responda a las necesidades de los estudiantes dentro de un contexto global dinámico en términos de empleo y formación.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, se plantea la siguiente pregunta de investigación;

¿Cómo es la gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnicos pedagógicos y docentes de establecimientos de enseñanza media técnico profesional?

1.2 Delimitación del problema

La investigación consiste en develar la Gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnicos pedagógico y docentes de enseñanza media técnico profesional en dos liceos de la región de Valparaíso durante el año 2019.

Para abordar el objeto de estudio de esta investigación se consideraron principalmente dos fundamentos, uno de ellos fue tomar como marco referencial de la gestión pedagógica el documento Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (explicado en el capítulo II). El otro de ellos fue, realizar un estudio en establecimientos de EMTP cuyos equipos directivos señalaran realizar orientación vocacional para sus estudiantes (explicado en el capítulo III).

Como se señaló anteriormente, en esta investigación se recurre a las definiciones y parámetros de la dimensión “Gestión pedagógica” que entrega el documento “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores”. Esta herramienta es relevante como parámetro, considerando que provee un conjunto de referentes de buenas prácticas que se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. El documento referido es un marco orientador elaborado por el Ministerio de Educación para apoyar y encauzar a los establecimientos en los procesos de mejora continua de su gestión educativa.

En este contexto, es importante señalar que los estándares y las recomendaciones que entrega dicho documento sólo tienen un carácter indicativo para los establecimientos educacionales, a diferencia de la normativa educacional que sí es de carácter obligatorio, donde su cumplimiento es fiscalizado por la superintendencia de educación, y su incumplimiento implica sanciones. El cumplimiento de los Estándares Indicativos no es obligatorio y su incumplimiento no está asociado a ningún tipo de sanciones. Sin embargo, en virtud que este recurso se constituye como un referente del sistema nacional de aseguramiento de calidad educativa, en él se convoca a sostenedores y equipos directivos a sostener instancias de auto evaluación que permitan analizar y reflexionar respecto de sus procesos y resultados de gestión escolar, con una mirada autocrítica que permita sopesar las recomendaciones y determinar autónomamente las estrategias y medidas que impulsarían para obtener un mejor desempeño en la gestión educativa institucional.

Los Estándares Indicativos de Desempeño en su condición de marco referencial de buenas prácticas está organizando en cuatro dimensiones que, de acuerdo con el modelo de calidad de la gestión escolar, dan cuenta de las áreas claves del desempeño en el quehacer educativo de las instituciones de educación escolar. Las dimensiones son Liderazgo, Formación y convivencia, Gestión de recursos, y Gestión Pedagógica. Por su parte cada dimensión se expresa a través de un enunciado que describe brevemente el proceso de gestión al que refiere, además, presenta una rúbrica con los criterios que describen aquellos procedimientos, prácticas y atributos más relevantes del proceso.

Una característica importante de los estándares es que tanto las definiciones como las rúbricas de cada dimensión están planteadas en términos genéricos del quehacer educativo, permitiendo así situar el análisis y reflexión del proceso de gestión en una u otra asignatura, área o disciplina. Tal como se señaló anteriormente, la Gestión pedagógica es una de las dimensiones de la gestión educativa, y refiere a las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, con el propósito de favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Se compone de tres subdimensiones: Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

De acuerdo con los Estándares Indicativos de Desempeño, cada subdimensión se expresa a través de un enunciado, que alude a los elementos que la componen, y un conjunto de estándares que encuadran y delimitan las prácticas deseables en dicho ámbito. Presentan una definición que incluye la función educativa y los actores educativos responsables de la ejecución de las prácticas asociadas a dicho estándar, además de una rúbrica con los criterios del buen desempeño de la gestión educativa y sus correspondientes indicadores, expresados en cuatro niveles de desarrollo. Para efectos de esta investigación no se consideraron los niveles de desarrollo, pero si los criterios del buen desempeño educativo en el contexto de la orientación vocacional.

Otro componente de los estándares es un listado de medios de diagnóstico que permiten evaluar las prácticas asociadas al estándar. Además de otros medios de diagnóstico, se considera la entrevista al equipo técnico - pedagógico y a los docentes (MINEDUC, 2014). Esta herramienta (la entrevista) fue el instrumento aplicado en esta investigación, tal como se explica en el capítulo III, donde se explicita su valor como herramienta que permite conocer una problemática a partir del conocimiento de los actores que participan en ella.

En vista que los Estándares Indicativos de Desempeño de la Dimensión Gestión Pedagógica son parámetros y estándares de calidad genéricos de la gestión escolar, en la presente investigación tanto la definición como sus estándares se constituyeron como los referentes para encauzar y organizar la información en el ámbito del quehacer pedagógico para la orientación vocacional. Es decir, para develar la gestión pedagógica de la orientación vocacional se abordaron aquellas prácticas que realiza el equipo técnico pedagógico y los docentes para favorecer la orientación vocacional de los estudiantes, considerando las definiciones y lineamientos que entregan las subdimensiones que la comprenden, siendo estas: Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

En Gestión curricular se abarcaron las políticas, procedimientos y prácticas que realizan los equipos técnicos pedagógicos y los docentes para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje para la orientación vocacional de los estudiantes. Por ejemplo; la existencia y disponibilidad de programas de estudio, objetivos de aprendizaje,

lineamientos pedagógicos para la implementación, planificaciones y recursos pedagógicos que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje, entre otros indicadores que se exponen en el capítulo II.

En el ámbito de la Enseñanza y aprendizaje en el aula, se consideraron los procedimientos y prácticas que realizan los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje para apoyar la orientación vocacional. Entre los indicadores que se exponen en los estándares de desempeño, están aquellas estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje, la planificación de los contenidos, las herramientas y prácticas utilizadas, entre otros.

Por último, en Apoyo al desarrollo de los estudiantes se consideraron las políticas, procedimientos y estrategias que el equipo técnico pedagógico y los docentes realizan para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios post secundarios y de alternativas laborales, para cuando finalicen la etapa escolar. Esta subdimensión refiere a las prácticas de vinculación con el entorno formativo y laboral, así como a la gestión de dicha información en virtud del diseño de las trayectorias post secundarias de los estudiantes.

En cuanto a la decisión de realizar un estudio en establecimientos de EMTP cuyos equipos directivos señalaran realizar orientación vocacional para sus estudiantes. Se determinó realizar en dos liceos de EMTP de la región de Valparaíso, cuyos equipos directivos además de señalar que impartían orientación vocacional a sus estudiantes, fueron parte del programa Nuevos Empleos y Oportunidades (en adelante NEO) que buscó mejorar la calidad de la orientación vocacional para los estudiantes de enseñanza media a través de un proceso de capacitación (NEO, 2016). Para el estudio, se entrevistó a integrantes de los equipos técnico pedagógico y docentes encargados de implementar orientación vocacional en sus establecimientos.

El programa NEO, se ejecutó desde el 2017 al 2019 en la región de Valparaíso. Es una iniciativa liderada por el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Unidad de Mercados Laborales (LMK) del BID, y la International Youth Foundation (IYF), y otros socios corporativos privados (NEO, 2014).

El propósito del programa NEO consiste en mejorar la calidad del capital humano y la empleabilidad de los jóvenes vulnerables de América Latina y el Caribe, siendo uno de sus desafíos mejorar la calidad de la orientación vocacional que se provee a estudiantes de enseñanza media técnico profesional, entregando mediante capacitaciones herramientas conceptuales y pedagógicas para facilitar la orientación vocacional.

Cabe señalar que el enfoque de orientación vocacional propuesto por NEO es coherente con la definición de orientación vocacional de esta investigación. Para NEO la orientación vocacional consiste en facilitar la transición de la enseñanza media hacia la continuidad educativa o hacia el trabajo, disminuir la frustración asociada a decisiones apresuradas o insuficientemente informadas, y apoyar a los jóvenes para que logren hacer elecciones en las que se sientan satisfechos, tengan un buen desempeño y mejoren su calidad de vida.

En el programa NEO, participaron 14 Liceos de EMTP y dos de ellos fueron parte de esta investigación. El plan de capacitación aludido se llevó a cabo durante el primer semestre del 2018. Al finalizar dicho proceso, los equipos institucionales de los establecimientos decidieron incorporar la orientación vocacional en la formación de sus estudiantes de enseñanza media.

Es a partir de esta experiencia, que en esta investigación se tomó la decisión de entrevistar a los equipos técnico-pedagógicos y docentes de dos liceos que imparten la modalidad técnico profesional, que durante el año 2019 señalaron haber realizado acciones para abordar la orientación vocacional de sus estudiantes de enseñanza media.

Considerando la importancia de la orientación vocacional dentro del contexto nacional expuesto en el apartado 1.1, se vuelve pertinente conocer cómo liceos, que recibieron apoyo para desarrollar orientación vocacional a sus estudiantes técnicos profesionales configuran su gestión pedagógica de la orientación vocacional.

1.3 Justificación del problema: Por qué es relevante investigar respecto a la orientación vocacional en instituciones de Educación Media Técnico Profesional

Durante los últimos años la orientación vocacional, entendida como un proceso de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de capacidades para tomar decisiones profesionales autónomas, reflexionadas y bien informadas, adquiere importancia en la sociedad del conocimiento. Muchos países han reconocido su importancia durante la educación escolar y la han incluido al espectro de medidas de política pública que llevan a cabo dentro de las estrategias de fomento al aprendizaje a lo largo de la vida. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en las resoluciones de la comisión de la Unión Europea acerca de la Orientación de por vida (*lifelong guidance*) de 2004 y 2008, y la consiguiente creación del La Red Europea de Políticas de Orientación Permanente, aprobada el año 2008 (*European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN*).

Correspondientemente, la orientación como apoyo al desarrollo de capacidades para tomar decisiones de formación y trabajo, así como para aprender a gestionar la trayectoria profesional, se ha instalado como un eje importante en la educación escolar, ya sea a través de sesiones con orientadores profesionales en los establecimientos educativos (como por ejemplo en Estados Unidos y Australia), servicios de orientación independientes (Inglaterra), a través de programas de cooperación entre establecimientos educacionales, agencias de empleo y programas de prácticas laborales obligatorias (Alemania), o en la inclusión de temas vinculados a la orientación vocacional en clases convencionales (Nueva Zelanda). En todos los países mencionados, la orientación es concebida como un proceso de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de capacidades para tomar decisiones profesionales autónomas, reflexionadas y bien informadas.

Esta tendencia es debido a que la evidencia internacional ha mostrado cómo el elemento vocacional es un factor importante en la deserción de la educación superior, sobre todo de primer año, donde un número no menor de alumnos iría a experimentar vocacionalmente a la educación superior (Tinto V. , 1997) (Scrivener, S., 2008) (Manski, C. F., 1989) (Tinto, V., 1975) (Spady, W., 1970). En este escenario, la falta de claridad y de madurez vocacional sería un factor importante en explicar esta deserción (Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006). Por otra parte,

también se expresa la importancia de la orientación en la reducción de incidentes disciplinarios, en el aumentando de la asistencia y graduación en la educación superior (Lapan, R. T., Whitcomb, S. A., & Aleman, N. M., 2012).

A nivel nacional, encontramos estudios que muestran como uno de los factores importantes en la deserción en la Universidad Diego Portales es el factor vocacional, estimando en un 46% la deserción de alumnos de primer año por este concepto (Valenzuela, C. & Pérez, S. , 2012). De la misma manera, un estudio sobre causas de la deserción universitaria del centro de Micro datos de la Universidad de Chile (2008) señala que uno de los factores que influyen en las altas tasas de deserción en el primer año de educación superior, es la falta de claridad vocacional de los estudiantes, señalando además que el acceso y uso de la información, es uno de los aspectos relevantes que contribuiría a disminuir los problemas vocacionales.

Otros estudios realizados a nivel nacional complementan este supuesto, advirtiendo que uno de los problemas más importantes en el ámbito de las decisiones vocacionales surge del inequitativo acceso a la información y a la incapacidad de tomar buenas decisiones, dichos estudios muestran como los alumnos (y sus padres) que realizan débiles procesos decisionales para la elección de carrera, tienen poco acceso a información, y no utilizan la información que reciben (Sevilla, M., Farías, M. & Weintraub, M., 2014) (González, G, 2012).

El actual sistema escolar, en el marco del fortalecimiento de la Formación Técnico Profesional (FTP), presenta al país la Política Nacional de Formación Técnico Profesional (MINEDUC, 2016) la cual señala como su principal desafío asegurar que jóvenes y adultos cuenten con oportunidades de desarrollar trayectorias laborales y formativas acordes con sus expectativas y capacidades. Consecuentemente establece los lineamientos para construir un sistema de calidad de la FTP pertinente al desarrollo social y económico del país. Para ello lleva a cabo un estudio para la elaboración de indicadores de calidad de los establecimientos de EMTP. Entre los resultados del estudio aparece la orientación vocacional como uno de los principales atributos de calidad de la EMTP, señalando que la orientación vocacional temprana y el conocimiento de las especialidades son estrategias que entregan más elementos de juicio, y que por ende ayudan a los estudiantes en su elección de especialidad (De Amesti, J., 2019).

Proveer orientación vocacional para la decisión vocacional de los estudiantes en la elección de especialidad es un proceso fundamental en la EMTP. Estudios de Trayectorias educativo- laborales post secundaria de egresados de enseñanza media técnico profesional dan cuenta que la elección vocacional debe partir por la determinación de los intereses personales, y a partir de ello encuadrar la posterior elección profesional. Escenario en que es relevante poner a disposición de los estudiantes información del campo laboral, las alternativas educacionales, las condiciones de financiamiento, gratuidad, becas.

A través de la orientación vocacional, se espera aportar en la construcción de estrategias que ayuden a los estudiantes en la toma de decisiones, por ejemplo, previo al momento de elegir una especialidad, considerar para este distintas actividades, como la presentación de las especialidades técnico profesional durante los dos primeros años de enseñanza media, las ferias de muestras y los cursos previos a las especialidades, a través de lo cual se espera informar sobre los lineamientos básicos de las áreas y oportunidades de trayectorias post secundarias. También se considera importante en este proceso formativo, ajustar las expectativas escolares/laborales, de manera tal que les permita tomar una decisión consciente (Sepúlveda, L., 2016) .

En el ámbito de las capacidades para la orientación vocacional en el sistema nacional, cabe señalar que la formación que recibe la mayoría de los orientadores presentes en el sistema escolar no cubre varias de las competencias esenciales para el ejercicio de la orientación vocacional Lagos y Palacios (2008) señalan que de los diez competencias claves establecidas por la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional, cuatro están totalmente ausentes en los programas académicos chilenos y solo tres se tratan de forma marginal, el sistema carece de personal calificado para ejercer la orientación vocacional, los encargados de la orientación, frecuentemente, son profesores que si bien disponen de alguna capacitación en orientación, carecen de conocimiento específico en psicología de adolescentes, no disponen de herramientas para facilitar procesos de decisión vocacional y muchas veces no comprenden aspectos claves del entorno formativo y laboral (Lagos, F., & Palacios, F., 2008).

Enma Salas propone que la orientación es “un proceso que le permite al sujeto conocer sus capacidades, limitaciones y encontrar un camino haciendo uso de las oportunidades que ofrece el entorno para potenciar su desarrollo, su realización como ser humano y para beneficio de la sociedad en que vive” (Salas, 1986, pág. 21). Señala además que el proceso individual de búsqueda y decisión se desarrolla de mejor manera cuando existe la orientación escolar como un elemento más del currículo.

Por su parte, Martínez de Codés (1998) señala que a lo largo del siglo XX existe una amplia y diversa gama de significados que carecen de precisión respecto de la función y modo de planificar la orientación. Sin embargo, se reconoce entre los sistemas y modelos existentes el énfasis en el apoyo para la toma de decisiones vocacionales y en las formas de asesorar al individuo en la resolución de problemas individuales y sociales.

Álvarez y Bisquerra (1996) señala que para llegar a una conceptualización de orientación se requiere hacer un análisis que considere distintos niveles, siendo clave recoger la evolución histórica que da contexto a los nuevos enfoques y paradigmas, también se refiere a la necesidad de establecer acuerdos a nivel conceptual, precisar el lenguaje y así establecer definiciones universales que trascienden enfoques, teorías y modelos. En este sentido, el autor propone hacer un análisis a nivel prescriptivo, lo que implica elaborar propuestas con base empírica y conocimiento experto. Para esto, es menester describir las experiencias de lo que se está haciendo en cuanto a orientación en los establecimientos educacionales, haciendo una reflexión crítica de la práctica que contribuya a mejorar la orientación que proveen los establecimientos.

Considerando un contexto nacional insuficiente respecto a la valorización de la orientación vocacional como un eje relevante, la importancia de la orientación vocacional para la mitigación de las dificultades generadas por el contexto de vulnerabilidad presente en los estudiantes de la educación técnico profesional, el marco de referencia conformado por los indicadores de los estándares indicativos de desempeño, y atendiendo a que equipos directivos de establecimientos de EMTP declaran implementar orientación vocacional. Es que esta investigación, se traza como objetivo develar la gestión pedagógica de la orientación vocacional a través del análisis de las políticas, procedimientos y prácticas que los equipos técnicos

pedagógicos y docentes realizan en establecimientos de enseñanza media Técnico profesional para facilitar la orientación vocacional en los estudiantes.

Al mismo tiempo se busca aportar en una reflexión respecto a cómo avanzar hacia la gestión pedagógica de la orientación vocacional en la educación media técnico profesional en un contexto educativo con limitaciones estructurales que obstruyen el camino para que los liceos cumplan su objetivo respecto a la orientación vocacional.

1.4 Objetivos de Investigación

Objetivo General de esta investigación:

“Develar la gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnicos pedagógicos y docentes en dos establecimientos educacionales que imparten la modalidad Técnico Profesional de la región de Valparaíso, durante el año 2019”.

Del objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la gestión curricular de la gestión pedagógica que realizan los equipos técnicos y docentes.
- Analizar la enseñanza y aprendizaje en el aula de la gestión pedagógica que realizan los equipos técnicos y docentes.
- Analizar el apoyo al desarrollo de los estudiantes de la gestión pedagógica que realizan los equipos técnicos y docentes.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se exponen los límites teóricos de los conceptos que guían esta tesis. Particularmente se discute respecto a tres ejes claves que orientan esta investigación: La orientación vocacional, la gestión pedagógica y la educación técnico profesional. Para ello, se recogen posturas teóricas de especialistas en los tópicos, se entregan antecedentes que permiten contextualizar a nivel nacional las prácticas asociadas a la orientación vocacional y la educación técnico profesional, y se exponen los indicadores que permiten desarrollar el debate en torno a la gestión pedagógica, particularmente aquello asociado a la gestión curricular, la enseñanza y aprendizaje en el aula y el apoyo al desarrollo de los estudiantes.

2.1 Acercamiento Conceptual y Definición Propia de Orientación Vocacional

La orientación como elemento o como acción aplicada a las ciencias de la educación es una actividad especializada del proceso educativo. Existe diversas concepciones de lo que es la orientación.

Antonio Mora (1998) distingue dos planos de la orientación, en un sentido amplio está el plano existencial; en un sentido restringido el plano técnico. Abordar el plano existencial consiste en la búsqueda de significados de la propia existencia para ampliar el conocimiento de sí mismo y la comprensión del sentido en su quehacer en el mundo. En cambio, al referirse al plano técnico se relegan las interrogantes existenciales para enfocarse en características medibles del sujeto con el fin de lograr eficiencia en el plano educativo.

En el contexto formativo o escolarizado se comprende que la orientación busca apoyar la elección para forjar un mejor destino. Distintos enfoques coinciden en que la orientación trata de descubrir e impulsar el desarrollo de capacidades personales, lo que comprende aspectos emocionales, intelectuales y físicos.

Martínez de Codés (1998) señala que la orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar.

La orientación vocacional muestra mejora en indicadores cognitivos (promedio notas, logros, conocimiento de la carrera), de comportamiento (asistencia, altercados/peleas, disciplina, habilidades de consejería a pares, solución de problemas, ranking, habilidades sociales), afectivos (autoestima, desarrollo personal/social, ansiedad, depresión) y de funcionamiento efectivo (desarrollo de carrera/toma de decisiones, percepciones de funcionamiento académico) (Whiston, S.C.; Tai, W.L., Rahardja, D., & Eder, K., 2011).

Ahora bien, el paradigma histórico de la orientación vocacional estuvo asociado a la asignación de la responsabilidad a la institución educativa (y el orientador), para reproducir una forma particular de organización social. La práctica del orientador vocacional tradicional queda determinada por su función social, reduciéndola a guiar al sujeto por caminos preestablecidos de acuerdo a rasgos psicológicos que se descubren con test muchas veces originados en otros medios socioculturales; y operando desde un paradigma más bien paternalista (Foladori, 2009).

Los principales supuestos que han predominado en el quehacer de los orientadores vocacionales, en un sentido estricto, remite a la idea de ser capaz de indicar el oriente, allí por donde sale el sol, cuestión que indica las coordenadas geográficas donde uno se encuentra, y por lo tanto la dirección que se debe tomar para llegar a cualquier lugar al cual se quiera ir. Esta denominación determina el supuesto de que el técnico en cuestión posee un saber que le permite indicar a un sujeto carente de orientación, hacia donde debe dirigirse. Este supuesto tiene al menos dos implicancias. La primera apunta a la idea que el orientador, el que “sabe”; y el estudiante, el que no “no sabe”, y que precisa de otro para saber hacia dónde avanzar. Esto conlleva a que el estudiante se vuelva pasivo frente a su tarea, resignando o sometiendo su propia

capacidad de reflexión y de toma de decisión al operar del técnico y su batería de instrumentos y procedimientos que le indicarán el camino.

De acuerdo con la OCDE, la orientación profesional consiste en la realización de actividades que colaboran en las tomas de decisiones en torno a temáticas como la educación, la formación y la profesión. En el proceso se abarcan elementos como las ambiciones, las cualificaciones y las capacidades, y permite colaborar en la comprensión del entorno por parte del sujeto;

“Las actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades, en todos los momentos de su vida, a tomar una decisión sobre educación, formación y profesión y a gestionar su trayectoria profesional. La orientación profesional ayuda a los individuos a reflexionar sobre sus ambiciones, sus intereses, su cualificación y sus capacidades. Les ayuda a comprender el mercado laboral y los sistemas educativos, y a relacionar estos conocimientos con lo que saben sobre ellos mismos (...) intenta enseñar a las personas a planificar y a tomar decisiones sobre su vida laboral y la formación que implica” (OCDE, 2004 , pág. 19).

En consecuencia, la gestión pedagógica de la orientación vocacional consiste en el espacio formativo que dispone de herramientas concretas que contribuyen a cumplir la finalidad educativa planteada por el Ministerio de Educación, que señala:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Ley General de Educación, N° 20.370, artículo 2)

La orientación vocacional como proceso formativo se asume como un espacio mediador con desarrollo dinámico que demanda el protagonismo del estudiante, reenfocando el papel del docente hacia un rol de facilitador que genera, mantiene y acompaña para que se generen las condiciones que permitan al estudiante aventurarse en la propia exploración. La tarea del orientador consiste en generar un espacio contenedor y de confianza, mediante el uso de herramientas e instrumentos que faciliten y gatillen los procesos correspondientes (Pichón-Riviere, E., 1985). El estudiante es el actor central, su rol es activo y participativo para desarrollar su capacidad de reflexión y de toma de decisiones, mediante la exploración, observación y análisis de sí mismo, de su personalidad, de sus capacidades y defectos, así como de las redes y entornos sociales a los que pertenece y en los que se desenvuelve.

En consecuencia, el desafío del orientador es asegurar las condiciones para que el estudiante se centre en el análisis vocacional y en los temas y elementos que inciden en la decisión vocacional. Para ello, el orientador debe manejar información actualizada del campo laboral y educacional, además de algún instrumental psicométrico o de psicodiagnóstico que permita profundizar en distintos aspectos de la personalidad, y que pudieran permitir al estudiante algún nivel de autoconocimiento. El foco del orientador es catalizador, siendo el estudiante el protagonista del proceso.

Recogiendo los elementos expuestos, para esta investigación se concibe la orientación vocacional como una disciplina especializada, que cumple una función pedagógica de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de capacidades que les permitan tomar decisiones reflexivas e informadas, con discernimiento y autonomía, para definir trayectorias formativas y laborales. Este proceso está configurado en torno a las acciones que promuevan los equipos técnicos y profesores de los establecimientos, quienes promueven la construcción de un espacio que tenga las condiciones necesarias para que la orientación vocacional decante en acciones específicas que ayuden al estudiante en su proceso de autoconocimiento y conocimiento del entorno, tanto en términos educativos, como laborales.

2.2 Contexto nacional de la Orientación Vocacional

En este apartado se expone un marco de referencia que busca dilucidar el contexto en el cual se dispuso institucionalmente la asignatura de orientación para su impartición en establecimientos educacionales, a partir de las nuevas bases curriculares estipuladas en el país. A modo de contexto, es pertinente mencionar que el texto que sustenta este apartado es el primer capítulo del libro Orientación. Apoyo técnico a los establecimientos educacionales en la apropiación e implementación de la asignatura orientación – 7° básico a 2° medio (MINEDUC, 2017), titulado La orientación en el sistema educativo en Chile y el marco referencial que la sustenta.

En esta guía institucional, otorgada por el ministerio de Educación, se busca colaborar en la implementación de la asignatura de orientación en el currículum nacional vigente, con el propósito de otorgar mayores y mejores oportunidades al proceso educativo integral de los estudiantes. La reforma educacional implementada en el país pone a la orientación como un foco, por lo que se busca que los docentes cuenten con herramientas para actualizarse en esta materia, y así obtener recursos pedagógicos innovadores y autónomos que permitan gestar estrategias positivas para los estudiantes en formación.

A continuación, se analizan los principales elementos contextuales que permiten comprender históricamente el rol de la orientación dentro de las políticas educativas.

Fue durante el año 1980 (decreto N° 4.002) que se originó la asignatura de orientación. Allí, se fijaron objetivos, planes y programas educativos, posicionándose un horario (dentro de los consejos de curso) para “actividades de formación, contemplando parte del tiempo asignado a la formación de hábitos y actitudes sociales del estudiantado” (MINEDUC, 2017, pág. 9), Esta medida fue estipulada para el plan de estudio del primer ciclo de educación general básica. Así, se fijaron nueve objetivos generales para la formación de hábitos y actitudes sociales del estudiantado: 1. Desarrollo de la personalidad. 2. Compañerismo. 3. Valores sociales de convivencia. 4. Trabajo, laboriosidad y estudio. 5. Vacaciones de verano. 6. Educación de la

libertad. 7. Conocimientos de sí mismo. 8. Orientación vocacional. 9. Valores básicos de la persona.

Respecto a la educación media, durante el año 1982 (a través del decreto N° 300), se estipuló que el consejo de curso es un espacio para la orientación colectiva. Este punto resulta relevante, en tanto se posicionó a la orientación como un ejercicio colectivo, en tanto el orientado era el “grupo curso”, siendo el guía el profesor jefe. Esto, con el propósito de configurar un espacio en donde se enfrentasen las tareas colectivas, tales como el “cumplir con las exigencias de la comunidad” y el “desarrollo integral de la personalidad de los alumnos con las necesidades inmediatas de la vida del grupo” (MINEDUC, 2017, pág. 10).

De esta forma, el consejo de curso se transforma en un espacio en donde se analiza, determinan necesidades y se asignan responsabilidades en torno a asuntos que el colectivo enfrenta “en el transcurso de las actividades escolares” (MINEDUC, 2017, pág. 10). Al respecto, se trazan 6 objetivos para el desarrollo de la actividad: 1. Aceptar su propio cuerpo y apariencia física. 2. Comprender sus procesos síquicos y relacionarse en forma más madura con sus compañeros del mismo sexo. 3. Establecer relaciones adecuadas con personas del otro sexo, tanto en la vida familiar como en el medio social, sobre la base de la comprensión de sus valores propios y de su papel social masculino o femenino. 4. Tomar conciencia de su originalidad y de sus capacidades de solidaridad. 5. Valorar el mundo del trabajo y prepararse para la participación responsable en él. 6. Formarse una escala de valores que le permita integrarse a su comunidad como ser original y creador.

A partir de los dos lineamientos institucionales (para básica y media), la década de los años ochenta estuvo marcada por la incorporación del consejo de curso al plan de estudio (para la educación básica), y la posterior integración de la misma figura para la educación media Humanista Científica, considerándose en este proceso a las profesoras y profesores jefes y de asignaturas. En este sentido, emerge una escala de trabajo orientativo en el cual toman protagonismo los consejos de curso liderados por una figura guía, quien generalmente suele ser el profesor jefe.

Iniciando la década de los noventa se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 18.962/1990, en ella se establece un marco curricular, el cual está compuesto por objetivos fundamentales, y contenidos mínimos obligatorios. El nuevo marco curricular para la educación básica enfatiza en las conductas de los estudiantes, respecto a conducta social, moral y desarrollo personal. En este sentido, se concibe a la orientación como un sector de aprendizaje, lo que es explicitado en el marco curricular como “subsector de orientación”. Este subsector se constituye a partir de experiencias para el estudiantado que provengan de la escuela, promoviendo que en conjunto con otros subsectores se generen experiencias de aprendizajes, los cuales están en línea a obtener los objetivos generales de la educación básica.

Durante el año 1991 se propuso como objetivo generar apoyo para el desarrollo de las políticas educacionales vigentes. Para esto se elabora la circular N° 6001. La circular se fundamenta a partir de los principios de equidad y participación de los agentes educativos, otorgando directrices para impulsar el desarrollo de la orientación en el sistema escolar. La circular se constituye como un importante insumo para la labor de las orientadoras y orientadores, en tanto considera la orientación como un elemento en el proceso educativo, facilitando en consecuencia el apoyo que se brinda al alumno en el proceso de búsqueda y reformulación de su proyecto de vida (MINEDUC, 2017).

Posteriormente, durante el año 1996, se promulga el decreto N° 40, el cual busca modernizar la enseñanza que imparte el sistema, por lo que se integran y fortalecen conceptos como el desarrollo equilibrado y armónico del estudiante, la identidad y la autoestima. En este instrumento se expone la importancia del reconocimiento de las aptitudes personales, capacidad que se concibe como clave para la toma de decisiones vocacionales exitosas. Es en este escenario que se configura una diferencia en el proceso orientativo, en tanto se reconoce un contraste en el nivel de primero a cuarto básico respecto a quinto básico en adelante. Esto, ya que en las fases iniciales del proceso formativo se reconoce la figura de un profesor jefe (quien debe integrar las diversas unidades), mientras que, en los niveles más avanzados, hay responsabilidades distribuidas en más de un docente, por lo que la orientación debe ejecutarse de una manera más coordinada.

En efecto, desde quinto básico se formaliza un subsector de la orientación, en donde es clave el consejo de curso, en tanto se configura un espacio de reflexión y debate. Aquí, se espera que el grupo curso analice, identifique necesidades y problemas, expectativas y trace estrategias colectivas para enfrentarlas. Cabe mencionar que, si bien el proceso de orientación se conforma a partir de objetivos generales establecidos por normativa, es el establecimiento quien finalmente dota de contenido el proceso.

Durante el año 2009 se reemplaza sustancialmente la normativa educativa, y emergen nuevas bases curriculares. En estas, se trazan objetivos de aprendizajes por curso y asignatura, y se plasman también objetivos transversales. En este marco se estipulan las bases curriculares de orientación, las cuales buscan colaborar a estos intereses (particulares y transversales). Se reconoce así que la orientación trasciende de solo una asignatura, por lo que “busca constituirse como un espacio en el que algunos de los elementos involucrados en estos objetivos (del proceso educativo) tengan un escenario concreto y directo para su promoción” (MINEDUC, 2017, pág. 15).

Por su parte, la Ley General de Educación (LGE) 20.370/2009, establece que la educación es un “proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (MINEDUC, 2017, pág. 19). En términos concretos, a partir de la reconfiguración curricular estipulada en esta ley (respecto de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza), se posiciona a la asignatura de orientación a partir de séptimo básico.

En el primer ciclo se busca promover la autonomía de los estudiantes de una forma progresiva, estipulándose como objetivos principalmente dos elementos: que el estudiante adquiera aprendizajes simples y concretos para la vida cotidiana, y que se obtengan elementos para la resolución de problemas. Para que esto se ejecute en los establecimientos se exponen cuatro criterios básicos: 1. Otorgarle tiempo a la orientación, 2. Asignar la función de la orientación dentro de las funciones de los profesores jefes de curso, 3. Complementariedad con las demás asignaturas y 4. Abrir otros espacios y actividades en pos del objetivo orientador.

Además de estos criterios se exponen 4 ejes temáticos: El crecimiento personal, las relaciones interpersonales, la participación y el trabajo escolar. A diferencia de la educación básica, en la media (según las bases curriculares de orientación actualizadas el año 2014) las temáticas relevantes son ligeramente diferentes, siendo estas: El crecimiento personal, el bienestar y autocuidado, las relaciones interpersonales, la participación democrática y la gestión y proyección del aprendizaje.

Sobre la base de la ley se han ido implementando un conjunto de normas que han alimentado el contexto sobre el cual se ejecuta la orientación dentro de los establecimientos. La primera de estas leyes fue la 20.422/2010, en ella se disponen las bases para que haya igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Posteriormente, durante el año 2011, se promulgó la ley 20.529/2011 que crea el nuevo sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación escolar, emergiendo dentro de la institucionalidad educativa la agencia de calidad y la superintendencia de educación. Además, también durante el año 2011 aparece la ley 20536/2011, con foco en la violencia escolar y las medidas para prevenirla.

El año 2015 el Ministerio de Educación estableció las bases curriculares de orientación para la enseñanza básica (1° a 8° básico) como asignatura obligatoria enfocada en tópicos psicosociales y psicoafectivos, aspectos que pueden ser insuficientes para que los estudiantes de enseñanza básica enfrenten su primera decisión importante en lo referente a su elección de modalidad de educación media (o secundaria), en la transición desde la educación básica a la educación media (o sea, a los 14 años de edad) que es cuando tienen que optar por la modalidad de educación Humanista-Científico o diferenciada Técnica-Profesional (TP) (MINEDUC, 2015) .

Si bien la formación diferenciada Técnico Profesional se imparte en 3° y 4°, los liceos se diferencian en su modalidad de formación a partir de 1° medio. Las bases curriculares (2013) de orientación para 1 y 2° medio, plantean que la asignatura “orientación”, busca que los estudiantes desarrollen proyecciones de sí mismos hacia el futuro, sin embargo, considera una amplia y diversa gama de temáticas del desarrollo individual y social (derechos humanos, formación ciudadana, pubertad y adolescencia y vida saludable) que no se enfocan hacia la toma

de decisiones vocacionales. La asignatura, como tal no tiene horas en el plan de formación, y se concibe como un elemento transversal al currículo nacional que contribuye a la formación integral de los estudiantes.

Otro marco relevante para comprender el contexto educativo que se da en Chile refiere al programa “Chilecalifica” (2003), operativo entre los años 2003 y 2008, en tanto este realizó un primer intento de cimentar la orientación vocacional en el sistema educativo. El propósito de Chilecalifica fue apoyar el trabajo de orientación en los establecimientos educacionales, y generó una línea de trabajo de Orientación Vocacional y Laboral que a través de la conformación de redes de orientación tenían que abordar el trabajo de orientación desde dos ejes;

El primero refiere a la exploración y apoyo de las potencialidades personales, a través de técnicas enfocadas en los estudiantes para la toma de decisiones de tipo educativas o laborales. El segundo objetivo fue favorecer acciones que contemplen el manejo de la información disponible de la oferta laboral, la empleabilidad, y la vinculación con el entorno educativo y laboral (GUERNICA consultores S.A, 2008).

Pese a que el programa mostró algunos resultados favorables, como el posicionamiento del rol de orientador (a) en el establecimiento, la generación de bases de datos y el conocimiento y aplicación de test psicométricos, este fue terminado sin lograr instalar acciones sistemáticas en el nivel escolar (Santiago Consultores, 2009). El informe de evaluación en profundidad, realizado al programa Chilecalifica, si bien, mencionó aspectos destacables de la línea Orientación Vocacional y Laboral, también concluye que sus resultados no pueden considerarse adecuados y completos, puesto que careció de diseño y no previó la sustentabilidad de las prácticas en los establecimientos. (Santiago Consultores, 2009).

Por último, cabe señalar que, a partir de lo establecido por el Ministerio de Educación, la organización curricular de la Educación Media se identifica un momento importante de decisión vocacional que determina la trayectoria escolar de los estudiantes. Este momento ocurre al finalizar el primer ciclo (2° medio), cuando los estudiantes deben elegir una de las tres modalidades (Humanista Científico, Técnico-Profesional o Artística) que ofrece el segundo

ciclo (3° y 4° medio) y que se inicia en 3° medio (MINEDUC, 2009). La importancia que se atribuye a este momento de elección tiene relación con que las modalidades de formación son canales de especialización que se extienden y profundizan los últimos dos años de escolaridad.

La decisión de una u otra modalidad implica para los estudiantes cursar el segundo ciclo y egresar de enseñanza desde una elección realizada en 2° medio. Es por dicha condición del sistema de enseñanza media que el documento de actualización curricular para enseñanza básica y media vigente es claro en señalar que esta es una decisión vocacional, y destaca la especial importancia del rol de la orientación como apoyo efectivo durante el proceso de definición (MINEDUC, 2009). Sin embargo, existe evidencia que la orientación vocacional durante este periodo, en muchos casos, es mínima y normalmente tardía, lo cual impacta en las trayectorias formativas y en la empleabilidad de los egresados de EMTP (Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F., 2013)

En efecto, si bien se ha avanzado institucionalmente en la promoción de la orientación vocacional, aún este esfuerzo es insuficiente para generar un modelo efectivo que permita otorgar herramientas (no sólo indicativas) para que los establecimientos educativos puedan efectivamente promover la orientación vocacional, más allá de las limitaciones que se identifican respecto a cantidad de horas estipuladas para la enseñanza media, momento clave en la construcción de la trayectoria formativa y laboral de los estudiantes.

Ahora bien, en el contexto de esta investigación se busca analizar la gestión pedagógica de la orientación vocacional de procesos formativos de estudiantes de educación media técnico profesional. Debido a esto, es necesario caracterizar el componente técnico profesional, considerando tanto sus características únicas como modelo educativo, como el contexto nacional en el cual este tipo de educación se sitúa. En el siguiente apartado se da un conjunto de referencias que permiten dilucidar las particularidades del componente técnico profesional.

2.3 Educación Técnico Profesional: Sus particularidades y contexto nacional

A nivel internacional existe reconocimiento en la Formación Técnico Profesional como un factor clave para el desarrollo socio económico, el incremento de la productividad, el empoderamiento de los ciudadanos y la lucha contra la pobreza (OIT/CINTERFOR, 2017) (UNEVOC, 2014). Cabe mencionar que para esta investigación Formación Técnico - Profesional, Educación Técnica Profesional y Formación para el Trabajo se consideran como sinónimos o equivalentes.

Según la UNESCO “Se entiende por Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) la educación, el entrenamiento, capacitación y el desarrollo de competencias relacionadas con una amplia gama de ámbitos profesionales, producción, servicios y medios de vida” (2014, pág. 19). De esta forma, la EFTP, como parte del aprendizaje a lo largo de la vida, puede tener lugar en los niveles secundarios, post secundario y terciario, e incluye el aprendizaje en el lugar de trabajo, la formación continua y el desarrollo profesional que pueden dar lugar a cualificaciones (UNESCO, 2014).

En esta definición se reconoce a la Formación Técnico Profesional (FTP) como un proceso transformador, que tiene lugar durante toda la vida de las personas, con el objetivo de insertarse, mantenerse y desarrollarse en el mundo del trabajo. En este participan tanto las instituciones de educación formal como aquellas de formación laboral (no formal), considerándose dentro de éstas, las que proveen capacitación y las propias empresas que entregan espacios de aprendizaje o de desarrollo continuo.

En América Latina, desde la década del 50 con la creación del SENAI en Brasil, la formación técnico profesional se delineaba como un tipo de formación que transfirió mucho del conocimiento acumulado de Alemania, Austria y Suiza, el cual estaba basado en el entrenamiento (OIT/CINTERFOR, 2017). Sin embargo, el acelerado proceso de transformación actual y la demanda incierta por ocupaciones inéditas, demanda de la FTP una definición y actualización de su enfoque formativo.

La Formación Técnico Profesional es un tipo de formación que ha sido caracterizada y diferenciada de la formación de tipo académica por al menos cinco aspectos. El primero refiere a las diferencias en la naturaleza del conocimiento, información y experiencia: En FTP, tanto el conocimiento procedimental (saber cómo) y el proposicional (saber qué), son de vital importancia, aunque el énfasis se sitúa en el primero. Además, enfatiza el conocimiento disposicional, lo que refiere a las actitudes, valores y otros atributos que son centrales en el desarrollo del conocimiento requerido para el desempeño (Saha, L. & Dworkin, G., 2009). Por otro lado, en la formación académica, el conocimiento proposicional tiene una relevancia fundamental por sobre los otros dos (Billett, S., 2001).

La segunda diferencia refiere al cómo se determinan los aprendizajes. En la FTP se responde a los requerimientos del mundo laboral y las necesidades de la economía en términos generales. Su contexto se encuentra en el trabajo y su influencia se aprecia en el currículum. La tercera diferencia se asocia a los ambientes de aprendizaje. En FTP el aprendizaje se da tanto en los espacios de una entidad formadora (aulas, laboratorios, talleres, entre otros) como en los contextos laborales o puestos de trabajo. Se reconoce el valor de ambos contextos y se identifica el valor de las oportunidades de aprendizaje en contextos reales o simulados de trabajo. El concepto de transferencia entre ambos contextos toma relevancia y plantea un desafío para los formadores.

La cuarta diferencia refiere a las características de los aprendices. Ya sea que se enfoque en población juvenil o en trabajadores de tiempo parcial o completo, se reconoce que las preferencias de formas de aprendizaje en FTP son diferentes a los que acuden a programas académicos. Se ha visto que los aprendices en FTP tienden a ser más prácticos, centrados en la actividad, en el aprendizaje experiencial colaborativo y más visuales que verbales (Dalton, J. & Smith, P., 2005) Esto se transforma en un llamado a utilizar métodos centrados en los estudiantes (UNEVOC, 2014). Finalmente, la quinta diferencia entre FTP y la formación académica se asocia a las estrategias y métodos. Los enfoques académicos o centrados en el docente han sido vistos como inapropiados para la FTP debido a que enfatizan los conocimientos pasivos que no tienen relación suficiente con las competencias (CEDEFOP, 2010).

Respecto a los orígenes, se reconoce que los primeros antecedentes de Educación Técnica (ET) en el mundo se vinculan a las transformaciones sociales y económicas introducidas por la industrialización, y refieren a prácticas de entrenamiento para el trabajo implementadas por las asociaciones de productores de distintos sectores de las distintas economías nacionales.

En Chile, la institucionalidad de la ET data a partir de la promulgación de la ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, que estableció las escuelas elementales, superiores y vocacionales: Industrias manuales, comercio, minería y agriculturas. La ET estuvo bajo la tutela del Ministerio de Industria y Obras públicas, y estuvo apartada del sector educacional hasta el año 1942, año en que el gobierno de Juan Antonio Ríos, a través del D.F.L. N° 6-4.817 (artículo 12), crea la Dirección general de Enseñanza Profesional, reconociéndose la importancia de la Educación Técnico - Profesional en el desarrollo productivo del país. En concordancia, en 1947 se fundó la Universidad Técnica del Estado sobre la base de los centros de enseñanza de la Escuela de Artes y Oficios en Santiago y en regiones.

Luego, a través del D.F.L. N° 135, en junio de 1953, se creó la dirección General de Educación, la cual fue producto de la fusión de la Dirección General de Enseñanza Profesional del Ministerio de Educación Pública, y el Departamento de Enseñanza Agrícola del Ministerio de Agricultura. Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva acaeció la Reforma educacional de 1965, la cual a través del Decreto Supremo de Educación N° 27.052, reestructuró el sistema de educación escolar, estableciendo 8 años para la educación general básica, y 4 años para la educación media, considerando 2 modalidades: Humanista científico y Técnico Profesional. Es a partir de esta reforma que la EMTP se formaliza como un sistema de provisión en el sistema escolar nacional como modalidad alternativa a la enseñanza secundaria, quedando en términos legales en el mismo estatus que la Humanista Científico.

En el año 1980 los liceos públicos del sistema escolar nacional son traspasados a los gobiernos municipales o a corporaciones privadas. Pese al traspaso de su administración, la educación técnico profesional continuó concibiéndose con la base de la reforma de 1965, con la excepción de que, en adelante, los liceos podían definir con plena autonomía su oferta de

especialidades y sus planes y programas de estudio, poniendo énfasis en ajustar su oferta formativa a la demanda de capital humano de su entorno geográfico.

La descentralización del currículo generó un crecimiento exagerado e inorgánico de la formación TP. La autonomía de los establecimientos llevo a que existieran más de 400 especialidades en el sistema escolar. La gran diversificación de planes y programas de estudio impactó en la disminución de calidad de la formación TP, deterioro expresado en la desactualizada formación técnica y pedagógica de los docentes de especialidad y en la desvinculación de los liceos con el mundo productivo, considerando que los programas de estudio no daban respuesta a los cambios tecnológicos y a las transformaciones sociales y económicas del mundo del trabajo (Miranda, C., 2003).

Cuatro años después de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) 18.962/1990, se inicia una reforma a la EMTP que finalizó en 1998. Este proceso consideró las demandas provenientes del mundo productivo para incrementar la formación general y desarrollar una preparación técnica de amplio espectro. El objetivo era que la educación técnica fuera un medio para responder a la rapidez con que se transforma la dinámica del mundo del laboral.

El trabajo consistió en definir perfiles de egreso como lineamientos de las competencias técnicas que preparan para el trabajo a través de un proceso de consulta con los sectores productivos y con la industria. Esta reestructuración de la Educación Media TP, mediante el Decreto 220 del año 1998, estableció 14 sectores económicos y 46 especialidades, y determinó que la FDTP se inicia en 3° medio, no en 1° medio. Dicho de otra manera, los cuatro años del nivel de educación media se organizan en 2 años. Al inicio 1° y 2° medio, que son de formación general común a todos los estudiantes de enseñanza media, y los siguientes 2 años, 3° y 4° medio, que son de formación diferenciada (modalidad Técnico Profesional o modalidad Humanista -Científico).

Tras la reforma curricular de 1998 la Educación Técnica ha sido sujeto de numerosas políticas públicas que han buscado renovarla y ponerla a tono con los cambios en la educación

y el trabajo a nivel global y local. Muestra de ello es que, en el año 2008, 10 años después de la reforma, se revisaron los 46 perfiles de egreso y se propuso mantener 42 de los 46. El Consejo Nacional de Educación (CNED) en su misión de cautelar y promover la calidad de la educación escolar, aprobó 21 perfiles de egreso, rechazó los otros 21, y dejó inconcluso el proceso de aprobación de los planes y programas de los 21 perfiles de egreso aprobados.

Ante la disconformidad social respecto de la LOCE, se promulga la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370/2009. Este estamento señala la necesidad de establecer un nuevo currículum nacional, orientado a recoger los avances de la ciencia y del conocimiento, incorporando -entre otros- los principios de educación permanente y calidad integral de la educación e inclusión.

En este contexto, el MINEDUC convoca una comisión externa con el mandato de revisar los antecedentes de la Formación Técnico Profesional (FTP) y definir una propuesta de fortalecimiento alineada con los requerimientos de la sociedad. Como resultado se obtiene el documento publicado como Bases para una Política de Formación Técnico - Profesional en Chile. En esta oportunidad la comisión externa, por primera vez, reúne a actores públicos y privados en torno a la definición de un plan de trabajo de largo plazo para la Educación Técnica.

En este documento se plantean como prioritarios los siguientes cuatro ejes: (1) Avanzar hacia un sistema de Educación Técnica articulado (2) Realizar reformas curriculares y pedagógicas profundas, sobre todo en la formación secundaria. (3) Implementar un sistema de aseguramiento de la calidad y desarrollo de la oferta. (4) Establecer mecanismos de financiamiento a la demanda, especialmente en la formación terciaria (MINEDUC, 2009).

Ante la necesidad de un nuevo currículum nacional manifestado en la LGE, el año 2013 se aprueban las nuevas orientaciones curriculares para la Formación Diferenciada Técnico Profesional (FDTP) y las nuevas bases curriculares. En este proceso se establecen 34 especialidades con sus respectivos perfiles de egreso, agrupados en 15 sectores económicos, y se determina que el plan de estudios TP comprende tiempos asignados a Formación General

Común, Formación Diferenciada Técnico Profesional (FDTP) y tiempo de Libre Disposición (MINEDUC, 2013).

La definición de las Bases Curriculares de la FDTP, en el diseño de los perfiles de egreso, consideró resguardar una perspectiva de itinerarios de formación técnica en un sistema de formación permanente. Así, la mayoría de las especialidades propuestas tienen posibilidad de continuar su desarrollo en la educación superior, y además es posible ofrecer especialidades técnicas que faciliten el acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a los intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de los estudiantes.

El período 2014 – 2018 fue especialmente prolífico en el desarrollo de iniciativas que buscan impactar a nivel sistémico a la Educación Técnica. Gran parte de las iniciativas se basaron en las recomendaciones definidas en el documento Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile. Ejemplo de esto es que a inicios de 2016 se promulga la Ley 20.910/2016, la cual crea quince Centros de Formación Técnica Estatales tras cuarenta años de oferta completamente privada.

A mediados del mismo año (2016), el Ministerio de Educación define, a través del Decreto Exento 848/2016, una Política Nacional de Formación Técnico-Profesional, alimentada por un proceso de consulta pública realizada en 2015. En este proceso por primera vez se explicita la necesidad de desarrollar un sistema de Educación Técnica que no sólo esté articulado, sino que tenga su foco en facilitar el desarrollo de trayectorias educativas y laborales por parte de jóvenes y adultos.

En esta política se indica además la creación de un Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional, de carácter permanente, multisectorial y con participación pública y privada, que defina políticas de largo plazo mediante un acuerdo entre los numerosos actores de interés del sistema Técnico, Política Nacional de Formación Técnica (MINEDUC, 2016). En agosto de ese mismo año, el Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional es creado mediante el Decreto Supremo 238/2016, y es mandatado por la presidencia a opinar respecto al Marco de Cualificaciones Técnico - Profesional (instrumento orientador de la oferta formativa del sector),

y así también desarrollar una Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional que defina los lineamientos a seguir por la Educación Técnica del país hacia el 2030.

La Política Nacional de Formación Técnico - Profesional es desarrollada de manera exclusiva por el Ministerio de Educación, abordando solamente aquellos ámbitos que se encuentran directamente bajo su jurisdicción (esto es, la Educación Técnica de nivel medio y superior). La Estrategia Nacional de Formación Técnico - Profesional, por su parte, es lanzada en enero de 2018 y define que el propósito de la Educación Técnica en Chile es “asegurar que estudiantes y trabajadores cuenten con oportunidades de desarrollar trayectorias de vida que articulen el trabajo y el aprendizaje permanente, acorde a sus expectativas y capacidades, y en coherencia con las necesidades de desarrollo del país” Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional (MINEDUC, 2018)

2.4 Contexto institucional educativo y evolución desde Gestión Curricular hacia Gestión Pedagógica

En el contexto nacional se identifica la importancia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada el 10 de marzo de 1990 considerando que, aquí se fijaron los requisitos mínimos que debían cumplir los niveles de enseñanza básica y media. Asimismo, dicha Ley reguló que el deber del Estado es velar por su cumplimiento.

Durante la década de los noventa el esfuerzo de la política educativa estuvo centrado en aumentar la cobertura y la provisión de insumos materiales e intangibles a los establecimientos, como una medida para fomentar la escolaridad de la población y robustecer las condiciones materiales y profesionales del quehacer de los docentes. A 13 años de la promulgación de la LOCE, el año 2003 se promulga la Ley N° 19.876/2003, Reforma Constitucional que establece 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita.

En el año 2005, tras conocerse lo insatisfactorio que fueron los resultados de aprendizajes medidos por pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (SIMCE y TIMSS

respectivamente), se realiza la primera materialización de políticas para avanzar en marcos de calidad de la enseñanza. Se consolida la reflexión técnica y profesional de los diversos actores del sistema y se establecen y definen los ámbitos de actuación y responsabilización que a cada uno de ellos le compete en la tarea de alcanzar los resultados y aprendizajes. Es a partir de estas acciones que comienzan a operar políticas de aseguramiento de la calidad en los distintos ámbitos del sistema de educación, por ejemplo, en educación superior se promulga la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior 20.129/2006 y con ello la acreditación de programas de formación, y en el ámbito docente se define el Marco para la Buena Enseñanza, como un instrumento para contribuir al mejoramiento de la enseñanza en la sala de clases.

En el ámbito de la dirección escolar, el Marco para la Buena Dirección establece las atribuciones de los directores en lo administrativo, en lo financiero y en lo pedagógico. La gestión institucional se concibe a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), sistema que se desarrolla en torno a un modelo de calidad adoptado por el Ministerio de Educación que busca elevar las capacidades de gestión de la organización escolar para darle sustento a su propuesta curricular promoviendo el mejoramiento de las prácticas institucionales.

El SACGE es un instrumento de la política educativa que comprende la calidad de la gestión escolar desde un enfoque sistémico, donde se miran las interrelaciones entre dimensiones, y se focaliza en la capacidad de gestión institucional que presentan y declaran los establecimientos escolares para implementar eficientemente el currículo. El enfoque de este modelo de aseguramiento de calidad se sustenta en el modelo de la calidad de la gestión escolar, en el cual se plantea que los procesos producen resultados y los resultados son producto de los procesos, por lo tanto, si hay buenos procesos hay buenos resultados.

Es a partir de esta premisa que el SACGE distingue 2 áreas, siendo una el área de procesos, la que comprende cuatro dimensiones: Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, liderazgo, gestión curricular y recursos. La segunda área es la de resultados. En esta dimensión se opera en función de las prácticas, las que se definen como la forma de trabajo que usualmente ocurren en el establecimiento educacional (MINEDUC, 2005). Estas prácticas son evaluadas y dan

cuenta del trabajo de la institución, tanto al interior de cada una de las áreas, como desde la relación entre áreas. El proceso entrega información que permite establecer estrategias de mejoramiento para la gestión institucional.

En este modelo, en la versión del año 2005, la gestión curricular refiere a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular (MINEDUC, 2005). La gestión curricular es entendida como la organización del currículo, la preparación de la enseñanza, la acción docente en el aula y evaluación de la implementación curricular. A partir del año 2007, el SACGE agrega a la gestión curricular el hecho de que las prácticas realizadas estén en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a través del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) (MINEDUC, 2007).

Entre el año 2009 y el 2013, el ministerio de Educación realiza un proceso de sistematización de buenas prácticas de gestión escolar de probada efectividad que incluyó la revisión de modelos nacionales e internacionales de evaluación de la gestión escolar y de aseguramiento de la calidad de la gestión educativa. De dicho proceso surgen, los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores (MINEDUC, 2014). Dichos estándares se basan en el modelo de la calidad de la gestión escolar SACGE, y es a partir de esta herramienta que el modelo cambia el énfasis de la gestión institucional para favorecer la calidad de la enseñanza, y ésta pasa de estar en lo curricular, hacia lo pedagógico y releva lo pedagógico como una dimensión que contiene lo curricular.

Esta nueva conceptualización o comprensión de modelo se ve reflejado en el documento Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores, documento que se constituye como una herramienta base de la evaluación indicativa de desempeño, siendo conducido por la Agencia de Calidad de la Educación.

En el siguiente recuadro se expone la evolución del concepto de gestión curricular desde el año 1990 hasta 2014. A través de la revisión bibliográfica, es posible identificar el proceso

de cambio desde gestión curricular hasta gestión pedagógica en el contexto del sistema educativo.

Tabla N° 1 Evolución del concepto de gestión curricular hacia gestión pedagógica

Año	Contexto/medidas	Política educativa para la calidad	Ámbitos de la acción/Instrumento	Aproximación a la gestión pedagógica
1990	Ley que establece los requisitos mínimos que debían cumplir los niveles de enseñanza básica y media.	Ley N° 18.962 (LOCE)	Aumento de la cobertura y provisión de insumos materiales e intangibles	Fomento de la escolaridad.
2003	Reforma constitucional, 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita	Ley N° 19.876.	Años de escolaridad obligatoria y gratuita.	Años de escolaridad
2005	Marcos de calidad de la enseñanza. Comienzo de las políticas de aseguramiento de la calidad, definición de ámbitos de actuación y responsabilización para alcanzar los resultados de aprendizaje.	Marco para la buena dirección escolar. Marco para la buena enseñanza.	Para la dirección escolar: criterios para el desarrollo Profesional y evaluación del desempeño. Para mejorar la calidad de la docencia: Instrumento que busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza en la sala de clases.	Atribuciones de los directores en lo administrativo, financiero, y en lo pedagógico formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos de los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Prácticas pedagógicas para generar aprendizajes. Planificación, preparación de la enseñanza, creación de ambientes propicios para el aprendizaje.

		Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE)	Gestión institucional. Distingue 2 áreas: a) Procesos: Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, Liderazgo, Gestión curricular. b) Resultados.	Gestión curricular comprende: · Organización del currículum, · Preparación de la enseñanza, · Acción docente en el aula, · Evaluación de la implementación curricular.
2006	Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior	Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129,	Comisión Nacional de Acreditación. de instituciones de formación, programas de estudio,	Evaluar, acreditar la calidad.
2007	Se incluye coherencia con el PEI	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)	Se agrega a la gestión curricular que las prácticas realizadas estén en coherencia con el Proyecto educativo Institucional (PEI) a través de la Plan de mejoramiento Institucional (PMI)	Gestión Curricular, debe ser coherente con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)
2008	Se entrega financiamiento para mejorar la calidad y equidad de la educación.	Ley de subvención Escolar Preferencial (SEP). Establecimientos subvencionados	Instrumento de financiamiento para los establecimientos que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar	Gestión curricular debe ser coherente con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)

2009	Asegurar la calidad de la educación.	Ley General de Educación (LGE) N° 20.370, promulgada el 2009.	Asegurar que todos los alumnos y alumnas, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.	Establecer las condiciones de calidad, verificar su cumplimiento. Mantener y proveer información (calidad, cobertura y equidad del sistema y las instituciones educativas).
2011	Se define una institucionalidad que aborda el problema de la calidad educativa desde la perspectiva sistémica.	Ley N° 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.	Se definen funciones y responsabilidades: <ul style="list-style-type: none"> · Ministerio de Educación · Agencia de Calidad de la Educación · Consejo Nacional de Educación · Superintendencia de educación escolar. 	Agencia de la Calidad de la educación: Implementar evaluaciones para orientar la mejora escolar. Evalúa Resultados y Procesos.
2013	Sistematización de buenas prácticas de gestión escolar y aseguramiento de la calidad. Revisión de modelos nacionales e internacionales	Buenas prácticas de gestión escolar y de aseguramiento de la calidad de probada efectividad.	Acciones de mejoramiento de la Gestión escolar y del aseguramiento de la calidad.	Directrices para la evaluación indicativa de desempeño conducida por la Agencia de Calidad de la Educación.

2014	Instrumento base de la evaluación indicativa de desempeño conducida por la Agencia de Calidad de la Educación.	Decreto supremo de educación N° 73/2014. Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores	Basado en el modelo de calidad de la gestión escolar, cambia el énfasis de la gestión institucional, pasa de estar en lo curricular a centrarse en lo pedagógico. Cuatro dimensiones: · Liderazgo, · Gestión pedagógica, · Formación y convivencia, · Gestión de recursos.	Gestión pedagógica, comprende 3 subdimensiones: · Gestión curricular, · Enseñanza aprendizaje en el aula, · Apoyo al desarrollo de los estudiantes.
------	--	--	---	--

Elaboración propia, 2020.

2.5 Gestión Pedagógica: Definición y parámetros para su observación

Para Batista (2007) la gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores, en colectivo, para direccionar su práctica para cumplir los objetivos, comprendiéndose así que la práctica docente es una gestión para el aprendizaje. Namo de Mello (1998) destaca el objetivo de la gestión educativa en función de la escuela y en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido en la gestión pedagógica el papel de educador consiste en acompañar y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje para propiciar situaciones que favorecen la elaboración de nuevos saberes y el desarrollo de los valores y las actividades previstas en el currículum.

La evolución institucional del concepto Gestión pedagógica decanta en la definición de los Estándares Indicativos de Desempeño como eje orientador de las políticas y prácticas para

la enseñanza. Su rúbrica da cuenta de los criterios que describen los procedimientos, prácticas, cualidades o logros más relevantes del proceso correspondiente, y se desagrega en cuatro niveles de desarrollo (Débil, Incipiente, Satisfactorio, Avanzado). Por último, el componente Medios de Diagnóstico, refiere a fuentes de información que permiten evaluar el nivel de desarrollo del proceso asociado al estándar. A continuación, se describen los indicadores principales que, según los estándares de desempeño, permiten evaluar la gestión pedagógica, la cual se estructura sobre tres subdimensiones: Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula, y Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

A partir de los estándares indicativos de desempeño, es posible definir la gestión pedagógica como un concepto que se enmarca en la calidad educativa y es entendida como una estrategia de impacto en la calidad del sistema educativo, en virtud que es el nivel donde se concretan los fines educativos de la institución. Refiere a aquellos procesos de gestión de innovación en diversos planos de la práctica educativa y pedagógica que permiten incorporar, propiciar y desarrollar acciones orientadas a mejorar las prácticas educativas, sean estas en el plano curricular o en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

Los estándares se presentan como un recurso que sirve para orientar a los establecimientos durante el proceso de auto evaluación, colaborando en la elaboración de propuestas y planificaciones del proceso de mejora continua, y ayuda a organizar los procesos y resultados de la gestión escolar en cuatro dimensiones. Estas dimensiones son: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos. Cada una de estas dimensiones refiere a un área clave de la gestión educativa y se subdivide en tres subdimensiones (MINEDUC, 2014). En adelante se listan los enunciados de los estándares de la subdimensión gestión pedagógica;

Gestión Curricular, de acuerdo con los estándares, comprende aquellas políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de proceso de enseñanza y aprendizaje;

- El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.
- El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
- Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
- El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
- El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la obertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Enseñanza y aprendizaje en el aula, considerando los estándares, aborda los procedimientos y prácticas que implementan los equipos técnicos y docentes en clases para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con los estándares, el uso de estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje se constituye como un elemento clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se presenta un listado de los estándares de la subdimensión;

- Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares.

- Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.
- Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.
- Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los profesores logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente.

Se comprende por “Apoyo al desarrollo de los estudiantes”, según los Estándares Indicativos de Desempeño, a aquellas políticas, procedimientos y estrategias que realiza el equipo técnico y docente para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales al finalizar la etapa escolar, con el propósito de velar por un adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los y las estudiantes, tomando en cuenta las diversas necesidades, habilidades e intereses. Los estándares establecen la importancia de que los establecimientos logren identificar y apoyar a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades, así como también a aquellos que requieren espacios diferenciados para valorar, potenciar y expresar su individualidad. A continuación, se presenta un listado de los estándares de la subdimensión;

- El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.
- El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas.

- El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.
- El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar.
- El equipo directivo y los docentes apoyan a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o educativas al finalizar la etapa escolar.
- Los establecimientos adscritos al Programa de Integración Escolar (PIE) implementan acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional.
- Los establecimientos adscritos al Programa de Educación Intercultural Bilingüe cuentan con los medios necesarios para desarrollar y potenciar las competencias interculturales de sus estudiantes.

En el contexto de esta investigación y considerando los indicadores propuestos en los estándares de desempeño, se comprende a la gestión pedagógica de la orientación vocacional como aquellas políticas, procedimientos y prácticas de la gestión curricular, la enseñanza y aprendizaje, y el apoyo al desarrollo de los estudiantes que tengan como objetivo apoyar a los estudiantes en el desarrollo de capacidades que les permitan tomar decisiones reflexivas e informadas, con discernimiento y autonomía, para definir trayectorias formativas y laborales.

Cabe mencionar que, en adelante, dentro de este estudio, los estándares indicativos de desempeño serán citados de una manera resumida, en la cual se expone el núcleo sustancial del indicador. Como ejemplo, se resumirá el indicador “Los profesores elaboran planificaciones que

contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje” de la siguiente forma: “Planificación para conducción efectiva de procesos de enseñanza aprendizaje”.

2.6 Síntesis del marco de referencia ¿qué entenderemos por Gestión pedagógica de la orientación vocacional en un contexto educativo Técnico Profesional?

Para esta investigación se concibe la orientación vocacional como función pedagógica de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de capacidades que les permitan tomar decisiones reflexivas e informadas, para definir sus trayectorias formativas y laborales. La orientación vocacional considera todos los procedimientos y prácticas pedagógicas que se constituyan como herramientas para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan capacidades en este sentido.

El Ministerio de Educación destaca la especial importancia del rol de la orientación como apoyo efectivo durante el proceso formativo de los estudiantes de educación media (MINEDUC, 2009). Lamentablemente existe evidencia que la orientación vocacional durante este periodo es mínima y normalmente tardía, lo cual impacta negativamente en las trayectorias formativas y laborales de los egresados de EMTP (Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F., 2013).

Por su parte, la gestión pedagógica se comprende como una estrategia con foco en la calidad del sistema educativo, y refiere a los procesos de gestión de la práctica pedagógica en el plano curricular y en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. Como referencia a la calidad se utilizan las definiciones de los estándares indicativos de desempeño, particularmente asociado a tres subdimensiones de la dimensión de gestión pedagógica: Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula, y Apoyo al desarrollo de los estudiante.

Gestión Curricular comprende políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la orientación vocacional.

Enseñanza y aprendizaje en el aula considera los procedimientos y prácticas que implementan los equipos técnicos y docentes en clases para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje asociados a la orientación vocacional.

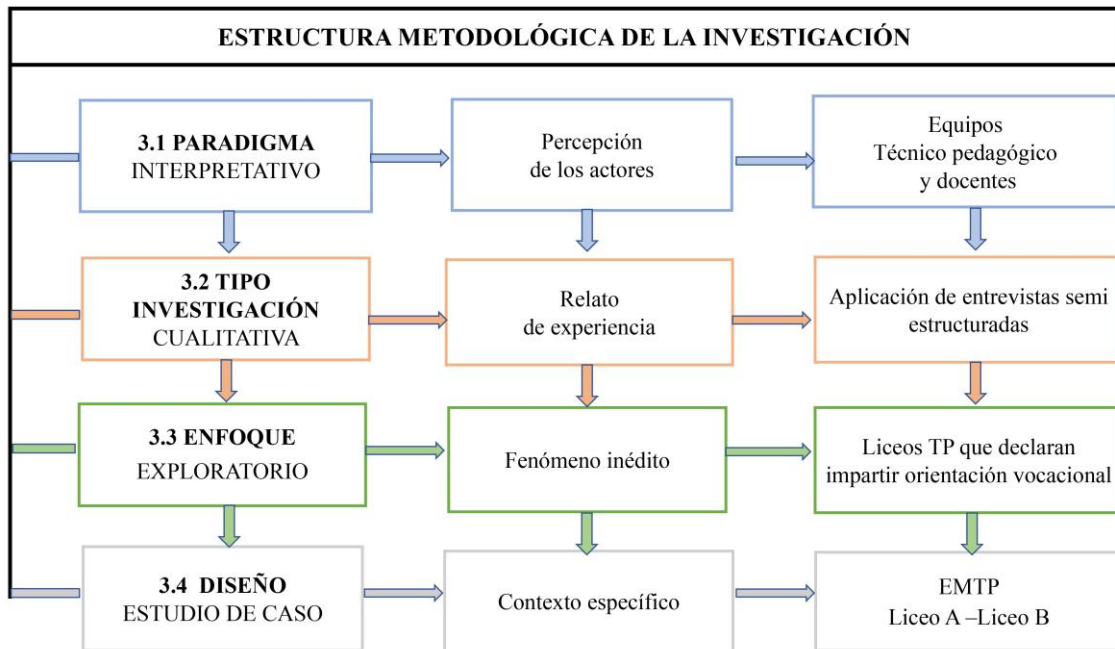
Por Apoyo al desarrollo de los estudiantes, se comprenden las políticas, procedimientos y estrategias que realiza el equipo técnico y docente para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales al finalizar la etapa escolar, con el propósito de velar por un adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los y las estudiantes, tomando en cuenta las diversas necesidades, habilidades e intereses.

En esta investigación la gestión pedagógica de la orientación vocacional se analiza en un contexto técnico profesional, lo cual se comprende como un proceso formativo transformador que tiene como objetivo insertar, mantener y desarrollar capacidades para el mundo del trabajo. Debido al componente laboral del proceso formativo de la educación técnico profesional, dentro de las prácticas se consideran relevantes aquellos espacios de interacción con el mundo empresarial, por lo cual se vuelve relevante para las instituciones educativas promover prácticas pedagógicas que se adapten a las necesidades específicas de los estudiantes respecto a su empleabilidad en el rubro asociado a su especialidad.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se posiciona bajo el paradigma interpretativo. La estructura metodológica se caracterizó por ser de tipo cualitativa bajo un enfoque exploratorio. La estrategia utilizada corresponde a un estudio de caso, y la herramienta metodológica principal fue la entrevista, la cual fue aplicada a 8 actores claves de dos instituciones seleccionadas según indicadores que definieron su pertinencia (respecto al marco de referencia y los objetivos específicos de investigación). En el siguiente esquema se resumen los pilares que caracterizan a la metodología (primera columna), el concepto que guía cada pilar (segunda columna) y su relación en específico con esta investigación (tercera columna).

Ilustración N° 1 Estructura metodológica de la investigación.



Fuente: Elaboración propia, 2020

En los siguientes apartados se desarrolla cada uno de los elementos a los que se hace referencia en la ilustración, y se profundiza además en el diseño de investigación, el contexto y los aspectos éticos.

3.1 Paradigma de Investigación: Interpretativo

Esta investigación se sitúa bajo el paradigma interpretativo. Según Sánchez (2013) existen tres paradigmas principales de la investigación educativa del siglo XX: El paradigma positivista, calificado como “empírico analítico”, que se basa en la observación de la conducta; La hermenéutica, identificado como el paradigma “interpretativo”, que se respalda en la comprensión de la realidad a través de los actores, y el paradigma “socio – crítico”, el cual integra la dimensión ideológica en la configuración de la realidad.

Para esta investigación se toma como referencia el paradigma interpretativo. Uno de los ejes sobre los cuales se sostiene este enfoque refiere al reconocimiento de la naturaleza dinámica y simbólica de la construcción social, donde toman protagonismo las percepciones y representaciones de los actores y los significados que la comunidad le asigna al contexto, por ejemplo, en el ámbito escolar (Sánchez. J., 2013). En concordancia, Martínez (2013) señala que el paradigma interpretativo emerge a partir del “reconocimiento de la importancia de los aspectos simbólicos y significativos de la vida social y del lenguaje en la producción y reproducción del mundo” (2013, pág. 1).

Para Cisterna (2005), investigar desde este enfoque “significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador” (pág. 62). El interés de este enfoque estaría puesto en reconocer que la “pretendida objetividad positivista fundada en la separación entre investigador y objeto de investigación” no es la única manera de construir conocimiento, en tanto se asume que la investigación es un “proceso subjetivo e intersubjetivo ” (pág. 62).

De acuerdo con las características señaladas se puede sostener que esta investigación se ampara bajo el paradigma interpretativo puesto que, la forma de abordar y analizar el objeto de estudio se llevó a cabo a través del reconocimiento de las percepciones de los actores que se desenvuelven dentro del contexto específico de la problemática investigada, en este caso los equipos técnicos pedagógico y profesores de especialidad de estudiantes de educación media técnico profesional. El análisis se desarrolla sobre un método riguroso, el que se canalizó a través de la construcción de un marco contextual que permitió referenciar la información obtenida y analizarla sobre una base de fundamentos, específicamente en torno a elementos referenciales de la gestión pedagógica, la educación técnico profesional y la orientación vocacional.

3.2 Tipo de Investigación: Cualitativa

Esta investigación es de tipo cualitativa. Los métodos cualitativos “permiten darles profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa de la narración, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas” (Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P., 2003, pág. 16). En este escenario, la especificidad del foco de investigación “está dada por el problema concreto que se quiere investigar” (Cisterna, F., 2005, pág. 65), lo que implica que la investigación cualitativa gira en torno al conocimiento que “surge de la relación intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio” (pág. 65), en tanto son ellos quienes participan dentro del problema concreto que se quiere investigar.

De esta forma, el enfoque cualitativo permite contestar al objetivo general de investigación que guía esta tesis, a través de una interacción ordenada que tiene como objetivo obtener el relato de los actores que participan dentro de la unidad de estudio, la cual en este caso corresponde a la gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnicos pedagógico y docentes de enseñanza media de dos liceos técnicos profesionales de la Región de Valparaíso (durante el año 2019). A través del relato de los actores, se profundiza en la experiencia única e irrepetible de estos dos liceos.

3.3 Enfoque de Investigación: Exploratorio

El enfoque de la investigación es exploratorio. El enfoque exploratorio se caracteriza por ser una perspectiva que enfrenta un tema de investigación que ha sido poco estudiado o que se desarrolla bajo perspectivas novedosas (Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P., 2003). En otras palabras, este enfoque se sustenta en problemáticas sobre las cuales aún no existe un conocimiento abundante, lo cual, en este caso, se explica en tanto la experiencia analizada es reciente y acotada a un conjunto específico de casos.

De esta forma, se puede señalar que esta investigación se plantea desde el enfoque exploratorio, en tanto busca comprender una experiencia inédita y poco documentada como lo son, las prácticas educativas para proveer orientación vocacional que realizan establecimientos cuyos equipos directivos señalan impartir orientación vocacional a sus estudiantes y que han sido parte de un programa que busca, entre otros aspectos, mejorar la calidad de la orientación que se entrega a estudiantes de enseñanza media de liceos técnico profesional, como lo es NEO. Debido a esto, se propone una investigación que abre cuestionamientos respecto a un escenario educativo específico, el cual se aborda desde la perspectiva de los actores que participan en este, quienes a través de la interacción cualitativa entregan los aprendizajes necesarios para responder a las preguntas de investigación que guían esta tesis.

3.4 Diseño de Investigación: Estudio de Caso

El diseño de investigación del presente estudio corresponde a un estudio de caso. El estudio de caso permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, y conlleva el empleo de abundante información subjetiva, la imposibilidad de aplicar la inferencia estadística y una elevada influencia del juicio subjetivo del investigador en la selección e interpretación de la información (Jiménez C., 2012). Para esta investigación se concibe el estudio de caso como una estrategia, lo que Denzin y Lincoln (2018) explican como una estrategia de indagación que comprende muchas habilidades, suposiciones, y prácticas que el

investigador emplea a medida que se mueve desde el paradigma hacia el mundo empírico, ponen en movimiento los paradigmas de interpretación, y conectan al investigador con métodos específicos para coleccionar y analizar materiales empíricos. Por ejemplo, la estrategia del estudio de casos depende de entrevistas, observar, y analizar documentos.

El tipo estudio de caso en esta investigación es el de “estudio de caso como una estrategia” otros tipos de estudio de caso son: Estudio de caso como método, como metodología, como enfoque y mezclados (Durán, 2012). En concordancia, Jiménez (2012) explica que el estudio de caso se constituye como una estrategia metodológica, siendo uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas que permiten estudiar un fenómeno esencialmente ambiguo, complejo e incierto. En particular, Jiménez explica que el estudio de caso:

“Como lo entenderíamos en el ámbito directo de una investigación por ejemplo en el ámbito educativo, cuando estamos realizando una investigación de ciertas características propias de un determinado lugar en este caso podría ser una institución educativa, donde dichas características son tan notables que no podríamos relacionarlas con otras y es así como generamos posturas teóricas nuevas que ayudarán a posibles soluciones, cuando se planteen situaciones similares” (Jiménez C., 2012, pág. 143).

La selección del caso de estudio es un proceso intencionado (Tolamatl M., Cano O., Flores F., Nava M. , 2012), ya que se desea estudiar una fenómeno que permita obtener datos de acuerdo al objetivo de la investigación, estando la selección basada en la contribución que el caso de estudio puede hacer hacia los constructos teóricos, por lo que se deben establecer requisitos empíricos que permitan que la selección sea pertinente a los objetivos del estudio.

En concordancia, el estudio de caso en la investigación cualitativa es un proceso de indagación focalizado en el proceso descriptivo, comprensivo, sistemático y profundo de un caso definido, el cual puede ser un hecho, un fenómeno, un acontecimiento o una situación particular (Durán, M., 2012). En este sentido, el estudio de caso se define por el interés en un caso y no por los métodos de indagación aplicados dentro del estudio, por lo que no es una

elección metodológica, sino que más bien es una elección de lo que será estudiado (Durán, M., 2012).

Dentro del estudio de caso, se consideran cinco requerimientos para la optimización de la comprensión del caso (Stake, R., 2005):

- (1) Selección del tema, donde se delimita la unidad de análisis, considerando factores como el tiempo, lugar, actividad y contexto. En el caso de esta investigación, los límites fueron definidos en el objetivo general de investigación, particularmente a través de la selección del lugar (dos liceos técnicos de la región de Valparaíso), el periodo (año 2019, sin excluir fenómenos fuera de este periodo que los entrevistados consideren pertinentes dentro de su relato), la actividad (la gestión pedagógica de la orientación vocacional) y el contexto (liceos de EMTP que sus equipos directivos señalaron impartir orientación vocacional a sus estudiantes).
- (2) Desarrollo del proceso de triangulación, en el cual se busca obtener una comprensión profunda del fenómeno de estudio, a través de la interrelación de percepciones que permiten asignarle significado a una experiencia, a partir de la observación y la interpretación de las múltiples realidades subjetivas. En el caso de esta investigación, la triangulación se desarrolla bajo el método de procedimiento inferencial, lo cual será explicado en el apartado 3.8.
- (3) Reconocimiento del conocimiento experiencial, lo cual se basa en la concepción de la información como un relato, una historia, la cual está llena de concepciones de las personas acerca de las variables presentes en su experiencia personal. En el caso de esta investigación, esto se traduce a través de la interrelación de los apartados que se conjugan en esta investigación, lo cual decanta en el análisis cualitativo expuesto en el capítulo IV, en donde se recoge el relato de los entrevistados.
- (4) Identificación del contexto, lo cual se asocia al reconocimiento de los aspectos históricos, culturales, económico, social, etc., los cuales en su interacción influyen el caso de estudio. En esta investigación, esto se expresa en los componentes expuestos

en el capítulo I y II, en donde se entregan antecedentes contextuales de la gestión pedagógica, la educación técnico profesional y la orientación vocacional.

- (5) Inicio de actividades, el cual se concibe como el último requerimiento, en tanto da pie al comienzo del estudio luego de la aplicación de los primeros cuatro requerimientos. Sobre esto se profundiza en el apartado 3.8.

3.5 Contextualización

Para el desarrollo del estudio debe analizarse una unidad de investigación que cumpla con requisitos empíricos específicos, los cuales tienen la función de darle pertinencia a lo observado y situarlo dentro de un contexto de conocimiento. En el caso de esta investigación son tres los indicadores que permitieron seleccionar los liceos analizados:

1. Ser un establecimiento que impartiera la modalidad técnico profesional, en tanto la formación técnico profesional es la modalidad de educación responsable de entregar a los estudiantes una formación integral en el ámbito de una especialidad que facilite su inserción laboral, así como también la continuación de sus estudios superiores. Este tipo de formación tiene una orientación más vocacional enfocada a un campo ocupacional específico, por lo que las acciones de la orientación vocacional deben ser tempranas y pertinentes.
2. Que el equipo directivo declarase realizar orientación vocacional, lo cual permite seleccionar casos en los cuales haya prácticas y aprendizajes adquiridos por parte de los equipos técnicos pedagógico y cuerpo de profesores, considerando específicamente aquellos conocimientos asociados al rol de estos (los profesores) en la construcción de la trayectoria formativa y laboral de los estudiantes.
3. Que una parte de los profesores y equipo técnico pedagógico haya participado en el programa de capacitación orientado al apoyo metodológico para la gestión pedagógica

de la orientación vocacional (programa NEO). Esto se asocia específicamente al proceso evolutivo que implica la participación en procesos de capacitación enfocados en temáticas específicas, en este caso, involucrando un cambio en las prácticas de la gestión pedagógica de la orientación vocacional.

Esto permitió seleccionar dos casos, los cuales serán nombrados como Liceo A y Liceo B. Las características generales de estos liceos apuntan a:

- El Liceo A y el Liceo B consideran en su estructura institucional un profesional con funciones en el ámbito de la orientación vocacional.
- El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) año 2019 del Liceo A es 93,63%, en tanto el IVE año 2019 del Liceo B es de 94,45%.
- Liceo A y Liceo B tienen matrícula mixta, no existe distinción de vacantes por género en sus cursos.
- En la siguiente tabla se presentan datos de la matrícula en enseñanza media, año 2019 de los Liceos A y Liceo B.

Tabla N° 2 Tabla matrícula 2019

Matricula- año 2019			
Establecimiento	Total, en enseñanza media	Tercero medio	Cuarto medio
Liceo A	342	109	86
Liceo B	678	185	140

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MINEDUC.

3.6 Sujetos de estudio: Equipos técnicos pedagógico y docentes

Para esta investigación, los actores a los cuales se les aplicó el instrumento de investigación (entrevista) son aquellos sujetos que cumplen con el siguiente requisito: Ser miembros de los equipos técnico pedagógico o profesores de especialidad de alguno de los dos liceos técnicos seleccionados, que declarasen participar en la formación de estudiantes de

educación media en relación a tópicos de orientación vocacional, y que tuvieran la voluntad de aportar en la investigación.

En la siguiente tabla se resumen los datos que caracterizan a los ocho entrevistados de esta investigación.

Tabla N° 3 Tabla entrevistados

Entrevistado	Liceo	Formación Inicial	Experiencia en Docencia (años)	Experiencia en orientación (años)	Cargo dentro del establecimiento	Tipo de actor	Forma de citar al actor
1	Liceo A	Microbiólogo de alimentos- Tecnólogo de alimentos.	22	5 a 6	Coordinador TP	Equipo técnico pedagógico	(Entrevistada 1, Liceo A, Equipo técnico pedagógico, 2020)
2	Liceo A	Ing. Ejecución en administración mención Turismo hotelería	5	3	Profesora de la especialidad Servicios Hoteleros.	Docente	(Entrevistada 2, Liceo A, Docente, 2020)
3	Liceo A	Educadora de Párvulo	18	12	Encargada y Docente de especialidad	Docente	(Entrevistada 3, Liceo A, Docente, 2020)
4	Liceo B	Profesora de Inglés	10	3	Orientadora Educacional	Equipo técnico pedagógico	(Entrevistada 4, Liceo B, Equipo Técnico pedagógico, 2020)
5	Liceo B	Ingeniera en Prevención de Riesgos	1,5	1	Profesora de especialidad	Docente	(Entrevistada 5, Liceo B, Docente, 2020)
6	Liceo B	Contador	7	7	Docente y profesor jefe	Docente	(Entrevistado 6, Liceo B, Docente, 2020)
7	Liceo B	Ingeniera en comercio exterior	6	3	Jefe de área de especialidad y docente	Docente	(Entrevistada 7, Liceo B, Docente, 2020)
8	Liceo B	Profesor de Historia	9	2	Profesor jefe	Docente	(Entrevistado 8, Liceo B, Docente, 2020)

Fuente: Elaboración propia.

Como se explica en el apartado de aspectos éticos de esta investigación, los entrevistados fueron etiquetado bajo código, en tanto se consideró que elementos como la experiencia en docencia, el título profesional o su rol dentro del establecimiento eran los elementos pertinentes para contextualizar las citas, y no el nombre de los profesionales. Los consentimientos informados se encuentran en el Anexo N° 1.

3.7 Instrumento de investigación: Entrevista

El instrumento aplicado en esta investigación fue la entrevista semi- estructurada. La entrevista es una técnica social que pone en relación de comunicación directa a un investigador y a un actor asociado a la problemática investigada, con el cual “se establece una relación peculiar de conocimiento, que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (Canales, M., 2006, pág. 220).

Este instrumento permite “obtener y acceder a información verbal oral, en la cual se exponen maneras de ver, pensar y sentir” (Canales, M., 2006, pág. 221). La información transita a partir de una interacción regulada por una pauta orientadora, en la cual están dispuestos los tópicos principales de investigación, y sobre los cuales se genera la interacción estructurada en torno a preguntas abiertas y respuestas libres (Canales, M., 2006).

La pauta de entrevista se estructura en torno a las preguntas específicas de investigación, y responde a los criterios de observación emanados a partir de la problematización del tópico, y el marco referencial existente respecto a este. Así, se construye una pauta que orienta tres tópicos en torno a la gestión pedagógica: La gestión curricular, asociado a políticas, procedimientos y prácticas de la gestión curricular; La enseñanza y aprendizaje, asociada a los objetivos y estrategias dentro del aula; El apoyo al desarrollo de los estudiantes en la elección de estudios o alternativas laborales. Cada uno de estos tópicos enmarcado en la implementación de la orientación vocacional dentro de las instituciones educativas donde se realizó la investigación.

A continuación, se presenta la tabla de operacionalización del objeto de estudio la cual se utilizó como bases para elaborar la pauta de entrevista:

Tabla N° 4 Operacionalización del objeto de estudio.

Objeto de estudio	Dimensión	Indicador	Instrumento, Entrevista semi estructurada
Gestión pedagógica de la orientación vocacional en la formación técnico profesional.	Gestión Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • políticas de gestión curricular. • Procedimientos de la gestión curricular. • Prácticas de la gestión curricular. 	<p>¿En qué consiste la gestión curricular de la gestión pedagógica de la orientación vocacional?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas de la gestión curricular. • Procedimientos de la gestión curricular. • Prácticas de la gestión curricular.
	Enseñanza y Aprendizaje en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de la enseñanza aprendizaje. • Estrategias de la enseñanza aprendizaje. 	<p>¿En qué consiste la enseñanza aprendizaje de la gestión pedagógica de la orientación vocacional?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de la enseñanza aprendizaje. • Estrategias de la enseñanza aprendizaje
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes	Actividades que apoyan la elección de estudios o alternativas laborales.	<p>¿En qué consiste el apoyo a los estudiantes de la gestión pedagógica en la elección de estudios o alternativas laborales?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades que apoyan.

Fuente: elaboración propia

La pauta de entrevista y la validación del instrumento se adjuntan en los anexos de esta investigación, específicamente en el anexo 3 (Pauta entrevistas) y anexo 2 (Validación).

3.8 Procedimiento de análisis de la investigación

El análisis de esta tesis se sustenta bajo el proceso de procedimiento inferencial, expresión metodológica de la triangulación hermenéutica. Para Cisterna (2005), dentro del paradigma interpretativo es necesario configurar elementos que permitan dar rigor a la investigación. La estructura propuesta por el autor refiere a un “procesamiento de información desde la triangulación hermenéutica” (pág. 68). Esta propuesta enmarca el proceso analítico de la información, y está asociado a un conjunto de pasos en donde se interrelacionan variables (a este proceso el autor le llamó triangulación) que permiten generar conclusiones en más de un nivel, lo cual es nombrado como “procedimiento inferencial”.

La triangulación se sostiene sobre dos pilares fundamentales respecto al tratamiento de información cualitativa, estos son la pertinencia y la relevancia respecto a la pregunta de investigación que enmarca el proceso investigativo, a partir de las categorías de observación que el marco teórico de referencia permite dilucidar como del conocimiento existente en la literatura respecto al tópico en cuestión. Este método concibe que los actores participantes que entregan la información “permiten conocer la opinión de los diferentes sectores de población en relación con los principales tópicos de investigación” (Cisterna, F., 2005). El diálogo con los estamentos (distintos tipos de actores que se involucran en la problemática) es un proceso de interrelación mutua en donde se da una relación dependiente, dialógica y participativa, donde el investigador “se sumerge en la realidad para captarla y comprenderla” (Martínez, V., 2013, pág. 5).

A grandes rasgos, el procedimiento inferencial consiste en: 1. Agrupar las respuestas relevantes por tendencias, 2. Generar subcategorías, 3. Generar categorías (que agrupan las subcategorías), 4. Reconocer opiniones – perspectivas de los estamentos (actores), y finalmente la interpretación (Cisterna, F., 2005). En consideración a estos pasos, para el diseño de esta investigación se realizaron las siguientes etapas;

Etapa 1: Crear un conjunto de subcategorías que reflejan los diversos tópicos expuestos por los informantes, a través de la agrupación de citas que refieren a elementos similares. En el proceso de agrupamiento de tendencias, la agrupación de citas que coincidieran respecto a tópicos similares permitió crear un esqueleto de “Nodos” o “Etiquetas”, procedimiento que en esta tesis fue respaldado por la utilización del *software N – vivo*. Este programa asiste en el manejo de las transcripciones de las entrevistas, en tanto permite etiquetar, agrupar y manejar la información cualitativa. El nombre completo del programa es “*Qualitative Data Analysis Software*”, y tiene como propósito colaborar en el proceso de análisis cualitativo.

El esqueleto de nodos que surgió a partir de la utilización de este *software* se expone en la siguiente ilustración. Cabe señalar que este esqueleto representa un momento dentro del análisis, en tanto se concibe como una herramienta dinámica que permite desarrollar conjuntamente y evolutivamente las diversas fases del procedimiento inferencial.

Ilustración N° 2 Esqueleto de nodos.

Nombre	Archivos	Referencias ^
4.1 Gestión curricular de la gestión pedagógica	0	0
4.1.1 Políticas implementadas	0	0
4.1.1.1 Búsqueda de un enfoque	4	5
4.1.1.2 Recurso pedagógico programa GPS	4	12
4.1.1.3 Gestión institucional de la OV	8	13
Diferenciación entre ciclos	4	6
Diferencias entre ciclos	6	11
4.1.2 Planificación enseñanza - aprendizaje	0	0
4.1.2.2 Planificación de enseñanzas	6	8
4.1.2.3 Enfoque TP Vinculación con entorno productivo	4	9
4.1.2.1 Objetivo institucional	6	19
Objetivo orientación vocacional	4	7
4.1.3 Apoyo técnico pedagógico a los docentes	0	0
4.1.3.2 Aprendizaje docente colaborativo	2	3
4.1.3.1 Capacitación y apoyo externo	4	7
4.2 Enseñanza - Aprendizaje	0	0
4.2.2 Aprendizajes esperados	6	7
4.2.3 Dinámicas para el aprendizaje en el aula	7	16
4.2.1 Planificación de clases	6	19
4.3 Actividades de apoyo trayectoria	1	2
4.3.1 Reconocimiento habilidades	1	1
Apoyo post egreso	1	1
Exposición de experiencias	2	2
Exposición de información relevante	2	2
Ferias y pasantías	3	3
Charlas y talleres	3	4
4.4 Perspectiva crítica de la gestión curricular	6	14

Fuente: Elaboración propia, extraído del software N – vivo, 2020.

Cabe mencionar que la columna de “archivos” indica la cantidad de transcripciones (entrevistas) que alimentaron cada nodo. Así mismo, el archivo referencias indica la cantidad de citas por nodo. Los números no son los mismos, puesto que en un mismo archivo (transcripción) puede haber más de una cita que referencia al tema en cuestión.

- Etapa 2: En esta etapa, cada agrupación de citas pasa a ser parte de una subcategoría. Este proceso, de carácter inductivo, permite que información específica dentro del relato de un actor pase a relacionarse a otro relato. Dentro del proceso de exploración, este paso decanta en el tránsito desde información específica y subjetiva dentro de un relato individual, hacia información construida colectivamente, en tanto se agrupan por similitud experiencias y perspectivas de varios actores. En el caso de esta investigación, esta agrupación por similitud decanta en la subcategorías de tercer y cuarto nivel (Ejemplo de esto es la subcategoría “4.2.2 Aprendizajes esperados”).

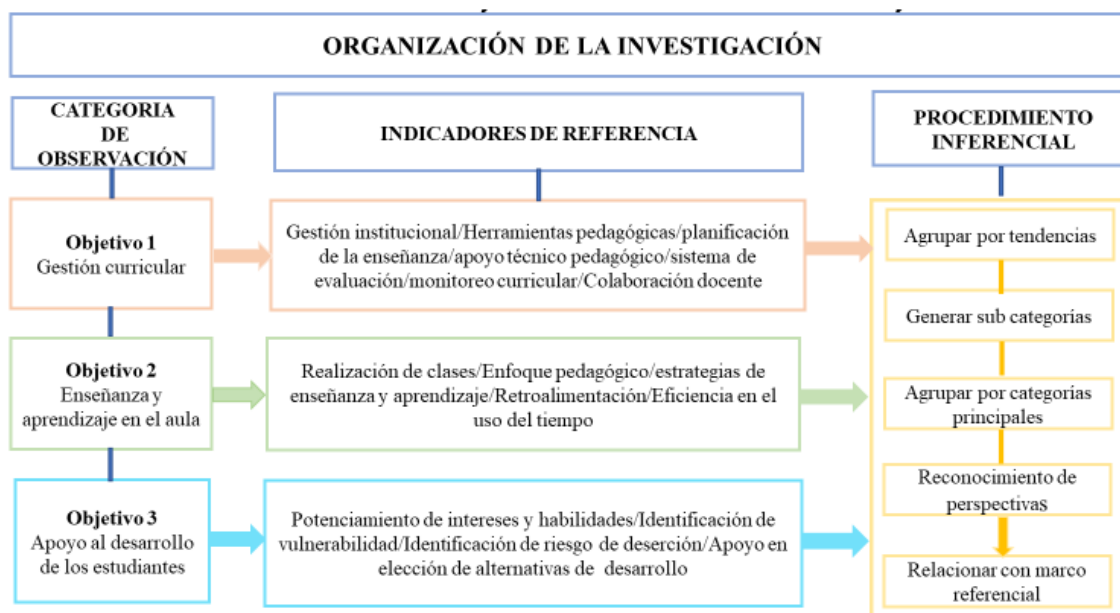
- Etapa 3: En esta etapa, cada subcategoría se agrupa dentro de los criterios conceptuales específicos de cada objetivo específico de investigación. En esta investigación, este procedimiento repercute en la agrupación de subcategorías bajo el marco específico de la “gestión curricular”, la “enseñanza y aprendizaje en el aula” y “el apoyo al desarrollo de los estudiantes”. Cabe mencionar que cada subcategoría se alimenta en subcategorías que recogen la interpretación de los actores respecto a cada tópico expuesto en el relato. En el esqueleto de nodos, esta categoría corresponde a los ítem 4.1, 4.2 y 4.3.

- Etapa 4: Integración de marco teórico referencial, lo cual permite “producir una nueva discusión bibliográfica y desde allí producir una nueva discusión, pero ahora con resultados concretos del trabajo de campo desde una interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos” (Cisterna, F., 2005, pág. 70). En el caso de esta investigación, esto se traduce en la interrelación del proceso de análisis cualitativo enmarcado dentro del procedimiento inferencial, con los estándares teóricos expuestos en el marco de referencia. En la tesis, esto se aprecia en cada ítem de los resultados, en tanto estos ítems reflejan el relato de los actores dentro de los indicadores

de observación que orientan esta tesis (específicamente asociado a los Estándares Indicativos de Desempeño propuestos por MINEDUC). Ejemplo de esto es el subcapítulo “4.1 1 Coordinación de la implementación de bases curriculares y programas de estudio”, en donde se relata la experiencia de los actores respecto a este indicador, el cual es parte de las subdimensiones de la gestión curricular.

En el siguiente esquema se entrega un cuadro que resume la organización de la investigación, el cual abarca cada objetivo específico, los indicadores de referencia que permitieron orientar el proceso exploratorio, y así también el procedimiento inferencial, como un mecanismo transversal a cada objetivo específico.

Ilustración N° 3 Esquema Organización de la investigación.

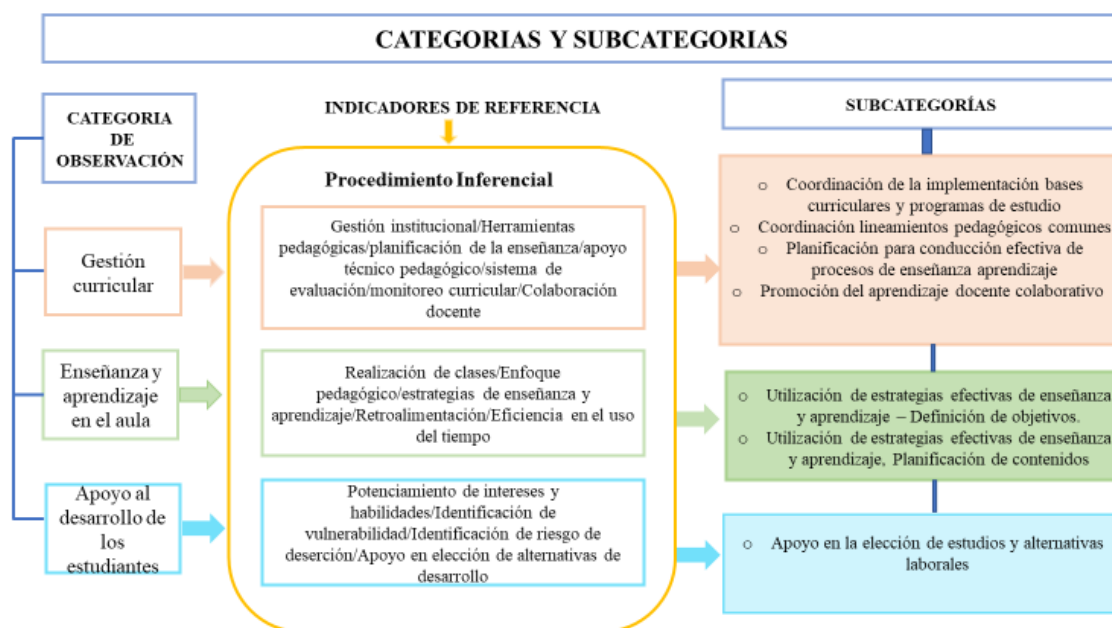


Fuente: Elaboración propia, 2020

A partir de esta organización de la investigación donde están las categoría de observación por objetivo y los indicadores de referencia que se establecen de acuerdo con los estándares indicativos de desempeño, se hace un procedimiento inferencial donde se pueden construir las

subcategorías. En el siguiente esquema se presenta el resultado final de este procedimiento de análisis, en él se conservan las categorías (los objetivos) y surgen las subcategorías, producto del procedimiento inferencial.

Ilustración N° 4 Esquema Categoría y subcategorías de la Investigación.



Fuente: Elaboración propia, 2020

En conclusión, a partir de las etapas mencionadas enmarcadas dentro del procedimiento inferencial es esta investigación emergen un conjunto de subcategorías, las cuales representan las practicas pedagógicas enunciadas por los actores a través de sus testimonios. Estas subcategorías están asociadas a los indicadores de referencia de los estándares indicativos de desempeño. Cada una de las subcategorías responden a cómo los sujetos entrevistados comprenden sus prácticas en el contexto de la gestión pedagógica, las cuales son relacionables a los indicadores expuestos en los estándares indicativos de desempeño. De esta forma fue posible reconocer 7 subcategorías relacionadas a 6 indicadores de referencia asociados a los estándares indicativos de desempeño de un total de 20 indicadores existentes para la dimensión Gestión Pedagógica.

3.9 Aspectos de Rigor y Calidad de la Investigación

En la investigación cualitativa existe consenso que es necesario tener criterios de calidad y rigor que entreguen confianza en los resultados de una investigación. Para Cornejo y Salas (2011) la confianza se comprende como un elemento transversal que va más allá del rigor y la calidad, y se sustenta en el establecimiento de criterios claros en la investigación, tanto del proceso en si mismo como en la generación de los resultados. En este escenario toman protagonismo las razones y decisiones iniciales que dan pie al objeto de estudio, las interrogantes que guían la investigación, y las estrategias de acercamiento al proceso de análisis de los datos.

Considerando estos elementos, en esta investigación se considera relevante exponer las razones iniciales que dieron pie al objeto de estudio (ver apartado 1.3), lo cual está asociado al reconocimiento de la importancia de gestión pedagógica de la orientación vocacional dentro de contextos técnicos profesionales de educación media. Así también, se reconoce la importancia del cuestionamiento que invitó a realizar esta investigación, el cual apela a comprender el cómo se concibe la gestión pedagógica de la orientación vocacional desde los mismos actores que la construyen, particularmente en torno al cuestionamiento ¿Cómo es la gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnicos pedagógicos y docentes de establecimientos de enseñanza media técnico profesional? (ver apartado 1.1).

Finalmente, se expone la importancia de la estrategia de acercamiento al proceso de análisis, lo cual se estructura a partir de los lineamientos metodológicos expuestos en este capítulo. Tal como se explica en el apartado 3.8, la estrategia está principalmente asociada al procedimiento inferencial (Cisterna, 2005), proceso que permite configurar elementos que permitan dar rigor a la investigación, a través de un procesamiento de la información a través de un conjunto de pasos en donde se interrelacionan elementos que permiten generar conclusiones emanadas desde los actores consultados a través de los instrumentos cualitativos utilizados.

Respecto a la dimensión de calidad, y considerando los lineamientos expuestos por Calderón (2009), es necesario exponer dentro de la investigación la relevancia, la validez y reflexividad. Se comprende relevancia como la pertinencia y novedad de la problemática (y el aporte de esta en la comprensión de ciertos fenómenos y sus implicancias más allá del proceso de investigación puntual), lo que en este caso estaría asociado a la importancia de la orientación vocacional dentro de instituciones técnicas profesionales que buscan gestionar pedagógicamente la OV a estudiantes de educación media. El segundo criterio de calidad es la validez, lo cual se asocia a la fidelidad con la cual se representa el fenómeno dentro de la investigación. En este caso, esto se asocia al rol que tienen los testimonios de los actores respecto al cómo se practica la gestión curricular, la enseñanza aprendizaje y el apoyo al desarrollo del estudiante, los cuales efectivamente reflejan las dinámicas existentes en los casos estudiados, lo cual podría, en consecuencia, proyectarse a otras instituciones similares que estén promoviendo la OV como parte del curriculum institucional. Finalmente, el tercer criterio de calidad es la reflexividad, comprendida como la autoconciencia de la investigación respecto a los supuestos y perspectivas que enmarcan el estudio. En este marco, surgen como relevantes los límites conceptuales expuestos en el capítulo N°2 (respecto a gestión pedagógica, orientación vocacional y educación técnico profesional).

Respecto a la rigurosidad de la investigación, se reconocen como criterios los expuestos por Guba y Lincoln (1981), quienes revelan la importancia de la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad. La “credibilidad” se asocia a la recolección de información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes, para la cual se requiere escuchar de manera activa, reflexionar y tener una relación de empatía con los informantes. En este sentido, se reconoce en esta investigación el rol del instrumento de levantamiento de información (pauta de entrevista semi – estructurada), el cual buscó recoger las perspectivas propias de los actores involucrados. Por su parte, la “auditabilidad”, se refiere a la posibilidad que otro investigador pueda seguir la pista o ruta de lo que el investigador original llevó a cabo, para lo cual se exponen detalladamente los pasos metodológicos que guiaron esta investigación. Ahora bien, esta información se entrega cuidando el anonimato de los actores y las instituciones. Finalmente, la “transferibilidad”, implica la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras

poblaciones, las cuales, en este caso, serían otras instituciones técnicas profesionales de educación media.

Finalmente cabe mencionar la relevancia del instrumento de análisis utilizado (software N-vivo), el cual brinda la posibilidad de ordenar y estructurar la información inductivamente a partir de las transcripciones de las entrevistas, lo cual colabora con el estudio cualitativo en tanto permite recoger, etiquetar y generar subdimensiones de prácticamente la totalidad de la información existente.

3.10 Aspectos Éticos de la Investigación

En la investigación de tipo cualitativa, como se explica en la siguiente cita, no se apela a la construcción de un conocimiento que busque generalizar respecto a un fenómeno, sino que a la comprensión profunda de un fenómeno específico de la realidad social: “En la investigación cualitativa, el entendimiento de la realidad es el propósito fundamental. En este sentido, lo que hace que un estudio de casos, por ejemplo, pueda ser considerado científico, no es la generalización de sus resultados, sino la capacidad de explicar el fenómeno en profundidad” (Cortés, G., 1997, pág. 78).

En concordancia, se construye conocimiento para explicar la realidad de una situación, pero desde la perspectiva de los actores participantes: “El investigador que trabaja en el estudio cualitativo intenta captar la realidad, tal como la perciben los sujetos que participan en el estudio. No interesa captar la realidad que existe, sino la realidad que se percibe y que a fin de cuentas es la que existe para los participantes” (Cortés, G., 1997, pág. 78).

En este sentido, existe una diferencia fundamental con las investigaciones cuantitativas, tanto por el foco del conocimiento creado, como por el reconocimiento de que a diferencia de las metodologías cuantitativas, en las cualitativas no se apela a la neutralidad del investigador: “A diferencia de la investigación cuantitativa; en la investigación cualitativa el investigador tiene consciencia de que su participación en la investigación no es neutra” (Cortés, G., 1997, pág. 79)

En efecto, se configura una relación basada en las perspectivas de los participantes y la construcción que hace el investigador sobre estas (perspectivas), principalmente inspirado en la similitud de realidades expuestas en los relatos: “La relación entre los hallazgos y la realidad se da por la similitud entre las realidades construidas por los participantes en el proceso y las reconstrucciones del evaluador atribuidas a ellos” (Hidalgo, L., 2005, pág. 7). El conocimiento emanado de esta relación logra credibilidad a partir de las observaciones, conversaciones y formas de recolección de datos, los cuales deben estar dispuestos a lograr el desafío de captar lo que los actores piensan y sienten, como se explica en la siguiente cita:

“La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones con los participantes del estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Para ello, tiene la tarea de captar el mundo del informante de la mejor manera que él lo pueda conocer, creer o concebir por lo que requiere escuchar de manera activa, reflexionar y tener una relación de empatía con el informante” (Hidalgo, L., 2005, pág. 8).

Para la validez del estudio, se utiliza como cimiento principal el instrumento de investigación, el cual debe ser funcional a la labor de registrar los conocimientos adquiridos por los actores participantes del fenómeno: “El fin de estos instrumentos (cualitativos) es registrar lo que emerge del contacto con el fenómeno de estudio y se profundiza en la medida en que la investigación se internaliza y se construye” (Martínez, M. & March, T., 2015, pág. 120).

En efecto, como se explica en la siguiente cita, es el instrumento de investigación el mediador entre la realidad social y el conocimiento “¿Cómo entonces puede confiarse en los hallazgos de investigación cualitativa? -Si el investigador no sólo enfrenta una realidad cambiante y compleja, sino que es el instrumento de investigación por excelencia, que se convierte a su vez en el mediador entre la realidad social y el conocimiento” (Cortés, G., 1997, pág. 78).

Respecto al código ético con el cual se trabaja en la investigación cualitativa, son tres los pilares: “Tres principios aceptados como pilares del código ético, esto es, el consentimiento, la confidencialidad y el anonimato” (Abad, B., 2016, pág. 119). Al respecto, en esta investigación

todas las entrevistas fueron acompañadas de un consentimiento informado firmado por los entrevistados (Anexo N°1). El nombre de los liceos y de los actores fue etiquetado bajo un código, en tanto se buscó proteger la privacidad y las experiencias personales expuestas en las entrevistas.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS: ANÁLISIS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN DOS LICEOS TÉCNICOS PROFESIONALES DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO

Con el propósito de develar la gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnico pedagógico y docentes en dos establecimientos educacionales, en esta investigación se transitó en torno a tres dimensiones de análisis: La gestión curricular, la enseñanza y aprendizaje en el aula, y el apoyo al desarrollo de los estudiantes, considerando estos elementos como los componentes principales de observación dentro de la gestión pedagógica.

En retrospectiva, se identifica a la gestión pedagógica como un escenario enmarcado en la calidad educativa, y que funciona como una estrategia de impacto en la calidad del sistema educativo, en virtud que es el nivel donde se concretan los fines educativos de la institución. Esto se considera pertinente en tanto se identifica una relación estratégica entre la orientación vocacional y una mejor preparación de los estudiantes en la construcción de su trayectoria educativa y laboral.

Para analizar la gestión pedagógica de la orientación vocacional se tuvo que introducir un marco referencial que permitiese precisar aquellos indicadores que metodológicamente ayudan a comprender el cómo se lleva la gestión pedagógica de la orientación vocacional. En términos prácticos, la gestión pedagógica debe concretizar a través de procesos en diversos planos del quehacer pedagógico, los cuales admiten incorporar acciones en pos de mejorar las prácticas educativas, sean estas en el plano curricular o en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

En este estudio se adoptó como referente para la investigación la definición de gestión pedagógica que entrega el documento “Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores”, en tanto permite identificar parámetros de observación a los procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del

proceso educativo, lo que en el caso de la orientación vocacional debiese estar orientado en el desarrollo de capacidades en los estudiantes, para que estos tomen decisiones autónomas, reflexionadas e informadas respecto a sus trayectorias post secundarias. Esta labor la realiza el equipo técnico pedagógico y docente.

Considerando este marco, en los siguientes subcapítulos se entregan los resultados obtenidos a partir del análisis realizado en torno a los testimonios expuestos por los equipos técnico pedagógico y docentes involucrados en la formación de estudiantes de educación media en los dos establecimientos TP. Esta información es fruto de la aplicación de un instrumento de análisis cualitativo, el cual permitió codificar – etiquetar la información entregada, y así develar la gestión pedagógica de la orientación vocacional en tres dimensiones: La gestión curricular, la enseñanza y aprendizaje, y el apoyo al desarrollo de los estudiantes.

De acuerdo con la pregunta que guio esta investigación ¿Cómo es la gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnicos pedagógicos y docentes de establecimientos de enseñanza media técnico profesional?

Los resultados obtenidos permiten apreciar que si bien existen procedimientos generales recomendados por el Ministerio de Educación (a través de estándares indicativos de desempeño, por ejemplo) en los establecimientos observados la gestión pedagógica de la orientación vocacional no sigue una modalidad delimitada por entes externos, sino que más bien, en ambos establecimientos, se asocia a una adaptación a los recursos y coyunturas existentes, lo cual habla de un dinamismo que espera enfrentar los problemas específicos que surjan dentro del contexto formativo de la educación media técnico profesional, pero a la vez muestra también la necesidad de ordenar y estructurar un modelo de gestión que permita potenciar el proceso educativo de orientación vocacional.

Ahora bien, previo al análisis de las subdimensiones de la gestión pedagógica, es necesario introducir dos elementos que caracterizan el contexto específico por el cual transitan ambos establecimientos respecto a este tópico. El primer elemento es reconocido transversalmente por los actores, y es calificado como un “proceso de cuestionamiento respecto al paradigma de la

orientación vocacional”, y el segundo elemento (que dialoga íntimamente con el primero) es la obtención de un recurso clave: el programa GPS Vocacional. Este es nombrado, analizado y valorado por los docentes, y de cierta forma toma el protagonismo en el ámbito de la orientación vocacional.

El primer elemento que caracteriza el contexto en el cual se desenvuelven los entrevistados está asociado a una fase de cuestionamiento respecto al enfoque de la orientación vocacional, lo cual responde a la inquietud respecto al cómo se ha llevado históricamente la orientación, el cómo se debe orientar y cuáles deberían ser los objetivos que la orientación debiera entregar a los estudiantes. Ahora bien, el cuestionamiento no necesariamente se plasma en acciones específicas, sino que se reconoce su valor en tanto es un proceso transformador para los docentes y los equipos directivos, quienes exponen que su concepción respecto al tema de orientación vocacional ha evolucionado, lo cual ha sido fruto de un aprendizaje individual y colectivo.

El segundo elemento que emerge dentro de la dimensión política es la obtención de información pertinente respecto a los objetivos de la orientación vocacional en un contexto técnico profesional, lo cual se asocia al programa GPS vocacional, recurso que se configura como una guía para las orientadoras de los liceos y los equipos de profesores.

En relación con el proceso de cuestionamiento respecto al qué, cómo y por qué de la orientación vocacional, se expone el siguiente testimonio, en él se ejemplifica esta situación por parte de una de las docentes del liceo A:

“Empezamos a darnos cuenta de que teníamos que tener una mirada como ser humano, como persona, como integral, con un enfoque de derecho también, y empezamos a desarrollar el GPS, que es, que dentro de todos los ámbitos tiene un ámbito personal, un ámbito familiar no cierto, social, un ámbito socio laboral, entonces efectivamente nos fuimos aferrando a esta mirada” (Entrevistada 1, Liceo A, Equipo técnico pedagógico, 2020).

Tal como se menciona en la cita anterior, se manifestó una inquietud que abrió el camino para que la orientación vocacional se de en la forma en la que se da dentro de las instituciones, lo cual estaría asociado a un cambio de paradigma, en tanto se pasa de una concepción asistencialista de la orientación, hacia un enfoque más integral que recoge elementos más subjetivos, como las inquietudes o gustos de los estudiantes, tal como se explica en la siguiente cita: “En comparación a como era tiempo atrás, una orientadora era cuando tú te portabas mal, ahora ya no, ahora es cuando tú quieres ser algo o no puedes canalizar la información que tengo, o mis inquietudes o mis gustos” (Entrevistada 5, Liceo B, docente, 2020).

El cambio de paradigma distorsiona también la concepción que tienen los docentes respecto a su rol, en tanto se evoluciona desde un rol de autoridad a uno de acompañamiento, especialmente respecto a la información que pueden entregar los docentes a los estudiantes para que estos últimos puedan tomar decisiones más acertadas y respaldadas dentro de su trayectoria, superando así el paradigma del docente autoritario

“Más que ser profesores o una autoridad ante ellos, que ellos nos vean como acompañantes de su proceso educacional, como factores importantes que ellos nos validen y que digan "¿Sabes qué? Ustedes profesores... yo necesito que ustedes estén al lado mío para tomar las mejores decisiones" y que no seamos los profesores que estamos para pasar materia, evaluar, ponerles rojos y hacerlos repetir” (Entrevistado 6, Liceo B, docente, 2020)

Se consideró relevante exponer el cuestionamiento respecto al paradigma de la orientación vocacional que están sobrellevando los entrevistados, en tanto estos últimos lo expusieron como un elemento relevante en las entrevistas, independiente de que este cuestionamiento no se concrete en cambios o dinámicas específicas. El cuestionamiento respecto al cómo se da la orientación vocacional, y cuál es el rol de los docentes en el nuevo escenario, está marcado por el reconocimiento de una necesidad (de un nuevo enfoque), la cual se satisface a través de la obtención de información relevante que permite entregar habilidades y competencias a los estudiantes, como lo explica una docente:

“Las competencias de las habilidades de los chiquillos es lo más importante, tú los conocimientos se los puedes enseñar en cualquier lado, tú puedes entrar de cero, pero si tienes habilidades personales, tienes confianza en ti mismo, tienes motivación, tienes una convicción de que lo vas a lograr, lo puedes hacer” (Entrevistada 7, Liceo B, Docente, 2020).

El cuestionamiento expuesto por los entrevistados respecto a la orientación vocacional decanta en una nueva forma de abordarla, considerando que existe una perspectiva, un nuevo enfoque, que tiene como propósito entregar herramientas de acuerdo a las necesidades y habilidades particulares de los estudiantes, superando así la perspectiva tradicional que se tenía sobre la orientación. Clave dentro de este proceso, en tanto impulsa el cuestionamiento y también entrega herramientas para darle bajada al nuevo enfoque, es el programa GPS vocacional.

En las entrevistas realizadas en ambos liceos uno de los elementos claves reconocidos de forma transversal refiere a la implementación de lineamientos entregados por la herramienta GPS vocacional. Este programa funciona como una fuente de información que orienta a los profesores, y da respuesta a la necesidad de los equipos docentes respecto a cómo abordar la orientación vocacional para sus estudiantes. Como explican los profesores, este programa entrega información metodológica a los docentes, con foco en orientar a los estudiantes en la construcción de sus trayectorias. Debido a esto el programa GPS se reconoce como un elemento relevante dentro del contexto específico por el cual transitan los establecimientos respecto a la orientación vocacional.

En su descripción, GPS se comprende como un material pedagógico que facilita el desarrollo de capacidades en los estudiantes de educación media técnico profesional, quienes tienen que enfrentar un conjunto de decisiones vocacionales, siendo GPS un recurso que guía a los profesores en como entregar herramientas para que estas decisiones sean autónomas, y permitan a los estudiantes diseñar sus trayectorias post secundarias. Al respecto, una de las docentes del liceo B, menciona que:

“Cuando hice la capacitación de GPS vocacional... que lo encontré brillante, no te puedo decir otra cosa, hice la capacitación de GPS vocacional y me di cuenta de que esa era la herramienta indicada para poder aplicar acá. Ahora, también se han empezado a aplicar de a poco (...) Es una herramienta tan flexible que me ayuda a concentrar todo (...), a ver el contexto del curso, a ver los intereses de los muchachos, ayudar a que ellos entiendan que tienen que tener una trayectoria” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo Técnico pedagógico, 2020).

El programa de capacitación entregó herramientas específicas para concretar el desafío del nuevo enfoque de la orientación vocacional, y está asociado al cambio de paradigma explicado previamente, en tanto GPS vocacional propone estrategias integrales que recogen tanto variables vocacionales, como elementos más personales. Como menciona una docente:

“Esta herramienta es tan dúctil que te ayuda desde lo personal hasta lo más vocacional. Entonces, tú puedes pasar de todas las etapas, entonces, al ser así de maleable, claro que te ayuda a trabajar desde una manera más profunda dependiendo del contexto del curso” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo Técnico pedagógico, 2020).

El foco integral del programa GPS vocacional está dado por los cuatro ámbitos que lo estructuran: “Personal, social, socio laboral y el proyecto de vida” (Entrevistado 1, Liceo A, Equipo técnico pedagógico, 2020). Estos cuatro ámbitos buscan abarcar las dimensiones estratégicas que deben plasmarse en el currículum que guía la orientación vocacional, por lo que permiten definir, en el caso del liceo A, cada uno de los contenidos a enfrentar en los cuatro semestres de los primeros dos años de enseñanza media. En el caso de este liceo, como menciona una profesora:

“Decidimos (entregar los contenidos del programa GPS) en primero y segundo medio, porque en tercero nosotros trabajamos con los programas PACE, y tenemos otros programas que nos apoyan en lo que es la orientación del chico, y en cuarto medio también. Entonces nosotros miramos la balanza, y estábamos con los primeros medios

muy, en realidad, débil en este tema, y quisimos fortalecerlo, por eso lo trabajamos en esos dos niveles” (Entrevistada 1, Liceo A, Equipo técnico pedagógico, 2020).

El objetivo del programa GPS vocacional tiene como principal foco entregar a los docentes información que les permita aplicar contenidos de orientación vocacional adaptados a las características de la formación técnico profesional, el contexto social de los estudiantes, las habilidades y fortalezas personales, etc. Este objetivo se traduce, por ejemplo, en la construcción de una metodología que facilite a los estudiantes observar un conjunto de opciones, en tanto permite

“Buscar bien el rumbo que ellos (los estudiantes) querían, que no era solo una alternativa que era, por ejemplo, el salir de acá y ponerse a trabajar, una alternativa muy viable, muy concreta, pero, no era la única, sino que había alternativa de estudiar que era gratuita, alternativa de cambiarse de carrera, alternativa de buscar un nuevo campo laboral, o simplemente la continuidad” (Entrevistada 5, Liceo B, docente, 2020).

El programa GPS vocacional respalda la labor docente, lo cual se da tanto por la información relevante que entrega, como por el acompañamiento a los docentes, tal como lo explica un docente del liceo B, quien menciona que el programa GPS abarca “Varios temas, partiendo de temas personales, de vocación, de intereses (...) nos entregan un libro, nos entregan materiales que nosotros vamos trabajando, junto con los psicólogos, yo hacia la clase junto con un psicólogo” (Entrevistado 6, Liceo B, docente, 2020). De esta forma, se reconoce que la obtención de un recurso pedagógico que entrega información pertinente para los docentes en su quehacer, genera las condiciones para que se avance hacia la gestión curricular de la orientación vocacional.

“En tercero y cuarto medio se desarrolla con el módulo de emprendimiento y empleabilidad, que esa era la estrategia que ocupamos para hacer GPS vocacional, agarramos a los profesores de emprendimiento y empleabilidad y como se condicen muchas de las actividades que hay, el trabajo se hizo en ese módulo” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo Técnico pedagógico, 2020).

Ahora bien, como se explicará más adelante, existen un conjunto de brechas entre lo esperado y lo logrado respecto a la orientación vocacional, puesto que si bien ahora se cuenta con el recurso “información” (que entrega GPS vocacional), este no es el único recurso necesario para lograr los objetivos dispuestos en el nuevo enfoque de la orientación vocacional.

Como menciona la orientadora de uno de los liceos, la orientación vocacional es un tema relativamente nuevo para algunas instituciones. De hecho, la apertura del departamento de orientación es relativamente reciente, y permitió comenzar a entregar contenidos de orientación dentro de algunos espacios disponibles. Esto se señala en la siguiente cita, donde se explica además que los contenidos utilizados para levantar este incipiente desafío fueron los desplegados por el Ministerio de Educación.

“Inicialmente cuando yo llegué al liceo, no había orientación, no había la figura de una orientadora, no se hacía orientación en clases, más allá de lo que cada profesión proporcionaba de acuerdo a lo que pensaba que estaba haciendo de manera correcta, cuando yo llego acá al liceo a levantar al departamento de orientación, porque no existía, bueno, lo levanto de acuerdo a las directrices ministeriales... y se empieza a gestionar la orientación” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo Técnico pedagógico, 2020).

A partir de este contexto, en los siguientes apartados se analizan los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas considerando las tres subdimensiones de la gestión pedagógica. Cabe mencionar que los resultados se construyen sobre una base referencial asociada a los Estándares Indicativos de Desempeño.

Así mismo, es relevante exponer que en el análisis de los resultados se buscó plasmar de la forma más transparente la visión de los actores, por lo que su perspectiva está plasmada en lo que ellos conciben es gestión curricular, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los estudiantes. Esta consideración es relevante en el análisis, puesto que como se verá en su desarrollo, los profesores y equipos técnico-pedagógicos entrevistados tienen sus propias concepciones respecto a las dimensiones analizadas, y no necesariamente coinciden con los criterios orientadores de los estándares de desempeño.

A lo largo de los siguientes apartados se entregan los distintos elementos que le dan sentido a esta nube, y que permiten profundizar respecto al escenario que atraviesa la orientación vocacional dentro de un contexto educacional técnico profesional.

“Develar la gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnicos pedagógicos y docentes en dos establecimientos educacionales que imparten la modalidad Técnico Profesional de la región de Valparaíso, durante el año 2019”. Para cumplir con el objetivo de esta investigación “Develar la gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnicos pedagógicos y docentes en dos establecimientos educacionales que imparten la modalidad Técnico Profesional de la región de Valparaíso, durante el año 2019”.

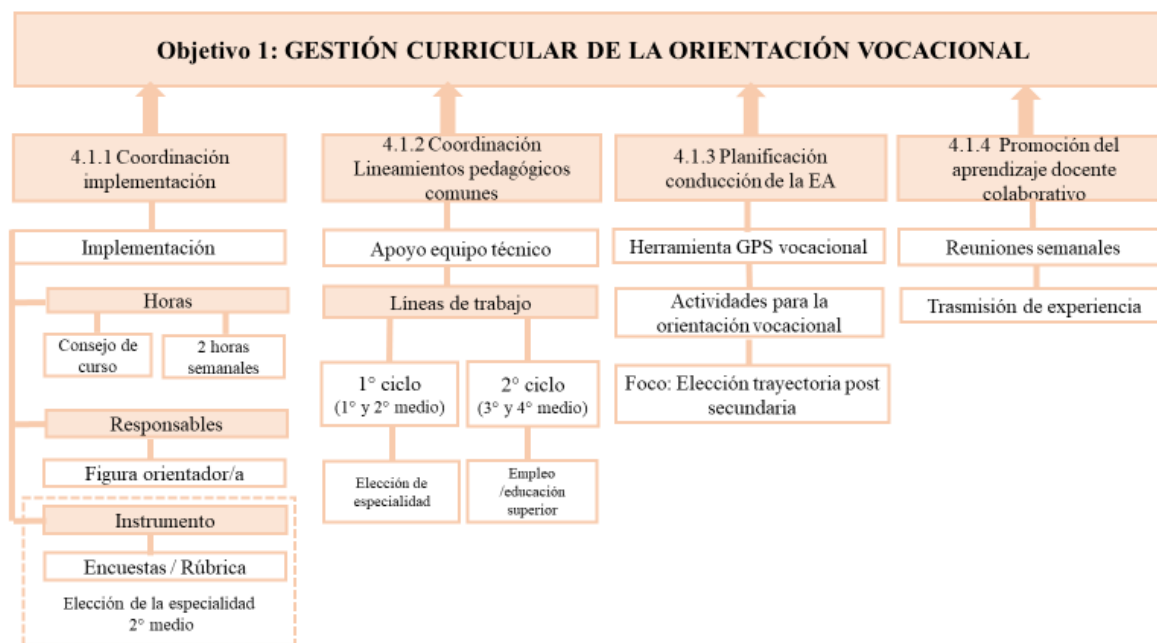
A continuación, se presentan los resultados alcanzados en cada uno de los objetivos específicos de esta investigación en concordancia con los elementos expuestos en los estándares indicativos de desempeño y en el contexto de cada subdimensión de la gestión pedagógica.

4.1 Gestión Curricular de la Orientación Vocacional

Este apartado se enmarca en el objetivo específico: Analizar la gestión curricular de la gestión pedagógica que realizan los equipos técnicos y docentes.

De acuerdo con los estándares, la gestión curricular comprende políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la orientación vocacional (MINEDUC, 2014). Considerando esta definición a continuación, se describe la visión obtenida por parte de los actores respecto a la gestión curricular de la orientación vocacional que implementan en sus establecimientos educacionales.

Ilustración N° 6 Esquema Gestión curricular de la orientación vocacional.



Fuente: Elaboración propia, 2020

4.1.1 Coordinación de la implementación de bases curriculares y programas de estudio

Esta subcategoría corresponde con el indicador de los estándares de desempeño - Coordinación de la implementación de bases curriculares y programas de estudio - que es definido como la acción que promueve el director y el equipo técnico-pedagógico para coordinar la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio (ver apartado 2.5).

Como se explicará en este apartado, se reconoce que no hay participación de los directores, siendo las coordinadoras del área de orientación quienes lideran los procesos enfocados en este tema. En términos de bases curriculares, se reconoce un sistema operativo, pero sólo para primero y segundo medio. En el caso de los terceros y cuartos medios no hay bases curriculares de orientación vocacional. Así también se reconoce que no hay programa de estudio para orientación vocacional, en tanto las orientadoras elaboran sus propias pautas bajo la lógica de la adaptación a necesidades coyunturales y disponibilidad de horarios y recursos.

Introduutoriamente, cabe exponer que la implementación de la orientación vocacional del liceo B está caracterizada por: 1. La utilización del horario de consejo de curso, 2. La presencia de una orientadora que presta apoyo técnico a los docentes, 3. La escasez de tiempo disponible para orientación vocacional (lo que genera las condiciones para prácticas alternativas, como la utilización de horarios que quedan libres). En el caso del liceo A, la orientación vocacional está caracterizada por: 1. Definición de dos horas para orientación vocacional, 2. Utilización de un instrumento de apoyo (encuesta) para estudiantes en proceso de elección de especialidad (segundos medios).

En el caso del Liceo B, se aprecia que, a pesar de reconocer la importancia de la orientación vocacional, no ha sido posible definir un horario específico para la realización de la labor. Esto se da, en consecuencia, en las horas de “consejo de curso”, espacio en el cual los docentes buscan realizar las actividades necesarias, tal como lo explican en la siguiente cita, en la cual se aprecia la lógica de la “adaptación a los espacios que van quedando disponibles”

“Se trabaja por espacios y tiempos acorde a lo que ellos (los profesores) puedan proporcionar de lo que ellos tienen dentro de su horario. Me explico, nosotros acá en el liceo no tenemos una hora de orientación curricularmente hablando, de manera formal, por lo tanto, la orientación se gestiona de acuerdo a la voluntad del profesor que en su hora de consejo de curso realice alguna de las actividades que se visualizan para poder trabajar con el curso” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo Técnico pedagógico, 2020).

Dentro de este contexto, es clave reconocer que frente a un escenario en que la disponibilidad horaria es relativa y escasa, existen docentes que buscan sacar provecho a oportunidades (como horarios libres cuando faltan profesores), con el fin de entregar algunos de los elementos de orientación vocacional a sus estudiantes, por ejemplo en primero y segundo medio, como se explica en la siguiente cita: “Si, primero y segundo se hace normalmente en las horas de consejo de curso o en, por ejemplo, otra estrategia y que mata varios pájaros de un tiro, cuando un profesor falta, de repente uno se cuele por ahí... y hace algo” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo técnico pedagógico, 2020).

En el caso del Liceo A, la política establecida se asocia a la definición de dos horas para orientación vocacional, lo cual es coincidente con la propuesta del Ministerio de Educación para primero y segundo medio. Ahora bien, desde el análisis desarrollado por una docente del establecimiento, es posible identificar que la definición de dos horas para orientación vocacional no necesariamente implica que el desarrollo de esta (la orientación vocacional) sea eficiente respecto a los resultados esperados, en tanto el hecho de que “no tenga nota” impacta en la despreocupación por parte de los estudiantes. Esto se explica en la siguiente cita:

“Dejamos 2 horas para orientación vocacional, las cuales son autorizadas por el Ministerio de Educación, nosotros esas horas son de carácter obligatorio. Si bien no llevan nota, más que no llevan nota, porque sí llevan, no incide en el promedio, y nosotros lo que evaluamos, por supuesto que va a una de las asignaturas que incide en el promedio, porque si no los alumnos de hoy no toman en serio, porque si no tiene nota, si no les sirve, ellos no están ni ahí como dicen ellos” (Entrevistada 1, Liceo A, Equipo técnico pedagógico, 2020)

Otro elemento clave dentro de la gestión curricular de la orientación vocacional, para el caso de los segundos medios, está asociado a un instrumento de apoyo, una encuesta (evaluada a través de una rúbrica), en la cual buscan recoger los intereses de los estudiantes respecto a sus posibles elecciones de especialidad. Este instrumento permite dimensionar y documentar inquietudes y proyecciones de los estudiantes respecto a una elección en específico de su trayectoria, lo que es relevante en tanto permite obtener datos suficientes para ajustar las estrategias y medidas involucradas en este momento (elección de especialidad) de la trayectoria:

“Bueno, nosotros, todas las actividades tenemos una rúbrica y después vemos la parte vocacional cuando ya se tienen que decidir, entonces se hace primero como una encuesta, y después se hace otra después de nuevo, otro proceso, y ahí como que ellos van decidiendo realmente lo que quieren, y también la otra estrategia es que saben que en las dos primeras semanas se pueden cambiar de especialidad” (Entrevistado 2, Liceo A, Docente, 2020).

A diferencia del liceo B, en el liceo A si hay horas estipuladas para orientación. Ahora bien, el diagnóstico respecto al funcionamiento de este espacio es desalentador, considerando el desapego de los estudiantes con los contenidos que son no evaluados. Esto se da debido a que las dinámicas desarrolladas giran, principalmente, en torno a las requerimientos de formación en las especialidades, las cuales son prioridad dentro del proyecto educativo, tanto en el establecimiento B como en el A.

A parte del momento de elección de especialidad, resulta complejo plantear que efectivamente exista una coordinación desde el equipo directivo que vaya en propósito de desarrollar programas de estudio de orientación para toda la enseñanza media, considerando además que no se reconoció la existencia ni de bases curriculares ni de programas de estudio para esta disciplina. Esta situación no significa que no se desplieguen contenidos, sino que de algún manera explica el mecanismo flexible y coyuntural que existe para entregar los contenidos de orientación.

4.1.2 Coordinación lineamientos pedagógicos comunes

Esta subcategoría se relaciona con el indicador de los estándares de desempeño - Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación- definido como la acción que realiza el director y el equipo técnico-pedagógico para acordar con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum, se reconoce parcialmente dentro de la orientación vocacional de ambos liceos, como un proceso espontáneo, no planificado ni documentado.

Al respecto, se identifica el rol de la coordinadora (del equipo técnico profesional), quien tiene autorización del director para integrar en la medida de lo posible los temas de orientación vocacional (en consejo de curso en el liceo A y una hora a la semana en el liceo B). Es importante decir que la figura de la orientadora es un cargo directivo electo generalmente por el director, por lo que la influencia de este (el director) se apreciaría en esa acción.

El contenido expuesto por los docentes dentro del espacio del consejo de curso es respaldado por el rol de la orientadora, quien va fijando líneas de trabajo respecto a los contenidos a desarrollar, como por ejemplo la línea de expectativas laborales, como lo explica una docente de este establecimiento

“Nosotros no tenemos orientación como tal, tenemos consejo de curso, entonces, estas líneas de trabajo las entrega (...) la orientadora, entonces dice "Ya, vamos a apoyar la línea con respecto a sus expectativas laborales", ¿Cuáles son? investigación de su desarrollo de área de desempeño, etc.” (Entrevistada 7, Liceo B, Docente, 2020)

La coordinación de lineamientos pedagógicos comunes de la orientación vocacional, conformado desde el trabajo mancomunado entre equipo directivo y profesorado, aún no es un proceso consolidado en ninguno de los dos establecimientos. El escaso tiempo con el que cuentan los profesores para el desarrollo de actividades (dentro del marco de la orientación vocacional) aún no es suficiente para que se entreguen los elementos y se realicen las dinámicas que estos (los profesores) buscan bajo el nuevo enfoque de la orientación vocacional (como el trabajo en equipo, la motivación, el autoconocimiento, etc.). Este diagnóstico se explica en la siguiente cita:

“Como orientación, así sinceramente, como orientación como tal, no hay, lo que tenemos es consejo de curso, en el consejo de curso nosotros trabajamos... imagina que tienes 1 hora 45 minutos para trabajar con los chicos, entonces, en esos 45 minutos tratas de trabajar lo que ellos quieran como curso en sí, sus actividades o paseos, etc. Otro rato que va pertinentemente a desarrollar trabajos grupales, el trabajo en equipo, la automotivación que ellos puedan desarrollar, conocerse a sí mismo, conocer cómo van a afrontar la vida laboral, asumiendo que este es un colegio TP” (Entrevistada 7, Liceo B, Docente, 2020)

Lo más cercano a un lineamiento pedagógico de la orientación vocacional, para ambos liceos, es el reconocimiento de la diferencia de foco dependiendo de los ciclos de los estudiantes. Estos ciclos están marcados por los niveles de primero a cuarto medio, y se diferencian en varios

aspectos, por ejemplo, en tercero y cuarto medio los estudiantes ya eligieron especialidad (clave dentro del proceso formativo de la educación media técnico profesional) y la madurez es diferente (entre un niño de primero medio y uno de cuarto medio, por ejemplo).

Para el caso de los primeros y segundos medios, primer ciclo, se reconoce un foco en la entrega de información asociada a las especialidades que existen en la oferta académica para el segundo ciclo que se inicia con la elección de la especialidad al ingresar a tercero medio, tal como se menciona: “Yo creo que las diferencias radica en cómo uno va guiando a los estudiantes en el sentido de presentarle la oferta académica que tiene el colegio en tercero y cuarto medio, para que ellos tomen una decisión con la mayor información, eso es lo puntual” (Entrevistado 8, Liceo B, docente, 2020)

La diferenciación adaptada por niveles es expuesta en el testimonio de una docente del liceo B, quien señala que, para el caso de los terceros medios, el desafío de la orientación está asociado a la decisión recientemente tomada por los estudiantes respecto a su mención, puesto que muchas veces esta decisión se toma sobre fundamentos errados, como la amistad con un compañero, en vez del reconocimiento de habilidades y deseos de más largo plazo. La cita a continuación expone algunos de estos elementos

“En tercero es la primera vez que los chiquillos escogen mención, entonces te encuentras que muchos encontraron una mención, pero es por los amigos, no es porque realmente les gusta, porque sus papás les dijeron "Oye, si esta carrera va a tener mejores oportunidades". Se dan cuenta que tenemos el mismo problema laboral de Chile, de mucha gente que estudia carreras que no les gusta y trabajan 9 horas” (Entrevistada 7, Liceo B, Docente, 2020).

Para el caso de los cuartos medios se identifica que el estudiante está próximo a la salida del liceo, por lo cual necesita especial apoyo: “Especialmente la orientación era reflejada para cuartos medio, como estaban próximos a la salida, les ayudaba mucho y aparte estaba muy reciente la información, porque si se pasa anticipado, se olvida” (Entrevistada 5, Liceo B, Docente, 2020). Así, se reconoce que existe una política de adaptación a los diversos niveles:

“Ejemplo, en primero medio los chicos están en una etapa de desarrollo diferente de los que están en cuarto medio, entonces, de acuerdo a eso nosotros tenemos que abocarnos desde lo integral, ósea desde como el chiquillo se manifiesta en la sala hasta donde tiene que ir, entonces, es como toda una transición que tenemos que adecuar además de lo que el profesor ve en la sala” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo Técnico pedagógico, 2020).

En síntesis, es posible plantear que no existe una acción organizada y sistematizada realizada por el director y el equipo técnico-pedagógico para acordar con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum, sencillamente porque no hay currículum de orientación vocacional. La acción de las orientadoras no es suficiente para suplir este tópico, en tanto sus esfuerzos son mermados por la falta de recursos (tiempo, información, etc.) para llevar a cabo un programa de estudios que permita trazar lineamientos pedagógicos comunes de la orientación vocacional.

Ahora bien, el reconocimiento de la diversidad de necesidades dependiendo del ciclo del estudiante es un conocimiento adquirido por los equipos técnico pedagógico y los profesores, por los que a pesar de la falta de currículum, si existe parcialmente un acuerdo tácito entre equipos directivos y profesores respecto a las necesidades diferentes que tienen los estudiantes respecto al ciclo y nivel en el cual se encuentran.

4.1.3 Planificación para conducción efectiva de procesos de enseñanza aprendizaje

Esta subcategoría se relaciona con el indicador de desempeño - Planificación para conducción efectiva de procesos de enseñanza aprendizaje - explicado como el proceso en el cual los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje, no es posible apreciarlo en ninguno de los dos liceos. Lo que, si se reconoce, es que dicha acción recae en la responsabilidad del equipo TP, puesto que los profesores solo lo implementan (no lo elaboran).

El rol de los profesores de especialidad es activo en los segundos medios, y está centrado en la información que estos entregan a los estudiantes respecto a sus especialidades. Dentro de

las especialidades los profesores si planifican, por lo que este proceso (planificación para conducción efectiva de procesos de enseñanza aprendizaje) se da en las especialidades, más no en orientación vocacional, a excepción de la elección de especialidad en segundo medio.

A pesar de la ausencia de una planificación para la conducción efectiva de la enseñanza aprendizaje de la orientación, el profesorado sigue orientaciones que vienen desde UTP, las cuales son dinámicas y van surgiendo, dependiendo del momento y contexto específico. El rol de la orientadora permite construir calendarios de trabajo, pero para que esta instancia (construir un calendario de trabajo) sea una planificación, hacen falta otros elementos claves, como la construcción de mecanismos y modelos de evaluación y seguimiento que permitan retroalimentar y configurar procesos de mejora en la gestión pedagógica de la orientación vocacional.

El escenario de la planificación de la enseñanza aprendizaje para la orientación vocacional, cambió luego de la participación en el programa GPS vocacional, lo que sumado a las instancias participativas entre profesores, permite generar nociones de cómo sobrellevar tópicos enmarcados dentro de la enseñanza aprendizaje de orientación vocacional. Al respecto se entrega la siguiente cita, donde se aprecia el esfuerzo del profesorado y equipo técnico pedagógico en recoger información suficiente para optimizar sus prácticas pedagógicas:

Para la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje de la orientación vocacional los profesores han recibido capacitaciones. La primera capacitación nombrada se reconoce como *Profile Pass*, consiste en un libro con diversos contenidos y actividades pertinentes a los objetivos de orientación vocacional. Este libro se utilizó en el Liceo A en los horarios de consejo de curso a través de los docentes de especialidades. Finalmente, este instrumento no fue suficiente, debido a que se reconoce que en la institución no estuvieron las condiciones necesarias para que los docentes pudieran abordar todos los contenidos

“Una capacitación que se hizo a los profesores TP, con respecto a la orientación que es un libro que se llama *Profile Pass*, entonces yo llegue y ese material estaba acá y nadie lo usaba, agarre el Profile Pass y me di cuenta que tenía concordancia con las bases

ministeriales y empecé a utilizar de utilizarlo de poco en actividades para la hora de consejo de curso. Bueno ahí me cuenta en primer año, yo con toda la ilusión que la orientación iba a salir lo más maravilloso del mundo en el liceo, cuando me pegué un porrazo y me di cuenta que no era tan así, porque los profesores hay algunos que se entiende que, por tiempo, por... situaciones externas no podían llevar a cabo las actividades y quedaban ahí” (Entrevistada 1, Liceo A, Equipo técnico pedagógico, 2020).

En la cita anterior se expone que el recurso *Profile Pass* no permitió lograr el objetivo deseado de la orientación vocacional, principalmente porque el consejo de curso no daba el tiempo suficiente para la entrega de contenidos y realización de actividades necesarias. Posteriormente en el marco del programa NEO, se realizó una capacitación del programa GPS vocacional, lo cual es explicado en la siguiente cita, donde la encargada del equipo técnico pedagógico del liceo B expone cómo luego del intento fallido (asociado a *Profile Pass*) se genera una reestructuración basada en los elementos de GPS vocacional:

“Ahí me di cuenta que no había espacio ¿Que hice? Tuve que modificar todo, al año siguiente... cuando hice la capacitación de GPS vocacional... que lo encontré brillante, no te puedo decir otra cosa, hice la capacitación de GPS vocacional y me di cuenta que esa era la herramienta indicada para poder aplicar acá. Ahora, también se han empezado a aplicar de a poco” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo Técnico pedagógico, 2020).

Otro elemento relevante que exponer se asocia a la ayuda que prestó la capacitación del GPS a través de un psicólogo que colaboró con los profesores, quienes, al no tener formación como docentes, necesitan respaldo para enfrentar tópicos de la orientación asociados a temas propios de la adolescencia, los cuales muchas veces son trabajados desde perspectivas personales, tal como se explica en la siguiente cita:

“Cuando con los chiquillos de repente estás tocando ese tipo de temas que yo... por formación no estoy preparado para contestarlas, puedo contestar mi opinión muy personal pero tal vez ese es el problema, que yo doy mi opinión personal, no una opinión

profesional que un psicólogo que está preparado para eso, para contestar ese tipo de preguntas que son más complicadas por decirlo de alguna manera por los chiquillos de la edad que tiene, que van desde 15 a 16 años, así que... cuando salían preguntas o inquietudes que había que tener más cuidado para contestarlas, el psicólogo estaba para eso” (Entrevistado 6, Liceo B, Docente, 2020).

En efecto, dentro del escenario institucional de la orientación vocacional, la orientadora es la figura clave. Este actor lleva adelante una acción relevante a interior de las instituciones es quien genera y entregar contenidos funcionales a los objetivos específicos que se van dando en cada momento. Esto, como ya se mencionó previamente, viene nuevamente a suplir la falta de herramientas que tienen los profesores que no tienen formación como pedagogos:

“Ese material netamente, consiste en primero verificar, hacer un diagnóstico de cuál sería la trayectoria que quiere seguir el estudiante, el o la estudiante en tercero o cuarto medio, enfocándolo en la temática que tiene el colegio, que es una educación TP, pero también no dejando de lado la otra arista que es la educación superior, en ese sentido la “M.S” (orientadora de la institución) nos ha entregado varias estrategias para abordar desde nuestra propia formación inicial eso, porque por ejemplo la especialización mía no tiene que ver con orientación, sino que tiene que ver con evaluación, con curriculum” (Entrevistado 8, Liceo B, Docente, 2020).

Además de la capacitación, los profesores se preparan para enfrentar las temáticas de la orientación a través del apoyo mutuo. En el siguiente apartado se desarrolla esta temática.

4.1.4 Promoción del aprendizaje docente colaborativo

Esta subcategoría se relaciona con el indicador de desempeño - Promoción del aprendizaje docente colaborativo - en el cual uno de los tópicos de la gestión curricular se asocia a cuando el director y el equipo técnico-pedagógico, promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados por sus experiencias. Este elemento surgió en las entrevistas, y se asoció a la identificación de rutinas (reunirse

semanalmente) y transmisión de experiencias (a partir de la conversación), con el objetivo de generar colectivamente orientaciones para el desarrollo de contenidos específicos, en tanto se identifican “cosas que funcionan y cosas que no funcionan” (a partir de las conversaciones).

Además, en esta instancia colectiva aparece la figura de la orientadora, quien en estos espacios colabora con directrices específicas para los elementos asociados a la orientación vocacional. Ahora bien, el análisis de este espacio por parte de los docentes está principalmente asociado a un reconocimiento de su valor estratégico, pero aún es insuficiente. Parte de este relato puede visualizarse en la siguiente cita:

“Tenemos en realidad nuestras reuniones semanales, que es los días lunes que nos reunimos para conversar todo en el fondo, toda nuestra programación de cómo hacemos nuestras actividades y todo eso, entonces ahí tenemos como esa instancia, pero además nosotros lo hacemos interdisciplinariamente, o sea con las otras especialidades trabajamos, entonces no sé, sabes que a mí me resultó esto en esta actividad, tal vez te podría resultar, entonces siempre estamos como conectados con las otras especialidades también. Entonces siempre ha sido como un trabajo en equipo, el que tenemos la oportunidad de los días lunes por lo menos juntarnos y ahondar un poco de criterios, y compartir nuestras experiencias, no en extenso, pero por lo menos algo que nos permita tener una orientación de si lo estamos haciendo bien o si no lo estamos haciendo bien” (Entrevistada 3, Liceo A, Docente, 2020)

Ahora bien, como ya se mencionó anteriormente, las reuniones semanales son reconocidas como una instancia relevante pero aún insuficiente para lograr una planificación de contenidos para la orientación vocacional. La dinámica, respecto a los objetivos de la orientación vocacional, aún está caracterizada por la adaptación y la reacción frente a coyunturas específicas, considerando además la ausencia de objetivos claros que permitan organizar en estas instancias colectivas los contenidos y enfoques pedagógicos:

“Lo que pasa es que cómo lo vamos combinando, entonces como que no hay, o sea, los tenemos y trabajamos en el momento, entonces, de acuerdo a lo que vamos decidiendo acorde a lo que vamos a ir aplicando. Entonces no hay, así como que en este momento

te pueda mencionar algo en específico, no, porque hemos ido variando también desde que hemos empezado aplicando esto, entonces siempre se han ido modificando estos objetivos” (Entrevistada 3, Liceo A, Docente, 2020).

Considerando los testimonios expuestos, es posible plantear que el indicador de los estándares indicativos de desempeño -Promoción del aprendizaje docente colaborativo - es probablemente uno de los parámetros con mayor desarrollo dentro de ambas instituciones. Las instancias de encuentro generadas rutinariamente abren las puertas para la transmisión de aprendizajes y mejoras en la prácticas docentes, lo cual habla del esfuerzo colectivo que los profesores realizan para lograr los objetivos institucionales, los cuales en algunas ocasiones si calzan con las necesidades específicas de la orientación vocacional, siendo la figura de la orientadora clave dentro de estos momentos y espacios.

4.2 Enseñanza y aprendizaje en el aula de la orientación vocacional

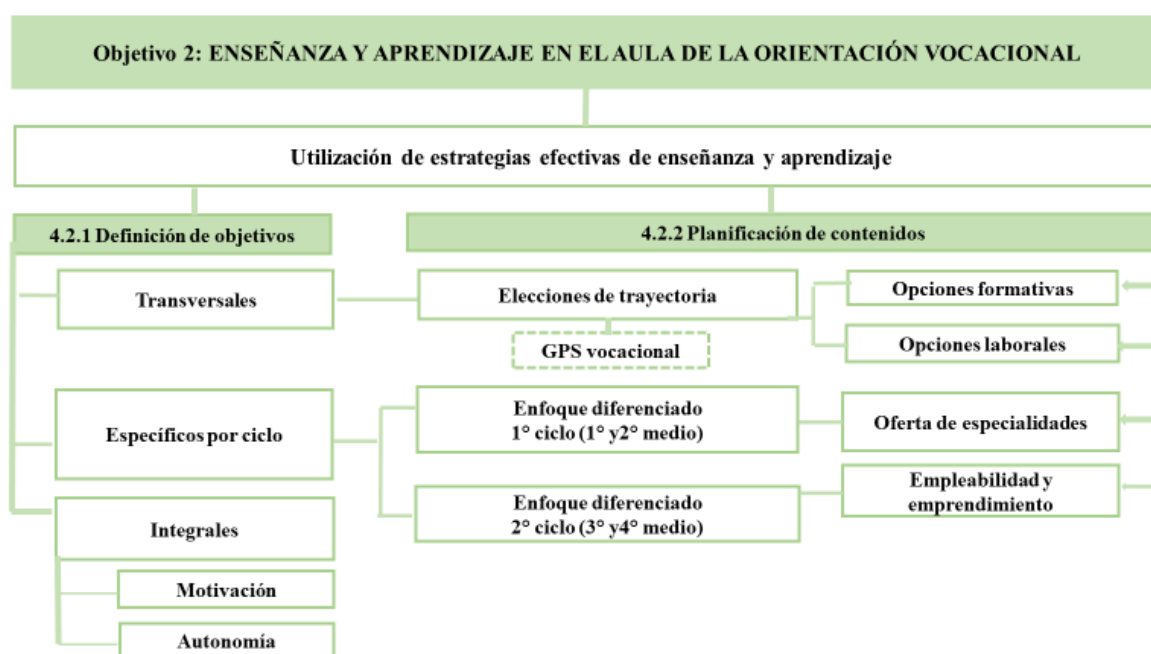
Este apartado se enmarca en el objetivo específico; Analizar la enseñanza y aprendizaje en el aula de la gestión pedagógica que realizan los equipos técnicos y docentes.

En este resultado se analizan los procedimientos y prácticas que implementan los profesores dentro de las aulas, con el propósito de asegurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje asociados a la orientación vocacional. Así, en este apartado se entregan los elementos que permiten desarrollar el objetivo específico N° 2, enmarcado dentro del parámetro “enseñanza y aprendizaje en el aula” como subdimensión de la gestión pedagógica.

En este marco, se exploró en torno a dinámicas específicas de enseñanza y aprendizaje que se constituyen como factores que permiten lograr los objetivos de la orientación vocacional en el proceso formativo de los estudiantes, especialmente considerando aquellas prácticas dentro del aula. Ahora bien, como se explicará a lo largo del capítulo, existe un escenario que está lejos de cumplir con el ideal de la enseñanza y aprendizaje, lo que se da principalmente por la falta de currículo para la orientación vocacional.

Considerando los elementos introductorios, en este resultado se exploró en torno a los siguientes indicadores de los estándares indicativos de desempeño: “Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares”; “Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés”; “Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula”; “Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos”; “Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje”; “Los profesores logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente”.

Ilustración N° 7 Esquema Enseñanza y aprendizaje en el aula.



Fuente: Elaboración propia, 2020

4.2.1 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza - aprendizaje: La definición de objetivos

Para que una estrategia sea efectiva deben existir un conjunto de componentes, los cuales permiten estructurar procesos ordenados y evolutivos en pos de trazar mecanismos que permiten

lograr objetivos específicos. Considerando este parámetro, en ninguno de los dos establecimientos se reconocen estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje. Ahora bien, uno de los primeros pasos para la construcción de una estrategia efectiva de enseñanza aprendizaje es el reconocimiento de objetivos, los cuales si son expuestos por los entrevistados. En otras palabras, en las entrevistas no se aprecian estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje de la orientación vocacional, pero si se identifican partes relevantes de una estrategia (como la definición de objetivos).

Se reconocen objetivos en tres dimensiones: 1. Objetivos transversales, 2. Objetivos específicos por ciclos, 3. Objetivos integrales. Algunos de estos objetivos se traducen en herramientas específicas para la orientación vocacional, y otros sólo quedan como objetivos expuestos, pero no concretizados en acciones.

4.2.1.1 Objetivos transversales

Los entrevistados reconocen como objetivo transversal de la orientación vocacional el “apoyo en los procesos de elección dentro de la trayectoria formativa y laboral”. Este objetivo se expone como relevante en tanto busca que los profesores puedan ejercer un rol de apoyo para que los estudiantes técnicos profesionales de educación media puedan manejar información suficiente para tomar decisiones acertadas respecto a sus intereses y habilidades personales (dentro de todo el proceso formativo de la educación media).

Para sintetizar el foco del objetivo “transversal”, se entrega la siguiente cita. En esta se identifica que para los profesores la orientación vocacional es un proceso en el que se entrega conocimiento y recursos para que los estudiantes tracen metas dentro de su trayectoria, principalmente a través del autoconocimiento:

“Lo que pasa es que.... el objetivo era darles el conocimiento necesario y los recursos para que ellos supieran, que es lo que querían hacer, porque todavía no hay mucha madurez, no hay mucha información (...) ese es el tema de que se ayudaba a que ellos tuvieran un objetivo y una meta, eligiera de o seguir estudiando o continuar en el trabajo

y perfeccionarse en el camino. Entonces, uno podía ir variando a como ellos se podían auto conocer, que eso es lo principal” (Entrevistada 5, Liceo B, Docente, 2020).

El objetivo transversal de la enseñanza – aprendizaje en la orientación vocacional se traduce finalmente en cómo los profesores pueden aportar en la trayectoria de los estudiantes de enseñanza medio técnico profesional, principalmente a través de la entrega de información y recursos para que ellos tracen trayectorias post secundarias (laborales y formativas) virtuosas. Este objetivo general se traduce en aspectos específicos dentro de ciertos momentos, lo cual se explica en el siguiente apartado.

4.2.1.2 Objetivos específicos por ciclo

Para lograr el objetivo general expuesto por los actores entrevistados, estos enfrentan momentos específicos dentro del marco de la orientación vocacional. En ambas instituciones, estos momentos específicos están asociados a la elección de especialidad en segundo medio, y a la entrega de contenidos específicos al término del ciclo escolar en cuarto medio. En la siguiente cita se expone brevemente esta caracterización

“Tiene que ver primero, primeramente (la orientación vocacional), con la decisión que se toma en segundo medio, porque en segundo medio tiene que decidir por alguna carrera. Y luego de eso, se trabaja en base a las decisiones más instaurantes, tercero y cuarto medio ya es más específico con las decisiones que van a tomar a final de año en cuarto medio” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo técnico pedagógico, 2020).

En el caso del primer ciclo, se identifica un momento relevante en el cual se expone la oferta académica de especialidades que entregan los liceos. Dentro de este momento, el objetivo se traza en torno a un objetivo concreto: entregar información suficiente para que el estudiante elija su especialidad de la mejor forma posible:

“Si hay diferencias, yo creo que las diferencias radican en como uno va guiando a los estudiantes en el sentido de presentarle la oferta académica que tiene el colegio en tercero y cuarto medio, para que ellos tomen una decisión con la mayor información, eso es lo puntual” (Entrevistado 8, Liceo B, Docente, 2020).

El diagnóstico existente por parte de los profesores refiere a que muchas veces los estudiantes no toman las decisiones por los motivos acertados. Como ejemplo de este diagnóstico se expone el siguiente relato, en que una profesora explica que su rol ha sido convencer a las estudiantes de que elijan desde su deseo “interior”, y no por amistades, las cuales muchas veces impulsan decisiones que posteriormente traen costos negativos para sus trayectorias laborales:

“Bueno, básicamente se aborda desde la importancia de saber elegir bien, para qué sí, para qué sirve la orientación vocacional, qué es lo que es básicamente. Yo siempre les digo a las niñas, que cuando ellas eligen, les digo yo, una determinada especialidad, tienen que hacerlo desde aquí les digo yo, desde ese llamado que uno siente aquí, desde lo más profundo de su ser les digo yo, porque yo no me puedo ir a la especialidad porque mi amiga se va a ir, porque puede ser que mi amiga se va a estudiar párvulo, y yo no soporto que lloren las guaguas, entonces mi elección tiene que ser desde aquí, mi convicción tiene que ser desde aquí, no esa convicción visceral que a veces tienen los adolescentes de ay, tú te vas para allá, yo también me voy; entonces, orientándolos mucho en ese sentido, en la importancia que tiene” (Entrevistada 3, Liceo A, Docente, 2020).

Continuando con su relato, la profesora explica que la orientación vocacional en la enseñanza media técnico profesional es relevante debido a que se genera una directriz respecto al futuro laboral en el largo plazo. Como ejemplo de esto, explica que en su especialidad (formación de párvulos) es clave reconocer, en el estudiante una motivación real para emplearse en el rubro, considerando las externalidades negativas que se dan cuando no hay vocación para cumplir un rol en la educación de niños:

“Yo les digo, o sea, elegir una carrera, una profesión, donde yo la voy a trabajar por 30, 40 años aproximadamente, y tener que yo levantarme todos los días para ir a hacer eso, o sea, tengo que hacerlo con mi cara, pero así, feliz, contenta, no puedo ir así como ay!, otra vez tengo que ir a aguantar a estos niños, no les digo yo, es súper importante. Ahora, siempre les hago, yo siempre les hago esta comparación, cualquiera de las especialidades que ellas elijan, es importante, pero sin lugar a duda la nuestra, tiene una connotación mucho más especial (...) en el caso de los niños no les digo yo, si yo me equivoco en educar un niño, o sea marqué para toda la vida a ese niño. Entonces, es tan importante les digo yo nuestra elección (...) es mucho más de que nos gusten los niños, es mucho más que eso, es educar, es formar, es contener, es formar, o sea, es un millón de cosas más; entonces desde ahí radica un poco la importancia de hacer una buena orientación vocacional” (Entrevistada 3, Liceo A, Docente, 2020).

En cuarto medio los estudiantes deben informarse para la elección en trayectorias formativas (post secundarias), considerando el contexto actual, un número importante de egresados de enseñanza media técnico profesional deciden continuar sus estudios en instituciones de educación superior. Al respecto, los entrevistados exponen la importancia de reconocer el nuevo escenario, el que se asocia a la oportunidad que se abrió a través de la gratuidad y la oferta educativa técnica estatal, lo que generó la apertura para que estudiantes egresados de la media técnico profesional continuaran estudios superiores en carreras universitarias que tuvieran relación con los enfoques de sus menciones:

“Ellos salen con técnico profesional, continuar con una carrera de educación ya superior en algún instituto o en universidades, de hecho, ahora sé... hay muchas matrículas de acá que se fueron al instituto estatal con la mención de logística, justo que el curso que yo había tomado para esto, de los 20 habían 15 que querían participar en las matrículas gratuitas en todo eso, porque como era estatal, era con costo gratis” (Entrevistada 5, Liceo B, Docente, 2020).

Continuando con el caso de los terceros y cuartos medios, se expone un foco asociado al emprendimiento y la empleabilidad, lo cual es acompañado de prácticas de apoyo al desarrollo

del estudiante (punto expuesto en el capítulo 4.3). El módulo de emprendimiento y empleabilidad que se identifica en uno de los liceos es uno de los pocos espacios que los profesores reconocen como “prácticas en pos de la orientación vocacional”. Nuevamente surge como relevante el programa GPS vocacional, dado que permitió interrelacionar los contenidos de este módulo existente en el plan de estudios con dinámicas específicas propuestas por GPS.

“En tercero y cuarto medio se desarrolla con el módulo de emprendimiento y empleabilidad, que esa era la estrategia que ocupamos para hacer GPS vocacional, agarramos a los profesores de emprendimiento y empleabilidad y como se condicen muchas de las actividades que hay, el trabajo se hizo en ese módulo” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo Técnico pedagógico, 2020).

En términos de contenido, un profesor explica que este proceso de cambio de contenidos de la orientación vocacional estuvo marcado por el marco de acción propuesto en GPS respecto de la importancia de entregar información para que el estudiante eligiera de manera informada y reflexiva su trayectoria, especialmente en cuarto medio cuando deben decidir una carrera (en el caso de continuar estudiando):

“Me parecía más atingente ayudar a los chiquillos a tomar una buena decisión con respecto a su futuro más próximo, que era por ejemplo elegir una carrera que yo enseñarles a emprender un negocio, enseñarles yo como contratar una persona, lo encontré más atingente que los ayudara a tomar una buena decisión, porque estábamos.... estoy hablando de a mediados de año, los chiquillos no sabían que hacer” (Entrevistado 6, Liceo B, Docente, 2020).

Además, la última cita expuesta por el profesor encargado del módulo de empleabilidad permite visualizar algo relevante en términos de cómo se da la enseñanza aprendizaje dentro de la institución: fue el profesor quien utilizó su propio criterio para definir cuál era el objetivo del espacio, y no la institución detrás. Esto abre un cuestionamiento ¿Cómo lograr una estrategia efectiva de enseñanza aprendizaje (según los estándares de desempeño) si no hay definición de objetivos claros en términos institucionales?

4.2.1.3 Objetivos integrales: Lograr motivación y maduración

Aparte del objetivo transversal “apoyar a los estudiantes en cada decisión de su trayectoria formativa – laboral”, traducido en objetivos específicos dependiendo del ciclo en el cual se encuentran los estudiantes, están los “otros objetivos de carácter integral” que los profesores exponen como relevantes. En este caso, se identifican objetivos de carácter más humano, asociado a metas como “lograr motivación”, y entregar elementos para que los estudiantes “maduren”. El primero de estos elementos se expone en la siguiente cita, donde los profesores reconocen que “lograr motivar” es muy relevante dentro de la orientación vocacional, considerando todas las implicancias negativas que “no estar motivado” trae laboralmente:

“Principalmente en motivación, porque una cosa lleva a la otra, lo que pasa es que un trabajador desmotivado es un alto potencial de accidentes, 1 eso significa que al llevarlo a la vida cotidiana, porque ellos quieren orientación, si uno refleja día a día también, con nuestras actitudes, como presento ante la vida, si estoy desmotivado, no voy a optar a nada, no me planifico con nada y cometo más errores de lo habitual, entonces, de cierta forma va una cosa reflejada con la otra, aunque sean 2 temas muy diferentes, ese es el punto, de que al tener una buena orientación tengo mi camino claro, siendo este un buen potencial para ser un buen trabajador” (Entrevistada 5, Liceo B, Docente, 2020).

Otra meta asociada a este objetivo refiere, al desafío que reconocen los profesores respecto al deseo de que los estudiantes dimensionen la magnitud de la responsabilidad dentro del mundo laboral, explicando esto como la búsqueda del proceso de “maduración”. En la siguiente cita, esto se explica como la capacidad del estudiante para dimensionar, la magnitud de un error laboral en comparación a un error académico (como una mala evaluación):

“Ellos muchas veces no tienen la capacidad de entender para dónde van, o que es lo que está pasando, ellos ven su mundo de burbuja y que piensan que el ejemplo "el estar afuera" es una nota roja, y muchas veces no es una nota roja, es un despido. Entonces, el asumir ya eso, va haciendo que ellos maduren, que ellos entiendan, vayan buscando su propio camino, vayan buscando lo que ellos quieren lograr, porque yo les decía, "hay

una imagen de que, si el piloto llega tarde, ¿Qué pasa? se pierde el vuelo, ¿Y qué pasa si ustedes llegan tarde? los dejan afuera” (Entrevistada 5, Liceo B, Docente, 2020).

Al final, se apoya al estudiante principalmente en dos ámbitos: información para sus decisiones respecto a sus trayectorias formativas, o información para el desarrollo de sus trayectorias laborales. La idea es que el estudiante elija entre estos caminos informado, para lo cual se entregan contenidos que permitan que los estudiantes logren identificar metas y formular planes para cumplir esas metas. Ejemplo de esto es lo que se expone en la siguiente cita: Motivar al estudiante para que investigue respecto a un área de interés, lo cual ayuda a que este logre seguridad, y por ende fortaleza:

“Trato de trabajar con las metas futuras que ellos tienen, que ellos identifiquen lo que quieren hacer, o sea, es muy diferente que un chico quiera entrar al campo laboral directamente que otro quiera seguir en la línea de estudios superiores, en base a eso lo que uno busca es que las líneas de trabajo vayan en guía hacia esa situación, en cómo lo van a hacer, cómo lo van a lograr en planes de trabajo, que ellos vayan midiendo un avance constante y que también sientan que esas metas que logran les generen una mayor motivación, aunque sean metas muy pequeñas, pero... no se po, tener el cuaderno al día, investigar respecto a una área de desempeño que ellos quieran tener, eso les va generando una fortaleza y una seguridad respecto a su campo futuro” (Entrevistada 7, Liceo B, Docente, 2020).

En efecto, se identifica que la enseñanza aprendizaje no se construye sobre objetivos institucionalizados que permitan estandarizar criterios que organicen el proceso, ya que, salvo excepciones la orientación vocacional se desarrolla en un contexto donde se priorizan los contenidos de las especialidades por sobre los vocacionales. La principal excepción de esto se da en el primer ciclo, y el inherente momento de elección de especialidad.

4.2.2 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza- aprendizaje: Planificación de contenidos para impartir en el aula

Pasar de la formulación de objetivos a la formulación de planes específicos para lograr el cumplimiento de estos es un gran desafío dentro de cualquier estrategia de enseñanza aprendizaje. En el caso de los objetivos identificados por los profesores respecto a la orientación vocacional, sólo se ve una ejecución concreta de herramientas en el momento de elección de especialidades, quedando los otros objetivos a merced del contexto y las necesidades dinámicas que se van identificando. Esta situación tiene una explicación transversal en los entrevistados: dentro de la educación técnico profesional la prioridad se asigna a las necesidades de las especialidades.

“Es que por eso le digo, a principio de año nosotros tenemos que entregar una planificación, de lo que se van a hacer en los talleres, entonces ahí es cuando yo voy organizando y las voy adecuando porque tengo que actualizarlas, entonces por eso le digo, si ya me resultó lo de la planificación financiera, entonces yo ya, para el próximo año sigo con esa misma” (Entrevistada 2, Liceo A, Docente, 2020).

En efecto, la planificación existente (que se desarrolla a principio de año) se da para la entrega de los contenidos de las especialidades. Cabe mencionar que la planificación de los contenidos de las especialidades se construye sobre aprendizajes obtenidos desde sus experiencias pedagógicas (mejorar lo que da resultado y reemplazar aquello que no). Ahora bien, estas experiencias permiten colaborar en la elaboración de contenidos, pero no son suficientes para planificar procesos de enseñanza aprendizaje en el caso de la orientación vocacional. Como se ve en la próxima cita, los contenidos se trabajan en el momento, y se van modificando en la medida que los objetivos también se van modificando:

“Lo que pasa es que como lo vamos combinando, entonces como que no hay, o sea, los tenemos y trabajamos en el momento, entonces, de acuerdo a lo que vamos decidiendo acorde a lo que vamos a ir aplicando. Entonces no hay, así como que en este momento te pueda mencionar algo en específico, no, porque hemos ido variando también desde

que hemos empezado aplicando esto (contenidos GPS), entonces siempre se han ido modificando estos objetivos” (Entrevistada 3, Liceo A, Docente, 2020).

En el caso de la orientación vocacional, se identifica una planificación, pero en el equipo de orientación, lo cual no llega a ser una planificación para los contenidos dentro del aula (elemento atingente al análisis de la enseñanza aprendizaje según los estándares de desempeño). En efecto, la planificación de contenidos bajo el parámetro de la enseñanza - aprendizaje de la orientación vocacional es una responsabilidad del departamento de orientación (que incluye a la encargada del área psicosocial y al encargado de convivencia), y no de los profesores.

La orientadora tiene la responsabilidad de planificar contenidos que posteriormente entrega a los profesores en reuniones. Su rol es recoger información, la cual funciona como base de un diagnóstico que permite “seleccionar qué sirve y qué no”:

“Lo que me corresponde a mí, de hacer pesquisas y diagnósticos... soy yo la que gestiona las reuniones individuales con cada profesor jefe, y eso también va a depender del tiempo que ellos tengan, de la disponibilidad, pero siempre se trata de buscar fechas no tan distantes, para tener un diagnóstico para poder recoger la información que les sirve o no les sirve” (Entrevistada 4, Liceo B, Equipo técnico pedagógico, 2020).

Como se ve en la cita anterior, los contenidos de la orientación están supeditados a las necesidades y disponibilidades de las especialidades, lo cual impediría el desarrollo de una estrategia efectiva de enseñanza-aprendizaje para la orientación vocacional dentro del aula. A pesar de esto, el rol de las “orientadoras” permite apreciar una especie de gestión pedagógica del currículo, a través de la planificación anual, semestral, y la creación de mapas de progreso.

Ahora bien, esta planificación se mete en los recovecos que quedan disponibles en los horarios que no se utilizan para las necesidades de las especialidades, por lo que finalmente es posible decir que no existe una planificación efectiva de contenidos de orientación vocacional dentro del aula, más bien se llega solo a directrices generales que la orientadora entrega, en los momentos que puede, a los profesores:

“Mira a nivel de curriculum, nuestra gestión pedagógica radica básicamente en el trabajo que se hace con los colegas, es decir, una serie de documentos curriculares que deben existir en cada una de las asignaturas, llámese; planificación anual, planificación semestral, red de contenido, mapa de progreso que hacemos nosotros los profesores.... en ese sentido, el papel que juega la orientadora acá de este colegio es... básicamente tomar las herramientas que nosotros tenemos en formación inicial, y ella también guiarnos del como nosotros podamos involucrar esos contenidos con un una trayectoria, para construir una trayectoria dentro de los estudiante” (Entrevistado 8, Liceo B, Docente, 2020).

Ahora bien, a pesar de la brecha existente en los liceos para lograr una estrategia efectiva de enseñanza - aprendizaje para la orientación vocacional, de acuerdo a que señalan los entrevistados existe un considerable y relevante avance asociado al aporte de la herramienta GPS vocacional, el cual está bien evaluado en tanto entrega contenidos que han permitido a los profesores manejar y distribuir información pertinente a los estudiantes, con un enfoque dinámico y participativo.

Un ejemplo de la utilización de la herramienta GPS por parte de los profesores, es explicado en la siguiente cita por el profesor encargado de los módulos de “emprendimiento y empleabilidad” donde reconoce en la herramienta GPS una oportunidad para el desarrollo de sus contenidos de especialidad:

“El módulo que tengo yo de.... emprendimiento y empleabilidad toca algunos temas que eran muy parecidos al GPS educacional, pero me pareció más interesante y por todo lo que se estaba viviendo el año pasado y a finales del año pasado que traía este programa GPS educacional, entonces, al final del año terminamos trabajando completamente con el programa del GPS educacional (Entrevistado 6, Liceo B, Docente, 2020)

Como se aprecia en la siguiente cita, la herramienta GPS abrió las puertas para que el aula se volviera una instancia más motivante para los estudiantes:

“(en la capacitación GPS) Preparábamos los materiales y se ayudaba en cómo dictar el módulo, ósea más que dictar el módulo eran actividades súper entretenidas. Entonces los chiquillos se sentían como motivados, y la verdad que el curso que tomamos, el que me tocó el año pasado por el horario era un curso bastante complicado, que yo pensé que no iba a tener buenos resultados, pero los chiquillos que vieron que no eran las actividades de siempre, de una clase normal de pasarles materia y hacerles una prueba, sino que eran actividades... algunos tuvieron algunos problemas que tienen no se de personalidad, que les cuesta levantarse y bailar, pero al final todos se fueron acostumbrando y todas las semanas tuvimos muy buenos resultados con esas actividades” (Entrevistado 6, Liceo B, Docente, 2020).

Continuando con la cita anterior, es posible plantear que la experiencia de capacitación ha aumentado los conocimientos de los profesores que buscan métodos para lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes (respecto a las decisiones de sus trayectorias), por lo que las dinámicas dentro del aula han evolucionado (asociado al uso de prácticas novedosas). De esta forma, se ha avanzado hacia una mejor estrategia, la cual aún está incompleta, en tanto aún se ausentan variables como la “obtención de información”, “retroalimentación”, “revisión de parámetros”, u otros pasos necesarios dentro de una estrategia que permita tomar decisiones que mejoren sistemáticamente los procedimientos pedagógicos.

Considerando las distintas variables expuestas dentro del capítulo 4.2, es menester mencionar que fue posible relacionar el análisis de los profesores sólo con un indicador de la orientación vocacional (Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje), el cual se desarrolló en dos dimensiones: objetivos y planificación. Ahora bien, como se explicó en ambos apartados, para que se logre una estrategia efectiva hacen falta aún un conjunto de otros pasos (como la sistematización de la información, la revisión de parámetros, etc.).

En concordancia, no fue posible identificar el indicador “Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares”, ya que no se expusieron bases curriculares. Por su parte, debido al límite metodológico de la investigación no fue posible apreciar ninguno de los siguientes indicadores: “Los profesores

conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés”, “Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos”, “Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje”, y “Los profesores logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente”. Para el desarrollo de una observación en torno a estos puntos, se considera relevante utilizar herramientas metodológicas complementarias a la entrevista, como “observación de clases” u otros métodos, lo cual excede las capacidades de esta investigación.

4.3 Apoyo al desarrollo de los estudiantes

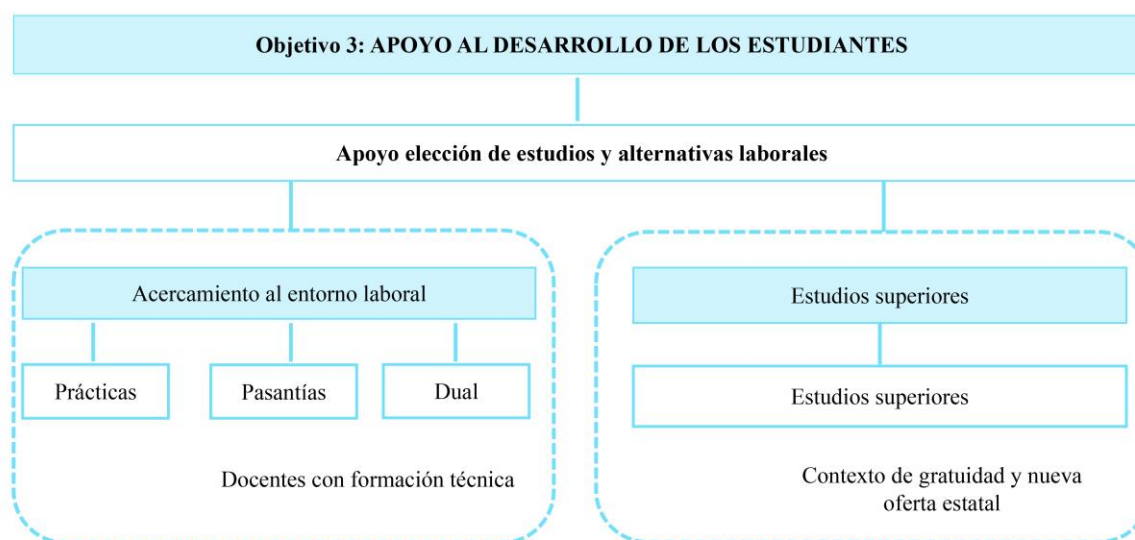
Este apartado se enmarca en el objetivo específico Analizar el apoyo al desarrollo de los estudiantes de la gestión pedagógica que realizan los equipos técnicos y docentes.

Apoyo al desarrollo de los estudiantes refiere a las políticas, procedimientos y estrategias que realiza el equipo técnico y docente para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales al finalizar la etapa escolar, considerando el adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los y las estudiantes, tomando en cuenta las diversas necesidades, habilidades e intereses. Los estándares establecen la importancia de que los establecimientos logren identificar y apoyar a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades, así como también a aquellos que requieren espacios diferenciados para valorar, potenciar y expresar su individualidad.

De los indicadores correspondientes a esta subdimensión de la Gestión pedagógica, Apoyo al desarrollo de los estudiantes, sólo se pudo identificar aquel que refiere al “Apoyo a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y alternativas laborales”. Este indicador engloba elementos que directamente se asocian a la orientación vocacional, por lo que permite englobar y aunar aquellas prácticas pedagógicas que los entrevistados declararon relevantes respecto a este objetivo.

Al respecto, emerge como evidente dentro del análisis el carácter particular que tiene la formación técnico profesional respecto a las prácticas y procedimientos que se desarrollan, considerando que muchas de estas (prácticas) se identifican como prácticas recomendadas dentro de los estándares. En otras palabras, los distintos aspectos de la formación técnica (vinculación con el entorno productivo, pasantías, modalidad dual, entre otras) son también mecanismos de apoyo al estudiante para la elección de estudios secundarios y alternativas laborales.

Ilustración N° 8 Esquema Apoyo al desarrollo de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia, 2020

4.3.1 Apoyo a los estudiantes en elección de estudios secundarios y alternativas laborales

Esta subdimensión se relaciona con el indicador de los estándares - Apoyo a los estudiantes en elección de estudios secundarios y alternativas laborales - que es la acción que promueve el equipo directivo y los docentes para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o educativas al finalizar la etapa escolar. En el caso de la formación técnico profesional, esto inicia antes (primer ciclo), lo que de cierta forma alimenta este indicador a lo largo de toda la educación media técnico profesional que lleva el estudiante,

considerando que la elección es más temprana, y las prácticas asociadas a este componente (como la relación con las empresas y el desarrollo de ferias y pasantías) trascienden a lo largo de todo el proceso formativo TP.

Ser técnico profesional, como se explica en el capítulo I, está asociado a un conjunto de prácticas que se diferencian respecto a la formación Humanista científico, en tanto se desarrollan lineamientos que hacen de la interacción con el mundo laboral algo mucho más temprano durante el ciclo del estudiante. En este apartado se expone de qué forma esta condición impacta en el escenario en el cual se da la gestión pedagógica de la orientación vocacional.

Una de las prácticas sobre las cuales se hace alusión está asociada a la modalidad dual, mecanismo con el cual se desarrolla la vinculación con el mundo laboral dentro del proceso formativo del estudiante, y que consiste en la asistencia regular a una empresa, en donde el estudiante asume el rol de trabajador. El trabajo en la empresa se complementa al trabajo en el aula, de allí su definición de dual. Esta modalidad se da en cuarto medio del Liceo A, e impacta en el proceso pedagógico de los cuartos medios, en tanto la experiencia académica y la evaluación pasa a ser también una responsabilidad de empleadores externos al establecimiento educativo. Previo al proceso dual, en esta especialidad también se aproxima el mundo laboral a través de pasantías en tercero medio, tal como se explica en la siguiente cita

“A ver..., nosotros tenemos, bueno, primero tenemos una modalidad dual, que es gastronomía. Ellos asisten todos los viernes a una empresa, a cumplir un horario, solo cuarto medio, tercero es netamente acá, y en cuarto va a aplicar algunos módulos de lo teórico que acá es pasado. Desde tercero medio, ellos hacen pasantías para ya integrar y conocer el mundo laboral donde ellos se van a desempeñar” (Entrevistada 1, Liceo A, Equipo técnico pedagógico, 2020).

El panorama no es el mismo para todos los estudiantes de cuarto medio, puesto que en otras especialidades no se ha alcanzado la modalidad dual. Por ejemplo, la otra especialidad del Liceo A utiliza pasantías, donde las estudiantes rotan grupalmente en las empresas, tal como se explica “En este momento solo a través de pasantías que van 6, 7 días, no, 6 mañanas en realidad,

que van de manera rotativa, por ejemplo va un grupo de 6, después se rota el siguiente grupo y así, así pasamos todo el semestre pasan ellas en la experiencia” (Entrevistada 3, Liceo A, Docente, 2020). Esta modalidad no permitiría alcanzar una relación laboral estable (en comparación a la modalidad dual), lo que no implica que estas (las pasantías) cumplan con el objetivo de entregar experiencia a la estudiante para que conozca las dinámicas laborales de la especialidad previamente electa, tal como lo explica la coordinadora de prácticas:

“Van cambiando de jardines. Y cambiando de niveles también. La idea es que ellas tengan el bagaje completo, porque al momento de elegir su práctica, ella me puede decir, profesora, quiero ir a jardín, o quiero ir a una escuela, o quiero ir a la escuela especial, porque ellas también van a la escuela especial a hacer pasantía. Entonces, les doy todo un bagaje que les permita a ellas sí, en esto quiero mi práctica profesional” (Entrevistada 3, Liceo A, Docente, 2020).

La modalidad configurada en torno a las pasantías tendría como deficiencia la pérdida de continuidad que tienen las estudiantes respecto a su relación con un entorno laboral específico. Esto impacta, por ejemplo, en la especialidad de educación de párvulos, puesto que las estudiantes exponen que una vez cortada la relación laboral se pierden los avances respecto a su relación con los niños. A diferencia de estas pasantías, en el caso de la modalidad dual la relación laboral es consistente durante todo el año. Esto se explica en la siguiente cita:

“A ver, entre comillas, la diferencia que podría existir es que la formación dual tiene un proceso durante todo el año, sin perder continuidad salvo de excepciones de los fines de semana, o de los feriados, o de las vacaciones, pero, que la nuestra es como, intercalada, es como eso el tiempo digámoslo así, que también eso crea, que por ejemplo las niñas me dicen, pucha profe, me estaba acostumbrado, ya me había aprendido los nombres de las niñas, y ya se me acabó la pasantía” (Entrevistada 3, Liceo A, Docente, 2020).

La experiencia de los estudiantes dentro de un entorno laboral se reconoce como un aprendizaje clave respecto a su decisión formativa laboral. Los estudiantes no sólo se vinculan con las empresas para cumplir con una necesidad curricular, sino más bien interactúan con las

empresas con el propósito de entregar un recurso clave: información. Esta información funciona en dos direcciones. La primera dirección es hacia el estudiante, quien luego de su experiencia obtiene información relevante respecto a cómo sería, más o menos, el entorno laboral al cual tendrá acceso una vez obtenido su título de técnico nivel medio. Este aprendizaje, en el caso del Liceo A, es que se busca recoger posterior al proceso de vinculación con el entorno productivo. Esto se realiza a través de una instancia de reflexión, en la cual se espera que el estudiante exponga sus reflexiones luego de su experiencia:

“Nosotros primero, los chicos tienen acá, después de llegar de la empresa, una sesión de reflexión y de conversación ya, que es lo que él aprendió, qué es lo que él tuvo que enfrentar, y qué te sirve de lo que tu viste para tu propia vida y cómo te proyectas en eso. Algunos se proyectan, y otros simplemente no se proyectan, pero está bien, porque fue su primera decisión el estar acá y estudiar esa especialidad, pero eso no quiere decir que va a ser la única en la vida, entonces entregar la herramienta está bien, tú puedes, dentro de toda esta mirada, también determinar que hay otras cosas que te gustan y que quieres hacer. Y nosotros los apoyamos cien por ciento” (Entrevistada 1, Liceo A, Equipo técnico pedagógico, 2020).

Por otra parte, se genera información relevante que va en dirección a los equipos docentes y técnicos del establecimiento educativo, quienes obtienen datos respecto a las necesidades formativas a potenciar en el estudiante. Esto se realiza a través de un instrumento de evaluación, un informe, que los centros de prácticas entregan una vez terminada la estadía del estudiante en la empresa. Dentro de este informe, se analizan elementos tanto técnicos de los estudiantes, como de habilidades de los estudiantes. Esto es clave en tanto no sólo se reconocen elementos técnicos a potenciar dentro de la oferta educativa, sino que también abre las puertas a otros elementos relevantes, como las habilidades para el trabajo o la motivación del estudiante:

“Los centros de práctica a ti te entregan un informe con respecto a cómo fue la evaluación de los alumnos en términos en el área de conocimientos y competencias personales, técnicas organizacionales, cosas por el estilo. En base a eso se centran los

equipos directivos, pero después no tienen las instancias para poder trabajar con el equipo de profesores” (Entrevistada 7, Liceo B, Docente, 2020)

En síntesis, la formación técnico profesional se caracteriza por una estrecha relación con el mundo laboral, en tanto los estudiantes se forman para obtener un título técnico de nivel medio, para lo cual se vinculan con empresas en donde los estudiantes hacen pasantías y prácticas. Esto es un recurso clave para la orientación vocacional de un liceo técnico profesional, en tanto el vínculo con entes empresariales y el entorno productivo permite generar información, lo cual es un recurso clave en todas las decisiones de la trayectoria formativo laboral del estudiante.

Respecto al resto de los indicadores de la subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes”, específicamente: “El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos”; “El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas”; “El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos” y “El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar”, no fue posible encontrar elementos concretos dentro de las entrevistas.

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

5.1 CONCLUSIONES

A partir del análisis, fue posible evidenciar dos elementos que marcan y conforman el actual escenario de la orientación vocacional en los establecimientos: El cuestionamiento y la obtención de información. Ambos elementos se interrelacionan directamente, y denotan en un escenario de cambio respecto al quehacer de la orientación vocacional.

Respecto al cuestionamiento, se evidenció la perspectiva crítica de los actores respecto al paradigma tradicional de la orientación vocacional, el cual estaba marcado por una relación asistencialista y jerárquica entre los profesores y el estudiantado. Actualmente, se expone la necesidad de evolucionar a un modelo conformado en base a valores como la integración y la horizontalidad, con profesores que acompañan la trayectoria formativo laboral de los estudiantes, colaborando con información pertinente, y entregando herramientas que permitan que los propios estudiantes tomen sus decisiones de manera informada y reflexiva, y reconociendo sus propias habilidades y aspiraciones.

Respecto a la obtención de información, se expone la importancia de la herramienta GPS vocacional, la cual fue parte de una capacitación por la cual pasaron los profesores, siendo esta instancia un espacio en el obtuvieron información relevante respecto a prácticas y contenidos novedosos asociados a la orientación vocacional.

Considerando este escenario, en cada subdimensión de la gestión pedagógica (gestión curricular, enseñanza y aprendizaje en el aula y apoyo al desarrollo de los estudiantes) hay un conjunto de indicadores que son observables a través del relato, y otros que no emergieron, asumiéndose en efecto que no son parte de la experiencia palpable de los actores entrevistados. De esta forma, es posible identificar a través del análisis cualitativo que existen brechas entre la

práctica efectiva de la gestión pedagógica, y el escenario dispuesto por el Ministerio de Educación, a través del instrumento indicativo que da pie a los estándares de desempeño.

Ahora bien, la lejanía con los parámetros propuestos por el Ministerio de Educación no significa que la gestión curricular, la enseñanza y aprendizaje en el aula y el apoyo al desarrollo de los estudiantes no tengan una manifestación propia dentro de ambas instituciones. La diferencia sustancial radica en algunos parámetros de los estándares indicativo de desempeño que dan pie a una estructura organizada que permita garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando que en ambas instituciones existe un modelo más bien apegado a la adaptación coyuntural de contenidos y actividades. Esto se explica principalmente por la priorización respecto al proyecto formativo técnico profesional, en tanto las necesidades de las especialidades son las que marcan los principales contenidos y calendarios de los estudiantes de enseñanza media técnico profesional.

Particularmente, respecto del objetivo específico número 1 “Analizar la gestión curricular de la gestión pedagógica que realizan los equipos técnicos y docentes”, se puede señalar que se observan prácticas que develan un marco de acción que permite integrar y adaptar aspectos de orientación al quehacer pedagógico en las especialidades, estando la orientación supeditada a los objetivos, recursos y contextos destinados a la formación técnico profesional. La orientación vocacional se plantea desde un escenario flexible y con un enfoque estratégico, su gestión pedagógica se sostiene sobre una figura institucional encargada de coordinar la implementación a través de diversas técnicas que responden a las necesidades coyunturales que surgen dentro del proceso educativo.

Si bien existe una alta valoración de la orientación vocacional durante el proceso educativo, y desde la coordinación se establecen lineamientos pedagógicos diferenciados y pertinentes a cada ciclo (1° y 2° medio elección de especialidad, 3° y 4° medio trayectoria empleo/educación superior), se planifica la conducción de la enseñanza-aprendizaje y se promueve el aprendizaje docente colaborativo, en este escenario el principal desafío que enfrenta la gestión curricular de la orientación vocacional es el tiempo para la implementación en 3° y 4° medios, debido a que la disponibilidad de horas es escasa y relativa, ella depende, por

una parte, que los docentes puedan integrar elementos de orientación vocacional en las actividades de los módulos que imparten (por ejemplo, en talleres y prácticas) y por otra , de la oportunidad de usar horas libres producto de alguna situación imprevista o emergente durante las jornadas escolares (por ejemplo, falta de profesor).

En cuanto al análisis de las prácticas señaladas por los entrevistados, en relación con los indicadores de desempeño, cabe señalar que es precisamente en esta subdimensión (gestión curricular) donde se observó un mayor acercamiento hacia los criterios estipulados como referentes. Ahora bien, esta aproximación a los indicadores de referencia se da desde la perspectiva de los actores respecto a la forma en que ellos conciben la gestión curricular de la orientación vocacional, lo que permite visualizar una construcción progresiva del conocimiento asociado a esta subdimensión de la gestión pedagógica.

Respecto al objetivo específico número 2 “Analizar la enseñanza y aprendizaje en el aula de la gestión pedagógica que realizan los equipos técnicos y docentes”. Se puede señalar que si bien existen lineamientos que permiten establecer objetivos y contenidos que tributan a la enseñanza-aprendizaje de orientación vocacional, en las entrevistas se distingue que solo durante el proceso de elección de especialidad (al finalizar 2 ° medio) se realizan acciones planificadas y estructuradas que responden a un objetivo de orientación vocacional. En esta instancia se entrega información de las especialidades y campos ocupacionales, los estudiantes responden encuestas y se utilizan rúbricas que permite apoyar a los estudiantes en la elección de especialidad. A demás de este momento puntual para la elección de especialidad, de las entrevistas se puede concluir que la orientación vocacional no es prioridad institucional, sin embargo, los docentes la conciben como un objetivo transversal y relevante que, si bien se aborda de manera periférica en la formación de las especialidades, es un desafío permanente poder integrarlo en su quehacer pedagógico.

En cuanto al objetivo específico número 3 “Analizar el apoyo al desarrollo de los estudiantes de la gestión pedagógica que realizan los equipos técnicos y docentes”, de las entrevistas se puede señalar que existe un enfoque para abordar los procesos formativos de la especialidad que si bien, prioriza el aprendizaje técnico busca integrar aprendizajes para la toma

de decisiones de trabajo y estudios. En este sentido se reconoce como aprendizaje significativo y clave en las decisiones de los estudiantes la experiencia que adquieren en las actividades de vinculación con el contexto laboral (pasantías, prácticas, formación dual), instancias que se utilizan como escenarios para abordar aspectos motivacionales y de auto conocimiento que facilitan la toma de decisiones en el ámbito vocacional. Otro elemento importante que se reconoce como un recurso transversal durante la formación técnica es que los estudiantes tengan acceso a información oportuna, contextualizada y concreta respecto al mundo laboral, relacionado con las especialidades (principalmente en la elección de especialidad en segundo medio) las alternativas de estudios superiores y el actual contexto de gratuidad.

En síntesis, la gestión pedagógica de la orientación vocacional es flexible y se adapta a los procesos educativos de la formación técnica. En este sentido el carácter técnico profesional funciona como un espacio educativo que de cierta forma se acerca a algunas prácticas que en un establecimiento Humanista científico se considerarían como elementos de la orientación vocacional. Esto se da principalmente porque en la formación técnico profesional se toman decisiones vocacionales de manera más temprana (asociado a la elección de especialidad en segundo medio), y así también hay un vínculo cercano con el entorno productivo y laboral, asociado a la existencia de la modalidad dual, la realización de prácticas, las pasantías en las empresas, y la profesión y experiencia de los profesores, quienes en su mayoría no tiene formación como pedagogos pero reconocen en su rol de formadores la importancia de acompañar a los estudiantes en sus procesos de desarrollo y definición de trayectorias pos secundarias.

5.2 LIMITANTES Y PROYECCIONES

El objetivo de este estudio fue develar cómo se configura la gestión pedagógica de la orientación vocacional en dos instituciones de educación media técnico profesional. Con el propósito de lograr este objetivo, la investigación se sostuvo sobre un marco de referencia que permitió identificar tres subdimensiones de la Gestión pedagógica: Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes. Sobre esta base se

construyó un instrumento (entrevista semi – estructurada), la cual fue aplicada a 8 actores participantes de la problemática, específicamente a los equipos técnico pedagógico y docentes de enseñanza media técnico profesional de dos establecimientos que, a través de sus equipos directivos, declaran impartir orientación vocacional.

En primera instancia, es relevante exponer los límites metodológicos que surgieron una vez desarrollado el análisis, en tanto estos invitan a prospectar más investigaciones enfocadas en el tópico de la orientación vocacional en contextos técnicos profesionales, a través de métodos complementarios a la entrevista, como la observación de clases, los paneles de expertos, y el seguimiento de egresados. Aun así, la entrevista semiestructurada es rica en términos de análisis, considerando que permite obtener un relato lleno de aprendizajes basados en la experiencia de actores que cotidianamente deben enfrentar desafíos asociados a la orientación vocacional.

En términos metodológicos, se buscó comprender la experiencia de la orientación vocacional desde la mirada de los actores que la construyen, para lo cual se diseñó un estudio de caso de carácter cualitativo y exploratorio, instrumentalizado a través de entrevistas que permitieron obtener el relato de seis profesores y dos miembros del equipo directivo técnico pedagógico de ambos liceos. A través de los relatos, y luego de la aplicación de un procedimiento inferencial (mecanismo utilizado para procesar rigurosamente la información cualitativa obtenida), fue posible obtener un conjunto de elementos que muestran cómo se desarrolla la experiencia de la gestión pedagógica de la orientación vocacional en un contexto técnico profesional de educación media. En este sentido como investigadora se reconoce un límite metodológico respecto a la posibilidad de observar todos indicadores del marco referencial de la gestión pedagógica, esto debido a que por el tipo de parámetros que miden, se requieren metodologías que consideren la observación de clases u otros espacios de enseñanza aprendizajes que permitan observar las dinámicas educativas.

Es necesario también explicitar que a través del análisis se recogen perspectivas individuales sumidas en el contexto de dos liceos técnicos diferentes (nombrados como A y B), los cuales a pesar de sus particularidades específicas no tienen contrastes relevantes respecto al

tópico específico de la orientación vocacional. De cierta forma, a pesar de una diferencia específica respecto a la oferta de horas dispuestas para el desarrollo de temas de orientación (consejo de curso en un caso, y una hora académica a la semana en otro caso), ambos liceos pasan por problemáticas similares respecto a la gestión pedagógica de la orientación vocacional.

En términos prospectivos, sería necesario avanzar hacia el desarrollo de un mayor número de indicadores de la gestión pedagógica, lo cual permitiría que el esfuerzo y la dedicación de las orientadoras y profesoras se realizaran sobre un modelo que permitiese evolucionar respecto a la gestión curricular y la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional. En este sentido, toma protagonismo uno de los indicadores correspondiente a la subdimensión de enseñanza y aprendizaje: el desarrollo de una estrategia efectiva. Este indicador toma protagonismo, principalmente porque existe un avance sustancial respecto a dos de los componentes de una estrategia, la definición de objetivos y la planificación de contenidos. En este sentido, sería necesario integrar otros componentes de una estrategia, como un mecanismo para la obtención de información pertinente, lo cual permitiría realizar instancias de autoevaluación y mejora de las prácticas.

Finalmente, cabe recalcar la importancia de reflexionar respecto a la necesidad de continuar el camino de resignificación por el cual atraviesa la orientación vocacional, considerando especialmente el contexto actual, el cual está marcado por el dinamismo laboral, la construcción de trayectorias formativas con mayor acceso a la educación superior, y la constante actualización técnica y tecnológica por el cual pasan las industrias y sus procesos productivos. De cierta forma, se evidencia la necesidad de aumentar la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones de forma estratégica dentro de un contexto de constantes cambios, siendo la orientación vocacional un cimiento para el desarrollo de esta meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (34), 101-120. Empíria, España

Álvarez, M & Bisquerra, A (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Batista, T. (2007). La gestión en el año académico desde un modelo integrados del currículo y la labor educativa. *Revista Institucional Universidad del Chocó D.L.C.* (26), 99-104.

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.

Calderón, C. (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en salud: Apuntes para un debate necesario. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 473-482.

Calderón, C. (2009). Assessing the Quality of qualitative health research: Criteria, process and writing. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 17, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902178>.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.

Castells, M. (2010). Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa. Obtenido de aquevedo.wordpress.com: <https://aquevedo.wordpress.com/manuel-castells-globalizacion-tecnologia-trabajo-empleo-y-empresa/>

CEDEFOP. (2010). *Modernización de la formación profesional. Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa*.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado el 12 de diciembre de 2020 desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>

Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 12-34. Recuperado el 12 de diciembre de 2020 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y ciencia*, 1(15), 77-82.

Dalton, J. & Smith, P. (2005). Accommodating learning styles Relevance and good practice in VET. Australian National Training Authority. Recuperado el 12 de diciembre de 2020 desde https://www.ncver.edu.au/_data/assets/file/0022/4576/nr3013s.pdf

De Amesti, J. (2019). Informe Final Diseño de indicadores EMTP Estudio para Secretaría Ejecutiva Educación Media Técnico Profesional.

Denzin & Lincoln. (2018). The sage handbook of qualitative research. California: SAGE Publications, Inc. Fifth edition.

Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. Revista nacional de administración, 121- 134.

Farías, M. (2013). Efectos de las decisiones de carrera temprana sobre oportunidades futuras: el caso de la educación vocacional en Chile (tesis doctoral). Universidad de Stanford.

Farías, M. y Sevilla, M. P. (2012). Efectividad de la enseñanza media técnico profesional en la persistencia y rendimiento en la educación técnica superior. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

Farías, M., & Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. Calidad en la Educación, 87-121.

Foladori, H. (2009). Hacia el Análisis Vocacional Grupal/ Towards Vocational Group Analysis. Editorial Catalonia, 160 pp. Revista Investigaciones en Educación, Vol. X, N° 1, 209-215.

González, G. (2012). La participación en la asignatura de educación para la ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado (Vol. II). (N. G. Alba, Ed.) Díada Editora, S. L.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. Educational Communication and Technology Journal, 30(4), 233-252.
<https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/116687/19>.

GUERNICA consultores S.A. (2008). Contratación de servicios destinados a evaluar los resultados de la línea de orientación laboral y vocacional del programa de educación y capacitación permanente, Chilecalifica.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación: Cuarta edición. (I. editores, Ed.) Mc Graw Hill.

Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación Cualitativas. Universidad Central de Venezuela, 01-21.

Jiménez C. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. Investigación ciencias sociales, 8, 141-150.

Cortada de Kohan, N. (1989). El profesor y la orientación vocacional. Editorial Trillas: Argentina.

Lagos, F., & Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: percepciones de orientadores y estudiantes. *Calidad en la Educación*, 204-243.

Lapan, R. T., Whitcomb, S. A., & Aleman, N. M. (2012). Connecticut professional school counselors: College and career counseling services and smaller ratios benefit students. *Professional School Counseling Journal*, 117–124.

Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussaillant, F. (2013). Estudio de la educación técnico profesional. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad.

Ley N° 20.529. (2011). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

Ley N°20.422. (2010). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile /BCN. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&idParte=>

Ley N°20.536. (2011). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>

Ley N°20.370 (2009), Ley General de educación. Biblioteca del congreso Nacional de Chile. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043#:~:text=La%20presente%20ley%20regula%20los,y%20el%20proceso%20para%20el>

Manski, C. F. (1989). Schooling as experimentation: a reappraisal of the postsecondary dropout phenomenon. *Economics of Education Review*, 305-312.

Martínez de Codès, M. (1998). *La Orientación Escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.

Martínez, M. & March, T. (2015). Caracterización de la validez y confiabilidad en el constructo metodológico de la investigación social. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 20.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 20, 165-193.

Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. Recuperado el 12 de diciembre desde https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

MINEDUC, Ministerio del Trabajo, Ministerio de Economía. (2003). *Chile Califica*.

MINEDUC. (2005). *Manual de proceso de autoevaluación*. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. División de Educación General.

MINEDUC. (2007). Guía de autoevaluación para los establecimientos educacionales. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. División Educacional General.

MINEDUC. (2009). Bases para una política de formación técnico profesional en Chile.

MINEDUC. (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. División jurídica.

MINEDUC. (2013). Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso. Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2016). Orientación Programa de estudio Primero medio. Santiago de Chile: Primera edición: noviembre 2016, Decreto Exento N° 1264/2016.

MINEDUC. (2016). Política nacional de formación técnico profesional. Decreto exento N°848/2016 Ministerio de educación.

MINEDUC. (2017). Orientación: Apoyo técnico a los establecimientos educacionales en la apropiación e implementación de la Asignatura de Orientación. 7° Básico a 2° Medio. División de Educación General.

MINEDUC. (2018). Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional. Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional.

Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: Un estudio de impacto. 29, 39-54.

Mora, J. (1998). Acción tutorial y orientación educativa. 5° edición 1998. Narcea, S.A. de ediciones Madrid.

Namo de Mello, G. (1998). Nuevas propuestas para la gestión educativa. México: Biblioteca del Normalista.

NEO. IYF (2014). Guía para la prestación de servicios integrales de Orientación Vocacional dirigidos a Jóvenes Vulnerables.

NEO. IYF. (2016). Guía de estándares de calidad: Herramienta para evaluar procesos de formación para el trabajo e intermediación laboral de jóvenes.

OCDE. (2004). Orientación profesional y políticas públicas, Cómo acortar distancias.

OIT/CINTERFOR. (2017). El futuro de la formación profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y lineamientos para su fortalecimiento. OIT. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Pichón-Riviere, E. (1985). El proceso Grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.

Saha & Dworkin. (2009). Internacional handbook of research on teachers and teaching. Nueva York: Springer Science + Business media LLC, NY, USA.

Salas, E. (1986). Como Orientar. Santiago de Chile.: Editorial Universitaria.

Sánchez, J. (2013). Paradigma de la investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. ENTELEQUIA revista interdisciplinar, 91-102.

Santiago Consultores. (2009). Evaluación en Profundidad del Programa Chile Califica.

Scrivener. (2008). A Good Start: Two-Year Effects of a Freshman Learning Community Program at Kingsborough Community College. New York: Manpower Development Research Corp.

Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? Scielo Uruguay, 49-84.

Sevilla, M., Farías, M. & Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. Calidad en la educación, 83-117.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. Interchange, Vol. 19, N° 1: 109-121.

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. The SAGE handbook of qualitative research, 443-466.

Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Journal of Higher Education, N° 45: 89-125.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. Journal of Higher Education, 599-623.

Tolamatl M., Cano O., Flores F., Nava M. (2012). Análisis de Facilitadores para Sostener la Mejora Continua en una Empresa de Autopartes. Conciencia Tecnológica, 44.

UNESCO. (2014). Orientación profesional y Políticas Públicas.

UNEVOC, U. (2014). UNESCO - UNEVOC para la Educación Técnica y Profesional UN Campus Platz der Vereinten Nationen 153113 Bonn Alemania.

Universidad de Chile. (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Centro de Microdatos Departamento de Economía.


Valenzuela, C. & Pérez, S. (2012). Diseño e implementación del sistema de seguimiento de estudiantes y titulados de la universidad diego portales. *Calidad en la educación*, 223-234.

Whiston, S. C.; Tai, W.L., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School Counseling Outcome: A Meta-Analytic Examination of Interventions. *Journal of Counseling & Development*, 89.

Zimmer-Gembeck & Mortimer. (2006). Adolescent Work, Vocational Development, and Education. *Educational Research*, 537-566.

ANEXOS

ANEXO 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO
Entrevista a equipos Técnico Pedagógico y a docentes

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio – Gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnico -pedagógico y los docentes en establecimientos educacionales que imparten la modalidad Técnico Profesional, de la región de Valparaíso- a cargo de la tesista María Verónica Santander Andrade, estudiante de Magíster en Educación c/m Currículum Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es, develar la gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnico -pedagógico y los docentes en establecimientos educacionales que imparten la modalidad Técnico Profesional, de la región de Valparaíso, durante el año 2019.

Si acepta participar en este estudio, requerirá responder una entrevista que tiene por objetivo develar la gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizaron el equipo técnico pedagógico, y los docentes en el establecimiento Liceo Técnico Amancay, durante el año 2019.

Esta actividad se efectuará de manera individual y el tiempo estipulado para su aplicación es de 20 a 30 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, la identidad de los entrevistados no será requerida o escrita en las respuestas a las preguntas de la entrevista a responder.

La información recogida será analizada en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los entrevistados no puedan ser individualizados. La información estará protegida y resguardada, bajo la custodia de la profesora Pilar Mazo Figueroa de manera que solo la investigadora pueda acceder a ellos.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la gestión pedagógica de la orientación vocacional en establecimientos educacionales imparten la modalidad técnico profesional.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con la profesora guía de esta investigación Sra. Pilar Mazo Figueroa, Coordinadora y académica del programa de Magíster en Educación c/m Currículum Educacional UMCE, teléfono 222412484, correo electrónico pilar.mazo@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio, Gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnico -pedagógico y los docentes en establecimientos educacionales que imparten la modalidad Técnico Profesional, de la región de Valparaíso, durante el año 2019.

ANEXO 1.1 CONSENTIMIENTO INFORMADO 1



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN



Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: María Isabel Vásquez.

Firma: _____

Fecha: 27 de enero 2020.



Firma Investigadora: _____

Nombre Investigadora: María Verónica Santander Andrade.

ANEXO 1.2 CONSENTIMIENTO INFORMADO 2



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN



Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Graciela Segura.

Firma:

Fecha: 27 de enero 2020.

Firma Investigadora:

Nombre Investigadora: María Verónica Santander Andrade.

ANEXO 1.3 CONSENTIMIENTO INFORMADO 3



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN




Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Mariel Muñoz.

Firma: 

Fecha: 27-01-2020

Firma Investigadora: 

Nombre Investigadora: María Verónica Santander Andrade.

ANEXO 1.4 CONSENTIMIENTO INFORMADO 4



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Leandra Zepeda.

Firma: 

Fecha: 03 de marzo del 2020.

Firma Investigadora: 

Nombre Investigadora: María Verónica Santander Andrade.

ANEXO 1.5 CONSENTIMIENTO INFORMADO 5



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Marcelo Cornejo.

Firma: 

Fecha: 03 de marzo del 2020.

Firma Investigadora: 

Nombre Investigadora: María Verónica Santander Andrade.

ANEXO 1.6 CONSENTIMIENTO INFORMADO 6



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Mariella Silva.

Firma: 

Fecha: 03 de marzo del 2020.

Firma Investigadora: 

Nombre Investigadora: María Verónica Santander Andrade.

ANEXO 1.7 CONSENTIMIENTO INFORMADO 7



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Cristian Carreño.

Firma: 

Fecha: 03 de marzo del 2020.

Firma Investigadora: 

Nombre Investigadora: María Verónica Santander Andrade.

ANEXO 1.8 CONSENTIMIENTO INFORMADO 8



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Pamela Castro.

Firma:  _____

Fecha: 03 de marzo del 2020.

Firma Investigadora:  _____

Nombre Investigadora: María Verónica Santander Andrade.

ANEXO 2 VALIDACIÓN METODOLOGÍA

Santiago, enero 2020

María Verónica Santander

Junto con saludarla, me dirijo a usted debido a la validación del instrumento que solicito con fecha 20 de enero del 2020, para ser aplicado en la investigación de su tesis conducente al grado de Magíster.

Mis comentarios con el fin de validar el instrumento de investigación:

1.- Esta bien articulado las preguntas las preguntas de la entrevista semi estructurada en relación con la tabla de especificación o de operacionalización presentada.

2.- Más bien son comentarios de formas:

a.- En la pregunta número tres ¿En qué consiste el apoyo a los estudiantes de la gestión pedagógica en la elección de estudios o alternativas laborales?

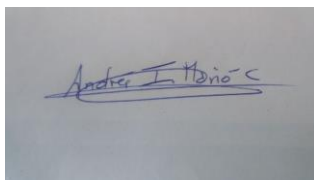
El tema de bajada está escrito: Actividades que apoyan. Completar con: Actividades que apoyan la elección de estudios o alternativas laborales.

b.- En lo que se refiere a la preguntas 4 y 5, no son preguntas de la entrevista semiestructurada, corresponde más bien al cierre de la entrevista.

Debería tener algo como: Antes de terminar la entrevista: ¿Quiere usted profundizar alguno de los temas mencionados en esta entrevista?; y ¿Quiere usted mencionar algún tema que no fue tocado durante la entrevista?

No tengo otro comentario a realizar.

Atentamente, saludos

A photograph of a handwritten signature in blue ink on a light-colored surface. The signature reads "Andrés Marió" and is underlined.

Andrés Marió
Profesor de pre y post grado
UMCE

ANEXO 3 PAUTA ENTREVISTAS



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

PAUTA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

I.- Presentación

Buenos días/tardes, soy María Verónica Santander Andrade, estudiante de Magíster en Educación c/m Currículum Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esta entrevista se enmarca en una investigación para optar al grado de Magister. El objetivo de la investigación es, develar la Gestión pedagógica de la orientación vocacional que realizan los equipos técnico -pedagógico y los docentes en establecimientos educacionales que imparten la modalidad Técnico Profesional, de la región de Valparaíso.

La duración de la entrevista es de 20 a 30 minutos, la información que se recopile es confidencial. Su identidad no será dada a conocer, no será requerida o escrita en las respuestas a las preguntas a responder. A partir de esto, pido su autorización para grabar la entrevista, con el compromiso de resguardar la información durante 5 meses, y luego borrarla en su totalidad.

II.- Datos personales del entrevistado/a

Profesión / formación inicial: _____

Especialización: _____

Años de experiencia en su profesión: _____

Cargo (rol) que desempeña en el establecimiento: _____

Años de experiencia en este establecimiento: _____

Años de experiencia en orientación vocacional: _____

horas que trabaja en este establecimiento: _____



III.- Preguntas:

1.- ¿En qué consiste la gestión curricular de la gestión pedagógica de la orientación vocacional?

- Políticas de la gestión curricular.
- Procedimientos de la gestión curricular.
- Prácticas de la gestión curricular.

2.- ¿En qué consiste la enseñanza-aprendizaje de la gestión pedagógica de la orientación vocacional?

- Objetivos de la enseñanza aprendizaje.
- Estrategias de la enseñanza aprendizaje

3.- ¿En qué consiste el apoyo a los estudiantes de la gestión pedagógica en la elección de estudios o alternativas laborales?

- Actividades que apoyan.

4.- ¿Quiere usted profundizar alguno de los temas mencionados en esta entrevista?

5.- ¿Quiere usted mencionar algún tema que no fue tocado durante la entrevista?

Muchas gracias.