



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Magíster de Educación
Mención Currículum y
Comunidad
Educativa

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESOR DE FORMACIÓN GENERAL

Mirada desde los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas.

Trabajo de tesis, tendiente a la obtención del grado de magíster en educación con
mención en currículum y comunidad educativa

Autora

CAROLA JOSEFINA BELLO OLIVARES

Director de tesis

Dr. Pablo Valdivieso Tocornal

Santiago, Chile

2011

Al Equipo Caída

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer en primera instancia a Oscar, mi compañero, por ser mi soporte y mi ancla.

A mi Rafaela, por ceder con una sonrisa comprensiva el tiempo de su mami que le pertenece por derecho.

A mi madre por su eterna seguridad en que todo voy a lograr, por el tiempo dedicado a facilitarme las cosas y por retomar para mí su experticia.

A mi padre por ser mi inspiración y mi referente, por su crítica siempre amable y por la docencia que es su forma de vida.

A Sara, Sandra y Francia, por hacer de mis horas en la universidad momentos cálidos y enriquecedores, por haber sido amigas y una fuente extra de conocimientos apoyo y buenas ideas.

A mi amigo Daniel por aguantar mis conversaciones monotemáticas y aportar con su mirada.

Al profesor Pablo Valdivieso ~~—F.~~ por haber creído en que podía dar más y no permitirme el conformismo.

A la profesora Karina Rodríguez por su precisión, su profesionalismo, claridad, y buena voluntad.

Al profesor Pablo López por su generoso tiempo y aporte fundamental a este estudio.

Al profesor Manuel Silva por su calidez y conocimientos.

TABLA DE CONTENIDOS

I.	RESUMEN	6
II.	INTRODUCCIÓN	7
III.	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	9
1.	Formación técnico-profesional	10
2.	Formación general	11
3.	Relevancia de la investigación	14
IV.	MARCO TEÓRICO	15
1.	Breve reseña histórica de la EMTP	16
2.	Mineduc y la Formación General en las modalidades CH y TP	20
3.	Percepción del alumno de las Prácticas Pedagógicas	22
4.	Expectativas docentes	28
5.	El habitus y campus de Bourdieu	34
V.	HIPÓTESIS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	38
VI.	OBJETIVOS	39
VII.	METODOLOGÍA	41
1.	Componente cuantitativo	41
	<i>a. Diseño</i>	41
	<i>b. Muestra</i>	41
	<i>c. Tamaño de muestra</i>	42
	<i>d. Técnica de recolección</i>	42
	<i>e. Validez y confiabilidad</i>	42
	<i>f. Principales variables en estudio</i>	43
	<i>g. Construcción de escalas</i>	44
2.	Componente cualitativo	46
	<i>a. Enfoque</i>	46

	<i>b. Tipo de estudio</i>	47
	<i>c. Muestra</i>	47
	<i>d. Técnicas de producción de los datos empíricos</i>	48
	<i>e. Técnicas de análisis</i>	48
VIII.	RESULTADOS	49
1.	Componente Cuantitativo: percepción de los estudiantes	49
	<i>a. Resultados por modalidad</i>	49
	<i>b. Resultados por establecimiento</i>	52
	<i>c. Resultados por subsector</i>	55
2.	Componente cualitativo: mirada de los docentes	58
	<i>a. Categoría I. Significados otorgados a la EMTP</i>	59
	<i>b. Categoría II. Prácticas pedagógicas de los docentes.</i>	62
	<i>c. Categoría III. Expectativas de los docentes de Formación General</i>	66
IX.	DISCUSIÓN	69
X.	CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	75
XI.	BIBLIOGRAFÍA	77
XII.	ANEXOS	81
	Encuesta Educativa	82
	Entrevista 1	85
	Entrevista 2	92
	Entrevista 3	101
	Entrevista 4	107

I. RESUMEN

La presente investigación aborda la forma como la práctica pedagógica de los docentes de Formación General es percibida por los estudiantes científico-humanistas (CH) y técnico-profesionales (TP), esto con el fin de dar explicación a la baja inserción de los estudiantes TP en estudios terciarios. Para esto se utilizó un enfoque cuantitativo, mediante la aplicación de un cuestionario Lickert, el que fue sometido a procedimientos estadísticos permitiendo la aislación de los componentes de mayor significancia y así, un instrumento debidamente validado. La comparación de medias de los grupos en estudio arrojó diferencias significativas en el ámbito de observación. Se complementa lo anterior con la mirada de los docentes, abordada de forma cualitativa mediante entrevistas, y que recoge las motivaciones, valoraciones y sesgos que dan origen a la práctica pedagógica diferenciada que se evidenció mediante la primera parte del estudio.

II. INTRODUCCION

Contribuir en la construcción de un sistema educativo más equitativo es la primera finalidad de este estudio, el que exista en la escuela prácticas que discriminan al alumnado viene a reforzar un sistema que otorga oportunidades en forma segmentada, que en nada contribuye a la igualdad social y a la superación de la pobreza ni al legítimo resentimiento social de las clases más desposeídas.

Los estudiantes que optan por la Educación Media Técnico Profesional deben enfrentarse a esta situación que los ataca desde flancos diversos: por un lado escoger una modalidad de enseñanza que es considerada de segundo orden, educarse en un sistema que no deposita en ellos altas expectativas ni académicas ni laborales y, finalmente, salir a un entorno laboral que remunera su trabajo en forma deficitaria.

Si bien es cierto, aquello que concierne a valoraciones sociales es de difícil cambio y abordaje, el modificar la forma como se desarrolla la Educación Técnico Profesional al interior de los liceos, puede ser un punto de partida para provocar un cambio más global.

Uno de los principales agentes de cambio son los docentes quienes, a través de sus prácticas pedagógicas, crean un ambiente de aula que puede propiciar o no aprendizajes en los estudiantes. Estos aprendizajes son de diversa índole: algunos tienen directa relación con la especialidad escogida por el estudiante y que responden entonces, al cumplimiento de un perfil profesional; hay otros en cambio, que buscan el desarrollo de competencias más generales como es el caso de los relacionados con las asignaturas de la Formación General.

La Formación General está conformada por los subsectores de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales e Inglés, los docentes que imparten estas asignaturas provienen de una formación académica tradicional, lo que sumado a las valoraciones y significados que la sociedad aporta, los aleja

disciplinariamente de los estudiantes de la Educación Técnico-Profesional pudiendo conllevar una subvaloración de su ámbito de interés y finalmente de las capacidades de estos.

El estudio pretende relacionar la forma como estos profesores se relacionan, a través de su práctica pedagógica, con los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas, conociendo la percepción de los propios estudiantes del accionar docente y las valoraciones y significados que el docente otorga a este mismo accionar.

Se espera que el estudio arroje significativas diferencias en la percepción de la práctica pedagógica dependiendo de la modalidad a la que pertenece el estudiante que las califique.

Para lograr lo anterior se utilizará un enfoque cuali-cuantitativo que permite una mirada completa y articulada y la intervención de diversos agentes del proceso.

III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) desde sus inicios en la década del 60 mediante el decreto supremo 27.852 en el marco de la Reforma de 1965, nace como una alternativa educativa orientada hacia el trabajo, pero abierta a la continuación de estudios superiores (Mineduc 2005). A lo largo de los años esta intencionalidad del sistema educacional chileno se ha mantenido, reforzando el carácter no terminal de la EMTP, como dan cuenta la reforma de 1995 y las Bases para una Política de Educación Técnico Profesional en Chile el año 2008.

Sin embargo, el problema es que, de hecho, el porcentaje de estudiantes egresados de EMTP que continúa estudios en la enseñanza superior es mucho menor que aquél que registran los egresados de la Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), esto según un reciente informe del Banco Interamericano de Desarrollo, BID (2009).

Algunos factores que podrían estar interfiriendo en cumplir la pretensión ministerial, según el mismo estudio, serían:

- un inferior desarrollo de competencias de habilidad intelectual general especialmente las relacionadas con las asignaturas evaluadas en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).
- el nivel de escolaridad de los padres de los alumnos de la EMTP, que es significativamente menor que el de los padres de estudiantes de la EMCH.

La situación así planteada reviste especial gravedad dado que, desde que en los inicios de la década del 80, la universidad en Chile comienza a ser pagada, las familias de menores recursos comienzan a ver en la gratuidad de la EMTP en el sistema escolar público, una mejor alternativa para que sus hijos logren una calificación que les habilite a emplearse tempranamente. (Colegio de Profesores, 2007).

La idea anterior puede verse reforzada en el hecho de que la matrícula para la EMTP se concentra en los establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionado que son, efectivamente, los que acogen a los estudiantes provenientes de los quintiles más pobres de la población. Más aún, al año 2008 existían sólo tres establecimientos particulares pagados con oferta técnico-profesional. (Colegio de Profesores, 2007)

Si se considera que el sueldo que recibe un egresado de enseñanza media que eventualmente se emplea y continúa estudios superiores es, en promedio, un 40% superior al de aquél que no lo hace, entonces se puede afirmar que los egresados de la EMTP, con las dificultades enunciadas para acceder al sistema educacional terciario, tienen más posibilidades de reproducir su condición de pobreza familiar que un egresado de la EMCH cuya formación viene enfocándose en mayor medida a la continuación de estudios superiores (BID, 2009).

1. Formación Técnico Profesional

Los estudiantes que optan por la EMTP, pueden realizar sus estudios en establecimientos técnico-profesionales o bien polivalentes, estos últimos resultan interesantes pues, además de formación técnico-profesional (TP), ofrecen modalidad científico-humanista (CH), lo que permite contrastar la forma como se desarrolla una y otra modalidad de enseñanza en un mismo contexto administrativo y geográfico es decir, dentro de una misma cultura escolar.

En los liceos polivalentes los estudiantes deben postular al término de 2° medio a la modalidad de enseñanza de su preferencia. En el proceso de selección intervienen criterios tales como: las notas, la conducta que se evidencia en las anotaciones positivas y negativas que el estudiante tiene registradas en su hoja de vida y la declaración de interés. Esto significa que un estudiante que cumple en mayor medida con los normas de la institución tiene mayores posibilidades de acceder a la modalidad de enseñanza de su preferencia.

Durante los dos años de formación diferenciada en 3° y 4° medio, existe en todas la modalidades un plan de Formación General común que contempla las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales e Inglés (Decreto N° 220, 1998; Ajustes Curriculares, 2009). El resto de la carga horaria se compone de los módulos o asignaturas que ponen énfasis en cada área específica de la especialidad y que persiguen un desarrollo de competencias mayoritariamente enfocadas a la función laboral descrita en el perfil profesional.

2. Formación General

La responsabilidad de desarrollar competencias de habilidad intelectual general en todos los estudiantes recae principal y explícitamente en la Formación General, sin embargo, como se vio en un principio, este mandato no está siendo cumplido. El Mineduc (2005) enuncia lo siguiente en los Marcos Curriculares:

“... [la Formación General] debe ser relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano, como para la prosecución de estudios superiores y el desempeño en actividades laborales [...] debe proveer al conjunto de la matrícula las competencias de base para el crecimiento, la afirmación de la identidad y el desarrollo personal, para cualquier trayectoria laboral o de estudios y para el ejercicio pleno de la ciudadanía”. (Mineduc, 2005)

Para que lo previamente señalado sea posible, es necesario que los docentes de Formación General orienten sus prácticas pedagógicas a la obtención de aprendizajes en todos los alumnos, sin importar la modalidad de enseñanza que éstos hayan escogido.

Sin embargo, diversas investigaciones señalan que las prácticas pedagógicas de los docentes son influenciadas por las percepciones que éstos tienen de sus alumnos, así entonces, se hace relevante conocer de que forma el sistema de creencias del docente significa a sus estudiantes, así como los sesgos y estereotipos que podrían emanar de dichos significados y manifestarse en forma de prácticas pedagógicas

diferenciadas que propicien, en mayor o menor medida, aprendizajes en los estudiantes. (Ramos y Rodríguez, 2007 citando a Kash 1976, en Rojas, 2005, p. 46).

La percepción de los docentes de Formación General de los estudiantes podría tomar forma desde los significados sociales, y éstos, según los datos empíricos, no son favorables a la EMTP. Tanto la investigación del BID, la opinión experta y el sentido común, entregan una mirada que, salvo algunas excepciones muy particulares de establecimientos o sectores productivos bien posicionados, conecta a la EMTP con bajas remuneraciones, escasas posibilidades académicas, un bajo nivel socioeconómico y, finalmente, un obrero medianamente calificado al servicio de las decisiones de los profesionales más calificados (Mineduc, 2009, p.5)

*... aquí se requiere mucha mano de obra, mandos medios, gente técnica, porque no sacamos na' puros profesionales, si no hay quien ejecute.
(Entrevista 2, p.5)*

Asimismo los estudiantes, depositarios de las prácticas docentes, ven influenciado su rendimiento académico por éstas desde planos diversos como el relacionado netamente con las competencias técnicas del profesor, así como por aspectos emocionales tales como las expectativas que este último se hace de sus alumnos y que influyen en el autoconcepto que el estudiante construye de sí. Por otro lado, diversos estudios establecen que “existe hoy día un acuerdo universal pragmático que dictamina que es el estudiante y no el docente, quien en último término decide si el desempeño docente es eficiente.” (Alterio y Pérez, 2009)

Es así como, considerando todo lo anterior, se enfocará la presente investigación a dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo perciben los estudiantes de las modalidades científico-humanista, y técnico-profesional, las prácticas pedagógicas del profesor de formación general en liceos polivalentes de la región metropolitana en el año 2011?

Cómo una forma de profundizar en la temática que convoca a esta investigación y de recoger las miradas de los diversos agentes educativos es que complementariamente se buscará responder a una segunda pregunta:

¿De qué forma los docentes dan explicación y justificación a sus propias prácticas pedagógicas en función del tipo de estudiante al que están orientadas?

Para efectos de este estudio y según los antecedentes recopilados, las variables que se correlacionan en la pregunta de investigación se entenderán de la siguiente manera:

Percepción del estudiante de las prácticas pedagógicas del profesor de formación general: es el proceso constructivo del estudiante que, a través de los órganos de los sentidos, recibe y organiza información en función de su particular *habitus* (Bourdieu, Passeron, 2001), y que le permite conocer y valorar el accionar docente para con él y su aprendizaje. (Mineduc, 2003)

La segunda variable será la modalidad educativa que puede ser técnica-profesional, en el caso de los estudiantes que egresarán de la enseñanza media con un título técnico nivel medio que les permite una temprana inserción laboral o, científico-humanista que egresa estudiantes sólo con licencia de enseñanza media y que tiene como fin último la continuación de estudios superiores.

Para llevar a cabo esta investigación la población escogida corresponde a los estudiantes que asisten a educación científico-humanista y técnico profesional, que llevan a cabo su escolaridad en liceos polivalentes de la Región Metropolitana. Estos estudiantes son atendidos en su Formación General por docentes que imparten sus horas en un mismo contexto escolar, con estudiantes de ambas modalidades de enseñanza.

3. Relevancia de la investigación

Un estudio de estas características puede ser un aporte para que docentes y directivos reconozcan una línea de acción orientada a dar a los alumnos TP mayores y más equitativas oportunidades de mantenerse en el sistema académico por más tiempo y con mejores resultados. Esto, constatando si la percepción del docente de sus educandos genera o no prácticas pedagógicas desiguales entre las dos modalidades de alumnos, que pudiesen explicar las diferencias de proyección hacia la continuación de estudios superiores.

Los resultados obtenidos en esta investigación podrían resultar de utilidad para las entidades de formación profesional docente, pues otorgan datos empíricos sobre las prácticas pedagógicas en el aula y los resultados obtenidos de ellas, lo que permitiría orientar el currículum hacia el desarrollo de competencias afines.

Dado el carácter transversal de las competencias que deben desarrollarse en las asignaturas de la Formación General, tales como comprensión lectora, producción de textos, cálculo, entre otros; una práctica pedagógica que propicie el desarrollo de dichas competencias puede influir en los aprendizajes vinculados a otros subsectores o módulos. Por lo que, los resultados obtenidos, y las medidas desprendidas de ellos, resultan de utilidad para todo el cuerpo docente vinculado a la EMTP y a la EMCH.

Un estudio de estas características poseerá relevancia teórica pues el estudio de la relación entre las variables enunciadas, explora un campo que aún no ha sido abordado y que permitirá, además del enfoque ya propuesto, a partir de la recolección de los datos estadísticos, acciones como la identificación de las prácticas docentes más y mejor valoradas por el alumnado.

Para este estudio se construirá también, un instrumento validado para la evaluación de las prácticas docentes que puede ser un aporte a docentes directivos, colegio de profesores y autoridades.

IV. MARCO TEÓRICO

A continuación se presenta el componente teórico que sustenta esta investigación el cual es apoyado por los datos empíricos que fueron encontrados en investigaciones afines y que permiten reforzar y enriquecer la línea argumentativa de esta tesis.

Se comenzará con un primer capítulo destinado a entregar antecedentes históricos sobre el nacimiento y cambios que la EMTP ha experimentado desde 1965 a la fecha.

El segundo capítulo abordará el marco normativo que emana desde el Mineduc y la descripción de las modalidades de enseñanza, así como el contexto en el que deben darse las prácticas pedagógicas de los docentes de Formación General.

La variable percepción del estudiante de las prácticas pedagógicas del profesor de Formación General será explicada en un tercer capítulo a partir de ciertos principios que describen una buena práctica pedagógica del docente, dichos principios se obtienen de una investigación realizada por LASPAU, organismo dependiente de la Universidad de Harvard, USA.

El cuarto capítulo trata acerca de las expectativas docentes, su construcción desde los significados sociales y la forma en que podrían influir en la tipificación de los estudiantes llevando al docente de Formación General a tener una práctica pedagógica potencialmente diferenciada.

En el quinto capítulo se hará mención a la teoría de *habitus* y *campus* de Bourdieu y la forma como se articula con la realidad escolar y, finalmente, con esta investigación.

1. Breve reseña histórica de la Educación Media Técnico Profesional.

La EMTP nace formalmente en Chile bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva con la reforma educacional de 1965, es en este momento donde la antigua educación vocacional, diferente de la educación media y excluida de los estudios superiores, pasa a ser una forma de capacitación para funciones de nivel medio que, si bien tiene un foco inmediato en el desempeño laboral otorga un nivel académico habilitado para acceder a educación superior del tipo universitaria u otra.

Siguiendo la línea administrativa altamente centralizada que se inició a mediados del siglo XIX, los planes y programas en este período emanaban de una oficina central del Ministerio de Educación. (Cox, 1997)

Esta tradición, en donde el Estado era el principal garante y administrador de la educación en Chile, se vio quebrada por la instauración de un sistema económico neoliberal por la dictadura militar. En educación, la reforma llegó en el año 1980 con la promulgación de la nueva Constitución (Capítulo Tercero, artículo 19:23) buscando básicamente una mayor participación del sector privado en educación, y se tradujo para la modalidad educativa TP, entre otras cosas, en:

- Traspaso de la administración de los establecimientos a los municipios o corporaciones gremiales empresariales.
- Autonomía curricular que apuntaba a que cada unidad educativa se vinculara directamente con las necesidades del sector productivo de su región o localidad. Esto llevó a la oferta de un aproximado de 400 especialidades, las que, en muchos casos, se diferenciaban sólo nominalmente entre sí. (OECD, 2010)

En 1981 se publica en el Diario Oficial el Dfl. 24 sobre la creación de Centros de Formación Técnica (CFT) destinados a “formar técnicos idóneos con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de las respectivas actividades”. Esta medida despojó a la EMTP de la exclusividad de formar los técnicos del país y la relegó a un

segundo plano: nominalmente los egresados de la EMTP fueron llamados técnicos nivel medio y técnicos nivel superior, los egresados de CFTs. Con todo, el currículum de uno y otro presentaba y presenta aún escasas diferencias, situación que, en términos generales, no se compensa con la infraestructura, equipamiento y recursos que cabría esperar en los CFTs dado los elevados costos de sus programas educativos.

Todos estos cambios que implicaron la pérdida de la gratuidad universitaria, y, posteriormente, en 1989, la privatización del Instituto Nacional de Capacitación Inacap, alejaron a la educación terciaria de las posibilidades económicas de las familias de los quintiles más pobres. Es así como, limitados a certificarse en el nivel medio, entre 1980 y 1981, la matrícula de la EMTP fue incrementada por los niveles más desposeídos pasando de un 29 a un 34%, estabilizándose desde el año 1998, al presente, en un 44%. (Colegio de Profesores, 2007)

En los años 90s, con el retorno a la democracia, el diagnóstico realizado al estado de la EMTP arrojó que la modalidad de autodeterminación curricular de los establecimientos no lograba el desarrollo esperado, el informe de la OECD considera que la explicación a este hecho estaría primero, en la falta de destreza docente para analizar las necesidades y diseñar las propuestas curriculares y segundo, en los limitados recursos de los que se disponía para el diseño, implementación y crecimiento de los programas.

En función de esta realidad se implementó una serie de medidas con el fin de subsanar las deficiencias de la formación entregada por la EMTP:

- Se concentró la formación diferenciada TP en los dos últimos años de la educación media, otorgando así un piso común a todas las modalidades de enseñanza en los primeros dos años.
- Se identificó cuatro subsectores que deben ser tratados en forma equitativa en las dos modalidades educativas: Matemática, Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales e Inglés.

- Se redujo el número de especialidades de formación de 400 a 46, agrupadas en cinco grandes sectores productivos: comercial, industrial, técnico, agrícola y pesquero, cuyos programas fueron diseñados en un diálogo entre el Mineduc y el sector productivo.
- Se mantuvo una pequeña porción de este curriculum susceptible de ser desarrollado por cada establecimiento.

Pese al crecimiento del país entre los años 1985 y 1999, la demanda de mano de obra calificada no se incrementó en la medida que se esperaba, esto se explicaría porque el sector industrial, potenciales empleadores de estos técnicos, corresponde a pequeñas industrias que utilizan un nivel de tecnología menor por lo que requieren un personal con un bajo nivel de destrezas y conocimiento de alta tecnología, esto redundaría en que a fines del período que se señala, sólo un 44% de los egresados de la EMTP estaba empleado en su sector de formación. (Íbid.)

Asimismo se viene a sumar a la baja demanda de técnicos y la competencia de los egresados de los CFTs, el lento cambio que las competencias de la planta docente y la infraestructura ha tenido en este período. Pese a los esfuerzos de la autoridad y a algunas excepciones de establecimientos con buenos vínculos con el sector productivo, la EMTP sigue encontrado dificultades en:

- Contar con personal especializado debido a la necesidad del sistema de absorber y rehabilitar en las especialidades técnicas a los profesores cuyas asignaturas fueron retiradas del curriculum, como el caso de Educación Técnico Manual.
- Atraer hacia la planta docente a técnicos actualizados y de formación sólida debido a la escasa competitividad del sistema de remuneraciones.
- Proveer del equipamiento y recursos necesarios para la práctica efectiva y pertinente a las demandas del sector productivo.
- Contar con las prácticas profesionales adecuadas que sean la culminación del proceso de formación desarrollado en los dos años de escolaridad. (Íbid.)

Es ante la totalidad de estos datos que la OECD proyecta que la EMTP puede y debe continuar creciendo y mejorando su calidad, lo que será posible si revisa y mantiene la relevancia de las especialidades que ofrece en el marco de las necesidades económicas del país, si mejora la calidad de sus profesores y si orienta el currículum al desarrollo de competencias que permitan a sus egresados continuar estudios terciarios.

2. Mineduc y la Formación General en las modalidades Científico Humanista y Técnico Profesional.

Se entiende al Ministerio de Educación como la institución oficial en la definición del currículum prescrito y todos sus componentes, por lo que se hace pertinente revisar sus planteamientos, los que otorgan contexto a la presente investigación.

Debido al carácter polimodal, Científico-Humanista y Técnico-Profesional, que poseen los dos últimos años de Educación Media, el Mineduc plantea, en la actualización del año 2005 de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la Educación Media, que la Formación General “debe ser relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano, como para la prosecución de estudios superiores y el desempeño en actividades laborales. [...] con independencia de sus opciones de egreso.” (Mineduc, 2005, p. 4) La Formación General para estos niveles contempla las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Inglés, Historia y Ciencias Sociales y Matemática.

La educación diferenciada de la modalidad Científico-Humanista apunta a una mayor profundización de las asignaturas de la Formación General muchas veces impartida por los mismos docentes, más algunas asignaturas que otorgan el sello humanista o científico como son Biología, Física, Química, Literatura, Matemática diferenciada, Filosofía y Psicología y, finalmente, Educación Artística.

En tanto, la formación diferenciada para la modalidad Técnico-Profesional constituye una temática totalmente diferente a la Formación General pues está dada por los módulos específicos de cada sector productivo y especialidad, los cuáles son impartidos por técnicos docentes en la mayoría de los casos.

Por su parte, el Mineduc reitera que la Educación Media Técnico-Profesional se constituye como “uno de los ámbitos de preparación inicial para una vida de trabajo”, y se construye vinculando la adquisición de competencias propias de la especialidad con

objetivos transversales y los conocimientos de la Formación General. (Mineduc, 2005, p. 289)

Para complementar la conformación de esta forma de enseñanza, agrega:

“Es la totalidad de la experiencia de Educación Media la que posibilita alcanzar las competencias que permiten acceder y desarrollarse en el medio laboral; a la vez, es el conjunto de tal experiencia el que proporciona las habilidades para continuar realizando estudios sistemáticos, ya sea que éstos se efectúen en el ámbito de la capacitación laboral o en el contexto de la educación post-media y superior.” (Mineduc, 2005, p. 289)

En síntesis, la autoridad educativa se manifiesta hacia una integración de todos los ámbitos, enfatizando la importancia de cada uno de ellos en la construcción de un ciudadano y trabajador con proyecciones de generar mayores y más complejas competencias tanto en la actividad laboral como en estudios de orden superior. (Mineduc, 2005)

Se hace necesario revisar la forma como se implementa esta mirada en las aulas, de qué manera los docentes proyectan su accionar pedagógico, no sólo a la inmediatez del mundo laboral que se ofrece a los estudiantes TP, sino también a la consecución de estudios que les permita acceder a un desarrollo profesional que enriquezca toda su vida, pues, como dice Gimeno (2001), la educación puede ser un vínculo de integración con un grupo social o también puede ser un motivo de exclusión social, dado las habilidades de diversa índole que se desarrollan, y las relaciones que se forjan en el ejercicio de esas habilidades, que pueden determinar un curso de vida.

Más aún, de qué forma la práctica pedagógica de los docentes es significada por los estudiantes, confiriendo en ellos la confianza necesaria para emprender nuevos desafíos en un ambiente educativo contenedor que refuerce las áreas más débiles y que potencie el desarrollo de habilidades múltiples, en un marco de respeto y tolerancia hacia la diversidad de intereses.

3. Percepción del alumno de las Prácticas Pedagógicas

El Ministerio de Educación entiende como buenas prácticas pedagógicas las acciones en aula del docente, que han sido planificadas en base al conocimiento de las características y experiencias previas de sus alumnos y que abordan contenidos organizados según la didáctica de la disciplina que enseña. Estas acciones deben realizarse y apuntar siempre a un clima de aceptación y respeto entre todos los agentes del proceso y deben representar un desafío de aprendizaje pertinente al estudiante, los cuales deben conocer la intencionalidad de éstas así como los criterios utilizados para la evaluación del aprendizaje esperado en la implementación de dicha práctica. (Mineduc, 2003)

El Mineduc (2003) sistematizó en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), una guía para la evaluación y autoevaluación docente, así como una herramienta para proveer de formación y perfeccionamiento a los profesores. Esta guía propone cuatro dominios con sus respectivos indicadores: preparación de la enseñanza; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. Sin embargo, definir la variable Prácticas Pedagógicas a partir del MBE resulta insuficiente para efectos de esta investigación, debido a que muchos de los criterios de los dominios no corresponden a acciones de enseñanza sino, más bien, a características del perfil del docente que no constituyen, necesariamente, evidencia de una práctica docente efectiva.

Por otro lado, la forma como está planteado el MBE dificulta realizar la observación desde lo percibido por los estudiantes, quienes serán para este estudio los válidos observadores de las prácticas pedagógicas.

Es así, como luego de una vasta búsqueda, se ha considerado la conceptualización de buenas prácticas docentes realizada por los investigadores Chickering y Gamson (2007) para LASPAU, Programas Académicos y Profesionales para las Américas (Academic and Professional Programs for the Americas) dependiente de la Universidad

de Harvard y en copatrocinio con la Asociación Americana para la Educación Superior (American Association for Higher Education). Esta definición descansa en siete principios enlazados directamente con la práctica pedagógica y, finalmente, con los estudiantes, éstos son los siguientes:

1. Fomentar el contacto entre los estudiantes y la Institución Educativa.
2. Contribuir a desarrollar la reciprocidad y la cooperación entre estudiantes.
3. Emplear técnicas de aprendizaje activo.
4. Retroalimentar el logro de aprendizajes en forma periódica y oportuna.
5. Enfatizar el factor temporal de las tareas.
6. Transmitir grandes expectativas.
7. Respetar los diversos talentos y formas de aprender.

Cada uno de los cuales se define y justifica de la siguiente manera:

1. Fomentar el contacto entre los estudiantes y la Institución Educativa: Esta práctica sitúa al docente como el nexo entre la institución educativa y los estudiantes. Le otorga la responsabilidad de contactarse con ellos, de generar vínculos y de ser un soporte para el alumno en situaciones de crisis.

Esto se sustenta en el hecho que el docente es un agente social y de socialización (Medina, Salvador, 2009) y que en su accionar educativo establece una relación cooperativa con el aprendizaje del alumno. La cooperación contempla asesorarlo en el uso de recursos de aprendizaje, derivarlo hacia otros integrantes de la comunidad educativa, entre otros, reconociendo las necesidades del alumno a través de un estrecho conocimiento de éste por parte del docente.

2. Contribuir a desarrollar la reciprocidad y la cooperación entre estudiantes: Firmemente enlazado con el punto anterior y avalado por el hecho de que el aprendizaje es socialización y como tal debe ser colaborativo y no aislado y competitivo. Que el docente propicie actividades que permitan el trabajo colaborativo y el despliegue de variadas habilidades ayudará a los estudiantes a trabajar en sociedad y a valorar y aprender de la diversidad.

3. *Emplear técnicas de aprendizaje activo:* El aprendizaje significativo será aquel que se conecte con la vida del estudiante, con sus conocimientos previos y que dé respuesta a sus intereses y necesidades, es decir, que permita que el estudiante se involucre activamente desde su individualidad con los contenidos planteados en la actividad de aprendizaje. Así, ésta debiese contemplar el abordaje del objeto de estudio desde diversos ángulos para movilizar recursos cognitivos variados.

4. *Retroalimentar el logro de aprendizajes en forma periódica y oportuna:* Esto tiene relación con que el docente ayude al estudiante a tomar conciencia de su estado de avance, de lo que sabe y lo que no, en forma oportuna, de forma que le permita subsanar las falencias para continuar avanzando a un ritmo sostenido, evitando vacíos en su aprendizaje.

5. *Enfatizar el factor temporal de las tareas:* El docente debe transmitir a sus estudiantes la importancia de emplear un tiempo adecuado a cada tarea, organizando los momentos que se relacionan con su ejecución de forma de dar término a ésta en forma oportuna.

6. *Transmitir grandes expectativas:* Este punto se relaciona con lo que se ha denominado efecto Pygmalión (Rosenthal y Jacobson, 1980) o profecía autocumplida, y que significa que la enseñanza puede lograr aprendizajes sólo si el docente cree que eso es posible y sobre todo si el estudiante lo cree mediante la debida transmisión de esas expectativas por parte del docente en forma de mensajes explícitos que refuercen sus capacidades y el apoyo con el que cuenta.

7. *Respetar los diversos talentos y formas de aprender:* La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1998) y diversos estudios y autores afines al tema, instalan la idea de que para aprender existen numerosas formas y tienen que ver con: la socialización, la corporalidad, la carga genética, entre otros, hacerse cargo de ello es tarea de cualquier docente. Esto implica que éste debe proveer a los alumnos de actividades de aprendizaje diversas, respetando y promoviendo la creatividad en la

solución de los problemas planteados. Asimismo debe considerar los factores personales a la hora de evidenciar aprendizajes.

La medición de la práctica pedagógica es una actividad de difícil abordaje dado que la inclusión de un observador externo suele causar que la propuesta pedagógica se modifique en función de lo que el docente estima como esperable de su trabajo. Esta situación se repite al solicitar a un docente que declare sus propias prácticas, si esta declaración pretende comparar, como en el caso de este estudio, la forma como el docente plantea su accionar para diversos tipos de alumnos, la lógica del sentido común hará que ese docente no dé a conocer diferencias significativas en sus prácticas que se contradigan con el sentido de equidad y la justicia que acompañan al discurso educativo. (Grau, 1995)

Así por tanto, los estudiantes, como receptores principales de las prácticas pedagógicas docentes, se constituyen en observadores válidos de éstas, avala esta postura la práctica de numerosos y prestigiosos establecimientos educativos que realizan la evaluación de su personal docente a partir de instrumentos de medición validados que son respondidos por los estudiantes y que buscan evaluar el desempeño del profesor en áreas predefinidas y con parámetros claros.

Notas por modalidad

La práctica pedagógica también contempla el proceso evaluativo y calificativo. Este proceso cumple con diversas funciones del tipo formativas, informativas y administrativas. Al otorgar un indicador numérico a los aprendizajes de los estudiantes se puede tomar decisiones de promoción o reprobación, así como ordenar por rendimiento a las promociones estudiantiles (ranking).

No es intención de este estudio adentrarse en la problemática evaluativa, un tema siempre en discusión y que es visto y valorado de numerosas formas. Sí se pretende establecer que la calificación resulta un indicador válido a la hora de comparar la forma como los profesores de Formación General asignan valores a los aprendizajes de los

estudiantes TP y CH y que este indicador contrastado con otros aspectos de la investigación puede enriquecer el alcance de la misma.

Para el proceso de selección universitaria, las notas de enseñanza media de los estudiantes se promedian en su totalidad, a la nota resultante se le otorga un valor homologable al puntaje PSU, este valor varía año a año en función del universo de estudiantes de la promoción y pondera en forma diferenciada las modalidades de enseñanza TP, CH, diurna, nocturna, etc. este puntaje se denomina NEM.

Comparar los NEM resulta engañoso pues los planes de estudio cambian por modalidad, especialidad, establecimiento, etc. Sin embargo los planes y programas de los subsectores de la Formación General están estandarizados desde el Mineduc, por lo que su comparación resulta más adecuada. Para un esclarecedor ejercicio comparativo resulta más relevante considerar el promedio de los subsectores de Lenguaje y Matemática en las modalidades científico-humanista y técnico-profesional, y con el fin de compararlas en un mismo plano con el promedio PSU, transformarlo a un NEM hipotético mediante la escala utilizada para ese efecto por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE)

Es así como en la tabla a continuación (fig.1) se puede apreciar la situación de la promoción 2009, TP y CH, según su rendimiento en los subsectores de Lenguaje y Matemática, en 4° medio, el NEM que le correspondería a ese promedio, si se calculase sólo con esos subsectores, según el DEMRE, para el período en observación y el promedio PSU.

Fig 1. Tabla comparativa de puntaje PSU y notas de enseñanza media por modalidad de enseñanza

Promedio Lenguaje y Matemática					
Científico-humanista			Técnico-profesional		
4° medio	NEM hipotético	PSU	4° medio	NEM hipotético	PSU
5,1	435	513	4,9	397	414

Fuente: DEMRE <http://www.demre.cl/estadisticasP2010.htm> – unidad de estadísticas del Mineduc

Como se puede observar, el promedio de los resultados de PSU es prácticamente 100 puntos mayor en la modalidad científico-humanista que en la técnico-profesional. Esto no tiene su correspondencia en el NEM en donde la diferencia es de 38 puntos.

Lo anterior entra en conflicto con el supuesto de que las notas son indicadores de aprendizaje, se podría pensar entonces que estudiantes con notas similares saben más o menos lo mismo, esto los facultaría para demostrar sus conocimientos y habilidades en la Prueba de Selección Universitaria en forma también similar, lo que, a la vista de los resultados, no está ocurriendo.

Sin embargo, existen otros factores que podrían influir en estas diferencias y que merecen ser considerados:

- La gratuidad de la PSU ha permitido que individuos con escaso interés en la prosecución de estudios superiores la rindan como mero trámite
- Los estudiantes CH, por su orientación hacia la educación superior tienden en mayor medida, a realizar preuniversitarios y entrenamiento específico para la rendición de la PSU. Aún cuando esto último debería, aunque no necesariamente, tener también un efecto en las notas.

Más allá de lo anterior, resulta relevante recordar que en el sistema administrativo escolar, la reprobación y las bajas calificaciones son atribuidas en gran medida a las competencias del docente, el propio MBE recalca el hecho que los docentes deben propiciar aprendizajes en todos los estudiantes. En los establecimientos polivalentes existe una presión extra, un mismo docente, que realiza clases en ambas modalidades, debe ser capaz de obtener resultados equivalentes en alumnos TP como CH, es así como se incurre en prácticas calificativas que otorguen esos indicadores numéricos equiparados, aún cuando los aprendizajes logrados sean menores o, al menos, diferentes.

4. Expectativas Docentes

“Para el profesor Higgins, yo seré siempre una florista, porque él me trata como a una florista; pero yo sé que para usted puedo ser una señora, porque usted siempre me ha tratado, y me seguirá tratando, como a una señora”
Eliza Doolittle, Obra Pygmalión de G. B. Shaw

Desde un tiempo a esta parte, se ha instalado en la discusión pedagógica las expectativas docentes acerca de sus estudiantes. Se sostiene que si un profesor cree en las capacidades de sus alumnos, esto se transmite a ellos en forma de seguridad, constituyéndose en una suerte de círculo virtuoso que enriquece tanto el accionar docente como la motivación del estudiante hacia más y mejores logros académicos. (Rosenthal y Jacobson, 1980)

Las expectativas de un docente sobre sus estudiantes están ancladas en convicciones y significados que tienen su origen en el proceso de percepción.

La percepción es un proceso mental del ser humano que está precedido por una sensación, esto es, un contacto con la realidad a partir de los sentidos, y que luego se hace consciente y es resignificado a partir de la experiencia previa del individuo que experimenta el fenómeno. R. H. Day (1977, Citado por Prada, 1998 p. 9) define la percepción como “el mantenimiento del contacto, por parte del organismo, con su medio ambiente, sus estados internos y su propia postura y movimiento.”

Dicho de otro modo, la percepción corresponde a los significados que el sujeto otorga a lo recibido mediante los sentidos (Prada, 1998). Esto se sostiene en que lo que se percibe, no son todos los estímulos que llegan a los sentidos, sino que es una selección de éstos, determinada por elementos contextuales del individuo como sus significados y motivaciones, unidos a factores corporales.

Esto quiere decir que, finalmente, la percepción está determinada por la socialización del individuo. Según Berger y Luckmann (1999) “el individuo [...] nace con una predisposición a la socialidad y luego llega a ser miembro de una sociedad” Esto ocurre a través de un proceso de internalización de un hecho objetivo, externo a él, seguida de la comprensión o significación de éste, hecha a partir de los recursos cognitivos del sujeto.

Este proceso comienza desde el momento mismo del nacimiento y está fuertemente marcado por las relaciones afectivas del seno familiar, son éstas las que otorgan la impronta que sella la apropiación de significados sociales por parte del niño.

Estos significados sociales construidos históricamente mediante el diálogo entre externalizaciones e internalizaciones, entre lo objetivo y lo subjetivo, lleva a concebir una sociedad con significados concensuados, con un sistema valórico básicamente común entre los individuos conformantes y con una gran tendencia a reproducirse a través del tiempo. (Íbid.)

Dado que creencias y significados, base de las expectativas, se forman desde la sociedad es esta la que aporta con ciertas valoraciones que se transfieren a los docentes, es aquí que resulta relevante rescatar algunos datos y concepciones que emergen desde los diferentes agentes sociales:

- Respecto a los egresados de la EMTP, la sociedad, desde la empresa y el mundo laboral en general, nos muestra que “los empleos para los egresados son cada vez menos ligados a su área de estudio, más precarios y mal remunerados” como señaló en el año 2006, el señor Carlos Concha, en aquel entonces jefe de la División de Educación General del Mineduc.
- Según el estudio encargado por el Ministerio de Educación en el año 2008 al BID y que dio como resultado las “Bases para una Política de Educación Técnico Profesional en Chile”, las diferencias salariales entre alumnos egresados de la Educación Media Científico Humanista (EMCH) y la Técnico Profesional, son marginales y en general, aunque los segundos encuentran trabajo más rápidamente, también tienen períodos de cesantía más prolongados.

- La Revista Educación, (Mineduc, 2009, p.5) señala que la EMTP “es percibida como una [educación] de carácter terminal y que ofrece posibilidades limitadas de movilidad vertical hacia estudios terciarios”. Luego añade, acerca de la formación técnica en general, secundaria o terciaria que: “no tienen la suficiente preparación como para enfrentar las exigencias tecnológicas, ni [...] están en condiciones de aportar en niveles de decisión o de dirección, y, por lo tanto, están destinados a labores subordinadas ...”

Estas prácticas y concepciones sociales acerca de los estudiantes y egresados de la EMTP, son parte del ideario colectivo de todos o gran parte de los individuos que conforman nuestra sociedad.

Si objetivaciones sociales son internalizadas por los individuos, los docentes no se encuentran fuera del proceso, y cabría esperar que las reprodujesen en forma de percepciones diferenciadas hacia su alumnado y prácticas pedagógicas también diferenciadas en función de la forma como han percibido a sus estudiantes. (Bourdieu, 2001)

Esto, que Bourdieu (2000) denomina “efecto de teoría”, significa que: a partir del conocimiento científico en torno a las particularidades de los alumnos técnico-profesionales, se produce un reconocimiento y aceptación de éstas por parte de la sociedad, la cual actúa en consecuencia, permitiendo que lo planteado por la teoría se cumpla y acentúe.

El propio trabajo del BID citado repetidamente, así como toda la investigación que sitúa a la EMTP en posición desventajosa, contribuye a la construcción de una realidad en donde el alumno TP genera bajas expectativas en los demás y en sí mismo.

Por el contrario, el estudiante CH es percibido como uno con proyecciones académicas más amplias y que viene demostrando un mayor interés por estudiar. Concretamente, posee una cercanía mayor con el profesor de Formación General, respecto del interés académico que los motiva y que transita por un carril disciplinar

más tradicional, esto podría generar en el docente una identificación positiva con dichos estudiantes que lo lleve a proyectarse en sus logros.

Siguiendo esta misma línea, podría presentarse un sesgo mayor en las áreas de Lenguaje y Matemática dado que en el universo simbólico del ámbito académico más tradicional, (Berger y Luckmann, 1999) están consideradas como las áreas de aprendizaje más importantes, con una acción transversal fundamental en las otras asignaturas. Esto puede evidenciarse en la forma como son medidas por todas las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (PISA, Simce, PSU, etc.), transformándose en indicadores de logro de aprendizajes y del estado de la educación de un grupo humano.

La jerarquización disciplinar de la que se viene discutiendo, se encuentra legitimada y podría provocar en los docentes que imparten dicha asignatura que se perciban a sí mismos con una cierta prevalencia por sobre quienes imparten otras disciplinas. De hecho, en las escuelas existen medidas de tipo administrativo en la misma línea de acción como por ejemplo el hecho de que se da prioridad a la recuperación de Lenguaje y Matemática, se les asigna un mejor horario y la reprobación de una de estas asignaturas conlleva una situación más grave para el estudiante que haber reprobado en otro subsector.

Esta misma concepción de su propia disciplina por parte del docente podría resultar en una percepción hacia el alumnado más negativa cuanto más se aleje del tipo de aprendizaje asociado con su ámbito disciplinar, lo que una vez más situaría a los estudiantes TP en una posición desventajosa.

Respecto a las mediciones estandarizadas y la influencia del docente en los resultados que los estudiantes obtienen se encontró una investigación que logró los siguientes resultados:

“Al parecer la razón de los bajos resultados en las pruebas de mediciones nacionales e internacionales, no estaría sólo, en las prácticas educativas;

sino que también en las bajas expectativas que tendrían los profesores hacia sus alumnos, especialmente los de sectores más vulnerables, que por su sola condición social, parten con un sesgo, que de querer revertirlo, deberán comenzar por demostrar a sus maestros que no es así. Esta condición, predispone expectativas bajas por parte de sus profesores transformándose en un círculo vicioso, que difícilmente un alumno podrá cambiar.[...] Descubrir lo que el profesor espera, asegura gran parte de el rendimiento académico de un alumno, [...] explicaría, por qué distintos profesores obtienen resultados distintos con los mismos alumnos". (Rojas, L; 2005)

Un profesor que actúa convencido de las capacidades de sus estudiantes valorará sus logros por sobre los fallos creando en el estudiante un sentimiento positivo, de confianza en si mismo que le permite afrontar nuevos desafíos. Por el contrario un estudiante que ha visto destacados sus fallos sistemáticamente, evitará verse expuesto nuevamente a esa situación disminuyendo su participación en las actividades de aprendizaje y con ello el aprendizaje en sí mismo.

Good y Brophy (1990) consideran que cuando un docente tiene altas expectativas hacia sus estudiantes tiende a las siguientes prácticas:

- Se recuerdan y los llaman siempre por sus nombres.
- Hacen frecuente contacto visual con ellos.
- Les ponen atención a sus comentarios y respuestas.
- Estimulan su participación en clase.
- No los interrumpen en sus intervenciones.
- Le dan el tiempo necesario para que respondan a sus preguntas.
- Elogian sus planteamientos y respuestas.
- Los retroalimentan a tiempo, con exactitud y precisión.
- Prefieren que ocupen asientos cerca del "lugar" del maestro.
- Les solicitan colaboración en actividades

Otras investigaciones abordan el tema de las expectativas docentes desde otra perspectiva, por ejemplo Ramos y Rodríguez (2007). Al respecto señalan que:

“se puede decir que las percepciones son influenciadas por las creencias ya existentes, por lo tanto los preconceptos de los/las docentes afectan de una u otra manera en su práctica y desempeño profesional, y, como es de suponer, también en la manera como se relacionan con sus alumnos y alumnas. En este sentido, los estudios sobre valores, actitudes, creencias y expectativas de los profesores demuestran que éstos perciben y tratan a los alumnos influenciados por dichas actitudes y expectativas, haciendo que, aún dentro de una misma clase los alumnos sufran experiencias escolares diferentes. Los que responden a los valores y expectativas de los profesores reciben una positiva imagen de si mismos y son reforzados y recompensados”

Finalmente se está apuntando a que un mismo profesor podría tener diferentes prácticas pedagógicas dependiendo del tipo de estudiante a quien esté dirigida su enseñanza y a la forma en como los percibe y valora desde la asignatura que imparte. Esto puede tomar cuerpo en la planificación del tiempo, la creación de un clima de aula apropiado para el aprendizaje, el refuerzo positivo al accionar de todos sus estudiantes, etc.

5. El *habitus* y *campus* de Bourdieu:

Es necesario plantear los conceptos de *habitus* y de *campus* de Bourdieu como una manera de abordar las relaciones que se construyen entre los profesores con formación científico humanista y sus estudiantes del plan técnico-profesional y científico-humanista.

El concepto de *habitus* fue desarrollado por Bourdieu (2007) con el fin de sobreponerse a la oposición entre "objetivismo" y "subjetivismo". Según Enrique Martín Criado (Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales, *on line*) las teorías "objetivistas" sólo "explicarían las prácticas sociales como determinadas por la estructura social: los sujetos no tendrían aquí ningún papel: serían meros "soportes" de la estructura de relaciones en que se hallan. A su vez, las teorías "subjetivistas" tomarían el camino contrario: explicarían las acciones sociales como agregación de las acciones individuales".

Según Bourdieu, por *habitus* se entiende "el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente" (Bourdieu, 1972: 178)

Por su parte, *campus* se podrá entender, a partir de la reflexión hecha por Vives (2005) del pensamiento de Bourdieu como "la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él. Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. No son interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos. Los ocupantes de las posiciones pueden ser agentes o instituciones, y están constreñidos por la estructura del *campus*. Hay varios *campus* en el mundo social (por

ejemplo, el artístico, el religioso, el económico); todos tienen su lógica específica y generan entre los actores una creencia sobre las cosas que son importantes en el *campus*".

La explicación de Bourdieu aplicada a la situación que concierne a esta investigación podría relacionarse de la siguiente forma:

- El *campus*, que corresponde al espacio educativo de un liceo municipal polivalente, ve enfrentadas en él, por un lado, a las fuerzas de la tradición académica y el ancestral poder de ciertas disciplinas por sobre otras, poder que se transfiere a sus cultores y a las profesiones más ligadas a éstas, específicamente al área científico humanista que se proyecta hacia un desempeño profesional por sobre el técnico nivel medio. Por otro lado la oferta académica TP, como una propuesta académica alternativa y con una inserción laboral temprana que, sin embargo, a partir de la propia diferencia de contenidos filtra su público objetivo, nutriéndose casi exclusivamente de los sectores más desposeídos y que no logra consolidarse en una posición igualitaria respecto de las oportunidades que ofrece en el corto y mediano plazo.

- El *habitus* el conjunto de creencias, y estructura desde donde el individuo "ancla" sus experiencias, significando y resignificando. Éste toma forma en el profesor, como en cualquier sujeto, a partir de la interacción social que se produce en el *campus*, por eso parece razonable pensar que todas las construcciones que conforman el *campus*, estructuran las percepciones del docente hacia sus alumnos en función del específico lugar que éstos ocupan en el *campus* de la escuela y como proyección al *campus* social más amplio, es decir las condiciones laborales y socioculturales en las que, en el futuro, se van a desenvolver.

A su vez los alumnos también conforman su *habitus* en este *campus* de la escuela, reflejo a escala del amplio *campus* social, y construyen su identidad a partir de las valoraciones de otros, situados en un nivel inferior a los profesores, su cultura se ve deslegitimada tanto por la normativa de la escuela como por los contenidos que ésta imparte sin la debida vinculación con su realidad. ¿Qué impacto conlleva en la autoestima de ellos? ¿Cómo asumen el estigma de ser un estudiante de segundo

orden? ¿Cómo se relacionan con los profesores por quienes se sienten subvalorados? ¿Cómo afecta todo lo anterior en el cumplimiento de la educación equitativa que estipula el Mineduc?

Entender el *habitus* de los profesores en sus relaciones sociales con los alumnos de la modalidad técnico profesional y científico humanista es importante, ya que sus pensamientos, percepciones y acciones con respecto a estos últimos se construyen en torno a este *habitus*, que, a su vez, se ha ido configurando desde la historia de vida de los docentes y su interiorización de la estructura social. Ahora bien, la institución escolar polivalente es el *campus* donde profesores y estudiantes, ambos con diferentes *habitus*, confluyen y donde ambos se posicionan generando tensiones que desembocan en las prácticas pedagógicas que, finalmente, el docente desarrolla en el aula.

A modo de síntesis podemos señalar, siguiendo la línea de Halçartegaray, M (2006) que:

“Existen varias dimensiones desde las que considerar el pensamiento del profesor. Como todo pensamiento humano este es construido activamente por parte del sujeto quien opera con filtros que seleccionan y procesos que organizan e interpretan la realidad significándola. Cada fase de este proceso es influido por la subjetividad del profesor con sus supuestos, creencias, la lógica causal con la que opera, sus motivaciones, intereses, todo lo que configura su particular mirada de mundo”.

El pensamiento del profesor es construido articulando los sistemas de creencias y valores, que se ven evidenciados en su práctica cotidiana, la misma que los modifica, reforzando o atenuando rasgos, situación que ocurre en el acotado espacio del contexto organizacional. (Íbid)

Desde la configuración de su particular mirada del mundo, el profesor se encuentra posicionado en un campo de fuerzas donde es constantemente demandado,

observado y criticado tanto por los alumnos, las familias, la institución escolar y la sociedad; y los filtros a través de los cuales le da significado a su gestión pedagógica generan una percepción de sus alumnos que tiene un impacto en su manera de abordar la realidad educativa a nivel de aula, lo que se traduce en prácticas pedagógicas específicas. Abordar si ellas son especialmente diferentes o sesgadas de acuerdo al tipo de alumno científico-humanista o técnico-profesional que tiene en frente en la sala de clases, es el objetivo de este trabajo.

V. HIPÓTESIS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir del marco teórico, se formulan las siguientes hipótesis para ser abordadas mediante el componente cuantitativo.

❖ Se encontrarían diferencias significativas en la forma como estudiantes científico-humanistas y técnico-profesionales perciben las prácticas pedagógicas del profesor de Formación General.

❖ Los docentes de formación general que presentarían mayores diferencias en la forma como son percibidos en sus prácticas pedagógicas por los estudiantes de ambas modalidades serían Lenguaje y Matemática, debido a su carácter disciplinar tradicional.

❖ Las notas de los estudiantes de la modalidad Científico-humanista y Técnico-profesional no presentarían diferencias significativas dado que los docentes de Formación General tenderían a nivelar ambos grupos en función de lo esperado por un sistema educacional que se presume equitativo.

❖ La dimensión de prácticas pedagógicas que presentaría las mayores diferencias de percepción en ambas modalidades sería expectativas, esto debido a que es el aspecto que se relaciona más directamente con las características individuales del estudiante.

Por otro lado con el fin de abordar el área de los significados docentes como se plantea en los objetivos del estudio, se realizará un acercamiento cualitativo al problema con el fin de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación.

¿De qué forma los docentes dan explicación y justificación a sus propias prácticas pedagógicas en función del tipo de estudiante al que están orientadas?

VI. OBJETIVOS

1. Objetivo General

Describir las diferencias entre la percepción del alumnado de las modalidades Científico-Humanista, y Técnico-Profesional de las prácticas pedagógicas del profesor de Formación General de liceos polivalentes de la Región Metropolitana en el año 2011 y la forma como los docentes dan explicación a sus propias prácticas pedagógicas en función del tipo de estudiante al que están orientadas.

2. Objetivos Específicos

Conocer a qué asignatura de Formación General pertenecen los docentes cuyas prácticas pedagógicas son percibidas con mayor diferencia por el alumnado de las modalidades Científico-Humanista, y Técnico-Profesional

Identificar las prácticas pedagógicas que son percibidas de forma más diferenciada por los alumnos científico-humanistas y técnico profesional.

Conocer si las notas obtenidas por los dos tipos de alumnado presentan diferencias significativas.

Conocer los significados que los docentes otorgan a los alumnos de ambas modalidades y la forma como éstos se relacionan con su propuesta pedagógica en la práctica.

Conocer la valoración que los profesores del plan general hacen de los alumnos de la EMTP.

Identificar los aspectos que los profesores del plan general abordan de manera igual y diferenciada de acuerdo a la modalidad y los motivos que los llevan a ello.

Conocer expectativas que los profesores del plan general se hacen de sus alumnos TP en relación al plano académico, laboral y socioeconómico.

VII. METODOLOGÍA

Dadas las características del problema que se pretende abordar con esta investigación, se ha determinado que un enfoque cuali-cuantitativo podría entregar una mirada más acabada del tema permitiendo tanto relacionar variables como desentrañar los significados tras esas relaciones.

1. Componente cuantitativo

a. Diseño

Mediante esta parte de la investigación se pretende medir la correlación de las variables en estudio y explicar la forma como se influyen entre sí.

El estudio es de carácter transeccional es decir, que medirá las percepciones de los sujetos en un momento dado; de tipo no experimental, por cuanto se acerca a las variables sin una manipulación deliberada de ellas.

La elección del método se basa en la posibilidad de trabajar con una muestra de gran tamaño que permita la extrapolación de los datos y el control de los errores mediante procedimientos estadísticos.

La contrastación de los datos pretende dar respuesta a las hipótesis planteadas y constituirse en un aporte de línea investigativa para el surgimiento de nuevas preguntas.

b. Muestra

La población objetivo del estudio son todos los estudiantes de 4° medio que estudien en liceos polivalentes de la Región Metropolitana.

Si bien es cierto los estudiantes de 3° medio se encuentran en una situación similar respecto de los profesores de Formación General, se omitió su participación debido a

que al llevar poco tiempo en el sistema de educación diferenciado pueden no haberse formado aún una opinión acabada del tema. Por otro lado, los estudiantes de 4° medio están próximos a rendir la PSU lo que los sitúa doblemente en un contexto diferenciado, dadas las implicancias que dicha prueba tiene para cada una de las modalidades.

c. Tamaño de la muestra

Mediante los datos obtenidos del Mineduc se estableció un universo de 11.300 sujetos.

Según la propuesta de análisis de los datos, en función de la comprobación de las hipótesis propuestas se estima que el tamaño muestral adecuado es de 171 casos para una prueba t de Pearson de una cola, un tamaño-efecto de 0.25, una potencia de 80% y un alfa de 0.05. Los sujetos de la muestra serán reclutados mediante red de contactos.

d. Técnica de Recolección

Con el fin de recabar la información pertinente al estudio se utilizará un cuestionario tipo Lickert que permita a los encuestados manifestar su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con las dimensiones de las variables en estudio.

Dicho instrumento es en formato papel, de carácter anónimo y mediante modalidad de autoaplicación.

e. Validez y confiabilidad

La confiabilidad, entendida como la capacidad del instrumento de arrojar iguales resultados en mediciones reiteradas a los sujetos, fue medida mediante un pre-test del 20% de la muestra total, es decir 40 sujetos.

Mediante el alfa de Cronbach se pudo eliminar ítems poco representativos de los constructos que se pretende medir mediante este instrumento. Este estadístico fue aplicado tanto al instrumento total como a las dimensiones.

f. Principales variables en estudio

Variables de identificación:

- Sexo: variable nominal a través de los adjetivos femenino y masculino
- Modalidad de enseñanza: variable nominal que puede ser Científico-humanista o Técnico-profesional.

Variables dependientes:

- La variable percepción del estudiante de las prácticas pedagógicas del profesor de formación general fue concebida a partir de la definición de estas prácticas realizada por LASPAU, en el año 2007. Esto contemplaba siete dimensiones, sin embargo al ser medida la confiabilidad del instrumento (fig. 2) se procedió a la eliminación de los indicadores que presentaban una correlación menor a 0,3.

Fig. 2 Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,879	33

Luego, mediante un análisis factorial de tipo Varimax con Kaiser (fig. 3) se logró sostener dos de las siete dimensiones planteadas en un inicio. Esta reducción puede deberse al hecho que la teoría tiene sus origen en una institución estadounidense y que se enfoca principalmente en instituciones educativas superiores. Lo anterior significa que para la construcción del modelo teórico los estudiantes participantes estaban situados en un rango etario superior al de este estudio, los cuales se ubican concretamente en la adolescencia, situación que podría justificar la gran valoración que se hace de los indicadores relacionados con la aceptación y autoestima de los estudiantes, componentes que cobran suma

importancia en esta etapa de la vida donde se busca la aceptación y se construye una identidad en base al reflejo que se obtiene de la relación con los otros.

Fig 3. Matriz de componentes rotados(a)

	Componente	
	1	2
preg 26	,645	
preg 27	,822	
preg 29	,756	
preg 30	,830	
preg 31		,796
preg 32		,796
preg 33		,711

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Así entonces sólo se utilizarán las subescalas de las siguientes dimensiones, que si bien tienen su correspondencia en el modelo teórico, fueron renombradas y definidas de la siguiente forma:

- **Expectativas:** corresponde a las proyecciones que el profesor hace sobre las posibilidades futuras (cercano, mediando y largo plazo) de un estudiante.
- **Empatía:** capacidad de ponerse en su lugar, comprender sus limitaciones y fortalecer sus logros

g. Construcción de escalas

La variable percepción del estudiante de las prácticas pedagógicas fue medida mediante la aplicación a los estudiantes del Instrumento n°1 (ver anexos), que consiste en una escala Lickert de 33 ítems enfocados en las siete dimensiones de prácticas pedagógicas ya definidas. Sin embargo luego de las estimaciones estadísticas antes mencionadas y tal como ya se ha enunciado, la escala se redujo a siete ítems agrupados en dos dimensiones: cuatro ítems para expectativas y tres ítems para empatía. Se calificará las alternativas de 1 a 4, donde 1 corresponde a una “mala” práctica pedagógica y 4 a una “buena” práctica pedagógica. La escala final utilizada para el estudio se muestra a continuación:

Escala de medición de Prácticas Pedagógicas

Expectativas	MA	A	D	MD
1. Pareciera que el profesor no se entusiasma al hacernos clases	1	2	3	4
2. Siento que el profesor no espera nada de mí	1	2	3	4
3. Parece que el profesor se fija más en mis errores que en mis logros	1	2	3	4
4. A veces siento que el profesor me considera tonto	1	2	3	4
Empatía				
5. El profesor me hace sentir que mis habilidades son útiles para su asignatura	4	3	2	1
6. Si no entiendo siempre busca una nueva forma para explicar	4	3	2	1
7. El profesor da ejemplos variados para que uno pueda comprender	4	3	2	1

Donde: MA: muy de acuerdo; A: acuerdo; D: desacuerdo; MD: muy en desacuerdo.

El alfa del instrumento, luego de los ajustes se expresa en el siguiente cuadro:

Fig 4. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,851	7

Para cada una de las dimensiones el alfa de Cronbach es el siguiente:

Fig 5. Estadísticos de fiabilidad por dimensiones

Expectativas	Empatía								
Estadísticos de fiabilidad	Estadísticos de fiabilidad								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Alfa de Cronbach</th> <th>N de elementos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>,817</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Alfa de Cronbach	N de elementos	,817	4	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Alfa de Cronbach</th> <th>N de elementos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>,768</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	Alfa de Cronbach	N de elementos	,768	3
Alfa de Cronbach	N de elementos								
,817	4								
Alfa de Cronbach	N de elementos								
,768	3								

Como se puede apreciar el alfa de Cronbach del instrumento y las dimensiones están muy cercanas a 1, esto significa que el instrumento posee una alta confiabilidad, a su vez, la reducción de datos mediante análisis factorial permitió obtener un conjunto de indicadores altamente significativos en la medición de la variable que convoca este estudio e identificar dos factores de agrupación de dichos indicadores que responden a la construcción teórica desde donde parte el diseño de la investigación. Todo lo anterior constituye a esta escala en un instrumento confiable para medir las prácticas pedagógicas más significativas para los estudiantes y cuya atención puede hacer una diferencia en la labor docente y, finalmente, en el aprendizaje de los estudiantes.

2. Componente cualitativo

Si bien es cierto, las prácticas pedagógicas del docente son fundamentales en la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes, tal como se viene argumentando a lo largo de este estudio, no es menos cierto que el estudiante no es un ente pasivo, depositario de los contenidos que el curriculum establece, sino un individuo con motivaciones e intereses y que, mediante estos, otorga a los aprendizajes un valor de acuerdo a su propia realidad.

Desde esa perspectiva se puede inferir que la opción de modalidad de Enseñanza que un estudiante escoja está dado por diferencias sustantivas de orden personal, familiar, económicas, etc. y que éstas características podrían marcar una tendencia generalizada al interior de los cursos de una y otra modalidad.

De acuerdo a lo anterior se hace interesante conocer la forma como los docentes abordan pedagógicamente a cursos de modalidades diferentes y los discursos, convicciones y supuestos que configuran su práctica docente.

a. Enfoque

El enfoque cualitativo-comprensivo será la herramienta que permita entender los significados y percepciones construidas en la interacción de profesores de formación general y alumnos de la modalidad Técnico Profesional desde sus particulares

posiciones y preconceptos. Para esto se utilizará la perspectiva del interaccionismo simbólico, con el fin de comprender los significados producidos por los profesores a partir de su interacción con el medio y la forma como estos significados son reflejados en el “otro”, en este caso sus estudiantes técnico profesionales.

b. Tipo de Estudio

Parece apropiado abordar esta investigación a través de un estudio de caso, dado que es pretensión adentrarse en forma profunda en el proceso interactivo entre profesores de formación general y estudiantes técnico-profesionales. Se entiende que este es un proceso en el que intervienen, tanto las subjetividades de los agentes así como un componente objetivo dado por el contexto educativo, enmarcado en un momento y espacio definidos, lo anterior amerita que, para que sea comprendido a cabalidad, éste sea abordado desde diversas dimensiones: hechos, significados y motivaciones.

c. Muestra

La muestra es de tipo estructural, y responde a ciertos requerimientos dados por la teoría, así, se necesita que:

- Sean profesores de formación general, es decir, que impartan las asignaturas de: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Inglés e Historia y Geografía.
- Dicten clases en la modalidad Técnico Profesional y Científico Humanista, con el fin de recoger el contraste de significados que se produce en el docente en función de ambas modalidades.
- Sean hombres y mujeres, debido a que socialmente ambos géneros poseen cargas valóricas diferentes, en función de los roles que históricamente han sido ocupados por uno y otro.

El número de sujetos estará dado por la saturación del espacio simbólico es decir, el momento en el que el dato obtenido comienza a repetirse perdiendo su capacidad de enriquecer la información ya recabada.

d. Técnicas de producción de los datos empíricos

Se utilizará la aplicación de entrevistas semiestructuradas que permitan centrarse en el tema particular que ocupa este estudio, pero dando espacio para que surjan los conceptos y los significados que, construidos desde su particular *habitus*, determinan la forma como cada sujeto se relaciona con los estudiantes de la modalidad técnico-profesional

Sería muy enriquecedor recurrir a la técnica de observación participante en el entorno natural, es decir, el ingreso a las aulas en donde se produce la interacción con el estudiante, lo que permitiría complementar el discurso cristalizado, obtenido con las técnicas anteriores, con las prácticas que se llevan a cabo al relacionarse los sujetos con los alumnos técnico profesionales. Sin embargo, dadas las características de los sujetos, parece poco probable que éstos estén dispuestos a ser observados por el investigador.

e. Técnicas de análisis

Se utilizará la técnica de análisis de contenido por cuanto pretende formular inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto similar (Krippendorff, 1990) Se entiende también que, en dichos contenidos, se podrá encontrar las construcciones sociales de significado acerca del tema en discusión, en forma de palabras explícitas, pero también, se pretende hurgar en estos en busca de lo implícito, de los significados y relaciones que no aparecen a simple vista.

VIII. RESULTADOS

1. Componente Cuantitativo:

Prácticas pedagógicas: percepción de los estudiantes

A continuación se presenta los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de investigación y su posterior análisis estadístico.

A partir del programa estadístico SPSS se procedió a la tabulación de los datos y luego a una comparación de resultados mediante prueba "T" de Student para comparación de medias. Se realizó gráficos para una más clara visualización de los datos agrupados.

a. Resultados por Modalidad

Al realizar la comparación entre la forma como son percibidas las prácticas pedagógicas de los docentes de Formación General por los estudiantes de ambas modalidades se puede ver que se encuentran diferencias significativas, es decir los estudiantes científico-humanistas manifiestan una percepción del docente más positiva que los técnico-profesionales. (fig 6)

Fig. 6 Comparación de medias para el instrumento completo.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior	Inferior
practped Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	6,395	,012	4,929	194	,000	,47451	,09626	,28465	,66436
			5,029	193,985	,000	,47451	,09436	,28840	,66062

Esta diferencia significativa se entiende de forma que los estudiantes científico-humanistas evalúan, en promedio, 0,5 puntos más alto a los profesores de Formación General que los estudiantes técnico profesionales, considerando una escala en donde el máximo puntaje es 4. (fig. 7)

Fig 7. Medias para la variable prácticas pedagógicas por modalidad

modalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
practped modalidad científico humanista	88	3,1266	,59572	,06350
modalidad técnico profesional	108	2,6521	,72535	,06980

El desglose de esta diferencia significativa por dimensión resulta en que la dimensión con mayores diferencias es Expectativas con 0,6 puntos (aprox.) de diferencia entre la percepción de los estudiantes técnico-profesionales y científico humanistas. (fig 8 y 9)

Fig 8. Media de la dimensión expectativas por modalidad

modalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Expectativas modalidad científico humanista	89	3,1034	,65513	,06944
modalidad técnico profesional	109	2,5578	,78602	,07529

Fig 9. Prueba T para la dimensión expectativas por modalidad

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Expectativas	3,897	,050	5,230	196	,000	,54557	,10431	,33985	,75130
Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales			5,327	195,909	,000	,54557	,10242	,34358	,74757

Por su parte en la comparación de medias por modalidad para la dimensión Empatía los resultados también mostraron una diferencia significativa aunque un tanto menor que la otra dimensión. (fig 10 y 11)

Fig 10. Media de la dimensión empatía por modalidad

modalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Empatía modalidad científico humanista	89	3,1648	,69472	,07364
modalidad técnico profesional	110	2,7394	,81822	,07801

Fig 11. Prueba T para la dimensión empatía por modalidad

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Empatía	Se han asumido varianzas iguales	2,485	,117	3,898	197	,000	,42540	,10914	,21016	,64064
	No se han asumido varianzas iguales			3,965	196,523	,000	,42540	,10728	,21383	,63697

Por otro lado, al comparar el estimado de notas de los estudiantes por modalidad no presentan diferencias significativas y puede verse representado en los cuadros siguientes en donde la diferencia de media de una modalidad y otra es sólo de 0,08 puntos (fig. 12 y 13). De cualquier forma cabe destacar que debido al momento del año en el que fue practicada la encuesta, no fue posible contar con las calificaciones de los estudiantes de manera contundente y resolutive, sólo se tienen datos muy parciales de esta materia: la pregunta 34, consulta sobre tres rangos de notas en los que los estudiantes se situaron, por lo que no corresponde al promedio real en la asignatura encuestada. (Ver Anexo 1)

Fig. 12 Comparación de medias del indicador de notas. Estadísticos de grupo

modalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
preg 34 Notas modalidad científico humanista	85	2,56	,499	,054
modalidad técnico profesional	108	2,48	,520	,050

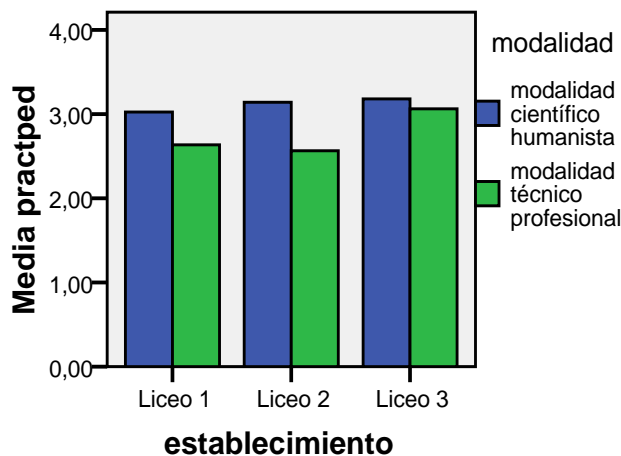
Fig. 13 Prueba T para las notas por subsector de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
preg 34 Notas	Se han asumido varianzas iguales	2,025	,156	1,123	191	,263	,083	,074	-,063	,229
	No se han asumido varianzas iguales			1,129	183,711	,260	,083	,074	-,062	,229

b. Resultados por establecimiento

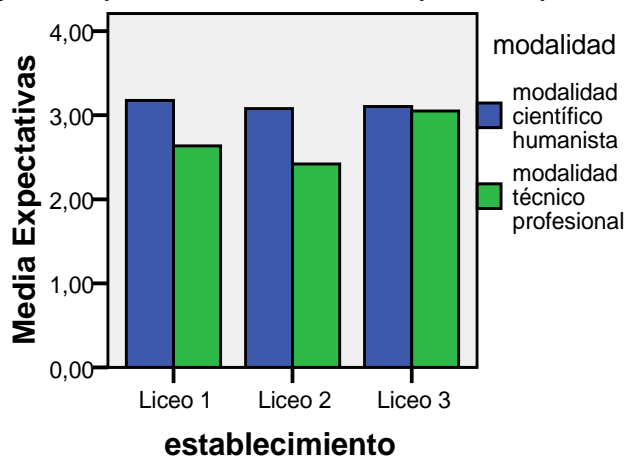
Observando las realidades en cada establecimiento, las prácticas pedagógicas de los docentes no presentan diferencias significativas en la forma como son percibidas por ambas modalidades. (Fig 14)

Fig 14 Comparación de la percepción de Prácticas Pedagógicas por modalidad y establecimiento



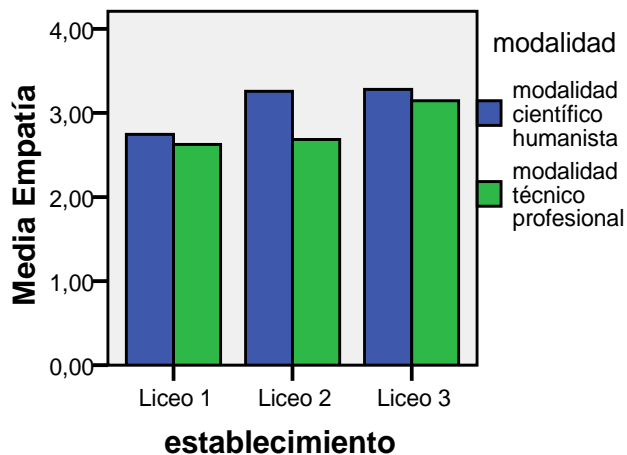
Si se analiza la forma como son evaluadas las prácticas pedagógicas por dimensiones al interior de los establecimientos, se puede ver que el Liceo 1 y Liceo 2 se encuentran en una muy similar realidad en cuanto al área de expectativas (fig. 15) con amplias diferencias entre una modalidad y otra. El Liceo 3 en cambio presenta una diferencia prácticamente nula en esta misma área.

Fig 15. Comparación de la dimensión Expectativas por establecimiento y modalidad



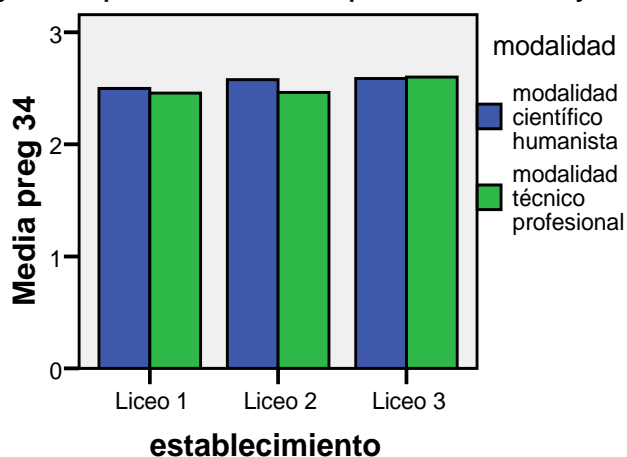
Respecto a la dimensión empatía, se puede apreciar que la percepción general, en ambas modalidades es considerablemente más baja en el Liceo 1, sin que esto signifique una diferencia significativa entre una modalidad y otra. En el caso del Liceo 3 tampoco se presentan grandes diferencias por modalidad, pero la evaluación general de las prácticas docentes respecto de la empatía sube. La más significativa diferencia se encuentra en el Liceo 2 con casi un punto entre una modalidad y otra. (fig. 16)

Fig 16. Comparación de la dimensión Empatía por establecimiento y modalidad



Ya fue comentada anteriormente la forma como las notas de los estudiantes fueron medidas por rangos, al realizar la comparación por establecimiento las diferencias son prácticamente nulas lo que puede contrastarse en el gráfico a continuación. (fig. 17)

Fig. 17 Comparación de las notas por establecimiento y modalidad



No obstante lo anterior y sólo como una fuente de comparación, se anexa a los datos obtenidos, la información que maneja el DEMRE y Mineduc sobre la promoción 2009¹ de los establecimientos encuestados. En la fig. 18 se puede apreciar que en los

¹ Se utilizó la promoción 2009 por ser la última promoción que el Mineduc tiene cerrada, la promoción 2010 aún se encontraba en revisión a agosto de 2011.

tres liceos el promedio Lenguaje y Matemática es igual o superior en la modalidad TP que CH, dicho de otro modo, ninguno de los tres liceos presenta calificaciones inferiores en la modalidad TP que CH.

Lo anterior contrasta con los resultados de la PSU, en los cuales la modalidad CH, en todos los establecimientos, obtiene puntajes superiores a la modalidad TP, encontrándose la mayor diferencia en el Liceo 1 y la menor en el Liceo 2.

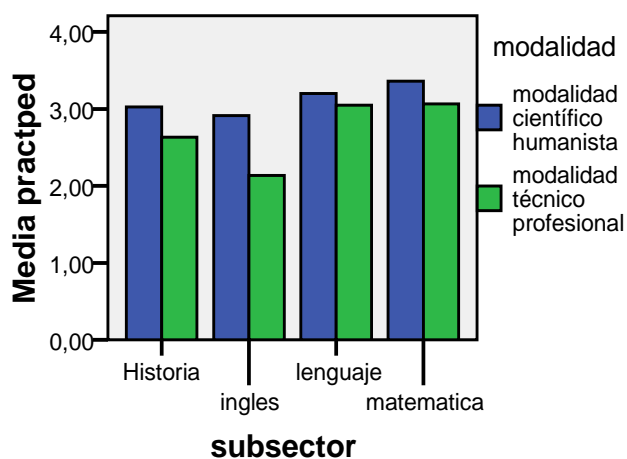
Fig 18 Promedio NEM y PSU por modalidad y establecimiento: Diferencia al interior de la modalidad

		Modalidad					
		Promedio Lenguaje y Matemática					
		Científico-humanista			Técnico-profesional		
		4°Medio	NEM hipotético	PSU	4°Medio	NEM hipotético	PSU
Establecimiento	Liceo 1	4,8	373	486	5,2	458	391
	Liceo 2	5,2	455	439	5,2	458	411
	Liceo 3	5,1	435	411	5,3	478	363

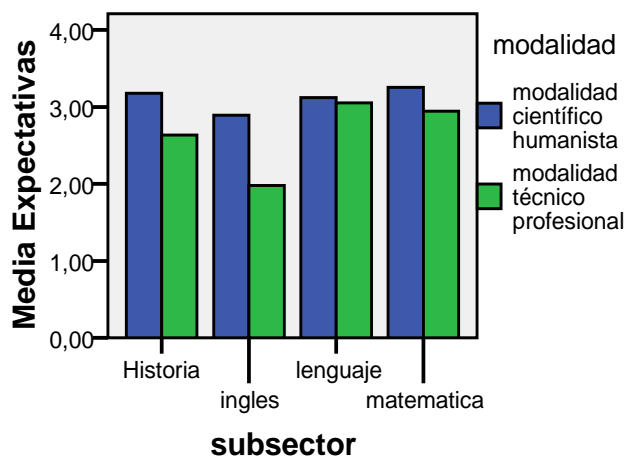
Fuente: DEMRE <http://www.demre.cl/estadisticasP2010.htm>

b. Resultados por subsector.

Al realizar un análisis de comparación de medias entre subsectores no se encontró diferencias significativas entre ellos, aún cuando se puede apreciar en los gráficos a continuación (fig. 19) que el subsector que presentó mayores diferencias fue Inglés y no Lenguaje o Matemática como se había supuesto en un inicio.

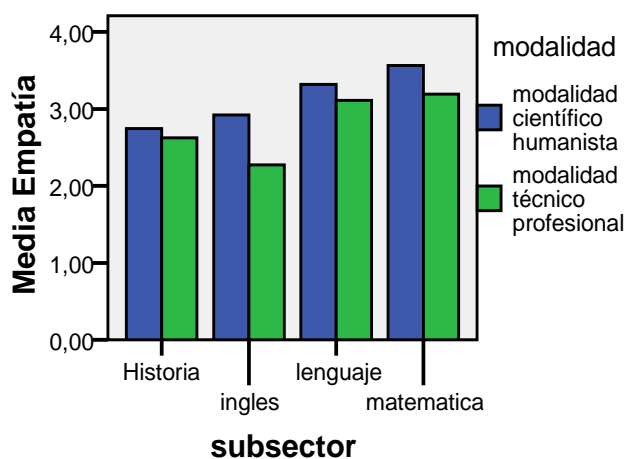
Fig. 19 Evaluación de prácticas pedagógicas por subsector y modalidad

La misma situación se repite al hacer el análisis por dimensión (fig. 20 y 21) Esta particular área de la investigación, sin embargo, debiese abordarse en un estudio más amplio lo que no fue posible debido a la contingencia política del país²

Fig. 20 Evaluación de expectativas por subsector y modalidad

² La investigación contemplaba trabajar con una muestra mayor, sin embargo el trabajo de campo tuvo que darse por concluido debido a la paralización y tomas de los establecimientos educativos en el mes de junio del año 2011, permitiendo la obtención suficiente para fines estadísticos pero con posibilidades de lograr resultados más contundentes de haber podido ampliar la muestra.

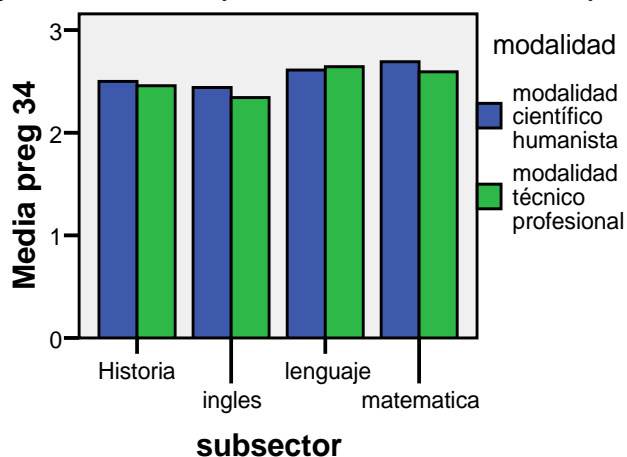
Fig. 21 Evaluación de empatía por subsector y modalidad



A su vez, analizando los mismos gráficos anteriores, pese a las diferencias entre las modalidades se aprecia una mejor percepción general, es decir por parte de todos los estudiantes, de los profesores de lenguaje y matemática.

Respecto a las notas por subsector y modalidad no se presentó diferencias significativas aún cuando, tres de los cuatro subsectores evaluados presentaron calificaciones medias más baja en el sector técnico profesional (fig 22).

Fig 22. Gráfico de comparación de las medias de notas por modalidad y subsector



2. Componente cualitativo: la mirada de los docentes

Las entrevistas realizadas permitieron recoger los significados docentes que toman forma en las prácticas pedagógicas medidas por los estudiantes. Dichos significados y valoraciones fueron construidos mediante la codificación de las entrevistas a través de la identificación de un discurso reiterado y reforzado una y otra vez.

Así, la agrupación de estos discursos, permitió la construcción de tres categorías:

Categoría I Significados otorgados por los docentes de Formación General a la educación Técnico Profesional.

Categoría II Prácticas pedagógicas de los docentes de Formación General

Categoría III Expectativas de los docentes de Formación General hacia el alumnado técnico-profesional

Categorías Construidas

a. Categoría I.

Significados otorgados por los docentes de Formación General a la EMTP

Los significados otorgados a la educación Técnico Profesional corresponden a las valoraciones que los docentes han construido de ésta, en base a su experiencia personal y profesional, y reforzadas por el lugar que socialmente se le atribuye a esta modalidad de formación. Debido a esto mismo y a los cambios que en la materia ha tenido nuestra sociedad, es que los significados que aquí aparecen muchas veces se ven enfrentados a una dualidad: por un lado la idea de que es una “educación para pobres” y por otro la necesidad que el país tiene de técnicos especializados.

...todas las alumnas tienen las mismas capacidades, las mismas condiciones, y si están en el TP es porque tienen una opción de vida distinta a la de CH, pero no necesariamente porque son más o menos inteligentes. (E. 1; p. 2)

después del primer consejo de profesores en el que estuve me di cuenta recién de que había como un..., o sea de que había un prejuicio enorme entre el CH y el TP, y ahí recién me di cuenta, pero ya había pasado un semestre y yo tenía la experiencia totalmente distinta que me acuerdo clarito del año 2007, mi primer consejo de profes que me metí a defender por ejemplo al 4°C que era curso de Alimentación, porque conmigo trabajaban bien cuando los demás estaban espantados, casi al borde de las lágrimas, yo aparecí ahí sonriendo... con que el curso me gustaba. (E. 1; p. 2)

Al realizar las entrevistas resulta curioso que todos los docentes declaran una valoración positiva hacia el TP, aún cuando los resultados de la investigación cuantitativa realizada podrían verse explicados precisamente por una diferencia en la

valoración que los docentes de Formación General hacen de los estudiantes de ambas modalidades, esto podría tener su explicación en la presión social del “deber ser” de una determinada forma: tolerante y equitativo.

Según lo expresado en las entrevistas, la formación Técnico Profesional es percibida por los docentes de Formación General como una opción de vida que busca la inserción laboral temprana, como una forma de obtener los recursos para sacar adelante el proyecto de vida individual o familiar. En ese proyecto de vida puede existir o no la consecución de estudios superiores y en torno a esto, los docentes entrevistados coinciden en considerar, a la formación entregada en el TP, como una que no logra ser competitiva a la hora de rendir la PSU, para la que recomiendan una preparación especial. Dicho de otro modo, los docentes concluyen que la opción TP es excluyente de la opción CH por cuanto limita o incluso anula las posibilidades de continuación de estudios superiores en especial aquel de orden tradicional vía PSU.

Lo anterior va en directa contradicción con el mandato ministerial que dispone que la Formación General se transforme en el mecanismo de inserción a la educación superior. Pero, por sobre todo, cabe preguntarse sobre los contenidos que se preguntan en la Prueba de Selección Universitaria y que, de alguna forma, obligan a los establecimientos a reforzar la carga horaria de los subsectores evaluados, generando una práctica discriminatoria hacia aquellas modalidades que no pueden disponer de horas para ese objetivo, como es el caso de la formación Técnico Profesional.

...yo creo que sería un gasto de energía que no tiene la recompensa esperada, preparando a estas chicas para que den una buena PSU, yo sí creo que ellas quedan en desventaja en ese sentido y por qué quedan en desventaja? Porque objetivamente la PSU te exige contenidos, en el caso por ejemplo de Ciencias que no están en el curriculum del técnico-profesional (E. 4; p. 4)

Yo no soy partidaria de que las niñas del TP den la PSU así no más, sin prepararse, porque la preparación que a ellas se les da en 3° y 4°, no es para la PSU, es para el mundo del trabajo, a pesar de que lenguaje y matemáticas debería bastarles las tres horas, pero sabemos que no es así... (E. 2; p. 7)

[sobre la baja autoestima]...Del TP sobre todo, porque los padres que quieren que ellos consigan? que consigan pronto un trabajo remunerado, saliendo de 4° medio, una cosa así, o prontamente un año después. Entonces tienen poca esperanza de lo que va a suceder en el futuro, la gran mayoría no tiene interés en dar la PSU (E.3; p.2)

Mi marido es egresado de la Industrial de la carrera de construcciones mecánicas [...] Yo siempre le digo "si Uds. eran los panaderos para nosotros" y era una forma peyorativa y despectiva de ver a las carreras técnicas, de ver a los colegios que impartían carreras técnicas... (E. 2; p. 5)

...y todos los profesores tratan de inducirlas porque te dicen "cómo si tienes puros sietes vas a desperdiciarte en Alimentación, Secretariado, etc." (E.4; p. 3)

Se puede apreciar en los discursos el reconocimiento de un prejuicio social que toma cuerpo en las escuelas. Los docentes se oponen al menos discursivamente a este prejuicio sin embargo, parecen sorprendidos ante los buenos resultados de los estudiantes ¿Por qué? Quizás porque parte de esos mismos prejuicios que ellos condenan son parte de sus creencias y sólo las hacen manifiestas de una forma que sea menos sancionable socialmente, es decir, como una creencia del pasado o proveniente de los colegas.

... ha costado mucho asumir, que los tiempos han cambiado, que la sociedad ahora... aquí se requiere mucha mano de obra, mandos

medios, gente técnica, porque no sacamos na' puros profesionales, si no hay quien ejecute. (E. 2; p. 5)

porque yo me he encontrado con alumnos y digo "oh sí, está estudiando y está sacando algo súper bueno" y digo "si po, es del liceo, y del liceo sí sale gente profesional" (E. 3; p. 4)

Nuevamente, al adentrarse un poco más en el trasfondo del discurso, se puede ver que aparecen valoraciones positivas hacia la formación técnico profesional, pero siempre en función de que cumpla con la necesidad del país de mandos medios, no como una posibilidad profesional con igual derecho a acceder al poder.

b. Categoría II.

Prácticas pedagógicas de los docentes de Formación General

Las prácticas pedagógicas son la forma como los docentes interactúan con sus alumnos, así como la planificación o acciones previas, de diversa índole, que estos hacen en virtud de esa interacción. Así entonces: actividades de aprendizaje, preparación de material didáctico, evaluaciones, la creación de un clima de aula, todo corresponde a la práctica que el profesor vuelca en su interacción con el alumno, y que es resignificada por éste, determinando su respuesta al docente así como la construcción de su propio "yo".

..y tuve que bajar la escala, pero ahora ya no, de hecho cuando la bajo es, [...] porque es como generalizado de que todas, o no estudiaron, o habían ciertas cosas que no entendían, pero me pasa en los dos, o sea me pasó este año ya, que he estado haciéndoles clases a los cursos humanístico científicos y ya me había pasado antes con los TP. (E. 1; p. 3)

... hago las mismas clases, como es planificación clase a clase, van pautadas de la misma manera, ehh, lo que sí hay, es evaluaciones

distintas. Por ejemplo con el TP uno puede, en el caso de los cursos de alimentación, no sé poh hacer un... cuando vemos historia antigua, hacer no se poh, recreaciones, presentaciones y presentamos también platos antiguos y cosas por el estilo, en cambio en el CH, no sé poh, a ellas les gusta más disertar, hacer carpetas, trabajos de investigación, entonces ahí vamos variando. (E. 1; p. 2)

En el TP también pueden lograr lo mismo que el HC sólo que hay que organizarlos de otra manera, en forma grupal, tratar de incentivarlos con notas positivas, ojalá muy buenas notas al principio para que ellos digan “sí, somos capaces y podemos tener excelentes notas en esta asignatura”. (E. 3; p.3)

Se evidencia en los discursos una percepción diferenciada de las características del alumnado de ambas modalidades, en términos del estilo de aprendizaje, del interés y de la motivación. Los docentes asumen necesidades e intereses diferentes y orientan, o intentan orientar, su quehacer pedagógico a dar respuesta a esas necesidades y a generar actividades de aprendizaje que puedan “encantar” a las alumnas, según sus particulares características.

Por otro lado, de lo anterior se desprende una tendencia a generalizar las características del alumnado, de esta forma realizan una práctica pedagógica uniforme que no se fundamenta en el desarrollo de competencias individuales sino en dar respuesta a la idea preconcebida de las necesidades e interés de un determinado grupo.

y, ahí.. y baja, ahí quizás está la diferencia con el HC, baja el nivel a la hora de disertar, como que las saca... es como sacarlas de su mundo, llevarlas a otro donde se sienten más incómodas (E. 1; p. 3)

... desde mi experiencia personal, me doy cuenta que los niveles de exigencia son dispares, tanto en la cobertura curricular como en la

evaluación y la cantidad de contenidos y objetivos que se persiguen en cada especialidad (E. 4; p.1)

Los docentes sostienen que las prácticas pedagógicas que no toman en consideración las diferencias del alumnado, generan baja en el interés y en los resultados de las evaluaciones. Es por eso que los entrevistados tienden a prácticas diferenciadas: es la búsqueda de mejores resultados y mayor motivación hacia sus clases. Sin embargo esto requiere mayor tiempo y más trabajo, y muchas veces no se propicia desde la Unidad Técnico Pedagógica.

...como deberían ser las asignaturas en las carreras técnicas, estar al servicio de la especialidad. Que no sean cosas aisladas que las niñas no logran conectar con lo que están estudiando. Yo sé que el inglés lo conectan un poco, pero en lenguaje no hemos podido hacer esa...esa planificación especial digamos, diferente. (E. 2; p. 2)

En un principio cuando recién entré a trabajar en este liceo yo hacía la diferencia, de pasar la matemática de acuerdo a lo que está en la carrera pero como a nosotros se nos exige pasar la materia de acuerdo a lo que está en los textos de estudio,...(E. 3; p. 5)

Las evaluaciones resultan ser las prácticas pedagógicas que los docentes reconocen trabajar de forma más diferenciada, la justificación para ello es variada, desde evitar reprobación a los estudiantes, motivarlos con mejores notas para ayudarlos en su autoestima, dar la posibilidad de demostrar aprendizajes más a gusto, etc. Sin embargo, luego de la investigación cuantitativa cabe hacerse la pregunta sobre qué cosa es primero: la desmotivación de los estudiantes o la transmisión de bajas expectativas por parte de los profesores que llevan a los estudiantes a perder el entusiasmo y a conformarse con aprendizajes mediocres.

Si el TP y el CH no presentan diferencias significativas en sus notas, entonces: ¿cómo se explica el bajo rendimiento en la PSU del técnico-profesional? La explicación

apunta precisamente al hecho de que las formas diferenciadas de medir a los estudiantes que los profesores han declarado en las entrevistas, no son evidencia de un mismo aprendizaje o al menos de la misma cobertura y profundidad de estos.

Si los estudiantes TP demuestran aprendizajes, mayoritariamente, en forma colectiva ¿cómo se constatan los aprendizajes individuales, imprescindibles a la hora de continuar estudios? ¿Qué efecto tiene en los estudiantes el saber que sus evaluaciones son diferentes? ¿Cómo influyen estas prácticas en la valoración que el estudiante hace de su propia participación en el proceso de aprendizaje?

No, no hago las mismas pruebas, son pruebas más sencillas, más seguido y que ellos tengan que trabajar en grupo, que discutan. Uno les da respuesta a las consultas, estamos interactuando inmediatamente con ejemplos y con ejercicios de las guías. (E. 3; p. 3)

Entonces a veces se reemplaza una prueba objetiva, de carácter sumativo por un trabajo realizado en clases que tiene, obviamente, mucha menor complejidad y también poco da cuenta del logro de los aprendizajes individuales, porque el trabajo lamentablemente son trabajos donde se refuerza la capacidad de trabajo en equipo y eso a veces no se puede objetivizar cuanto realmente logró un alumno y no colectivamente. (E. 4, p. 2)

de hecho, hago las mismas clases, como es planificación clase a clase, van pauteadas de la misma manera, ehh, lo que sí hay es evaluaciones distintas. (E.1; p. 3)

c. Categoría III

Expectativas de los docentes de Formación General hacia el alumnado técnico-profesional

Las expectativas hacia el alumnado corresponden al conjunto de predicciones y supuestos que los docentes poseen acerca de las capacidades y de las proyecciones académico-laborales de los estudiantes técnico-profesionales. Conocerlas se hace relevante para poner en contexto el ambiente de aprendizaje en el que dichos alumnos se mueven en las asignaturas de Formación General y, finalmente, la forma como ellos mismos, mediante su reflejo en el profesor, perciben sus posibilidades de aprender determinada asignatura.

O sea una alumna TP puede tener más proyecciones que una CH, porque a lo mejor piensa de esta manera: "o sea yo quiero estudiar ahora algo, una carrera, para trabajar, para financiarme, para pagarme los estudios y a lo mejor mi, mi tranco va a ser más largo, voy a demorar más porque voy a trabajar dos años primero pa' juntar plata y después recién voy a empezar a estudiar" Pero la proyección sigue siendo la misma, el sueño es el mismo, es el sueño de una joven de cuánto?, 17 ó 18 años que quiere llegar lejos, que quiere ser algo más en su vida, que quiere salir de su círculo de pobreza, o que quiere sacar a la familia adelante, o que quiere tener su casa... (E. 1; p. 4)

Yo creo que tiene que ver con la proyección hacia el futuro, [...] de que el alumno CH o la alumna, en nuestro caso, CH, es la alumna que está mirando al futuro, que piensa ser profesional, y que por lo tanto va a desplegar un esfuerzo mayor y que por lo tanto tiene las capacidades para desplegar ese esfuerzo mayor, para llegar a la universidad, para estudiar cinco años, para transformarse en abogada, ingeniero arquitecto, profesora, doctora, en fin. Contra una alumna que por ser TP, supuestamente no tiene tantas proyecciones, quiere salir luego del

*colegio y quiere tener algo para trabajar pronto...y para quedarse ahí.
(E. 1; p. 4)*

Entonces tienen poca esperanza de lo que va a suceder en el futuro, la gran mayoría no tiene interés en dar la PSU por ejemplo, quieren salir y trabajar inmediatamente, entonces no le dan mayor importancia a la asignatura por ese motivo.(E. 3; p. 2)

En general, uno de los factores que influye en la forma como los docentes, proyectan sus actividades pedagógicas es la información indirecta que recaban de sus estudiantes en forma de informes de personalidad y notas, recomendaciones de otros docentes e inspectores y, por otro lado, la elección de una modalidad de formación que se constituye en otro antecedente significativo a la hora de formarse una opinión previa de sus alumnos.

Así entonces, si el docente considera que el estudiante TP escogió esa opción porque no quiere seguir estudios superiores, o porque su familia no está interesada o no es capaz de apoyarlo en una empresa como esa, es muy probable que el docente oriente su práctica pedagógica hacia el mero egreso de la enseñanza media provocando en el estudiante un trabajo en consecuencia a esas expectativas, desestimando y desaprovechando los esfuerzos que ambos pueden y deben hacer para alcanzar más y mejores aprendizajes, verdadero fin último de la educación,

Como que los cursos técnicos son estas pobres niñas que van a llegar hasta aquí no más porque no tienen más medios, o porque no les dio la cabeza, o porque los papás quieren que trabajen luego. Pero yo he encontrado niñas en el TP, valiosísimas, que son muy inteligentes, que tienen muy claro lo que quieren, entonces no son ni más ni menos inteligentes que las otras, simplemente que su opción es diferente. (E. 2; p. 4)

En los discursos recogidos, se puede ver como los docentes entrevistados dan cuenta de ciertas expectativas, en general positivas, en virtud de un alumno TP esforzado, con metas claras. Pero también se evidencia una cierta “sorpresa” al encontrar alumnas “valiosísimas” dentro de esa modalidad de enseñanza, esto que podría dar cuenta de una valoración positiva hacia los estudiantes TP se presenta como una situación que supera las expectativas del docente, es decir que algunos estudiantes se escapan a los estereotipos que circulan en el establecimiento sobre los alumnos TP, y que también encuentran eco en forma inconsciente en estos profesores.

... la mayoría de mis colegas creen que el CI de las alumnas TP es menos, es más pequeño, que les cuesta más aprender, y yo me he dado cuenta que es absolutamente distinto...(E. 1; p. 4)

...pero yo creo que varios de ellos van a estudiar y sobre todo el HC, (E. 3; p. 4)

Entonces, en virtud de lo anterior, vuelve a parecer pertinente relevar las reivindicaciones que los docentes hacen de las alumnas de la modalidad Técnico Profesional. La necesidad de reivindicación de un sujeto, surge de la estigmatización de esos sujetos como individuos débiles, o situados en un espacio desventajoso dentro de un contexto social, así sucede con las mujeres, los niños, los homosexuales, etc. Al “abanderarse” con los alumnos técnico profesionales, y asumirlos como un desafío, se está asumiendo el discurso que atribuyen a otros.

¿De qué forma este discurso llega a los alumnos técnico profesionales? Diciéndoles quizás: “Uds. pueden”, “demuestren al resto de lo que son capaces.” Lo que podría parecer un discurso motivador para el alumnado, puede significar que éstos reparen en una diferencia que hasta ese momento había pasado desapercibida. Poner el foco en una característica, positiva o negativa, de un sujeto suele tener como resultado la relevancia de ésta y que los individuos terminen encontrando su identidad en esa característica. El resultado que un refuerzo como ese pueda tener en los aprendizajes de los estudiantes merece ser estudiado en mayor profundidad.

IX. DISCUSIÓN

Al concluir esta investigación, una de las cosas que resulta interesante es la forma como ~~en la percepción de~~ los estudiantes ~~de los aspectos relevantes~~ dieron ~~de la relevancia a ciertos aspectos de la~~ práctica pedagógica, ~~se excluyéndo~~ la mmayoría de los factores que conformaban el modelo teórico, profundizando en ello, esto podría deberse principalmente a la edad de los encuestados. El modelo teórico estaba enfocado a las prácticas pedagógicas en educación superior, si bien los indicadores fueron contextualizados a la educación media, los intereses y motivaciones de individuos adolescentes distan de las de jóvenes adultos.

Los adolescentes, por su particular emocionalidad, tienen necesidades afectivas diferentes por lo que las acciones de los otros que se relacionen directamente con esas necesidades, ya sea negativa o positivamente, cobrarán una gran relevancia. (Vallet, 2006)

Por otro lado el liceo es una institución que se relaciona con el alumnado de manera diferente que las instituciones superiores de educación, en donde el estudiante goza de una importante cuota de autonomía. Los liceos por su parte entregan un estandarizado paquete de medidas de corte informativo, administrativo y normativo, que hace que puntos del modelo teórico como: comunicación entre la institución y los estudiantes, factor temporal de las tareas, entre otros, sean comunes a todos los docentes focalizando las diferencias en la relación persona a persona que el profesor construye con sus estudiantes. Es precisamente esa relación lo que miden las dimensiones de expectativas y empatía utilizadas para esta investigación y rescatadas por su significancia estadística.

En cuanto a los resultados, las significativas diferencias encontradas en la forma como estudiantes de ambas modalidades de enseñanza perciben la Empatía y las Expectativas de los docentes, refuerzan la hipótesis de investigación y por tanto la idea inicial de una diferente valoración que los docentes tienen acerca de sus estudiantes.

Aún cuando existan reales diferencias en el alumnado, éstas no necesariamente debiesen significar una condición mejor o peor, sino una diversidad de intereses y motivaciones que enriquecen nuestra sociedad. No resulta justo por tanto, que esas diferencias sean ahondadas por los profesores en una forma que limita el crecimiento profesional y personal, más aún cuando explícitamente están llamados a disminuirlas.

El sistema educativo chileno propicia intencionadamente la segregación de clases y así, necesariamente tiende a formar grupos similares en su interior pero muy diferentes entre sí. Esto no concluye en establecimientos cuya población objetivo corresponde a un sólo grupo socioeconómico, más aún, al interior de los mismos, los estudiantes son agrupados según su rendimiento, conducta, e intereses provocando un nuevo y más segregado grupo de personas. Sin embargo, como el viejo dilema del “huevo y la gallina”, se hace relevante dilucidar hasta que punto el sistema de valoración social, plasmado en la situación académica y laboral es la génesis de las supuestas diferencias en el alumnado, es decir, la forma como algunos saberes son valorados en la sociedad se transmite a la forma como son valorados y diferenciados los individuos que presentan interés por esos saberes.

Según lo anterior un estudiante que tempranamente manifiesta una mayor preferencia hacia carreras o temáticas técnicas sentirá que es de una categoría inferior a aquel que se siente inclinado hacia carreras más tradicionales y, por tanto, se verá menos presionado a cumplir con las exigencias de esas áreas disciplinares.

La Educación Técnico Profesional viene ganando importancia a nivel mundial, a pesar de eso, en Chile sigue siendo considerada por los principales agentes del proceso educativo como una educación para pobres, con oportunidades limitadas y cuyos estudiantes no poseen el interés o capacidades necesarias para desempeñarse en otra área.

Ante esa mirada, resulta una verdadera osadía que estudiantes, con una respuesta académica sobre el promedio, resuelvan optar por la educación técnico profesional por

el estigma que significa socialmente, así la EMTP ve cumplidas las profecías sobre ella y termina siendo una oferta educativa con escasas proyecciones.

Los resultados de la investigación indican que los docentes de Formación General transmiten expectativas más bajas a sus estudiantes TP que CH, empatizando menos con las necesidades educativas y particularidades del aprendizaje de cada uno de los individuos que la conforman.

Respecto a lo anterior, se dice que los niveles de autoestima de los alumnos podrían manifestar incremento o disminución en el producto de su propia imagen reflejada en las actitudes del profesor para con ellos y como ya se viene diciendo, un individuo seguro de sí mismo estará en condiciones de asumir desafíos que lo lleven al desarrollo de aprendizajes.

Otra área de las prácticas pedagógicas que merece atención es la relacionada con la evaluación y calificación, en las entrevistas se pudo comprobar que los docentes, por motivaciones de corte diverso, incurren en la utilización de instrumentos de evaluación diferentes y que, a la luz de los resultados exhibidos en la PSU, no logran dar cuenta en forma equivalente de los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Las evaluaciones grupales que los profesores practican miden componentes del aprendizaje diferentes que las evaluaciones individuales, lo que, sumado a una disminución en el porcentaje mínimo de aprobación, entregan una información imprecisa del proceso educativo de los estudiantes, que impide tomar las adecuadas decisiones para dotar a todos ellos de iguales oportunidades.

Las calificaciones terminan siendo una medida administrativa adulterada y que pasa la cuenta al estudiante y al sistema en general en un momento posterior, esto debiese ser tomado en cuenta por los sistemas de evaluación docente que el Mineduc viene implementando.

Si bien es cierto se pudo apreciar que en los datos nacionales las notas del TP y el CH se diferencian en 0,2 puntos, el caso de los establecimientos encuestados va más allá, otorgando mejores calificaciones a la modalidad técnica la que luego, en los puntajes PSU, vuelve a situarse por debajo del rendimiento de los estudiantes de la modalidad científico-humanista y manteniendo las diferencias en los promedios PSU. Los profesores en las entrevistas realizadas dan la clave para entender esta incongruencia: sus evaluaciones para el TP son más fáciles y de índole colectiva al contrario del CH que es más exigido y sus aprendizajes son evaluados de forma individual.

Ahora bien,

En las palabras de la obra de Shaw que ya se citaron en esta investigación (p.17), se encuentra, lo que en educación se ha llamado “efecto Pygmalión” y es el equivalente a lo que en psicología se denomina “profecía autocumplida”, es decir, cómo la proyección de las creencias, positivas y negativas, de los profesores sobre sus alumnos, genera en éstos actitudes concretas que dan cumplimiento a la predicción.

Trabajar por tanto en una relación con los estudiantes que transmita altas expectativas de forma sana, centrada en el individuo, podría generar cambios realmente significativos en los resultados académicos y en la satisfacción profesional del profesor.

Hasta el momento, la inversión en infraestructura del área técnico-profesional en los liceos, así como la subvención preferencial de la que goza, no han sido capaces, salvo casos aislados, de transformar a los egresados de la EMTP en un profesional bien posicionado en el mercado laboral, aún cuando su situación sea consecuencia en gran medida de la desigual distribución del ingreso que muestran los análisis de la economía chilena.

Si la EMTP es insuficiente como formación profesional, si es imprescindible que sus egresados continúen estudios, si existe consenso respecto de las bondades y

oportunidades de una formación continua y si existe evidencia de que acceder a esta formación no resulta fácil para los estudiantes TP, entonces se hace pertinente revisar también la forma de selección universitaria de forma de evitar prácticas discriminatorias en este plano.

Para complementar lo anterior, se debe considerar que La PSU es utilizada hoy en día como un indicador de calidad de los establecimientos educativos y que les permite captar matrícula, es así que el mercado los fuerza a realizar talleres especiales de entrenamiento para la citada prueba con el fin de mejorar sus resultados. Debido a la orientación hacia el trabajo que tiene la EMTP, la mayoría de los establecimientos polivalentes toma la decisión de otorgar ese entrenamiento sólo a los estudiantes de la EMCH, ~~debido a~~ considerando que es la única forma que estos tienen de obtener una calificación para el trabajo y, al mismo tiempo, desincentivar a los alumnos técnicos en sus intenciones de rendir la PSU pues se conoce una tendencia a obtener resultados más bajos que afectan negativamente el promedio del establecimiento.

Muchos estudiantes de la EMTP consideran su título de nivel medio como una forma de proveerse recursos para acceder a los estudios que la familia no está en condiciones de financiar, algunos pretenden perfeccionarse en la misma área o sector productivo y otros, en cambio, aspiran a un cambio radical. Sin embargo, como ya se ha enunciado, la mayoría de estas pretensiones no se cristalizan, por motivos diversos. Hubiese sido interesante, recoger en este estudio la intencionalidad de los estudiantes respecto a su futuro laboral y académico.

Por otro lado, la Educación Media TP se ha visto relegada en las últimas décadas a un nivel inferior con la aparición de los Centros de Formación Técnica, quienes con una muy dispar calidad de su oferta educativa, repiten contenidos de la Educación Media a elevados costos y con resultados discutibles.

Para generar cambios significativos se debiese apuntar a medidas estructurales sobre la forma como se concibe y se desarrolla la educación técnica y como se articula con la educación superior.

Una sociedad más feliz podría resultar de individuos que tomen sus opciones académicas y laborales sin que éstas estén cargadas de valorizaciones negativas de parte de la sociedad, el reconocimiento de la importancia de los técnicos en el desarrollo del país debe llevar consigo mejoras sustanciales en las remuneraciones y posibilidades concretas de perfeccionamiento y continuación de carrera profesional. Esto permitirá una elección basada en los intereses, el gusto y la vocación, que duda cabe que el trabajo es la mitad de nuestro tiempo y lograr desempeñarse en el área de real interés de la persona conlleva bienestar en todos los aspectos de la vida.

X. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La presente investigación ha permitido reconocer y aislar, de un conjunto validado de definiciones, las prácticas pedagógicas más y mejor valoradas por el alumnado y que podrían explicar la forma como los docentes influyen en la construcción de aprendizajes de sus estudiantes, más allá de la experticia disciplinar que se considera como un requisito para asumirse como profesor.

Lo anterior redundó en la construcción de un instrumento validado acuciosamente para la medición de las prácticas pedagógicas por parte de los estudiantes al interior de establecimientos de educación media, que puede resultar en un complemento a las evaluaciones docentes realizadas por el Mineduc y que queda disponible para la comunidad científica.

La comprobación de las hipótesis de investigación no es una conclusión alegre: el que la actitud valorativa del docente hacia los estudiantes pueda estar causando diferencias significativas en sus aprendizajes implica entonces que mejorar los aprendizajes es una tarea ardua y de muy largo plazo, pues debe batallar con los significados sociales arraigados históricamente en un grupo humano de complejo abordaje y con una tradicional resistencia a los cambios como es el magisterio.

Las expectativas docentes se revelan una vez más como un componente fundamental para el logro de aprendizajes y de suma sensibilidad para el alumnado, sin embargo esto nos es algo que esté instalado en la cultura docente, prevaleciendo la tendencia a responsabilizar siempre al resto de los actores sobre la problemática del

aprendizaje, la idea generalizada de pensar que todo lo que se enseña se aprende, sirve como justificación a los profesores quienes no reflexionan sobre las diversas variables que influyen en que un contenido sea internalizado para convertirse en un aprendizaje.

Respecto al aporte realizado por esta investigación se puede decir que es sólido y contundente aún cuando sería relevante ahondar en una muestra aún mayor, lo que fue de suma dificultad debido a los eventos que están ocurriendo aún hoy en el país en torno a demandas educativas.

Los docentes de Formación General están discriminando en el aula a sus estudiantes técnico-profesionales y esto está teniendo consecuencias negativas en el sistema educacional medio y superior en torno al desarrollo de aprendizajes, la proyección hacia mejoras académicas y finalmente a la posibilidad de movilidad social y superación de la pobreza.

Con una muestra más grande se podría identificar factores comunes entre los docentes y sus prácticas pedagógicas, como el tipo de formación, rango etario, sexo, etc.

Aún con las dificultades y limitaciones de este estudio, se constituye en una línea investigativa que vale la pena continuar abordando y profundizando.

XI. BIBLIOGRAFÍA

Actas Pedagógicas. Publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. [http://www.google.cl/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4GGLL_esCL308CL309&q=REFLEXIONES+SOBRE+PERCEPCI%
c3%93N%2c+APRENDIZAJE+Y+CONOCIMIENTO+EN+EL+AR+EA+EST%
c3%89TICO+EXPRESIVA*](http://www.google.cl/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4GGLL_esCL308CL309&q=REFLEXIONES+SOBRE+PERCEPCI%c3%93N%2c+APRENDIZAJE+Y+CONOCIMIENTO+EN+EL+AR+EA+EST%c3%89TICO+EXPRESIVA*) (Última visita 1 de noviembre de 2009)

Alterio, G.; Pérez, H. (2009) Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412009000300001&script=sci_arttext

Aznar, P. (1995): El componente afectivo en el aprendizaje humano: Sentido y significado de un educación para el desarrollo de la afectividad. Revista Española de Pedagogía.

Berger, P., Luckmann, T., (1999). La construcción de la realidad social. Amorrortu editores

Bourdieu, P (1972), *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz. Genève, Paris. (traducción español. en editorial. Taurus, 1992).

Bourdieu, P., Passeron, J., (2001) *La reproducción: Elementos para la teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.

Bourdieu, P. (2000) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P., (2007) *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Castell, M (1999) *La era información. Economía, Sociedad y Cultura*. Siglo XXI Editores.

Chickering, A; Gamson Z (2007) Siete principios de buenas prácticas en educación universitaria. LASPAU.

Colegio de Profesores (2007) Revista Docencia Año XII, agosto. Santiago
Constitución Política de Chile de 1980.

Cox, C. (1997) La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos e implementación. Colección de estudios CIEPLAN N° 45.

Criado, M. Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales (2009)
<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm> (Última visita 1 de noviembre de 2009)

Cruz, M. (1976) Lecciones de Psicología. Madrid, Revista de Occidente.
Cunquerella, Pérez y otros. Los trastornos de la percepción
http://scholar.google.cl/scholar?hl=es&q=LOS+TRASTORNOS+DE+LA+PERCEPCION+pdf&lr=lang_es&as_ylo=&as_vis=0 (Última visita 1 de noviembre de 2009)

Díaz Aguado, M (1985). Percepción de los alumnos por el profesor: expectativas y actitudes. En J. Beltrán: Psicología Educacional. Madrid UNED.

Diccionario de la Real Academia de la lengua (2001) Vigésima segunda Edición.
<http://www.rae.es/rae.html> (Última visita 1 de noviembre de 2009)

Espinoza, K (2007) "Competencias laborales y prácticas educativas de docentes de enseñanza media técnico profesional". Tesis Universidad de Chile.

Fernández, E.(1991) La naturaleza afectiva de la educación: Aspectos psicodinámicos. Revista de Educación de la Universidad de Granada.

Gardner, H. (1998) Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Gimeno, J (2001), Educar y convivir en la cultural global. Ediciones Morata.

GMI, (2009) Recursos de investigación de mercado a pedido, calcule el tamaño de la muestra. <http://es.gmi-mr.com/resources/sample-size-calculator.php> (última visita, 5 de diciembre de 2009)

Good, T; Brophy J (1990) La sociología educativa. Un acercamiento holístico., Holt Rinehalt and Winston., New York.,

Grau G. (1995) Metodología para la validación de cuestionarios. Medifam
Halçartegaray, M (2006). "Construcción de problemas de convivencia escolar por parte de profesores de enseñanza básica y media". Tesis Universidad de Chile.

Hernández, c. (1999). Manual de creatividad publicitaria, Madrid.

Joyce, B. (1980), Toward a Theory of information processing in teaching East Lansing Institute for Research on teaching , Michigan State University Serie N° 76.

Krippendorff, K. (1990) Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Lillo y Tapia (2004). Percepción de un grupo de adolescentes hombres y mujeres hijos de padres Separados y padres no separados, de estrato socio económico medio-alto, frente a la separación matrimonial. Memoria Universidad de Chile.

Maturana, H. (2007) Transformación por la convivencia. J. C. Saéz Editor, Comunicaciones Noreste, Santiago.

Muñoz, N. (2003) Disciplina y afectividad en el cuerpo de la educación pública. Informe final para optar al grado de Licenciatura en Filosofía. Universidad de Chile.

<http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/ajuste-curricular/> (Última visita 5 de septiembre de 2009)

Mineduc, (2003) Marco para la Buena Enseñanza. C&C Impresores. Santiago, Chile.

Mineduc, (2005) Planes y Programas. Educación Media.

<http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/marcos-curriculares/educacion-regular/educacion-media/> (Última visita mayo de 2011)

MINEDUC. (2008). Bases para una política de formación técnico profesional en Chile. BID, http://bligoo.com/media/users/3/182374/files/18144/informe_basesFTP.pdf

Mineduc, (2009) Revista Educación n° 338
<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200909281156300.Rev338.pdf> (Última visita 31 de octubre de 2009)

Mineduc, (mayo, 2009) Aprobación de los ajustes curriculares para el curriculum nacional.

Navas, Sampascual y Castejón (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. Revista de Psicología General y Aplicada. UNED.

Nuñez y Gonzalez (1994). Determinantes del rendimiento académico. Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) Revisión de Políticas Nacionales de Educación Chile, OECD Publishing.

Pinillos, J (1999). Principios de psicología, Madrid, Alianza editorial.

Postman, L(1974). Percepción y aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión.

Prada, R (1998) Profundamente humanos. Editorial San Pablo, Montevideo.

Ramos, C Rodríguez, A (2007) "El papel de la relación profesor/a-alumno/a en el autoconcepto académico de niños y niñas con Síndrome de Déficit Atencional: Creencias y expectativas docentes". Tesis Universidad de Chile.

Ritzer, G (1993) .Teoría Sociológica contemporánea. Editorial McGraw-Hill. España.

Rodríguez, K (2008) El impacto de la formación universitaria en ciencias sociales sobre las creencias y prácticas religiosas cristianas y new age: el caso de los estudiantes de la Universidad de Chile. Tesis Universidad de Chile

http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2008/rodriguez_k/html/index-frames.html

Rodríguez, K (2009) Elementos de muestreo. (ppt) Cátedra Metodología de la Investigación Cuantitativa, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago

Rojas, L. (2005) Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico. Tesis Universidad de Chile

Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1980) Pygmalión en la Escuela. Editorial Marova.

Sánchez, M (2006). Capacidad comunicativa del sonido envolvente 5.1 en la producción publicitaria radiofónica en España. Tesis Universidad rey Juan Carlos.

Sánchez, J. (1999). Eficacia publicitaria, Madrid, McGrawhill.

Secord y Backman (1964) Social Psychology. New York. MacGrawHill.

Vallet, M. (2006) ¿Cómo educar a nuestros adolescentes?: un esfuerzo que vale la pena. Wolters Kluwer. Madrid.

Vives, V (2005). El movimiento pedagógico del colegio de profesores como una recuperación del rol docente y de la autoestima profesional. Tesis Universidad de Chile.

XII Anexos

Encuesta Educativa

La presente encuesta busca encontrar diferencias en la realidad educativa de la modalidad científico-humanista y técnico-profesional. Para esto es fundamental su participación, que no le tomará más de quince (15) minutos.

La encuesta es de carácter anónimo, su identidad será fielmente resguardada, y los datos aquí obtenidos serán de uso exclusivo de los investigadores.

II. Datos personales Complete la información en los casilleros correspondientes.

Sexo	<input type="checkbox"/>	1.- Femenino 2.- Masculino	Edad	<input type="checkbox"/>	Modalidad	<input type="checkbox"/>	1.- Científico-humanista 2.- Técnico Profesional
Curso	<input type="checkbox"/>	Establecimiento		<input style="width: 100%;" type="text"/>			

Pensando en su profesor de _____, rellene el círculo que representa mejor su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones donde:

MA = muy de acuerdo A = de acuerdo D = desacuerdo MD = muy en desacuerdo

	MA	A	D	MD
1. Una vez terminada la clase siempre puedo comunicarme con el profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Nunca encuentro al profesor cuando lo necesito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. El profesor nos informa oportunamente de las novedades del liceo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Los alumnos estamos más informados de las actividades del establecimiento que el profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Siempre se puede contar con el profesor para solucionar problemas de la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. El profesor sólo atiende asuntos relativos a su asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. El profesor incentiva a participar en actividades del liceo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. El profesor no propicia espacios para actividades extraprogramáticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. El profesor incorpora actividades grupales para el trabajo en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. El profesor no otorga tiempo para el intercambio de ideas respecto a su asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	MA	A	D	MD
11. Siento que puedo aportar a mi grupo de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. El profesor usa múltiples recursos interesantes: computador, data show, libros, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Me aburro con las clases del profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. El profesor siempre se detiene a explicar cuando no entiendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. El profesor habla de cosas que no entiendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. No logro ver para que me van a servir los contenidos de su ramo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Con el profesor nunca se sabe que esperar para las pruebas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Siempre nos da a conocer la pauta de evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. El profesor explica claramente los errores en las evaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Pienso que las notas del profesor son injustas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. El profesor me corrige durante el trabajo en clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. A menudo no alcanzamos a terminar las actividades de la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. El profesor siempre nos recuerda el tiempo mientras estamos trabajando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. El profesor siempre nos da más plazo para la entrega de tareas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Siempre propone una hora de término para las actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Pareciera que el profesor no se entusiasma al hacernos clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Siento que el profesor no espera nada de mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Cuando algo no me resulta el profesor siempre me anima a continuar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Parece que el profesor se fija más en mis errores que en mis logros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

	MA	A	D	MD
30. A veces siento que el profesor me considera tonto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. El profesor me hace sentir que mis habilidades son útiles para su asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Si no entiendo siempre busca una nueva forma para explicar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. El profesor da ejemplos variados para que uno pueda comprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En esta asignatura mi promedio de notas se encuentra entre:

1.0 a 3.9

4.0 a 5.5

5.5 a 7.0

Gracias por haber participado en este estudio. Sus respuestas serán de mucha utilidad. Para conocer los resultados o cualquier otra inquietud puede comunicarse con la investigadora a carolabello.o@gmail.com

Entrevista 1

Profesor de historia y ciencias sociales
27 años. Sexo masculino

E. ¿Y hace cuántos años que eres profe?

P. 4

E. Y tienes? Edad?

P. 27

E. ¿Dónde estudiaste?

P. en la Universidad Arcis. Arte y Ciencias Sociales

E. Profesor de historia entonces, y geografía

P. Historia y Ciencias Sociales, que antiguamente era Historia y Geografía, ahora se imparte como Historia y Ciencias Sociales.... es lo mismo.

E. Sí claro. ¿Tú haces clases regularmente en el TP y el HC cierto?

P. Sí

E. ¿Te ha tocado hacer clases en ambas modalidades?

P. O sea de hecho primera vez que me muevo al HC, porque siempre había hecho clases en el TP

E. O sea no tenías alumnas, nunca antes habías hecho clases en el TP, o sea HC nada

P. Talleres, pero no la asignatura propiamente tal

E. Ahhh ya, que bien, entonces súper bueno. ¿Y con cuál de estas alumnas, ahora que tienes esta experiencia, prefieres trabajar?

P. con las TP

E. Sí? Y por qué?

P. Porqueeee implican un desafío mayor desde el punto de vista de los prejuicios que tienen la mayoría de mis colegas, o sea la mayoría de mis colegas creen que el CI de las alumnas TP es menos, es más pequeño, que les cuesta más aprender, y yo me he dado cuenta que es absolutamente distinto, o sea todas las alumnas tienen las mismas capacidades, las mismas condiciones, y si están en el TP es porque tienen una opción de vida distinta a la de HC, pero no necesariamente porque son más o menos inteligentes

E. Entonces tú también ibas con ese prejuicio

P. No, en ningún caso

E. No te permeó, digamos esaaaa visión institucional

P. No, lo que pasa es que a lo mejor para suerte mía yo llegué directamente al TP cuando todavía no me relacionaba con nada ni nadie, entonces como que no escuché

nada, no me dijeron nada., yo entré derecho no más, abrí la puerta entré, empecé a hablar, y listo, y después en la medida que fueron pasando las semanas y ya posteriormente los meses, de hecho creo que después del primer consejo de profesores en el que estuve me di cuenta recién de que había como un..., o sea de que había un prejuicio enorme entre el HC y el TP, y ahí recién me di cuenta, pero ya había pasado un semestre y yo tenía la experiencia totalmente distinta, que me acuerdo clarito del año 2007, mi primer consejo de profes que me metí a defender por ejemplo al 4°C que eran curso de alimentación, porque conmigo trabajaban bien cuando los demás estaban espantados, casi al borde de las lágrimas, yo aparecí ahí sonriendo..con que el curso me gustaba.

E. Y ahora que tú puedes... que estás instalado también en el HC eehh cómo ves el interés por tu ramo, comparando ambas modalidades, tú dirías que el HC tiene más interés?

P. Sinceramente no, yo creo que eh, es similar, yo creo que tiene que ver con el tema de la edad de las niñas, andan pensando en otras cosas, tienen otros intereses, yo creo que, de hecho y siendo sincero, es muy menor la cantidad de alumnas que va al colegio, que entra a la sala de clases, pensando quiero estudiar, quiero aprender porque quiero prepararme p'al próximo año, porque quiero seguir estudiando, porque quiero tener mayor proyección, porque quiero tener mayores conocimientos, al final y al cabo, de hecho, como que esperan que uno haga el menor esfuerzo posible para ellas también hacer el menor esfuerzo posible. Creo que el tema del interés no..... HC o TP es muy similar, hay un grupo de alumnas que sí les gusta aprender que sí te quieren escuchar, pero en contraparte hay otro grupo de alumnas que no, que no está ni ahí, y que si te escuchan, en mi caso al menos, es un.. por un tema de respeto, por un tema de buena onda, pero más allá así como de ah! Llegó el profe Alfredo, y viene la asignatura de Historia, no, o sea no hay diferencia entre el TP y el HC.

E. Ya. Y cuándo... tú planificas actividades diferentes para ambas especialidades o no?

P. Peroooo... no en gran cantidad, o sea la mayoría son similares, de hecho, hago las mismas clases, como es planificación clase a clase, van pauteadas de la misma manera, ehh, lo que sí hay es evaluaciones distintas. Por ejemplo con el TP uno puede, en el caso de los cursos de alimentación, no sé poh hacer un... cuando vemos historia antigua, hacer no se poh, recreaciones, presentaciones y presentamos también platos antiguos y cosas por el estilo, en cambio en el HC, no sé poh, a ellas les gusta más disertar, hacer carpetas, trabajos de investigación, entonces ahí vamos variando.

E. entonces tú dirías que la diferencia principalmente la haces en la evaluación, más que en el desarrollo de actividades previas.

P. Claro, sí, pero fundamentalmente tratando de darle en el gusto a la alumna, osea , en el HC es más de investigar, más de ir al libro, de ir a Internet, busca información, hacer carpetas, disertar o debatir, en cambio no sé poh, el TP es más práctico uno puede decir: "ya chiquillas ¿por qué no hacemos una fiesta medieval?" y las chiquillas consiguen los trajes, hacemos una recreación, ambientamos la sala, las de alimentación investigan sobre los platos, las comidas típicas y las presentan, entonces hacemos cosas distintas, fundamentalmente porque ellas son más prácticas

E. Pero has hecho el intento de hacer, de hacer por ejemplo disertaciones y esas con el TP

P. Sí, si lo hice y, ahí.. y baja, ahí quizás está la diferencia con el HC, baja el nivel a la hora de disertar, como que las saca... es como sacarlas de su mundo, llevarlas a otro donde se sienten más incómodas

E. y tú crees que igual ellas demuestran que, es una... una manera buena de mostrar aprendizajes, equivalente digamos.

P. Desde mi punto de vista se siguen, se siguen todos los procesos, porque tienen que investigar, después tienen queeee..., crear obviamente con la información que obtienen, tienen que crear fórmulas, presentaciones, y después tienen que llevarla a cabo, tienen

que demostrarla y demostrar que aprendieron algo, similar a la disertación, tienen que investigar, tienen que elegir la información y después tienen que presentarla. El proceso sigue siendo muy similar, lo que pasa es que es de manera distinta o sea entre una niña que se vistió de princesa medieval y que está hablando sobre los tiempos y presentando no sé, platos típicos por ejemplo de la época y haciendo reseñas históricas, contra otra que se para adelante vestida formalmente que está disertando todo el rato, lo único que cambia es el contexto.

E. OK. Se te ha hecho necesario en algún momento bajar la escala de notas? O el nivel de exigencia

P. Pero en los dos

E. En ambos?

P. En ambos

E. Pero no hay una mayor diferenciación...

P. No, en ningún caso o sea en mi primer año tuve, cuando yo venía así con toda la ...los pensamientos de la universidad, donde prácticamente como que yo me creía Dios (risas) y pensaba que, no sé, que me iba a encontrar con niñas que eran así, muy hábiles, muy estudiosas, de repente como que apliqué la primera prueba y fue así, lluvia de rojos, me asusté, pero después dije: "no, debe ser que a lo mejor fui muy exigente" ya, y a la segunda pasaba lo mismo, y ahí tuve que recurrir a UTP, ahí me empezaron a explicar un poco más y tuve que bajar la escala, pero ahora ya no, de hecho cuando la bajo es, no sé cuando las alumnas en realidad me han obligado a bajarla porque es como generalizado de que todas, o no estudiaron, o habían ciertas cosas que no entendían, pero me pasa en los dos, o sea me pasó este año ya, que he estado haciéndoles clases a los cursos humanístico científicos y ya me había pasado antes con los TP.

E. Mmm, Oye, volviendo un poco a los prejuicios que se supone que los profesores... que tú has visto en los profesores con respecto al área TP. Tú, ¿a qué los atribuyes? ¿Dónde crees que se generan, que se gestan esos prejuicios.?

P. (silencio) Yo creo que tiene que ver con la proyección hacia el futuro, y creo haberlo escuchado, no de la misma manera, pero la idea es la misma de que el alumno HC o la alumna, en nuestro caso, HC, es la alumna que está mirando al futuro, que piensa ser profesional, y que por lo tanto va a desplegar un esfuerzo mayor y que por lo tanto tiene las capacidades para desplegar ese esfuerzo mayor, para llegar a la universidad, para estudiar cinco años, para transformarse en abogada, ingeniero arquitecto, profesora, doctora, en fin. Contra una alumna que por ser TP, supuestamente no tiene tantas proyecciones, quiere salir luego del colegio y quiere tener algo para trabajar pronto...y para quedarse ahí.

E. Claro, como terminal

P. Claro, terminal. Y yo, con el tiempo, y conociendo también a mis alumnas, que ya han egresado, también me he dado cuenta que es totalmente distinto. O sea un alumna TP puede tener más proyecciones que una HC, porque a lo mejor piensa de esta manera: o sea yo quiero estudiar ahora algo, una carrera, para trabajar, para financiarme, para pagarme los estudios y a lo mejor mi, mi tranco va a ser más largo, voy a demorar más porque voy a trabajar dos años primero pa' juntar plata y después recién voy a empezar a estudiar, pero la proyección sigue siendo la misma, el sueño es el mismo, es el sueño de una joven de cuánto?, 17 ó 18 años que quiere llegar lejos, que quiere ser algo más en su vida, que quiere salir de su círculo de pobreza, o que quiere sacar a la familia adelante, o que quiere tener su casa

E. Mmm Tú me decías que cuando llegaste, entraste al tiro al TP. ¿Tú crees que esa es una práctica?: Pajarito nuevo se va al TP

P. (silencio) no lo sé, no sabría decirlo porque eehh. Yo creo, en mi caso para ser.... más que a lo mejor si fue una práctica o no, no lo sé, yo no llegué solo al colegio. Cuando yo llego al colegio, el 2006 a hacer la práctica, llego con otro colega más y, como que estaban todos los profesores ocupados. Yo sé que como práctica de liceo a cada profe se le asigna un alumno en práctica, o sea cada profesor titular, y a mí me tocó con la profesora que quedaba y era la profesora que tenía cursos TP, entonces, por lo tanto, yo tenía que asumir los cursos TP, y cuando yo ya me quedo en el colegio, como profesor, ya como parte del colegio, me quedo porque reemplazo a una profesora que le hacía clases a los cursos TP. A lo mejor si hubiese sido distinto yo habría tenido cursos HC. O sea yo llego ahí, por azares del destino...

E. Lo atribuyes a las circunstancias entonces no más.

P. Claro, no podría decir yo que es una práctica

E. Tampoco crees tú que exista esa práctica al interior, más allá de que a ti no te haya tocado... pero

P. O sea de que existe, existe. O sea de hecho yo sé que en el colegio se muñequen los profesores que van al HC y al TP, por lo menos los profesores del plan común.

E. Y en general, la mayoría quiere el HC?

P. eehh Sí. Lo que pasa es que ahora por el tema del reajuste horario, y el tema de que hay menos cursos y todo eso, ya tienen que... a caballo regalado no se le miran los dientes (risas) y todos tienen que ir donde los manden, pero todos tratan de arreglarse, sobre todo los más antiguos y los que son planta, tratan de arreglarse como pueden ahí, en la oficina, encerrados, y después uno se entera no más de que "ah! Te toca ir a tal lado"

E. cierto

P. Ya poh Alfredo, eso nada más sería, súper bueno, muchas gracias

Entrevista 2

Profesora de Castellano

50 años. Sexo femenino

E. Cuántos años llevas haciendo clases

P. 28

E. Profesora de

P. Castellano de la Universidad Técnica del Estado, hoy USACH, el año que yo egresé cambió el nombre

E. Tú llevas años funcionando en ambas modalidades no?

P. Sí

E. Y ahora, con esa mirada que te da, esa movilidad, con cuál de las dos prefieres trabajar

P. Difícil la pregunta porque en el plan HC, yo trabajo con 1° y 2° que es plan común y tengo todos los TP este año de Alimentación 3° y 4° y también tengo dos secretariado, pero no tengo HC 3° y 4°, este año, he tenido sí.

E. no importa, puede ser con tu experiencia más antigua.

P. Ya, yo prefiero trabajar con el TP

E. Ya

P. Aunque más prefiero trabajar con el TP pero en la especialidad, impartiendo algún módulo de la especialidad.

E. Secretariado?

P. Secretariado, claro, como lo hice durante hartos años también, porque considero que ahí las alumnas tienen mucho más interés en lo que uno les está enseñando, ya, en cambio las del HC son como... como que no tienen bien claras sus metas. Saben que tienen que dar una PSU, saben que a lo mejor tienen que estudiar una carrera en algún instituto o en la universidad, pero no lo asocian eso con su cotidiano, con su trabajo escolar, lo ven como dos cosas separadas. En cambio las niñas del TP asocian directamente lo que ellas están estudiando, con lo que van a hacer a futuro, tienen mucho más claras sus metas, tienen más claros sus objetivos lo que van a hacer. Muchas querrán seguir estudiando pero la mayoría sabe como y cuando.

E. Y el interés? Tú crees que el interés es más o menos parejo entre una modalidad y otra? O sea más allá de esta motivación última, el interés propiamente durante la clase en tu ramo.

P. Sí, se presenta más o menos parejo, diría yo, no veo tantas diferencias... como te digo actualmente no hago clases en el HC propiamente tal, pero en general, las alumnas, en los ramos humanísticos científicos, no demuestran gran interés. No sé poh, lo ven como una obligación, como algo que tienen que estudiarlo porque sí, pero no porque quieran realmente... ellas sientan que les sirve para algo. Incluso el castellano.

E. Cuando tú planificas actividades, lo haces pensando en la modalidad, tienes que hacer actividades diferentes.

P. No, nosotros planificamos por departamento, yo no planifico sola. Ahí siempre hemos tenido una pugna entre las que somos más técnicas versus las que son más humanistas, en el sentido, que las humanistas dicen que hay que enseñarles lo mismo independientemente de la modalidad, sea HC o TP. Están las otras opiniones, entre las que yo me cuento, pero que estoy en minoría, de que tenemos que hacer alguna diferencia, no en el sentido de exigirles menos, sino que en el sentido de que el subsector debe apuntar hacia la especialidad.

E. Ponerlo un poco al servicio?

P. Al servicio, claro. Como deberían ser las asignaturas en las carreras técnicas, estar al servicio de la especialidad. Que no sean cosas aisladas que las niñas no logran conectar con lo que están estudiando. Yo sé que el inglés lo conectan un poco, pero en lenguaje no hemos podido hacer esa...esa planificación especial digamos, diferente. Porque, tal vez algunas personas lo entiendan como menor exigencia, o “facilismo” pero no es eso. Yo tengo claro que es apuntar el subsector hacia las especialidades. Pero no se hace, lamentablemente.

E. Se te ha hecho alguna vez necesario bajar la escala de notas, en cualquiera de las dos modalidades.

P. Sí

E. Y tú dices que eso pasa en ambas

P. en ambas

E. No hay una mayor incidencia en una que en otra. Con respecto a esto que tú me dices de “bajar el nivel”, al TP por ejemplo. De hecho en el último consejo se escuchaba, y “le hice las mismas pruebas”, lo hacía ver como una cosa especial.

P. Bueno, yo generalmente bajo la escala, es muy raro alumnas que logren el puntaje máximo en las pruebas, tanto en el TP como el HC. Entonces, generalmente hay que estar acomodando para el cuatro. Por ejemplo si la prueba tiene 30 puntos, y el puntaje máximo es 28, se hace ahí una operación matemática en donde el puntaje máximo pasa a ser 28 y no 30, el real digamos. Pero tampoco se parte el 7 con 28. Se arregla un poco, o se mejora la escala para que no salgan todas tan perjudicadas, sobre todo las que tienen puntajes bajos, y se ayuda a las que tienen puntajes más altos.

E. Ahora que pasa cuando se baja la escala? Hay un ítem que termina siendo más complejo que otro me imagino, normalmente en una prueba suele haber como una coincidencia en que varias no responden determinada pregunta. Qué pasa con ese ítem? Se vuelve a tomar? Se pasa de nuevo? O se deja? Se entiende como la parte obvia de los aprendizajes que no se logran?

P. Mira, es difícil que se puedan retomar los contenidos que uno ya vio en una prueba, que uno ya preguntó. Y este año ha sido más difícil con esto de las planificaciones clase a clase, en que prácticamente no se puede volver atrás, tenemos que seguir, porque ya tenemos todo adelantado digamos, en la planificación, en le papel. Deberíamos pasar en cierto tiempo una cantidad de contenidos, entonces después de una prueba devolverse a reforzar: Casi una pérdida desde el punto de vista de la planificación.

E. O sea que se privilegia cobertura por sobre profundidad

P. Claro

E. Oye, esto que tú me dices, de que tú prefieres trabajar en el TP. Tú crees que es una rareza? Tú crees que en general los profesores prefieren trabajar en el HC? Los profesores de formación general por supuesto.

P. Hay como dos corrientes distintas, dos tendencias. A mí me gusta mucho el manejo instrumental del idioma: ortografía, enseñar redacción... que creo que es útil para las

alumnas. Sin dejar de lado, por supuesto, literatura y todo lo que eso significa en el idioma español. Pero a lo mejor soy un ente extraño, pero siempre he estado más cerca del TP yo. Cuando empezó la carrera de Alimentación, estoy hablando de hace 18 años atrás por lo menos, yo tenía los cursos de Alimentación en, Castellano, en ese tiempo. Ya y les dábamos una orientación... había más libertad para las planificaciones y yo por lo menos le trataba de dar una orientación más técnica a... a mi ramo. Y después cuando se creó la carrera de Secretariado también, también yo les hacía lenguaje y les hacía Relaciones Comercial en ese tiempo, 3° y 4°, que era como bien técnico, bien específico. Y en 1° y 2°, la carrera comenzaba en 1°, teníamos un ramo que se llamaba Redacción y Ortografía. Y yo disfrutaba eso, porque yo veía como las chiquillas iban aprendiendo y aplicando. Pero ahora con el plan común, todo es lo mismo en 1° y 2°.

E. Pero la... en los profesores, en el resto digamos. Se ve que desde los estamentos más directivos pueda haber una intención de darle ciertos cursos a algunos profesores en especial

P. (con fuerza) Yo creo que sí. Generalmente existe el prejuicio que el profesor que toma las horas en el técnico, no es tan buen profesor como el que toma las horas en el HC, ya. Porque eso es un prejuicio, porque los resultado se ven a final de año y eso también se refleja en las evaluaciones, en las planificaciones, que... no sé poh, no sé si será la tendencia o se tenderá a creer que el profesor que exige más, que pone peores notas es mejor profesor..y no es así, es todo lo contrario, si yo aplico un instrumento de evaluación a alumnas de 3° de Alimentación y ese mismo instrumento se les aplica a alumnas de 3° HC, si le va mejor al TP significa que aprendieron más que las del HC, no es porque yo haya bajado la escala o porque sea más fácil. Es la misma prueba, el mismo instrumento. Entonces se tiene como a confundir un poco las cosas.

E. A qué crees tú que se debe que exista ese prejuicio,

P. No sé, no sé. Como que los cursos técnicos son estas pobres niñitas que van a llegar hasta aquí no más porque no tienen más medios, o porque no les dio la cabeza, o porque los papás quieren que trabajen luego. Pero yo he encontrado niñas en el TP, valiosísimas, que son muy inteligentes, que tienen muy claro lo que quieren, entonces no son ni más ni menos inteligentes que las otras, simplemente que su opción es diferente.

E. Curiosamente en el liceo, el TP es el... el que lo lleva, digamos.

P. Claro, es la fuerza.

E. Sin embargo no ha cambiado la percepción en general de los profesores, como que por debajo subyace todavía esta idea del TP como inferior.

P. Yo creo que sí

E. Vendrá de afuera? Vendrá de la sociedad?

P. Yo creo que sí, pero también viene del mismo liceo. O sea hubo gente, yo creo que ya no está esa gente, pero quedó como la huella, la marca, que se oponía tenazmente a que el liceo tuviera carreras técnicas, que iba a perder su tradición, que era un liceo científico humanista. Que iba a perder como su esencia. Y resulta que ahora no tendríamos ninguna alumna si el liceo no fuera TP. De hecho, en las encuestas previas que están haciendo en los segundos para el próximo año, dos o tres niñitas querrán irse al HC y todo el resto quiere elegir TP. Son muy pocas... yo he estado en dos segundos cuando fue la orientadora a hacer una pregunta simplemente: "¿quiénes de Uds. se irían al HC?". Una niña en un curso y dos en el otro. Si eso es una tendencia no van a ser más de 15 ó 16 niñas en todo el liceo, si son 8 ó 7 segundos.

E. Claro. Es curioso ese fenómeno y al parecer se da a todo nivel. Yo postulo que cuando uno toma una opción TP, uno hace una renuncia no sólo a un estatus

económico sino también social, y se asume que uno tiene capacidades inferiores.

P. Sí, pero eso no es así. Me estaba acordando yo... mira, yo siempre he vivido en este barrio, en este sector, y cuando yo estaba en el liceo, que en ese tiempo era liceo humanístico científico, tenía amigos aquí en el barrio que estudiaban en la Industrial, y nosotros les decíamos lo panaderos, porque ellos andaban con su tablita de dibujo. Mi marido es egresado de la Industrial de la carrera de construcciones mecánicas, aunque no la ejerce, él hace otra cosa. Yo siempre le digo "si Uds. eran los panaderos para nosotros" y era una forma peyorativa y despectiva de ver a las carreras técnicas, de ver a los colegios que impartían carreras técnicas. Entonces es un prejuicio social, que también está instalado en los colegios, y los liceos tradicionales por así decir, les ha costado mucho asumir, que los tiempos han cambiado, que la sociedad ahora... aquí se requiere mucha mano de obra, mandos medios, gente técnica, porque no sacamos na' puros profesionales, si no hay quien ejecute.

E. Claro. Podría deberse por ejemplo a las valoraciones que da el mismo Simce? Por ejemplo, el Simce evalúa solamente, hasta el momento, Matemáticas y Lenguaje, entonces también hay ahí, como que se ve una valoración de esos subsectores como la base del resto, que, a lo mejor, entonces, da que al final son la base del HC, de una u otra forma, entonces podría venir la intencionalidad desde ahí...

P. Podría ser pero el Simce se da en 2° medio, entonces no influye en 3° y 4° que es donde empieza la especialización, porque el último curso donde se da Simce, es 2° medio, después viene la PSU, en 4°

E. Que también, nuevamente, toma ciertos ámbitos..

P. Ahí es complicado el tema de la PSU, porque ahí sí que hay diferencias, o sea una niña que egresa de 4° TP, sea Secretariado, Enfermería, el que sea, tiene desventajas en relación a una alumna del HC

E. Y esa desventaja se debe a?

P. Se debe a la profundidad del tratamiento de los contenidos

E. Y esa profundidad es diferente por?

P. Por el plan de estudios, el número de horas. Porque las niñas del HC tienen PSU, Matemáticas, PSU Lenguaje, PSU Historia. Tiene ramos... por ejemplo las humanistas, ramos que profundizan lenguaje, que profundizan historia y están dentro de su plan de estudios, y se supone que eso las va preparando mejor para la PSU, en cambio las niñas del TP tienen los 4 ramos básicos, Lenguaje, Matemáticas, Inglés, Historia, 3 horas, 4 en algunos casos, y su mayor concentración de horas está en la preparación de la especialidad, entonces ellas van por otro camino. Yo no soy partidaria de que las niñas del TP den la PSU así no más, sin prepararse, porque la preparación que a ellas se les da en 3° y 4°, no es para la PSU, es para el mundo del trabajo, a pesar de que lenguaje y matemáticas debería bastarles las tres horas, pero sabemos que no es así, es la diferencia que hay con el HC

E. Hay un *training* diferente, además porque se entiende que los otros establecimientos también hacen ese training, porque son puntos para después venderse al mercado

P. Exacto

E. El otro día el director de Inacap decía que el problema de los alumnos TP no era que supieran menos, sino que sabían cosas diferentes.

P. Claro por eso te digo, van por caminos diferentes, no es que sepan menos, o sea, si lo ponemos en relación a conocimientos prácticos saben mucho más que los del HC, los del TP van a ser capaces de desenvolverse en el mundo del trabajo, inmediatamente, saliendo de 4° medio, en cambio una alumna del HC, no va a poder,

porque son muy rudimentarios sus conocimientos con respecto a hacer cualquier cosa. Es más abstracto, es teoría no más.

E. Con respecto a la Matemáticas, al Lenguaje... en general que ellos hacen, no las orientan a aplicaciones

P. No, solamente el tema de la ortografía y la redacción, pero es mucha literatura, hay un... no es módulo, un electivo en 3° medio que se llama Lenguaje y Sociedad que se ve todo el análisis desde los orígenes de nuestro idioma, hasta nuestros días. Las diferencias con el resto de América, como lo hablamos nosotros, como lo hablan en España, que es una profundización que no tienen las otras niñas. Y lo mismo será con las Matemáticas, las científicas que también profundizan en sus materias que no profundizan las otras, y eso les da un conocimiento más firme una base más sólida para poder rendir una mejor PSU.

E. Ya pues, muchas gracias

Entrevista 3

Profesora de matemáticas

43 años

E. Ud es profesora de:?

P. Matemática, bueno computación también pero hago matemática

E. Cuénteme, a mí lo que me interesa saber es como acomoda su enseñanza, si es que la acomoda o la hace igual, para los cursos TP y HC que Ud. atiende. Cree que los niños necesitan acomodo de su práctica pedagógica?

P. Sí, sí, La razón fundamental es que los conocimientos previos en HC y en TP ,es diferente. En HC tienen la garantía que ellos tienen más Matemática, tienen Matemática plan común y la de la especialidad, entonces van reforzando todo eso. Igual el año pasado yo los tomé en la especialidad y este año en el plan común y hay tantas cosas que han aprendido tanto por parte de la otra profesora como conmigo que les ha servido este año y matemática no les ha costado tanto como los otros cursos que son justamente del TP. Ellos tienen muchas falencias en Matemática, por ejemplo, a ver, habilidades que se adquieren en la básica no las tienen. Entonces uno tiene que estar recordando paso a paso como se adicionan fracciones, como se multiplican para poder resolver problemas que son propios del 4° medio por ejemplo.

E. Por qué se produce eso, porque estamos hablando de alumnos que, antiguamente eran del plan común y que sólo ahora están separados, sin embargo Ud. me dice que ellos tienen problemas, será que precisamente por esos problemas ellos eligen el TP?

P. En algunos casos podría ser, pero la mayoría yo creo que es porque les gusta la especialidad lo que pasa es que el curso que yo tengo, el 4°H, desde el año pasado también traían falencias, como la mitad del curso traía más falencias que el resto, entonces los tuve que nivelas dándoles harto reforzamiento de materias de 1° medio y ahora ya no tienen tantos problemas como tenían el año pasado, y a diferencia de estos otros cursos que tienen muchos más problemas aparte de la materia de enseñanza media.

E. Ud. cree que es un problema de motivación

P. También puede ser, y puede ser que la autoestima esté muy baja en varios alumnos

E. Del TP?

P. Del TP sobre todo, porque los padres que quieren que ellos consigan? que consigan pronto un trabajo remunerado, saliendo de 4° medio, una cosa así, o prontamente un año después. Entonces tienen poca esperanza de lo que va a suceder en el futuro, la gran mayoría no tiene interés en dar la PSU por ejemplo, quieren salir y trabajar inmediatamente, entonces no le dan mayor importancia a la asignatura por ese motivo.

E. Ud. cree que los profesores podrían influir en la autoestima de los alumnos

P. Yo creo que en un pequeño porcentaje, yo creo que la gran mayoría de lo que influye en la autoestima de ellos, es su familia, su entorno, donde viven, lo que espera la familia propiamente tal de ellos, eso es lo que más influye. Hay muchas personas que dicen “oye tú no sirves para eso” y queda con eso en la mente, ahí, marcando. Y si le fue mal en algún momento cree que le va a ir siempre mal. Y eso es lo que uno trata, yo creo que la mayoría de los profesores trata de cambiar ese enfoque, esa mirada hacia el futuro de ellos que cambie.

E. más positivo....

P. Más positivo

E. De qué manera toma forma estas diferencias, qué tienes que hacer tú distinto en el HC que en el TP? Como de cobertura...

P. La organización. en el HC pasa que preguntan más, entonces uno no tiene que preocuparse de la organización sino que tratar de darles desafíos, problemas más complejos. En el TP también pueden lograr lo mismo que el HC sólo que hay que organizarlos de otra manera, en forma grupal, tratar de incentivarlos con notas positivas, ojalá muy buenas notas al principio para que ellos digan "sí, somos capaces y podemos tener excelentes notas en esta asignatura". Entonces si ya ven que las primeras dos evaluaciones le va bien, saben que no pueden bajar su promedio. Entonces la idea es dar trabajos grupales.

E. Ah, ya. Entonces no haces las mismas pruebas.

P. No, no hago las mismas pruebas, son pruebas más sencillas, más seguido y que ellos tengan que trabajar en grupo, que discutan. Uno les da respuesta a las consultas, estamos interactuando inmediatamente con ejemplos y con ejercicios de las guías.

E. Ok, un aprendizaje más colectivo

P. Sí

E. Y cómo miden los aprendizajes individuales?

P. Hay momentos en que yo los saco a la pizarra, y no todos los trabajos son grupales, también hacen pruebas individuales pero cuando uno está más o menos segura que les va a ir bien. Y otra cosa que incentivo en los dos tipos de curso, es colocar timbres en los cuadernos, entonces la persona sabe que si se esfuerza, si tiene

toda la materia ordenada y los ejercicios de la clase va a tener incentivo en cuanto décima para las pruebas, donde cada timbre vale dos décimas, una cosa así.

E. Ah, ok, pero eso lo haces para ambos?

P. Para ambos, sí y con eso se motivan bastante, están pendientes de la clase. Igual existen algunos grupos que cuesta incluso dando ese tipo de incentivos y tengo que ver de qué manera lograr esa parte, pero son la minoría se puede decir unos cuatro por curso que ni siquiera escriben. Esa es la parte difícil de esto pero, viendo que a los demás les está yendo bien. En una prueba de TP yo les dije “ya, pueden sacar su cuaderno y pueden hacer la prueba con cuaderno abierto” y estos niños que no habían escrito en las clases anteriores pensaron.....Yo les dije: “saquen su cuaderno, si lo pueden usar” pero todo con la intención de que la próxima vez ya no les ocurra lo mismo

E. ¿CÓMO vez tú a tus alumnos en unos años más? ¿qué crees tú que va a pasar con ellos? en el HC y TP

P. Con el TP yo creo que van a estar trabajando en sus carreras, por lo que me cuentan ellos de sus intereses, que yo veo que igual hay gente que quiere, aparte de sus carreras, estudiar más, yo pienso que a lo mejor se van a demorar que no va a ser el primer año, apenas rinden la PSU que les va a ir bien, pero no veo a todos muy preparados, pero yo creo que varios de ellos van a estudiar y sobre todo el HC, porque yo me he encontrado con alumnos y digo “oh sí, está estudiando y está sacando algo súper bueno” y digo “si po, es del liceo, y del liceo sí sale gente profesional” en el caso mío yo salí de aquí, entonces por qué pensar que si algunos son dejados para estudiar siempre van a ser. En algún momento ellos cambian su *switch* como se dice y se dan cuenta de lo que quieren hacer, quieren lograr algo. Cuando ven que la realidad es complicada que es difícil, entonces unos trabajan, juntan su plata y estudian. Pero los que tiene hijos de por medio, es difícil, puede ser que se dediquen solamente a trabajar

E. Y eso puede pasar en ambos lados

P. En ambos lados

E. Tú crees que el resto de los profesores opina más o menos como tú, de los profesores de Formación General, o tú has visualizado que pueda haber profesores que se sienten más motivados a ir a un área que a otra?

P. Yo creo que no es por el hecho que sea TP o HC sino que es por el curso en particular, Tal curso no les gusta ir, o dicen “no, a este curso no me gusta ir, la disciplina está mala, no me llevo bien con ellos...” tal curso determinado, pero no que sea por modalidad

E. Y algunos profesores concentran sus horas... claro, acá hay mucho más TP que HC pero....

P. Si hay algunos que sí, que concentran más, en el caso mío yo tengo de las dos

E. Y esa concentración por qué se produce?

P. Debe ser por las especialidades de ellos, por ejemplo hay otro profesor de matemática que está concentrado en la parte de secretariado y administración y yo creo que debe ser por su formación académica. O sea igual puede hacerlo en HC, pero como tiene esa formación yo creo que lo derivan a esos cursos

E. Y eso quiere decir que los ramos de formación general de alguna manera hacen un acomodo curricular también. Por ejemplo los que están haciendo en Alimentación ven matemática en función de una receta, del cálculo de ingredientes...o es lo mismo para todos

P. En un principio cuando recién entré a trabajar en este liceo yo hacía la diferencia, de pasar la matemática de acuerdo a lo que está en la carrera pero como a nosotros se

nos exige pasar la materia de acuerdo a lo que está en los textos de estudio, igual a veces tengo que salirme un poco y pasar materia que no corresponde al nivel

E. Volver atrás

P. Claro volver atrás como te decía delante, pero este año como que he estado aprendiendo a ver como pasar la materia de manera de no quedarme mucho rato atrás.

Muchas gracias por todo

Entrevista 4

Profesor de Historia

43 años Sexo masculino

E. Ya Profesor, en un estudio preliminar, una mirada no más acá en el liceo, nos damos cuenta que las dos modalidades se abordan, quizás porque así tiene que ser, pero se abordan de manera distinta desde la Formación General. ¿Qué crees tú?

P. Bueno, desde el punto de vista teórico el Plan General es el mismo en el técnico-profesional que en el científico-humanista, ya que la formación general es lo que le da la base sustento para poder hacer que los alumnos puedan seguir aprendiendo otras áreas del conocimiento, sin embargo en la práctica, en el Liceo Elvira Brady Maldonado yo, desde mi experiencia personal, me doy cuenta que los niveles de exigencia son dispares, tanto en la cobertura curricular como en la evaluación y la cantidad de contenidos y objetivos que se persiguen en cada especialidad.

Yo creo que eso se debe a dos razones: primero está dentro de la cultura escolar el creer que las alumnas de técnico-profesional, tienen menos capacidad, no sé si intelectual o una capacidad que tiene que ver con la disposición para el aprendizaje que hace que los profesores tiendan a disminuir el nivel de exigencia y por otro lado, yo creo que no se ha trabajado correctamente en la coordinación desde las especialidades con los profesores de la formación general para poder generar un vínculo en cuanto a acomodar el curriculum para fortalecer ciertas competencias propias de la formación técnica profesional.

E. Tú hablas de acomodar, eso quiere decir: bajar cobertura, bajar exigencia, contextualizar?

P. Lo que pasa es que los contenidos son contenidos mínimos obligatorios por lo tanto hay que pasarlos igual, los aprendizajes esperados son los mismos, sin embargo, por una característica propia del curriculum que es la selección curricular uno puede jugar con eso y adaptarlo en cuanto a la metodología, o puede ser en cuanto a las actividades, o el enfoque de manera que sirva al TP, pero sin disminuir ni menospreciar la capacidad que tienen las alumnas del TP. Pero yo creo que el problema parte desde primero medio, donde, de una u otra forma yo siento que los liceos municipales, como el nuestro polivalente, por la población que nosotros estamos atendiendo, mayoritariamente vienen por la formación TP, entonces se tiende a creer en la mentalidad de algunos profesores, sobre todo aquellos profesores que llevan más tiempo acá en el establecimiento y están más mentalizados o estuvieron trabajando con un alumnado distinto que era mayoritariamente HC, ellos quedaron como con esa mentalidad de que estas niñas del TP, de una u otra forma, vendría siendo como la educación para pobres, y la educación para pobres que es una educación técnica, no está al mismo nivel de la formación universitaria, o de la formación de estudios superiores

E. Tú, de que manera crees que toman forma estas diferencias en el aula?

P. De dos formas, primero, menor cobertura curricular, es decir los contenidos no se alcanzan a pasar completamente y lo otro que también es relevante en cuanto al nivel de exigencia en las evaluaciones. Yo veo que las evaluaciones son objetivamente, por lo que yo me he dado cuenta por mi experiencia propia, como profesor son de menor exigencia que las que se aplican en el HC, ya que yo creo que de tanto reforzarse ciertas conductas cierto, que podrían llamarse hasta discriminatorias, no en el mal sentido sino que de segregación, es que uno, incluso inconcientemente, tiende a

disminuir a lo mejor la escala, a simplificar, o, la otra variante que se utiliza mucho es la ausencia de evaluaciones sumativas en el TP, sino que se le da énfasis más a los trabajos. Entonces a veces se reemplaza una prueba objetiva, de carácter sumativo por un trabajo realizado en clases que tiene, obviamente, mucha menor complejidad y también poco da cuenta del logro de los aprendizajes individuales, porque el trabajo lamentablemente son trabajos donde se refuerza la capacidad de trabajo en equipo y eso a veces no se puede objetivizar cuanto realmente logró un alumno y no colectivamente.

E. Tú me preguntabas si yo tenía la misma percepción. Claro, desde mi mirada TP, yo a veces siento que las niñas nuestras son un poco discriminadas, a veces esa discriminación es positiva como en el caso de la adecuación y contextualización de aprendizajes y a veces en forma de segregación absoluta de actividades de corte más general, como por ejemplo obras de teatro, etc. De esta percepción parte la necesidad de este estudio, en mis sondeos he visto que no hay datos duros al respecto y que la medición de esto es bastante dificultosa.

P. Fíjate que un detalle importante que hay que considerar es que la realidad de este liceo en cuanto al proceso de selección en segundo medio, yo creo que ahí hay que perfeccionarlo, porque si nosotros hacemos el corte básicamente enfocados en datos que tienen que ver con solamente las notas, cierto, yo creo que nos quedamos pobres porque estamos haciendo que las alumnas con mejores notas se vayan al HC, y todos los profesores tratan de inducirlas porque te dicen “cómo si tienes puros sietes vas a desperdiciarte en Alimentación, Secretariado, etc.”

E. De dónde nace esa idea de que el técnico es un desperdicio de capacidades?

P. Yo creo que esto viene básicamente en una cuestión cultural de nuestro sistema educativo que cuando en la década del ochenta, a finales de los ochenta se comienza de una u otra forma a incorporar una mayor cantidad de alumnos por el aumento de la cobertura escolar, a nivel nacional y esto es una realidad no solamente de Chile sino que de todos los países, la Educación técnico profesional nace como un “hermanito

menor”, entonces como una educación incluso encasillada “para pobres” entonces en la medida que nosotros veamos a esos alumnos con falta de expectativas tanto de los mismos alumnos por el capital cultural que traen como de los profesores no les estamos generando una realidad que a ellos les permita esforzarse y poder, de una u otra forma no ser discriminados o segregados.

Otro ámbito que yo creo que es super relevante es que las mismas chiquillas sienten que ellas no deben ser tan exigidas académicamente como las niñas del HC. Yo eso en mi práctica, puede ser algo personal, pero yo creo que también las mismas chicas, con este discurso, ellas se están bajando de nivel y en tercer lugar yo creo que hay una falta también de coherencia en las políticas nacionales educativas en cuanto a la definición que desde mi perspectiva ha ido cambiando y ahora está más confusa que antes en cuanto a que es lo que queremos realmente de la educación técnico-profesional: estamos formando para el trabajo, es decir la alumna sale, hace su práctica profesional y va a al trabajo queremos que esta chicoca, haga su práctica, trabaje pero además siga estudiando como debiera ser, creo yo. Entonces ahí no está claro, yo veo que la gran mayoría de los profesores ven a las chicas del TP como formación para el trabajo, terminal. Y eso va en contra de los paradigmas educacionales actuales en que la educación es para toda la vida y nosotros tenemos que formar a un alumno en cuanto a desarrollarles las capacidades para seguir aprendiendo toda la vida, porque toda la vida va a tener que someterse a nuevos aprendizajes en el mundo del trabajo, en la academia, donde sea. Eso yo creo que es un problema grave y se hace discriminación por ejemplo con el tema de la PSU, cada vez que nosotros tenemos que responder por ciertos parámetros de medición estandarizada, a nosotros se nos dice “ya, por promedio de PSU” y la queja general es que claro, están incorporando a chicas que dieron la prueba por dar la prueba, en términos que el Estado ha estado facilitando en los últimos años la incorporación masiva de gente que de la PSU a través del incentivo por las becas, entonces ahí hay una contradicción también, o sea si nosotros realmente estamos preparando para el trabajo, cierto, yo creo que sería un gasto de energía que no tiene la recompensa esperada, preparando a estas chicas para que den una buena PSU, yo sí creo que ellas quedan en desventaja en ese sentido y por qué quedan en desventaja? Porque

objetivamente la PSU te exige contenidos, en el caso por ejemplo de Ciencias que no están en el curriculum del técnico-profesional, te fijas?

E. Por cierto. Ahora, muchas veces, el gran problema está precisamente en rendir la PSU pero no en continuar estudios, porque una buena PSU no es garantía de buen rendimiento en los estudios superiores y vice-versa, porque muchas veces en los institutos empiezan nuevamente de cero.

P. Mira yo no tengo mucha información de investigaciones contundentes sobre ese tema pero lo que yo veo desde mi experiencia personal es que cada vez más la PSU pierde preponderancia a nivel de inserción educativa en el ámbito superior, porque con el aumento de la cobertura o del negocio para algunos, cada vez más existen más instituciones que están dispuestas a reclutar a estos alumnos y no necesariamente con el sesgo que te entrega la PSU,, solo las universidades tradicionales. ahora, yo creo que el sistema de selección universitaria está, desde ese punto de vista agotado, o sea habría que buscar una nueva metodología para poder buscar cuales serían más que los conocimientos las competencias para seguir aprendiendo independiente del nivel de educación al que uno quisiera aspirar, nivel universitario, instituto profesional o centro de formación técnica. en ese sentido el aprendizaje de la ciencia o de la técnica requieren de aprestos que son prácticamente similares, o sea cambian desde el punto de vista de la disciplina pero no en el ámbito de las competencias cognitivas que se debiesen desarrollar para todos iguales, porque alguien que arregla un motor igual debiese saber de química, física, etc.

E. Ahora que tú tocas el ámbito disciplinar, tú crees que existen subsectores que tienden más al sesgo que otros, hablando de los cuatro subsectores de la Formación General, tú crees que hay algunos que tienden a hacer más diferencias que otros

P. No tengo datos como para poder decirte, objetivamente esto ocurre o no ocurre, ahora, intuitivamente creo que en los subsectores de matemática y lenguaje, no intencionadamente pero yo creo que en la evidencia se nota una mayor brecha. Si

nosotros comparamos la cobertura curricular a la que llegan los profesores de matemática en los científicos, yo creo que es muchísimo mayor a la que logran en el técnico-profesional. Ahora hay otras variables....

E. No así en Inglés e Historia

P. Yo creo que en Historia a lo menos en mi experiencia personal y con los colegas yo creo que es como parejo, pero no desde hace muchos años atrás, porque yo recuerdo hace algunos años, incluso cuando acá se hacían las pruebas de nivel, cierto, se excluía en los niveles de tercero y cuarto a los cursos del técnico-profesional, cuando el programa de estudio es el mismo para ambas modalidades de enseñanza, entonces yo creo que ahora se está avanzando más en ese sentido pero igual se provocan brechas, sobre todo fijate tú, en historia en el tema de la profundización de los contenidos, es decir profundizar más los contenidos. Porque en el programa de ciencias sociales lo que más se hace énfasis es en desarrollar ciertas competencias a nivel cognitivo pero que tienen relación con hacer extrapolaciones, es decir constantemente extrapolar la realidad histórica con el presente, entonces eso les cuesta mucho a las alumnas que no tienen una formación enfocada hacia esas prácticas que tienen relación con ver el noticiero, leer el diario como hacer discusiones de ciertas realidades de contingencia nacional que yo creo que ayudarían bastante más para poder trabajar mejor y tener mejores resultados, o sea no medir solamente lo que sabe de historia porque eso ya no es relevante uno se mete a Internet, Google y va a encontrar lo que quiera saber, sino que es como manejamos la información y la aplicamos a los contextos actuales y eso les cuesta mucho. Además fijate que hay otro factor que me acordé ahora y creo que también es relevante, las chiquillas del TP, y yo he trabajado en Secretariado, en Alimentación y en Atención de Enfermos, no ven con el mismo entusiasmo, disciplina, constancia, y exigencia los ramos de Formación General que los módulos. entonces a mí me ocurre que cuando me toca un día que en el horario están sólo los ramos de Formación General, la inasistencia de las alumnas es mucho mayor que los días que tienen los módulos de la especialidad, o sea, se permiten ellas faltar o desatender la Formación General y no la Formación técnico-profesional. Yo creo que es un problema que va más allá donde las mismas chiquillas

dicen “pa que voy a aprender esto” y eso pasa yo creo porque también nosotros como profesores no nos hemos coordinado entre todos para ponernos al servicio en primer lugar de la especialidad, y nosotros apoyarlos

E. Eso que tú me dices de que lenguaje y matemática podrían presentar mayor brecha, podría ser causal también de las dificultades de aprender otro tipo de asignatura, entendiendo que ambos módulo son absolutamente transversales a toda la educación. entonces he ahí uno de los grandes problemas de por qué esta investigación podría ser relevante. Porque si lenguaje y matemática están siendo atendidos con alguna inequidad esto podría afectar los aprendizajes generales.

P. Claro pero tiene que ver también con la construcción del curriculum que tenemos también a nivel nacional, porque objetivamente las chiquillas que entran al TP y HC tienen una formación común en primero y segundo medio, pero ¿dónde se comienza a producir una brecha mayor objetiva? en tercero medio, por qué? porque las chicas que van al HC en el plan diferenciado ellas complementan los subsectores de la Formación General, entonces el plan científico, en vez de tener sólo tres horas del Plan General tienen el refuerzo de 2 horas más de PSU y tres horas más de matemática diferenciada que es un complemento en el caso de Lenguaje y Comunicación ellas tienen dos ramos que le complementan el ramo, como son Literatura e Identidad, además ellas tienen Argumentación, entonces ahí es donde se produce una brecha mayor, objetiva. Ahora, nosotros acá tenemos otro tipo de discriminación que dice relación con la formación de los cursos desde que llegan las niñas acá, porque todo el mundo sabe aunque no se declara abiertamente pero sabemos que hay dos o tres cursos todos los años que se arreglan, entonces ahí nosotros, de una u otra manera estamos induciendo ese resultado y la discriminación, entonces ahí ya no hay mérito del profesor

Ahora, cuando esto es un tema súper difícil de abordar porque cuando se hacen cursos mixtos cuesta mucho más trabajar, los cursos de desperfilan y nosotros tendemos a veces a desatender a las chicas que tienen una mejor disposición, un mayor apresto,

un mayor capital cultural, entonces en vez de nivelar hacia arriba tendemos a achatar. Entonces hay argumentos en contra y a favor, es una cosa que cada unidad educativa tiene que ver los que le conviene, lo que necesita.

Ahora volviendo a un tema que me quedó pendiente, yo creo que la PSU en el TP, hasta cierto punto las desperfila porque yo me he encontrado con la realidad de muchas chiquillas que, del TP, que quieren dar la PSU, y algunas dan la PSU como requisito para entrar a los estudios superiores no que quieran sacar algún puntaje y no terminan con la práctica profesional. Yo fui profesor de una generación de Secretarias del año 98 al 2001 y resulta que de estas chiquillas prácticamente nadie dio la PSU, la titulación fue altísima y una vez que las chicas empezaron a trabajar se prepararon para la PSU y continuaron estudios, no como ocurre acá que ahora con la cobertura que hay para la PSU todo el mundo quiere darla, se encandilan y a veces pierde el norte de que debiera, antes de continuar estudios, a lo menos terminar su práctica profesional para obtener un título, y eso yo creo que se nota en los bajos porcentajes de titulación que nosotros tenemos, yo creo que esto debe ser una realidad compartida, no sólo del liceo.

Bien profesor, muchas gracias.