



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología Educacional

DIVERSIDAD EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO PROFESIONAL

Estudio interpretativo desde los significados de docentes no pedagogos

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

AUTORA: NATALIA AGUAYO HERNÁNDEZ
DIRECTOR DE TESIS: JESÚS REDONDO

Santiago, 2019

“El cronista que narra los acontecimientos sin hacer distingos entre los grandes y los pequeños, da cuenta de una verdad, a saber, que para la historia nada de lo que una vez aconteció ha darse por perdido...”

Walter Benjamin

ÍNDICE

RESUMEN	5
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	6
Antecedentes.....	6
Planteamiento del Problema	13
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL.....	20
Educación Superior en Chile	20
Antecedentes Históricos.	21
Educación Superior Técnico Profesional.	24
Modelo de Formación por Competencias.....	29
Diversidad.....	35
El problema de la diversidad.	36
Diversidad en el ámbito educativo.	39
Significados	42
Significados docentes.	45
CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y RELEVANCIA.....	47
Formulación de Objetivo General y Específicos.....	47
Objetivo General:	47
Objetivos Específicos:	47
Relevancia	47
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO	50
Enfoque.....	50
Técnica.....	51
Muestra	52
Tabla 1	53
Análisis	54

Criterios científicos y Éticos.....	57
CAPÍTULO V: RESULTADOS	59
Descripción del proceso de análisis.....	59
Tabla 2	59
Análisis	60
Tabla 3	61
Eje: Caracterización de estudiantes de Institutos Profesionales.....	62
Eje: Construcciones acerca de la diversidad.....	82
Eje: Docentes no pedagogos.....	90
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	106
Discusión de resultados	106
Conclusiones.....	114
CAPÍTULO VII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
CAPÍTULO IX: ANEXOS.....	137
Nº1. Pauta de Entrevistas.	137
Nº2. Documento de Consentimiento informado	139

RESUMEN

La presente investigación corresponde a un estudio de significados que tienen docentes no pedagogos acerca de la diversidad en el aula, dentro del contexto de Educación Superior Técnico Profesional, específicamente en un Instituto Profesional de la Zona sur de Santiago. Se busca comprender desde la voz de los y las docentes cuáles son los significados que estos construyen acerca de la diversidad en el aula en el contexto de un IP acreditado por siete años, siendo la cifra máxima para instituciones de Educación Superior.

Para lograr este objetivo, el estudio consideró una aproximación cualitativa en su diseño debido a que puede usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales a pesar de que el conocimiento puede ser relativo, busca obtener un conocimiento nuevo, intentando comprender el significado o naturaleza de la experiencia de las personas de forma continua y paulatina. Asimismo, para la elección de la técnica a trabajar, fue fundamental partir de la pregunta de investigación y los objetivos. De esta forma, para lograr comprender los significados sobre la diversidad en el aula se utilizó la entrevista en profundidad, dado que significó un proceso comunicativo en que se desarrolló conocimiento dialógico a partir de la conversación con docentes no pedagogos de distintas áreas de la industria.

Como resultados se destaca la importancia que le atribuyen docentes no pedagogos al proceso de caracterización de sus estudiantes, en que asumen que su rol formativo se realiza en un contexto de estudiantes con vacíos de conocimientos, dificultades socioeconómicas, carencias afectivas y problemáticas asociadas a su vulnerabilidad social. Relevan el papel que ha ido tomando la figura de la estudiante mujer en carreras que tradicionalmente han sido consideradas masculinas, desde la visión de estudiantes líderes y autónomas.

Por otro lado, se construye la idea de diversidad desde la lógica de que sus estudiantes pertenecen a la diferencia en cuanto constituyen un perfil de estudiantes no tradicional para la Educación Superior. Desde sus prácticas se reconoce la falta de la pedagogía en su formación y la ausencia de responsabilidades frente a las características y dificultades de sus estudiantes. Por consiguiente, se concluye de forma general que existe una ausencia de responsabilidad institucional, la que es transferida a los y las docentes sin políticas que los respalden y apoyen.

Palabras claves: Educación Superior Técnico Profesional, Significados, Diversidad, Docentes.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Antecedentes

A lo largo de la historia de las sociedades modernas se han ido expandiendo los sistemas educativos, abarcando más niveles de enseñanza e impactando a más personas. Esto a partir del valor que se le otorga a la educación, expresado en palabras de Delors, "... como uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra..." (Delors, 1996, p.11).

En la lógica del aumento de años de escolarización, la Educación Superior se presenta como la etapa final del proceso formal de aprendizajes institucionalizados de los seres humanos. Ahora bien, este panorama de aumento del acceso a la Educación Superior respondería a los efectos de un fenómeno global de la modernización, considerando que la cualificación y crecimiento de la fuerza de trabajo, son esenciales para la productividad, motor fundamental de la época moderna (CINDA, 2007).

Globalmente se asume que una de las misiones de la Educación Superior es instaurar un espacio abierto que fomente el aprendizaje a lo largo de la vida. Por tanto, considerando que entregan una formación permanente para el desarrollo de futuros profesionales, las Instituciones de Educación Superior (IES) debiesen estar en constante concordancia con las tendencias actuales generadas en el mundo laboral, como también en ámbitos científicos, tecnológicos y económicos (Cobos, Gómez, & Meneses, 2016).

Siguiendo con esta tendencia mundial, el acceso a la Educación Superior en Chile se ha incrementado sustancialmente en términos absolutos. De esta forma, entre los años 2005 y 2013, el número de estudiantes aumentó en un 78,6%, el mayor incremento entre los países de la OCDE. Asimismo, la tasa bruta de la matrícula en el nivel terciario casi se duplicó entre 2004 y 2014, desde un 44,8% hasta un 86,6%, de acuerdo con lo planteado en el informe desarrollado entre la OCDE y el Ministerio de Educación de Chile (2017).

En la actualidad, la Educación Superior en Chile ha estado sujeta a un conjunto de reformas y adecuaciones introducidas desde 1981, generando la privatización de la Educación Superior con la entrada de múltiples actores privados que constituyeron nuevas universidades, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). Lo cual, sumado a la creación de una política de financiamiento a través de becas y créditos, se concretó en una masificación en el acceso y en una diversificación institucional (SIES, 2014).

En Chile las Instituciones de Educación Superior difieren de acuerdo con su estructura jurídica, según lo indicado en la Ley N°20.370 (2009), la que advierte que mientras las universidades solo pueden ser instituciones estatales creadas por ley o corporaciones privadas sin fines de lucro, los CFT e IP pueden ser sociedades con estos fines establecidos. Asimismo, la legislación determina una estructura de títulos y grados, limitando a los CFT a dictar carreras técnicas de nivel superior y a los IP carreras técnicas y profesionales de nivel superior, y sin licenciatura en el caso de estas últimas (SIES, 2014).

Además, con las reformas legales formuladas durante el régimen militar, se inició una orientación curricular enfocada en una línea técnica con el objetivo de transformar la realidad valorando lo práctico y cuantificable, de modo que se restó importancia a las humanidades (Austin, 2000). En el escenario reciente, bajo un modelo neoliberal, esta orientación se mantiene, siendo un fundamento de la importancia que adquiere la Educación Superior Técnica Profesional (ESTP), sumado a que posee casi un 43% de la matrícula total de la educación terciaria chilena, entre Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Asimismo, teniendo como referencia el periodo 2009 – 2018, las instituciones que más han crecido en número de matrículas son los IP, con un alza de 98,0% (Vertebral, 2019; SIES, 2018).

Los Centros de Formación Técnica son instituciones de Educación Superior, cuya misión fundamental es entregar a sus alumnos y alumnas los conocimientos, habilidades y destrezas que los califiquen para el ejercicio de una actividad técnica o de apoyo al nivel profesional. Por otro lado, los Institutos Profesionales son instituciones del mismo nivel que, en el cumplimiento de sus funciones, deben atender adecuadamente los intereses y

necesidades del país, mediante la formación de profesionales con los conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades (Decreto 547, 1997).

En el ámbito del aumento de la matrícula en la etapa terciaria, realizando una breve exploración histórica, es preciso señalar que hasta 1965 la tasa bruta de escolarización superior en el país fue de menos del 10%, y creció hasta el 45% en el 2004 (Orellana, 2011). Sin embargo, este aumento no ha tenido una correspondencia equitativa y sistemática en todos los sectores sociales. Antes de las reformas de 1981 solo los sectores de estrato social alto tenían la posibilidad real de recibir educación terciaria, luego el crecimiento de la matrícula benefició a los sectores medios, y por último a los adyacentes a estos, los sectores populares (Orellana, 2011). Desde el 2009 el sistema educativo chileno ha pretendido asegurar que todos los y las estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad y prestar más atención a aquellas personas o grupos que requieran un apoyo en particular (Ley N°20.370, 2009).

En congruencia con lo anterior, la OCDE (2017) plantea que la Educación Superior en Chile debe reflejar una visión coordinada estratégicamente con respecto a los intereses, recursos y potenciales del país, lo que implicaría que las reformas se enfoquen especialmente en superar las barreras económicas de estudiantes en situación socioeconómica desventajada durante toda su trayectoria educativa, propiciando el acceso a este nivel educativo y una finalización de estudios exitosa que les permita ingresar al mercado laboral.

Ahora bien, frente al aumento de la cobertura en el sistema de educación terciaria chilena, la ESTP ha sido clave, este crecimiento que se explica, en parte, por la incorporación de nuevos sectores antes excluidos de la Educación Superior que buscan carreras más accesibles y de rápido ingreso al mercado laboral (Espejo, 2016). Este incremento también se ha visto favorecido por la creación de becas específicas para este tipo de carreras, como lo es la Beca Nuevo Milenio, Beca Excelencia Técnica y Beca de Articulación (MINEDUC, 2019).

Continuando con las políticas de financiamiento y beneficios de acceso a este nivel educativo, es relevante destacar la Ley N° 21.091 (2018) que además de establecer un nuevo sistema de Educación Superior que se revisará con mayor profundidad en el Capítulo del Marco Conceptual de esta investigación, se establece la gratuidad nuevamente en Chile. Para esto se establecen ciertos requisitos que deben cumplir las IES para acceder al financiamiento institucional para la gratuidad como contar con acreditación institucional avanzada o de excelencia, constituirse en personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, y estar adscritas al Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior. También, aplicar políticas que permitan el acceso equitativo de estudiantes, con programas de apoyo a estudiantes vulnerables que promuevan su retención dentro de la institución, fomentando que al menos el 20% de la matrícula total de la institución corresponda a estudiantes de origen constituyente al 40% más vulnerable del país.

Ahora bien, por un lado, los y las estudiantes que pertenezcan a las instituciones con las características descritas previamente, además, deben ser chilenos o chilenas, o contar con la residencia en caso de que hayan cursado la enseñanza media completa en Chile. Por otro lado, no poseer titulación, a menos que posean un título técnico de nivel superior, en este caso podrían tener gratuidad si cursan una segunda carrera para obtener un título profesional o grado académico de licenciado. Este derecho es exigible respecto de aquellos estudiantes que permanezcan matriculados en su respectiva carrera o programa por un tiempo que no supere el total estimado de acuerdo con la malla curricular. En el caso de que estudiantes quieran congelar sus estudios por razones justificadas, se mantiene en la gratuidad cuando retome la carrera, siempre y cuando su situación particular sea aprobada por la institución respectiva (Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, 2018).

Es importante recalcar que la gratuidad en Chile comienza durante el año 2016 en 30 universidades y en 2017 la política de gratuidad se amplía a los IP y CFT acreditados que adscribieron a esta medida. Tras analizar los datos entregados por las propias instituciones, se detectó que el 92,7% de los estudiantes con este beneficio continuaron el año 2017 en alguna institución de Educación Superior. De dicho grupo de estudiantes, 83,3% lo hicieron manteniéndose en la misma carrera, 2,7% continuó en la misma institución, y 6,7% se

cambiaron a otra institución, siendo esta universidad, IP o CFT (MINEDUC, 2018).

Cabe señalar que, sumado a los datos anteriores aparece el Crédito con Aval del Estado (CAE) como un beneficio relevante en las políticas de apoyo al financiamiento de Educación Superior. La Ley N° 20.097, (2005), establece normas de funcionamiento de este crédito que fue aprobado en el gobierno del entonces presidente Ricardo Lagos y que se orienta en aquellos estudiantes que desean ingresar o continuar sus estudios en este nivel educativo, pero que poseen dificultades económicas para financiarlos.

Como se menciona en el estudio realizado por la Fundación Sol (2019), este crédito cumple la promesa del aumento de acceso a la Educación Superior con ayuda de la Banca, puesto que se declara que el Estado tenía restricciones presupuestarias para hacerlo por sí mismo. Antes de que operara el CAE se registra una matrícula total de 663.679 estudiantes, mientras que el año 2018 se llega a 1.262.771 matrículas. No obstante, se hace hincapié que el 71 % de este aumento se concentra en exclusivamente 20 instituciones pertenecientes a los grupos educacionales de Laureate International, que corresponde a los dueños de la Universidad Andrés Bello, Universidad de Las Américas e Instituto Profesional AIEP. Así también, Grupo Santo Tomás, a cargo de la Universidad, IP y CFT; INACAP, responsables de la Universidad, IP y CFT; y Pontificia Universidad Católica que dirigen a la Universidad, IP y CFT correspondiente a Duoc UC (Kremerman, Páez & Sáez, 2019).

Continuando con los planteamientos postulados en este estudio, se concluye que el sistema de financiamiento a través del CAE, ha significado para los y las estudiantes un endeudamiento que controla el futuro de estos a través de la morosidad a lo largo de sus vidas. Llama la atención que, dentro de los mayores niveles de deuda, se reconocen estudiantes pertenecientes a CFT con un 48,3 % y de IP con un 47%, evidenciando una correlación entre nivel de morosidad e ingresos versus pobreza (Kremerman, Páez & Sáez, 2019).

Retomando con la relevancia que manifiesta la ESTP con respecto a la educación universitaria, esta queda demostrada en el 2018, puesto que la matrícula en CFT e IP representa el 53,7% frente a las universidades con el 46,3%. También en el 2018, la matrícula de primer año de pregrado correspondiente a carreras técnico-profesionales representa el

58,9% de la matrícula total de inicio (SIES, 2018).

De este modo, si nos referimos a la importancia con respecto a la cantidad de titulados, es fundamental mencionar que en el año 2015 el 54,5% se tituló en la ESTP, y específicamente un 37,3% lo hizo en Institutos Profesionales, lo que implica que esta área de educación terciaria es fundamental dado que entrega la posibilidad de formación a un sector anteriormente excluido y segmentado de la Educación Superior (Vertebral, 2016).

En concordancia con los antecedentes mencionados previamente, se ha ido incorporando un nuevo “perfil de estudiante”, que se le ha denominado como “primera generación en la Educación Superior” (Castillo & Cabezas 2010). Asimismo, desde 1990 comienza a generarse paulatinamente un aumento de mujeres que ingresan a la educación terciaria, hasta llegar a un equilibrio en el año 2009, donde se establece una simetría entre la cantidad de hombres y mujeres presentes en este nivel educacional con respecto a la distribución por sexo propia de la sociedad chilena (SIES, 2014).

En lo concreto, respecto a los y las estudiantes, la ESTP se caracteriza por la predominancia de los llamados “alumnos no tradicionales”, que son no tradicionales para las universidades, pero sí lo son para IP y CFT. De acuerdo con los estudios presentados por el Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados (Vertebral, 2016), la mayoría del alumnado de estas instituciones provienen de los primeros quintiles de ingreso del país, estudian y trabajan al mismo tiempo, no han rendido la PSU o han obtenido puntajes bajo el promedio y han estudiado en mayor proporción en la educación media técnico-profesional.

Siguiendo con este perfil de “alumnos no tradicionales”, por un lado, es preciso agregar que, durante el 2016, las mujeres representaron la mayoría de los estudiantes en la educación superior en los CFT y alcanzaron la paridad con un 49,8% de la matrícula en los IP con respecto a los hombres (OCDE, 2017). Por otro lado, la tendencia de la matrícula total de extranjeros se presenta en la ESTP con un 51,9% al año 2018, porcentaje que ha ido aumentando considerablemente desde el año 2005 y que se mantiene de forma representativa

en la Región Metropolitana con un 68,2% del total nacional (CNED, 2018).

En lo que respecta a estudiantes en situación de discapacidad se señala de acuerdo con un estudio realizado por el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS, 2015), que el 9,1% del total de personas en situación de discapacidad en Chile posee estudios de Educación Superior. Ahora bien, dado que no existe una sistematización actual de la distribución de la matrícula de estudiantes en situación de discapacidad, se desconoce el índice por tipo de institución. No obstante, considerando que la ESTP posee menos barreras en el acceso, es posible de pensar que en este sector se concentran mayor cantidad de estudiantes en situación de discapacidad.

En el ámbito de la pertinencia de las carreras de ESTP, se puede establecer que tienen directa relación con el sector productivo, en la medida que significa una posibilidad laboral concreta para los y las estudiantes, es decir, la formación entregada es profesional y no académica. Así como lo expresa la OCDE, (2017), considerando el rol fundamental que puede desempeñar la ESTP al facilitar las transiciones de la escuela al trabajo, es imprescindible tener una visión enfocada y pertinente que sea guiada por políticas para este sector educativo. Por tanto, se debiese asegurar la relación directa entre formación de los estudiantes con las necesidades de los empleadores y el mercado laboral.

De esta manera, su modelo educativo se basa en un modelo por competencias laborales, es decir, es un modelo donde se conecta la teoría y práctica de forma permanente con el objetivo de preparar a futuros profesionales técnicos en el saber, saber hacer y saber ser (García, 2011). Es así como, "... al transitar al mundo de las competencias laborales, se evidenció que las personas requerían no solo aquellas competencias que eran propias de la especialización, sino que además necesitaban otras que se relacionaban con la formación integral de los estudiantes..." (Espejo, 2016, p. 169). Desde la perspectiva curricular, la ESTP por lo general enfatiza menos en contenidos teóricos, en comparación con los contenidos aplicados. Por ello, en la práctica otorgan mucha más importancia a la infraestructura, equipamiento, talleres y laboratorios, que permitan replicar en lo posible, la realidad del

desempeño laboral, y la aplicación de metodologías activas y prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Por último, en lo que respecta al vínculo directo entre la educación secundaria TP y la ESTP, aún se considera que falta una articulación que permita la movilidad de un sector al otro, sin necesidad de repetir cursos o que existan vacíos en la formación. Ahora bien, es un proceso largo de desarrollar, pues requiere mejorar estándares en la educación secundaria, como también generación de planes de orientación en la postulación y admisión del nivel terciario, y una sistematización de los resultados exitosos realizados en Chile (González & Espinoza 2017).

Planteamiento del Problema

A partir de la exploración realizada previamente a esta investigación, a través de una revisión sistemática, se evidenció que existen escasas referencias de la ESTP, por ende, fue preciso conocer las experiencias y prácticas de los sujetos involucrados, asumiendo la relevancia que tiene esta para la educación terciaria de nuestro país, por ejemplo, en concordancia al porcentaje de matrícula. Como también, en consideración el déficit de 600 mil técnicos profesionales que estima la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA), evidencia de la importancia de este sector para el desarrollo de la sociedad, fomento a la innovación y producción del país (Vertebral, 2019).

En lo concreto, el interés se concentra en los Institutos Profesionales, dado que poseen a nivel histórico el mayor aumento de matrícula como se especificó en el apartado anterior y, además, puesto que albergan a los y las estudiantes provenientes en su mayoría de deciles intermedios y bajos, generándose una gran diferencia con el estudiante tradicional propio de universidades al que se hacía referencia anteriormente. En especial, esta situación se debe a que existen menos barreras de entrada para que ingresen los y las estudiantes. (Orellana, 2011). Este grupo propio de la ESTP presenta diversas características en cuanto a la preparación recibida durante la enseñanza escolar, su origen cultural y familiar, además de sus necesidades sociales. En su mayoría son alumnos y alumnas de escasos recursos, con un

capital cultural reducido, primera generación en estudiar en la educación terciaria y de contextos de vulnerabilidad social (Vertebral, 2016).

Del mismo modo, haciendo hincapié en que, desde el ámbito del rol social de la Educación Superior, a través del tiempo este sistema ha replicado importantes desigualdades sociales de manera que quienes provienen de contextos en desventaja acceden minoritariamente, pese al potencial académico que puedan tener (USACH, 2015). Es así como se evidencian notables insuficiencias en el sistema de Educación Superior en la actualidad, pues a pesar de que existe una masificación de la cobertura, los y las estudiantes se distribuyen en las distintas instituciones según sus capacidades de pago y preparación previa.

Estas problemáticas se relacionan directamente con el acceso desigual que tienen estudiantes de ambientes y grupos de menores ingresos, marcados por la segmentación entre instituciones universitarias, con respecto a CFT e IP. Sumado a lo anterior, se amplía la brecha en la medida que, estudiantes de instituciones de Educación Superior no universitarias, para continuar sus estudios debiesen empezar desde el principio, de modo que no existe una continuidad entre educación técnica profesional y educación universitaria (OCDE, 2017).

Igualmente, un estudio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo señala que los y las jóvenes de los estratos medios bajos y bajos, no consiguen los mismos resultados que aquellos de origen familiar más acomodado. Una gran parte de los primeros cursaría estudios superiores técnico-profesionales o asistiría a universidades de menor calidad académica, presentando mayores tasas de deserción y con posibilidades de ingresos laborales más bajos. Ahora bien, considerando el aumento de la matrícula en este sector educativo, el que no necesariamente es congruente con la economía de los últimos diez o quince años, se vuelve un factor crítico la capacidad de esta de proveer los empleos esperados por los y las estudiantes que se endeudan año tras año orientados en la posibilidad de encontrar trabajo al momento de su titulación (PNUD, 2017).

La situación y perspectivas de desarrollo de la ESTP en Chile constituyen ámbitos débilmente abordados por la investigación académica en los últimos años. El fuerte predominio alcanzado por la oferta de carreras universitarias en la formación de nivel superior y hasta ahora la insuficiente relevancia de las políticas públicas en el apoyo y sostenimiento del sector, representan factores que podrían revelar el estado aislado del debate sobre la ESTP en general (Sepúlveda & Ugalde 2010).

De este modo, emerge el constructo de diversidad como posibilidad de estudiar la realidad, desde una perspectiva de las diferencias, distinciones y desigualdades propias de las personas. En relación con lo expuesto en el apartado anterior, se especificó un perfil de estudiante no tradicional que pudiese responder al constructo de diversidad atingente al contexto de ESTP, en cuanto a los distintos estilos de aprendizajes, origen social y cultural, género, intereses individuales, entre otros elementos (Blanco, 2006).

Cabe señalar que, refiriéndonos a estos y estas estudiantes, se destaca que para culminar con éxito esta etapa educativa, es preciso enfrentarse a múltiples barreras que pueden prolongar sus carreras y/o aumentar las tasas de deserción (Díaz-Romero 2006).

La diversidad no es una tragedia personal aislada del contexto social, sino una característica inherente a la condición humana que debe ser reconocida y valorada como tal. Por tanto, resulta indispensable constituir una cultura de la diversidad dentro de los sistemas educativos que genere un cambio, no solo en la didáctica, sino también en el pensamiento y en la acción de los agentes educativos que haga posible reconocer la capacidad de aprender en todos los y las estudiantes (López, Méndez & Mendoza, 2001).

Las investigaciones empíricas respecto del abordaje de la diversidad en la educación terciaria señalan que existe una visión compartida tanto por el estudiantado con dificultades de aprendizaje o con desventajas, como por sus docentes, acerca del reconocimiento de la igualdad jurídica en el tema del ingreso a los espacios universitarios. No obstante, se visualiza que falta preparación para recibir a estudiantes que requieren mayor apoyo en distintos ámbitos. Es así como se reconoce desde la voz de estudiantes que los y las docentes tendrían

una visión asistencialista motivada exclusivamente por la obligación de tenerlos en sus aulas (Delgado-Sanoja & Blanco-Gómez, 2016).

También, desde la perspectiva de los mismos actores, se plantea que las dificultades de cómo las instituciones brindan apoyo a la diversidad, se deben en primera instancia a una barrera en la práctica docente (Moriña, Cortés & Molina 2015). Por ende, se categoriza la necesidad de apoyos a estudiantes con distintas dificultades y barreras en tres categorías: accesibilidad arquitectónica, tecnológicos y del personal (Aquino, García & Izquierdo, 2012).

La investigación cuantitativa española de Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015) expresa en líneas generales que los actores estudiados poseen una actitud positiva ante la diversidad, en especial el profesorado, a diferencia de los y las estudiantes. Las discrepancias de actitud se podrían desencadenar principalmente por el colectivo y la rama de conocimiento a la que pertenecen.

Por consiguiente, los y las docentes son el “eslabón clave” para mediar los aprendizajes relevantes para la formación y para ayudar a eliminar las barreras que perjudican los procesos formativos. En lo que concierne al ámbito Técnico Profesional, en su gran mayoría los y las docentes son profesionales que provienen del sector respectivo de la industria, con escaso conocimiento pedagógico y sin un rol de investigadores, como es el caso del perfil de la mayoría de los y las docentes universitarios (López, Méndez & Mendoza, 2001).

La docencia obliga al maestro a enfrentar continuamente situaciones concretas con el grupo que requiere resolución inmediata, por la naturaleza misma del proceso. Si bien existen tradiciones, rutinas y prácticas recurrentes en este proceso, también resulta necesario recurrir a una gran cantidad de conocimientos apropiados e internalizados por los y las docentes. Marchesi y Martin (2000) formulan que las perspectivas de los trabajos de investigación sobre pensamiento del profesor tienen como finalidad comprender su comportamiento, identificando los factores que lo influyen.

En el ámbito de las investigaciones acerca de docentes no pedagogos, los estudios se contextualizan principalmente en la esfera universitaria, no obstante, algunos de estos planteamientos han sido útiles para comprender los elementos relevantes que se distinguen desde la figura del docente no pedagogo en general en el contexto de educación terciaria. Estudios empíricos señalan que la docencia no puede limitarse a una mera transferencia de conocimientos, a pesar de lo fundamental que es lograr que estudiantes manejen contenidos formales de una disciplina, la docencia debiese estimular al estudiantado a pensar y problematizar su realidad. Desde este enfoque, se levanta que el desafío de la docencia en el nivel de Educación Superior se vincula con el impacto social que posee formar profesionales, y en donde hacerlo bien o mal impacta directamente a la sociedad en las áreas en las que se desempeñen (Villalobos, Melo, & Pérez, 2010).

Asimismo, se concluye la necesidad de caracterizar la figura del docente universitario para comprender el desarrollo institucional que han experimentado las universidades chilenas. Igualmente, un análisis de la figura del docente universitario y sus principales desafíos puede aportar a la discusión y revisión sobre una política de formación pedagógica para potenciar su labor formativa (González, 2004). El estudio de las prácticas docentes es un asunto relevante si se considera que la docencia es una de las funciones sustantivas del contexto educacional. Entre el programa de estudios y el alumnado, se encuentra el o la docente como puente para acercar a ambos y decidir cómo lograr los objetivos de aprendizaje (De Vincenzi, 2009).

Algunas investigaciones como la de Ortiz (2012) plantean, desde la visión de la docencia universitaria, la complejidad de situaciones que someten a retos y tensiones a los y las docentes. Específicamente, entre otros aspectos, se destacan: las demandas de las políticas educativas, las demandas de la institución en la cual trabaja, las demandas de los y las estudiantes y las demandas de su propia realidad vinculada con los conocimientos de la profesión que imparte. De esta forma, influyen: sus creencias respecto a un buen proceso de aprendizaje, sus propias habilidades como fruto de una determinada trayectoria biográfica y profesional, e incluso influye su personalidad e historia de vida, las cuales pone en juego al estar en aula (Ortiz 2012).

Con respecto al cuestionamiento por los significados, se trabajará desde la perspectiva de Bruner (1990), en la medida que permite una conceptualización arraigada al contexto, desde el enfoque de la Psicología Cultural. En la negociación constante entre los seres humanos, creando significados, vamos construyendo cultura. Para este autor, el “... concepto fundamental de la psicología humana es el significado, además de los procesos y transacciones que se dan en la construcción de los significados...” (p. 47).

En esta misma línea, Bruner (1990) le entrega importancia a la intencionalidad, aspecto fundamental para comprender la experiencia y actos de los individuos. Los procesos culturales y sociales que va viviendo el ser humano, van moldeando nuestra vida y forma de pensar, generando significados en nuestro accionar. Por consiguiente, esta conceptualización ayudará a comprender mejor el actuar de los y las docentes sin dejar ningún elemento de lado.

Por esta razón, se establece como objeto de estudio los significados que construyen los y las docentes de Institutos Profesionales sobre la diversidad en sus aulas. Asumiendo que son los encargados de lograr los objetivos de aprendizaje en un contexto que ha ido cambiando y volviéndose heterogéneo en su conformación y en sus demandas. Son los y las docentes quienes mediante sus prácticas pueden ser sujetos de las reestructuraciones planteadas en las normativas vigentes.

El artículo 18° de la Ley N° 20.129 (2006), establece que la gestión de la docencia de pregrado debe realizarse mediante políticas y mecanismos que resguarden un nivel satisfactorio de la docencia impartida. Estos deben referirse, al menos, al diseño y provisión de carreras y programas en todas las sedes de la institución, al proceso de enseñanza, a las calificaciones y dedicación del personal docente, a los recursos materiales, instalaciones e infraestructura, a la progresión de los y las estudiantes y al seguimiento de titulados (CNA-Chile, 2015).

No obstante, con lo declarado en el párrafo anterior y regresando a la perspectiva del marco legal, la Ley General de Educación (LGE), en lo referente a la Educación Superior

mantiene la normativa planteada en la LOCE (1990), por tanto, no hay mención alguna con respecto al rol y requisitos de los y las docentes de Educación Superior. En la actual Ley N° 21.091 (2018), la realidad no difiere tanto de los marcos legales anteriores. Sin embargo, es destacable que se plantee la existencia de libertad de cátedra o como se explicita en la ley “libertad académica”, en la que se considera para los y las docentes plena libertad de expresar opiniones o ideas, como también de transmisión de estudios e investigación en la medida que se respete el proyecto institucional establecido.

Por consiguiente, en consideración de que no hay ninguna obligatoriedad con respecto a la condición de que los y las docentes de educación terciaria posean formación pedagógica, esto puede ser una traba en el desarrollo óptimo de las reestructuraciones y reformas educativas, en especial si se considera un contexto de diversidad de estudiantes. Debido a que la ausencia de herramientas pedagógicas y la falta de instancias de capacitación por parte de las mismas instituciones, podrían dificultar el logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de alumnos y alumnas con distintas trayectorias estudiantiles.

A la situación previamente descrita, se añaden las dificultades contractuales y de condiciones laborales que viven en la actualidad docentes de distintas instituciones de Educación Superior, pero puntualmente y con mayor incidencia, docentes provenientes de IP y CFT. Durante este año, se han vuelto públicas denuncias de precarización de las funciones docentes realizadas por profesores y profesoras de la Universidad Técnica Federico Santa María, Inacap y Duoc UC, quienes, ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, solicitaron que la acreditación de estas instituciones considere la situación laboral y contractual. Estas denuncias apuntan a ciertos atropellos a la normativa laboral como la reiteración de contratos a plazo fijo, ausencia de horarios de almuerzo y despidos masivos causados por adherirse a sindicatos laborales (Cámara de Diputados de Chile, 2019).

Desde este contexto, se construye la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los significados que docentes no pedagogos de un Instituto Profesional construyen acerca de la diversidad en el aula?

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL

Considerando la pregunta de investigación que ha sido presentada, en este capítulo se exponen discusiones de los enfoques, lineamientos y premisas que se validan para el desarrollo de este estudio y permiten un posicionamiento teórico. Es así como se plantean tres núcleos temáticos: Educación Superior, Diversidad y Significados.

Educación Superior en Chile

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son el vínculo entre la creación de conocimiento, la educación, la innovación y el crecimiento económico. Por tanto, se establecen como fundamentales para el desarrollo del capital humano y cultural de cada país (OCDE, 2017).

Desde el origen de las sociedades, en la humanidad siempre ha existido la convicción de que en el saber se justifica la condición humana y asimismo que, en el desarrollo del conocimiento se desencadenan las más grandes ilusiones de futuro. Es por ello que, al presente, es común que jóvenes posean como aspiración especializarse en alguna área que permita la integración al mundo del trabajo y el reconocimiento social (OPECH, 2009).

En la Ley N° 21.091 se expresa que el rol que cumple la educación superior en la sociedad es principalmente un rol social que busca aportar al “desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional” (Artículo 1). Además, posee como finalidad la formación integral y ética de las personas, enfocada en la generación del pensamiento autónomo y crítico, propicio para la participación en los distintos ámbitos de la vida en sociedad.

Antecedentes Históricos.

El origen de la Educación Superior en Chile se remonta a la época de la Colonia, donde la Iglesia estaba a cargo de forma exclusiva de la asignación de títulos y grados académicos. En esta época surgen las primeras universidades orientadas a brindar educación a los hijos de familias pertenecientes a la aristocracia de la época (Biblioteca Nacional de Chile, 2019).

En 1622 se crea la Universidad de Santo Tomás que funcionaba en el convento dominico de Santiago, enfocada en las áreas de teología y arte. No obstante, debido a que las áreas de estudio se limitaban a las poseedoras de orientaciones religiosas, en 1747 el Monarca Felipe V ordena la fundación de la Real Universidad de San Felipe, ubicada en Santiago. En los inicios del siglo XIX, la matrícula en educación superior era de alrededor 108 estudiantes, situación que se modifica a partir de los procesos de independencia y el fin de la colonia. Es así como la educación en Chile adquiere la figura de pilar para la República, en tanto se convierte en una preocupación para el Estado debido a la incipiente formación de una clase dirigente con virtudes republicanas y con conocimiento de las ciencias (Labarca, 1939).

Durante esta época, debido a los cambios sociales antes mencionados, en 1843 la Real Universidad de San Felipe es inaugurada como Universidad de Chile bajo la Rectoría del intelectual Andrés Bello (Biblioteca Nacional de Chile, 2019). Al mismo tiempo, la formación superior continúa estando a cargo de la Iglesia, ahora, a través de la Universidad Católica de Chile, patrocinada por el Arzobispado de Santiago y fundada en 1888. De esta forma, se origina la primera universidad privada del país, cuya Rectoría recae en el presbítero Joaquín Larraín Gandarillas (Brunner, 1986).

Es así como explicita Brunner (1986), que la promoción privada y la tolerancia del Estado permiten que durante la primera parte del siglo XX se establezcan nuevas universidades como la Universidad de Concepción en 1919, la Universidad de Valparaíso en 1928, la Universidad Técnica Federico Santa María en 1931, la Universidad Técnica del Estado en 1947, la Universidad Austral de Chile en 1954, y la Universidad del Norte en 1956.

Ahora bien, estas instituciones fueron reconocidas y apoyadas financieramente por el Estado, a pesar de que este solo fundó de manera directa la Universidad Técnica del Estado, actualmente reconocida como Universidad de Santiago.

De esta forma, durante las décadas del '50 y '60 el sistema universitario chileno se consolida, aumentando matrícula y cobertura en regiones, desarrollándose también la participación femenina. Se evidencia esta alza de matrículas entre 1957 donde se llega a 20.000 y en 1967 se aumenta hasta llegar a 55.653 estudiantes, lo que se grafica de un 3,5 a 7,1 % de tasa bruta universitaria en 20 y 24 años (Brunner, 1986).

Desde 1973 con el golpe de Estado, se intervienen las ocho universidades teniendo a cargo rectores militares que tomaron la totalidad de las atribuciones del gobierno universitario. También, algunas disciplinas y carreras fueron completamente eliminadas como: Sociología, Ciencia Política, Antropología, y Economía Política (Bernasconi & Rojas, 2003).

El gasto público en educación cayó entre 15% y 35% entre 1974 y 1980, implicando como consecuencia que las universidades debiesen eliminar el sistema de gratuidad de estudios, comenzando el cobro de aranceles y la aparición de otras fuentes de financiamiento. Así, el autofinanciamiento en las universidades creció de 13.5% a 26.9% promedio entre 1965 y 1980 (Brunner, 1986).

Finalizando la década de los años '70 la matrícula total en las instituciones universitarias había disminuido drásticamente, debido tanto al cierre de carreras como por la caída de las vacantes ofrecidas, estos dos fenómenos se presentan como consecuencia de la intervención militar. Por otro lado, se suma a esa situación, la escasez de recursos de las universidades del país, generando presión para recibir un mayor aporte fiscal. De forma paralela, aparecieron instituciones que no formaban parte del sistema formal, pero que respondían a las demandas de educación de nivel terciario impartiendo carreras cortas en relación con las universitarias existentes en ese momento (Bernasconi & Rojas, 2003).

Sumado a los elementos anteriores, aparece como hito histórico la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en 1990, la que modifica de manera profunda y drástica la educación en Chile. Se constituye legalmente un mercado destinado a la educación terciaria, donde privados participan implicando eliminación de requisitos de acceso y regulaciones en la oferta de cursos y programas para obtener grados académicos y títulos técnicos. Como se explicitaba anteriormente, no hubo transparencia en los procesos de creación de diversas instituciones de educación superior, así como de sus programas de estudio, propiciando un libre mercado de instituciones sin un sistema de medición de la calidad de estas (Bruner 2011).

Esta situación generada por la LOCE ha permitido desde una desregulación absoluta de la formación profesional, totalmente discordante con las necesidades y funcionamiento del mercado del trabajo. Esta nueva institucionalidad de la educación superior también afecta profundamente la formación docente, quedando liberada a los movimientos del mercado (Assael, et. al., 2011)

Es a partir de la LOCE que se establecieron tres tipos de instituciones de educación superior en Chile, que en términos generales se mantienen actualmente. El mercado de instituciones de educación superior consta de las universidades, las que pueden ser públicas o privadas, los institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) que actualmente al igual que los IP, son de carácter privado, y pueden tener fines de lucro (Brunner, 2008).

No obstante, es preciso actualizar que desde el año 2016 a través de la ley N° 20.910 se ha proyectado la implementación de 15 CFT estatales dispuestos en distintas regiones del país, con el objetivo de promover una oferta orientada a las necesidades de desarrollo económico y productivo local.

Finalmente, a partir de las transformaciones ocurridas durante el Golpe Militar y la década de los años '80, el sistema de educación superior pasó de una concepción enfatizada en el servicio a la sociedad en su conjunto, a otra basada en dar respuestas a las demandas

individuales, sin contar la evidente división entre instituciones públicas y privadas (Aedo & González, 2004).

Educación Superior Técnico Profesional.

Desde un inicio han existido diferencias en la formación y en la enseñanza ofrecida en cada sociedad, siendo permanente la división entre una educación poseedora de un sello científico - humanista y un ámbito denominado vocacional, actualmente reconocido como área técnico - profesional (Dittborn, 2007).

De acuerdo con la Unesco (2013), la formación técnico - profesional se declara como una serie de programas enfocados en que los participantes adquieran destrezas y conocimientos prácticos necesarios para ejercer una ocupación u oficio determinado. Por tanto, corresponde a una formación habilitante para el trabajo, proporcionando los medios necesarios para que una persona ingrese al mundo laboral y se desarrolle en él (Fernández, 2007).

Es así como la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) juega un rol central en las posibilidades de desarrollo económico y social de los países, dado que la competencia y capacidad de innovación tecnológica dependen cada vez más de un capital humano especializado y altamente formado para desempeñarse de manera eficiente en los diversos sectores productivos. Por consiguiente, se reconoce en este nivel educacional un alto potencial para la promoción de movilidad social, en especial en los países en vías de desarrollo (Tripsey & Hombrados, 2013).

Esta formación se encuentra directamente vinculada con el espacio laboral, si bien antes estaba ligada a la elaboración de productos específicos, actualmente también vinculada a la entrega de servicios. Es por ello por lo que, en lo referido a los contenidos de su enseñanza, está unida y supeditada a los requerimientos del mundo del trabajo que van variando visiblemente. Esto ha variado con el pasar de los años, antiguamente en Chile, la enseñanza técnica era parte de la educación primaria, actualmente, se imparte mayoritariamente en la enseñanza secundaria y superior (Dittborn, 2007).

Continuando con la idea central del párrafo anterior, se evidencia que el origen de la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) en Chile, está enlazada al surgimiento de la Educación Técnico Profesional. Esta última se origina en 1849 con la creación de la Escuela de Artes y Oficios por un decreto supremo del entonces presidente Manuel Bulnes, siendo la primera de varias escuelas surgidas en las décadas siguientes a lo largo del país, ligadas principalmente al ámbito minero y agrícola. Posteriormente, en la década de 1920 se crea en Valparaíso la Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM), primera institución de educación superior que pondría su énfasis en este tipo de formación (Sanhueza, 2014).

En 1942, aparece la Universidad Técnica del Estado (UTE), creada como continuadora natural de la Escuela de Artes y Oficios. También, dentro de la misma casa de estudios, se instaura el Instituto Pedagógico Técnico, cuyo rol era formar docentes para la educación secundaria técnica, comercial, industrial y agrícola, enfocado en el sector productivo del país (Aedo & González, 2004).

Entre 1952 y 1964 tanto los planes eléctricos, petroleros, siderúrgicos, azucareros, químicos y pesqueros, como la mayoría de los proyectos industriales llevados cabo por la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), estuvieron sustentados en buena medida por el trabajo profesional de los ingenieros y técnicos egresados de la Universidad Técnica del Estado (Biblioteca Nacional de Chile, 2019).

Posteriormente a la segunda Guerra Mundial, en todo el mundo se fortaleció el vínculo entre la educación y los sectores productivos. En el caso de Chile, durante el gobierno de Jorge Alessandri, se sentaron las bases de lo que sería la gran reforma educacional del año 1965, extendiéndose la enseñanza básica a ocho años e instaurándose la enseñanza media de cuatro años con las modalidades científico-humanista y técnico-profesional. Asimismo, promovió la enseñanza técnica de nivel superior, creándose en 1966 el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), que comenzó a implementar cursos de perfeccionamiento en oficios técnicos a adultos. Durante la década de los años '70 en paralelo al surgimiento de INACAP, estaba implícita la idea de la Universidad Laboral, como aquella

capaz de entregar a los trabajadores un camino hacia la enseñanza superior. Durante estos años, se difundía el eslogan “Universidad para todos”, que finalmente no se materializó con la reforma educacional que pretendía promover Salvador Allende. A pesar de las dificultades políticas y sociales, se mantuvieron espacios para la enseñanza técnica de adultos, surgiendo también en 1968 el Departamento Universitario Obrero Campesino de la Universidad Católica (DUOC), impulsando programas de capacitación (Dittborn, 2007).

El Golpe Militar de 1973 provocó múltiples cambios abruptos en el ámbito de la educación superior, sin embargo, estos se instituyeron en 1981 con una nueva legislación que cambió el perfil de este nivel educativo, a través de la división de las universidades nacionales en universidades regionales, la creación de instituciones postsecundarias no universitarias y la autorización amplia para abrir nuevas instituciones privadas (Aedo & González, 2004).

Entre 1983 y 1989, la matrícula de ESTP avanza de una tasa de 33% a una del 49% en la matrícula total, respondiendo a la creación de Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP). No obstante, desde 1990 la tasa de participación baja de forma radical hasta 2006, llegando al 29% de la matrícula total de pregrado. Esta situación no se debe a una caída en la matrícula técnico profesional, sino al aumento de la oferta de carreras universitarias por parte de las universidades privadas. Finalmente, en los años posteriores a 2006 la matrícula de las universidades privadas se estanca y la de las instituciones técnico - profesionales como IP y CFT recuperan su tendencia a crecer como resultado de la ampliación de beneficios estudiantiles dirigidos al sector (Arroyo & Pacheco, 2016).

Volviendo a la relación de origen que posee la ESTP y la actualmente denominada Educación Media Técnico Profesional (EMTP), cabe destacar la falta de articulación existente entre los egresados de esta última, a pesar de poseer más del 40% de la matrícula secundaria, con los planes de estudios de las carreras de nivel superior donde la formación de la especialidad con la que ingresan no es reconocida. La dificultad de la transición entre carreras de enseñanza media con las carreras de educación superior se debe principalmente a que en el contexto tanto de carreras como de instituciones de ESTP operan de manera

autónoma y desarticulada con respecto al nivel educativo que le precede (Aedo & González, 2004).

Debido a este panorama, desde el segundo gobierno de la entonces presidenta Michelle Bachelet (2014 – 2018), a través de la Reforma Educacional se concreta el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MINEDUC - CORFO, 2017), que busca promover articulación entre EMTP, ESTP y el sector productivo. A través de este documento se busca, por un lado, competitividad y productividad, y, por otro lado, contribuir al mayor dinamismo del mercado laboral.

Actualmente, la ESTP abarca primordialmente carreras técnicas y profesionales sin licenciatura, impartidas en CFT e IP, convocando una proporción creciente de jóvenes que buscan progresar y mantenerse en mercados de trabajo competitivos. Las políticas y beneficios implementados en el último tiempo han favorecido el acceso a la educación superior, aumentando la cobertura en esta modalidad (Arroyo & Pacheco, 2016). Una prueba de ello es que en el año 2018 los establecimientos de educación superior técnico profesional recibieron alrededor del 42,9 % de la matrícula total de pregrado (SIES, 2018).

Como se expresó en el capítulo anterior, en lo que respecta a la caracterización de los y las estudiantes que ingresan a la ESTP, cabe señalar que la mayoría proviene de los quintiles más bajos de la sociedad, siendo esta una característica compartida por los distintos países latinoamericanos. Esta situación es totalmente relevante si se considera que este sector educativo al presente puede significar una única opción de profesionalización y de movilidad social para jóvenes y adultos de los sectores más vulnerables del país (Sepúlveda & Ugalde, 2010).

Sumado a lo anterior, Vargas (2014) define una serie de características propias de la ESTP en el país. Algunas de las más relevantes se asocian a la naturaleza de los programas de estudio, enfocados a satisfacer las necesidades formativas del mundo del trabajo, por tanto, deben adecuar sus programas hacia un modelo de formación por competencias. En lo que respecta a los y las docentes, buscan experiencia laboral ligada con la industria específica en sus respectivos campos profesionales, lo que puede generar parcialidad en la jornada académica, como también ausencia de formación pedagógica. Y, por último, como se ha

mencionado estudiantes que en su mayoría provienen de los primeros quintiles de ingreso económico, de establecimientos de enseñanza media de dependencia municipal o particular subvencionado y que no han rendido la PSU o han obtenido puntajes bajo el promedio en esta prueba de admisión.

En otro ámbito, como señala Dittborn, (2007), en lo que versa a la calidad de la ESTP, en Chile esta se evalúa a través de procesos de acreditación, de carácter voluntario con el objetivo de verificar el cumplimiento de su proyecto corporativo y la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad. Como resultado de este proceso, una institución puede estar acreditada por un periodo mínimo de 1 año y máximo de 7, en el caso de que una carrera no resulte acreditada denota el no cumplimiento de los requerimientos de calidad determinados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En congruencia con los procesos de acreditación señalados en el párrafo anterior, es preciso mencionar la Ley N° 21.091 (2008), que crea un nuevo Sistema de Educación Superior caracterizado por una provisión mixta, compuesta por dos subsistemas: universitario y técnico profesional. Además, trae consigo la creación de creación de una Subsecretaría y Superintendencia específica para este nivel. De igual forma, busca fortalecer el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, determinando los requisitos que deben cumplir las universidades, IP y CFT para poder optar al financiamiento institucional para la gratuidad.

Finalmente, en un análisis actual, Sanhueza, (2014) es tajante al indicar que el marco institucional de la ESTP en Chile, como también el comportamiento del mercado del trabajo, la han condenado a la profecía autocumplida de ser caracterizada como el pariente pobre del sistema universitario. Esto, debido principalmente a los bajos índices de empleo y altos niveles de subempleo, respaldados por un promedio de 54% de los egresados de ESTP trabajan bajo el formato de contrato indefinido y protección laboral.

Por tanto, como expresa Sanhueza, (2014) se desaprovecha el potencial estratégico de una educación orientada a la producción, sobre la base de carreras cortas, que permitan la inserción y cualificación de vastos sectores del país en torno a tareas estratégicas para el desarrollo nacional.

Modelo de Formación por Competencias.

Antecedentes históricos.

Cuando se menciona el origen de este modelo, comúnmente se explica con relación al contexto histórico de una sociedad moderna y tecnológica. En estos parámetros el ser humano se manifiesta en una búsqueda constante de conocimiento, reconfigurando nuevas formas de percibir la realidad (Bauman, 2000).

En 1999 a partir de la Declaración de Bolonia, 29 países expresaron su voluntad de comprometerse a mejorar la competitividad del Espacio Europeo de Educación Superior, enfatizando la necesidad de promover la independencia y autonomía de todas las instituciones de este sector (EEES, 1999).

Este acuerdo puso en marcha un trascendente proceso de transformación educativa que impone a las universidades del Espacio Europeo de Educación Superior la obligación de orientar la educación de grado a la obtención de competencias. Estas últimas fueron definidas en 2005 por la Comisión Europea como una combinación dinámica de atributos, habilidades y actitudes, que expresan resultados de aprendizaje finales de un período formativo (COM, 2005).

Con respecto a este acuerdo, también se plantea la adopción de un sistema de títulos fácilmente legibles y comparables, basado esencialmente en dos ciclos principales, pregrado y posgrado. Además, se establece sistema de créditos como un medio adecuado para promover la movilidad de los estudiantes más extendida. Asimismo, se plantea la promoción de la cooperación europea en el aseguramiento de la calidad con miras a desarrollar criterios

y metodologías comparables. Y, finalmente las dimensiones europeas necesarias en la educación superior, en lo que respecta al desarrollo curricular, la cooperación interinstitucional, los esquemas de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación (COM, 2005).

Este modelo se establece en la base de una nueva realidad, denominada sociedad del conocimiento como producto de las enormes transformaciones que se están forjando en la época actual. De acuerdo con Drucker (1994), se trata de una sociedad caracterizada por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdad social. Así, este nuevo escenario es el resultado de cambios cuyo origen se encuentra en el desarrollo científico y tecnológico.

Durante esta misma época, la OCDE (1999), declaraba acerca de los grandes desafíos del mundo moderno, a partir de los cambios económicos, sociales y políticos, en los que se incluyen, aquellos que se relacionan con la aparición de nuevas tecnologías. De esta forma, tanto los sujetos, como las comunidades, organizaciones de trabajo y los países en general, reconocen que su bienestar futuro depende, en gran medida, de conocimientos, destrezas y competencias. Para la OCDE esto se debe a que las naciones les han otorgado mayor importancia a los resultados de la educación, lo que ha promovido el desarrollo de políticas que determinen los niveles de destrezas de la población y efectos de la capacitación y el aprendizaje informal en estas destrezas.

El modelo por competencias se avala, por un lado, desde la premisa que las sociedades se encuentran contextualizadas en la sociedad del conocimiento. Esto quiere decir que constantemente recibimos información que en la medida que avanza va quedando obsoleta. Por tanto, este modelo busca el desarrollo de capacidades que permitan adaptarse a los cambios, a través conocimientos, habilidades y actitudes que formen individuos flexibles a cada situación (Cano, 2008).

Desde otra perspectiva, este modelo se ampara en la complejidad del conocimiento que sugiere la eliminación de la fragmentación y apuesta por un conocimiento integrado que

vaya más allá de la súper especialización y el reduccionismo de los saberes (Morin, 2001). Así, las competencias constituyen una clara apuesta en esta línea, proponiendo la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos. Finalmente, se vuelve necesario apuntar a una formación integral que permita a las personas enfrentarse a una sociedad incierta, globalizada y con una tendencia al consumismo (Cano, 2008).

En relación con todos los elementos contextuales expuestos anteriormente, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2000), establece que una competencia permite llevar a cabo de forma exitosa y efectiva una actividad laboral plenamente identificada. Específicamente, las competencias se comprenden como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite a los sujetos resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares. Por consiguiente, posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, siendo capaz de revisar los problemas profesionales de forma autónoma, flexible y estando capacitado para colaborar en su entorno laboral y organización de trabajo correspondiente (Bunk, 1994).

En el contexto latinoamericano, mediante el “Proyecto Tuning América Latina”, instituciones de distintos países de la región elaboraron la lista de Competencias Genéricas a través de acuerdos validados por cuestionarios dirigidos a docentes y académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. Posteriormente, se consensuaron también las competencias específicas para algunas áreas como Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, entre otras (Tuning América Latina, 2019).

Ahora bien, las dificultades encontradas en el panorama actual de los países latinoamericanos radican en la contradicción en torno a la educación superior, puesto que en la medida que esta última avanza y se extiende generando conocimiento, ciencia y tecnología, también aumenta la brecha entre países ricos y pobres. Develando que no existe una

distribución equitativa en el desarrollo de la ciencia y el conocimiento entre las sociedades mundiales (Villa & Poblete, 2007).

Implicaciones en el rol de docentes.

Desde el origen del enfoque por competencias, se establecen algunas directrices ligadas principalmente al rol del docente. A la base de todo se encuentra la importancia del conocimiento frente al error y las ilusiones de la cotidianidad, así, más que fragmentarlo por áreas se invita desde la visión de Morín (2001) a desarrollar una aptitud natural de la inteligencia humana que permita comprender en relación con un contexto y desde la globalidad. También, se manifiesta como fundamental enseñar la condición humana integrando todos los ámbitos que operan e influyen en los seres humanos, tanto el ámbito físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

Así también, se le entrega importancia a la enseñanza de la identidad terrenal, comprendiendo los desarrollos, dificultades y amenazas existentes en la era planetaria, enfrentando también las incertidumbres o cuestionamientos que han relevado las ciencias a través del tiempo. Finalmente, Morín (2001), reflexiona sobre cómo enseñar para el futuro, a través de la generación de comprensión de la comunicación humana y el fomento de la ética del género humano en tanto individuo y parte de una sociedad.

De esta manera, en lo que respecta al rol del docente, la aplicación del enfoque basado en competencias supone que cada docente sea un facilitador del aprendizaje y así cada estudiante su propio constructor, por tanto, exige diversificación de las estrategias de aprendizaje y de enseñanza. Además, al buscar el desarrollo de competencias profesionales, implica que los y las docentes estén vinculados con diversos sectores de la sociedad y la industria (García & Saban, 2008).

En lo que refiere a la evaluación por competencias, esta conlleva la necesidad de utilizar una diversidad de instrumentos y técnicas, no obstante, se recomienda desde la literatura del área como mejor forma de evaluar competencias, poner al sujeto frente a una

tarea compleja para ver cómo consigue comprender y resolverla movilizando conocimientos. En consecuencia, los instrumentos de evaluación a utilizar en este contexto no pueden limitarse a evaluaciones escritas estándares para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos, sino proponer situaciones complejas en que cada estudiante para resolver la situación necesitará conocimientos, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008).

Es importante recalcar que la formación por competencias implica salir de la lógica lineal de adquisición de conocimientos, requiere ir más allá teniendo en cuenta el perfil de ciudadano al que se quiere llegar. Por tanto, es fundamental que los y las docentes bajo el alero de este modelo, se cuestionen qué tipo de conocimiento y a través de qué tipo de experiencias de aprendizaje se llega a los objetivos de logro concordantes con el perfil profesional pretendido (Cano, 2008).

Durante la implementación de un nuevo enfoque educativo, la docencia es exigida por un sinnúmero de expectativas de diversos actores sociales que ven en un nuevo modelo la panacea para el cambio, generando discusiones interminables de aquellos que están directamente involucrados, cruzando discursos, epistemológicos, pedagógicos, políticos y sociales (Gimeno, 2011).

Desde la perspectiva de Morin (2006), es un mito global considerar que las sociedades que llegan a industrializarse alcanzan el bienestar, reducen sus desigualdades extremas y facilitan a los individuos el máximo de felicidad. Lamentablemente esa concepción desconoce los múltiples problemas humanos y se olvida del rol docente completamente sobre exigido bajo estos preceptos (Morin, 2006).

Implementación en la Educación Superior Técnico Profesional.

Desde los noventa las instituciones de educación superior han comenzado a desarrollar el modelo de formación por competencias a nivel universitario. La institucionalidad de este modelo se ha convertido en un sello certificador del nivel de calidad

que presenta cada IES, apareciendo como alternativa que permite dar respuesta a los estándares de calidad que estos sistemas utilizan en los procesos de acreditación institucional y de programas, como es en el caso de dimensiones como calidad del diseño del currículum, gestión institucional, docencia de pregrado, o vinculación con el medio (Peluffo & Knust 2009).

Concretamente en Chile, se ha enfatizado la implementación del currículum basado en competencias, donde las mismas instituciones e incluso el Ministerio de Educación financian iniciativas que apuntan hacia la instalación de este modelo curricular, a través de sus proyectos concursables Mecesup. De esta manera, se han destinado grandes inversiones en la implementación de este modelo, el que utilizan como elemento de captación de futuros estudiantes. No obstante, en muchas ocasiones se dificulta la real implementación, puesto que, se precisa modificar las prácticas pedagógicas, capacitar a la totalidad de la planta docente para que estos puedan adaptar el currículum a este modelo anhelado (Escobar, 2019).

Puntualmente, en Chile durante la década del 2000 con el aumento de matrículas de la ESTP, un gran número de CFT e IP comenzaron su trabajo exploratorio de diseño e implementación de modelos de formación por competencias para reorientar sus procesos de enseñanza aprendizaje, dejando atrás el currículum por objetivos. Desde lo declarado por algunas instituciones que adoptaron este modelo, se plantea una mayor articulación de todos los niveles educativos, como también una mayor correspondencia entre la formación académica y el mundo laboral. Por un lado, se valora la renovación de las metodologías docentes y perfeccionamiento de las herramientas de evaluación de los aprendizajes. Por otro lado, este modelo permite una fácil homologación de títulos dictados por distintas instituciones, puesto que se puede verificar la similitud de competencias de los distintos perfiles de egreso, entre otros beneficios pedagógicos y educativos (Duoc UC, 2016).

Cabe señalar que las instituciones que han implementado modelos por formación de competencias poseen como desafíos contar con docentes especialistas y actualizados en el desarrollo de su profesión, infraestructura, equipamiento y recursos de aprendizaje especializados. También, es fundamental implementar sistemas de evaluación de aprendizaje

suficientes como para que los y las estudiantes demuestren desempeños durante toda la carrera, en contextos simulados y lo más cercanos posible a la realidad que deberán enfrentar en su futuro laboral (INACAP, 2015).

Como explicita Barrientos y Navío (2015), en la ESTP los programas académicos se construyen por competencias, siendo estas las necesarias para cubrir un puesto de trabajo en el mundo laboral. Ahora bien, las competencias profesionales que deben ser entregadas en los cursos académicos son construidas en función de la demanda profesional, es decir, es el mismo sector industrial quien define y valida los conocimientos, habilidades y actitudes habilitantes para un puesto de trabajo.

Para llevar a cabo de manera efectiva la incorporación de este modelo, las instituciones deberían destinar una gran cantidad de recursos en la capacitación y desarrollo de sus académicos con tal de lograr que estos puedan innovar en materias de metodología y evaluación, y de esta manera generar actividades que tributen al perfil de egreso (CRUCH, 2012). Pues, la experiencia nos indica que estos profesionales no cuentan con las herramientas necesarias para ser facilitadores, como lo exige este modelo, sino que son más bien especialistas, por ende, transmisores de competencias y experiencia técnica (Barrientos & Navío, 2015).

Diversidad

Este concepto posee distintas definiciones establecidas de acuerdo con las áreas disciplinares que la delimitan. Desde una perspectiva filosófica general, se reconoce a la diversidad como "... toda alteridad, diferencia o desemejanza. El término es más genérico que estos tres y puede indicar uno, cualquiera de ellos o todos en conjunto. Es diverso, en este sentido, todo lo que siendo real no es idéntico..." (Abagnano, 1983, p. 351).

En otro ámbito, Huisman (2000), aborda el concepto de diversidad desde las ciencias naturales, específicamente de la biología. De esta forma, diversidad se entiende como la

variedad de especies que se encuentra en el ambiente, es decir, corresponde a la variedad de tipos de entidades en un sistema.

Asimismo, desde la Antropología se plantea que este concepto es una propiedad inherente al ser humano y no una parte del sistema de diferenciación utilizado por sociedades modernas (Geertz, 1999). La naturaleza humana desde su conformación es diversa en cuanto a intereses, habilidades, formas de aprender, inteligencias particulares, entre otras características (Gardner, 1995).

Y, cuando se hace alusión a la diversidad social se referencia a todas aquellas manifestaciones humanas variadas y que generan ruptura frente al sujeto único y la sociedad moderna. Es así como se naturaliza e institucionaliza la diversidad como expresión de singularidad y ruptura con lo social dentro de la perspectiva occidental (Gómez - Hernández, 2014).

El problema de la diversidad.

Ahora bien, para abordar el problema de la diversidad en cuanto a su conceptualización y el paradigma bajo el cual se analiza, en primera instancia, se revisa su línea conceptual partiendo desde la visión y tradición de Clifford Geertz (2005). Este antropólogo plantea que durante el siglo XVIII se establecía la idea que determinaba al ser humano exclusivamente como razonador, en la medida que se lo despojaba de sus costumbres culturales. Esta idea fue reemplazada a fines del siglo XIX y principios del siglo XX por la imagen del ser humano visto como un animal transformado y manifestado en sus costumbres, las que se vuelven constituyentes de la desunión en distintos contextos sociales, generando una división entre los individuos que se declaran como portadores de la civilización entendida como un estadio más avanzado, en relación a los que socialmente se comprenden como bárbaros y que debiesen avanzar en la dirección que indican los primeros.

Siguiendo con el contexto de esta época, es preciso agregar que las investigaciones buscaban principios universales y similitudes empíricas en la cultura que fueran posible de encontrar en todo el mundo. Así también, se hizo el ejercicio de relacionar estos principios universales con constantes establecidas desde la biología humana, psicología y organización social con el objetivo de identificar rasgos culturales esenciales a la existencia humana.

La idea anterior, de acuerdo con este investigador (1999), en conjunto con el planteamiento de la civilización y barbarie, da cuenta de unos de los problemas del etnocentrismo, puesto que la humanidad al estar acostumbrada y comprometida consigo misma de acuerdo con sus propios límites, ha perdido la capacidad de observación y revisión de lo que ha ido construyendo.

Para Geertz, (1999) se ha llegado a tal punto en que los seres humanos están siendo clasificados sin separaciones o límites existentes, entremezclados en extensiones mal definidas, espacios sociales cuyas fronteras no están fijadas, son irregulares y difíciles de localizar, por tanto, los problemas de enjuiciamiento que pueden dar pie tales diferencias son difícilmente abarcables. Y en esta lógica, se comete el error de pensar que la diversidad no es simplemente un asunto de aspecto y apariencia, en palabras del autor "... de escenario y de máscaras de comedia..." (2005, p.45), afirmando que la humanidad es variada tanto en su esencia como en sus expresiones.

De esta forma, se explican las razones de la supremacía de la homogeneidad y del control social provocado por cualquier variación en el comportamiento o en las actitudes respecto de la media de un grupo. Se reafirma el planteamiento anterior, considerando que, a través de la historia, los encuentros culturales no originados por razones comerciales han ocasionado opresión y dominación cultural. De acuerdo con Sylvia Schmelkes (2011), a lo largo de la historia de la humanidad ha sido instaurado el paradigma de la homogeneidad y utilizado como parámetro para cuestionar o evaluar diversas temáticas y problemáticas, y así también como punto de llegada a lo que se debiese aspirar como sociedad.

De esta manera, el modelo dominante de la globalización se ha encargado de eliminar las diferencias e instalando cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación. Por tanto, la tecnología a través de los medios de comunicación masiva viene a cumplir un rol fundamental para esto, permitiendo la escena simultánea en lugares y tiempos distintos, creando la ilusión de la existencia de una gran aldea (Devalle & Vega, 1999).

Asimismo, la normalidad o lo normal se encuentran instaurados en el sentido común, siendo así que desde el paradigma hegemónico se genera una correspondencia con las imágenes universales y estereotipadas de los sujetos que viven en la periferia, en los márgenes de lo establecido, generándose la dicotomía de centro-margen. Por ejemplo, en términos de Matus (2011) desde la perspectiva del margen con relación al centro, aparece el pobre delincuente, el homosexual pervertido, el mapuche alcohólico y flojo, el discapacitado que es enfermo, entre otras. Todas estas imágenes se mantienen vigentes en el colectivo universal, preservando un discurso que ejerce poder en las construcciones mentales y sociales colectivas.

Frente a este escenario, desde la perspectiva de esta investigadora, el concepto de diversidad desde otro parámetro puede enmarcarse en un nuevo discurso del conocimiento, el que posibilita el rescate del sujeto en su totalidad y complejidad. En otras palabras, hablar de una diversidad bajo la lógica del rescate de la complejidad y lo inestable en la época actual, implica interpelar estos supuestos instalados en las formas de constituir y explicar la humanidad.

Desde la misma vereda, la diversidad se puede presentar como otra forma de ver el mundo, permitiendo una ruptura epistemológica con una concepción de mundo que identifica lo bello exclusivamente con lo uniforme, temiendo lo diferente y fuera de todo parámetro imperante. Ahora la diversidad es parte de nuestra vida. Es vida. Debemos apreciarla, valorarla, protegerla, aprovecharla para aprender (Schmelkes, 2011).

Finalmente, es posible asumir la condición humana como diversa, haciendo hincapié que este concepto se reduce a la subordinación de un aspecto que distingue en función de otros. Dado que, las representaciones que se encuentran cotidianamente son generalmente

producidas desde discursos totalizantes cuya naturaleza es arbitraria y cuestionable, considerando su razón de ser desde la lógica de la homogeneización a la que se hace referencia desde el principio de este apartado.

Ahora bien, la conceptualización de diversidad desde los parámetros de Matus y Schmelkes (2011) posibilita el rescate del sujeto en su totalidad y complejidad, estableciéndola como una posibilidad epistemológica, ética y política que podría ayudar a pensar la humanidad desde una representación distinta a la que se ha condicionado a través del afán de homogeneizar.

Así, la diversidad entendida como ruptura, como otra forma de ver el mundo, un quiebre epistemológico que interrumpe las imposibilidades que se perciben desde las formas tradicionales de comprensión de todo lo que compete al ser humano, destronando el isomorfismo con el que ha sido pensado (Matus, 2011).

Diversidad en el ámbito educativo.

En el año 2011, el MINEDUC establecía que la diversidad de los y las estudiantes era producto de una multiplicidad de factores como su origen social, cultural y de sus características individuales. Con respecto a estas últimas, se mencionaba su historia personal y educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Asimismo, se reconocía que, a pesar de la constante evidencia de la heterogeneidad de estudiantes, sus familias y docentes, la educación mantenía la tendencia de funcionamiento mediante esquemas homogeneizadores, buscando un estándar de estudiante en relación con todos los factores mencionados anteriormente. Así también, se identificaban otros factores que dificultaban la adaptación de los y las estudiantes a la cultura escolar, como la existencia de una programación curricular descontextualizada de la realidad cultural, rígida o poco relevante y una organización escolar que no considera estrategias de aprendizaje y cooperación entre pares.

Con relación a los esquemas homogeneizadores que se han mencionado a lo largo de este apartado y puntualmente a los desencadenados en el espacio educativo, aparece el concepto de frontera (Boggino, & Boggino 2013). Cuando se habla acerca de este concepto es para referirse a la separación existente entre los considerados adentro y afuera de la sociedad. Las razones de estas divisiones pueden ser políticas, sociales, culturales, institucionales o pedagógicas que según el proceso de homogeneización permiten una ubicación con respecto a la frontera.

Por tanto, el contexto social no solo discrimina entre unas diferencias y otras dándolas o no sentido, sino que además les asigna un valor determinado, haciendo anheladas unas y otras no. Esto devela que al comprender el valor social de las diferencias pone de manifiesto que si las diferencias no tienen el mismo significado en unos grupos u otros, es porque se les confiere un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales (Del Olmo & Hernández, 2014).

De esta forma, se construyen y van adquiriendo sentido concepciones de diversidad que se relacionan constantemente desde la perspectiva de la sociedad y sus ciudadanos, denominada también diversidad cultural y social. Desde la perspectiva de estos autores (2013), la diversidad cultural se reconoce como un derecho legítimo, que exige que las diferencias de origen cultural sean valoradas como riquezas, como es el caso de la diversidad de género que en el contexto educativo se transformó en un modo de cumplimiento de la función socializadora de la escuela por definición. Por consiguiente, la diversidad es la base de la pedagogía y así la diversidad primigenia es la experiencia y desde ahí toda diversidad considerada desde la óptica de una virtud pedagógica. Puesto que, en todo contexto educativo sus integrantes sin importar el rol que cumplan son diversos, existiendo diversidad de edades, de experiencia, de talentos, de intereses, de personalidades tanto entre docentes como en estudiantes (Schmelkes, 2011).

En la misma línea, Matus y Rojas (2015), plantean que mientras un sistema educativo sea comprensivo, sus estudiantes en cuanto a composición cambiarán radicalmente, en especial si existen políticas de inclusión que concreten los derechos de todos los individuos a educarse. Actualmente, la necesidad de un sistema comprensivo es mayor, considerando la

sociedad de la información y el conocimiento que genera mayores índices de exclusión y marginalización, por ejemplo, entre la población que dispone de niveles inferiores de preparación académica. Así, las diferencias de capital cultural respecto de la cultura escolar sitúan a los estudiantes que se encuentran en la misma sala en puntos de partida desiguales respecto de los saberes en este contexto (Mena, et al., 2012).

Como característica de un sistema comprensivo es la capacidad de abordar el tema de la diversidad naturalizando la diferencia e instalándola como un elemento más a considerar en la elaboración de técnicas en la optimización de procesos dentro de la escuela. Esta forma de simplificar la categorización y ordenamiento de los sujetos debiera estar sujeta a cuestionamiento desde las imposibilidades epistemológicas, éticas y políticas que coexisten. No obstante, los planteamientos curriculares actuales todavía insisten en un proyecto de homogeneización, normalización y la producción de un ciudadano en serie (Matus, 2011).

La diversidad no debe ser una tragedia personal aislada del contexto social, sino una característica inherente a la condición humana que debe ser reconocida y valorada como tal, por tanto, resulta indispensable constituir una cultura de la diversidad que genere un cambio en el pensamiento y en la acción de los agentes educativos que haga posible reconocer la capacidad de aprender en todos los y las estudiantes sin importar las condiciones sociales o el capital cultural que posea (López, Méndez & Mendoza, 2001).

Precisamente, en las instituciones de Educación Superior se ha producido un incremento significativo de la diversidad en la última década, lo que sin duda representa un desafío importante para la educación actual, demandando un análisis y una reflexión sobre el papel que juega la institución de formación profesional en este nuevo contexto. Así también, es observable la inexistencia de propuestas curriculares más expansivas que consideren la diversidad y la heterogeneidad presente en todo el estudiantado. Por esta razón, las instituciones debiesen asumir una mirada comprensiva como se mencionaba anteriormente sobre sus actuaciones, capaces de mejorar su acción estratégica de calidad, gestionando posibilidades que valoricen a los sujetos y revitalicen sus posibilidades de desarrollo efectivo de forma concreta (Ocampo, 2014).

Significados

Esta investigación aborda de manera central la conceptualización de significados, comprendidos desde el enfoque sociocultural como construcciones consensuadas entre seres humanos y la cultura en la que se encuentran inmersos. Desde esta perspectiva, los sujetos construyen su realidad en la medida en que atribuyen significados tanto a los acontecimientos, como a los objetos de la vida social. Asimismo, en términos de Vygotsky (1987), es en este contexto social y cultural, en que por medio del lenguaje emergen las funciones mentales superiores del ser humano.

Desde la Psicología los significados, son concebidos como constructos, es decir, modos de percibir determina realidad como igual y al mismo tiempo como diferente de otras parcelas de realidad. Estos se adquieren en el intercambio cotidiano con el medio y se van consolidando a lo largo de la existencia individual en el marco de la experiencia colectiva (Pérez & Gimeno, 1988).

Por consiguiente, la cultura se convierte en un factor clave para el desarrollo de la mente humana, comprendida de forma activa como responsable de la construcción de significados. Así, el ser humano es capaz de producirlos, interpretarlos y negociar en relación con ellos, lo que tributa en la imposibilidad de separar el desarrollo psicológico de la vida en sociedad (Sánchez, 2001).

Ahora bien, la cultura se compone de grandes sistemas de redes de significación que el ser humano ha ido construyendo, sirviendo de base contextual desde donde conoce y actúa (Geertz, 2005). Por consiguiente, la cultura es pública porque la significación también lo es y en virtud de esta última los sujetos comprenden en la realidad cotidiana “cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a estas, o percibe insultos y contesta a ellos (p. 26).

Bajo el mismo enfoque y desde los parámetros de la revolución cognitiva, Bruner (1990), expone que el significado es el concepto esencial de la psicología, como también los procesos y transacciones que se dan en la construcción de estos. Así, desde el punto de vista

de la psicología cultural, el objetivo principal de la misma es el estudio de las reglas a las que recurren los seres humanos a la hora de crear significados en contextos culturales.

En relación con los planteamientos de Bruner, se establece que el origen de los significados en los sujetos se basa en dos caminos opuestos que se relacionan y cruzan por medio de la negociación, el primero es de origen biológico y el otro de origen cultural. En este último se encuentra inmerso el lenguaje con el que los sujetos construyen los significados de las cosas (Arcila, Mendoza, Jaramillo & Cañón 2010).

A partir de la infancia se comienza a utilizar el lenguaje, permitiendo la comprensión y utilización de los significados con el propósito de asimilar la realidad. Ahora bien, este constructo no depende solo de un signo y un referente, sino también de un interpretante, en tanto posee una función mediadora del mundo (Bruner, 1990). Así, en esta función es radicalmente importante el contexto del sujeto, como el origen familiar, la cultura, relaciones sociales, lenguaje, conocimiento, ideas, intereses, deseos, creencias y muchos otros elementos que influyen y determinan la forma en que se comprende la realidad.

Para Bruner (1990), la dinámica e interacción social es comprendida en virtud de los sistemas culturales de interpretación, por tanto, los significados son relevantes en la medida que los individuos socializan con estos, relevando al dominio público para negociar con otros.

En definitiva, la cultura moldea la vida social del ser humano, brindando significado a la acción, "... sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, así como los patrones de la vida comunitaria mutuamente interdependientes..." (p. 48). Por ende, el término "significado" es desprendido del lenguaje común, o sea, desde la cotidianidad misma en la interacción y dinámica entre los seres humanos en un tiempo, lugar y cultura determinada en el que se comparten ciertas creencias y prácticas que son transmitidas.

Desde la visión de Peter Berger y Thomas Luckmann (2006) existe un constante intercambio de este constructo entre los seres humanos, desde la lógica en que se comprende

que existe una correspondencia continua entre los significados de los individuos con lo que se comparte socialmente. De esta forma, se establece que el conocimiento del sentido común que poseen los individuos configura “el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir” (p. 29).

En relación con el planteamiento anterior, Gergen (2006) agrega que el origen de los significados tiene coherencia en el seno de las relaciones humanas. Esto quiere decir que, los individuos desde que nacen se encuentran bajo la influencia de las relaciones sociales de su entorno que construyen, deconstruyen y co-construyen constantemente significados. Por tanto, estos se van transformando a lo largo del tiempo y como se ha expresado anteriormente, el lenguaje es un elemento clave para la construcción de estos.

Para profundizar, el lenguaje es el mecanismo por el cual la sociedad se mantiene unida, en la medida en que los significados se transforman, se logra la comprensión del sentido común. Como expresa Gergen (1996), “... el juego de los significantes es esencialmente un juego dentro del lenguaje, y este juego está incrustado en las pautas de la acción humana...” (p. 318).

En la misma perspectiva de relevar el concepto de significado, Vygotsky (1993), le entrega un lugar fundamental al entenderlo como una unidad que conforma el pensamiento generalizado y también el intercambio social, considerándolo esencial para el estudio del pensamiento y lenguaje.

Se ha ido puntualizando a lo largo de este apartado que el desarrollo de la mente en los seres humanos corresponde a su apropiación de la cultura, entendida como sistema de significados socialmente compartidos. En consecuencia, la mente humana y el desarrollo de esta solo pueden explicarse en su contexto sociocultural, donde se negocian y construyen significados comunes.

Significados docentes.

El desempeño de docentes, en cierto punto se encuentra supeditado a los constructos, principios y creencias con los que estos deciden y actúan. De esta forma, Jackson (1992), plantea a partir de sus investigaciones que el pensamiento de los y las docentes se caracteriza por abordar de forma intuitiva los asuntos educativos con los que se relacionan. Puntualmente, en sus relatos se posicionan desde la emoción y el sentir, en vez de la racionalidad y el saber.

Los planteamientos desarrollados por Jackson en su libro *Life in Classrooms* (1968) son el punto de partida para una nueva manera de concebir la enseñanza y la investigación didáctica, perspectiva que ha sido reconocida como "pensamiento del profesor". A partir de este paradigma, la tendencia actual pareciera ser la de inclinarse por la profundización en el contenido del conocimiento profesional, mediante el estudio del contenido del conocimiento, de las percepciones, de las creencias y de los procesos de pensamiento de los y las docentes. (Moreno & Giménez. 2003).

La figura docente se vislumbra en constante valoración de situaciones, procesando información de estas, decidiendo su actuar y observando las consecuencias de sus acciones con respecto a sus estudiantes (Serrano, 2010). Es así como los procesos involucrados en “el pensamiento del profesor” determinan e influyen trascendentalmente la conducta de los y las docentes.

Siguiendo la revisión del paradigma o enfoque del “pensamiento del profesor”, es primordial especificar que su estudio se caracteriza por ser cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico, naturalista e interpretativo, lo que denota en que las percepciones de docentes influyen y determinan su conducta (Salgado 2009).

De esta forma, la construcción de significados, por un lado, posee referencias internas como creencias, conocimientos y experiencias, y por otro, referencias externas como expectativas con respecto a su rol (Jackson, 1992). Este paradigma asume como premisas

que los y las docentes son sujetos que toman decisiones, emiten juicios, tienen creencias y generan rutinas propias de su desarrollo profesional, así guían y orientan su conducta (Salgado, 2009).

A partir de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, Clark y Peterson (1986), señalan que estas han referenciado modalidades de cómo pensar la enseñanza y de cómo los y las docentes construyen su pensamiento. Desde esta perspectiva, se establece que el actuar del profesor se encuentra en gran parte supeditado a su pensamiento, el cual es una construcción subjetiva elaborada durante su historia personal, a través de un intercambio constante con el medio, siendo así el aula el medio por el cual se desencadena un flujo constante de significados.

Por tanto, para comprender el comportamiento docente es necesario conocer sus procesos mentales, contenidos, métodos y procedimientos de sus representaciones mentales. Cada ser humano asocia, relaciona y aprende en sus intercambios y vivencias con el medio sociohistórico en el que se desenvuelve (Pérez & Gimeno, 1988). No obstante, es primordial considerar que “la situación práctica del aula se caracteriza por los siguientes cinco rasgos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor” (p. 47). Todas estas características limitan e imposibilitan la aplicación sistemática de modelos establecidos y racionalizados para ser llevados a la lógica del aula.

El enfoque del “pensamiento del profesor”, corresponde a una perspectiva fenomenológica – cualitativa, la que debe interpretarse desde la percepción y significados de los sujetos. De esta forma, los hechos son relevantes como como expresión de significados de quienes los vivencian (Pérez & Gimeno, 1988).

Construimos nuestra realidad a partir de constructos que utilizamos para ordenar, procesar y dar significación a los sucesos. Así, el conocimiento profesional del docente puede explicarse como un sistema personal de constructos, elaborado, y reformulado continuamente a partir del intercambio de los constructos previos con las características y circunstancias de una práctica concreta, en un contexto físico y psicosocial peculiar, que pretende desarrollar un currículum específico, en la que el mismo profesor se encuentra afectivamente implicado (Pérez & Gimeno, 1988).

CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y RELEVANCIA

Formulación de Objetivo General y Específicos

Objetivo General:

Comprender los significados sobre la diversidad en el aula que construyen docentes no pedagogos de un Instituto Técnico Profesional de Educación Superior de la Zona sur de Santiago de Chile.

Objetivos Específicos:

- Describir y analizar las características que atribuyen a sus estudiantes docentes no pedagogos de un Instituto Profesional de la Zona sur de Santiago de Chile.
- Describir y analizar los significados construidos por docentes no pedagogos sobre la diversidad existente en sus estudiantes en un Instituto Profesional de la Zona sur de Santiago de Chile.
- Describir y analizar los significados de docentes no pedagogos acerca de sus prácticas docentes con las que abordan la diversidad que evidencian en sus estudiantes en el aula en un Instituto Profesional de la Zona sur de Santiago de Chile.

Relevancia

Dentro de la importancia de la educación terciaria se comprende la necesidad de otorgar una formación integral cualificada a estudiantes que deben enfrentarse a un mundo cada vez más exigente, tanto en su capacitación profesional como en la formación de

ciudadanos responsables para estar a la altura de los tiempos modernos. Y esta función no es posible llevarla a cabo sin profesionales con formación, no solamente en el área de su especialidad sino, además, pedagógica y didáctica, de forma que, sean eficaces en ayudar a los alumnos y alumnas en sus aprendizajes (Manterola 2011).

Esta investigación pretende relevar la importancia del rol de los y las docentes, como actores que enfrentan la diversidad en el aula, lo que en definitiva es fundamental para el proceso de adaptación y aplicación de las normativas vigentes por parte de una Institución de Educación Superior. Hoy en día existen políticas de equidad que han permitido que estudiantes con distintas características y de diversos contextos, puedan acceder a la Educación Superior. Sin embargo, estas políticas de equidad demandan al docente, que genere un cambio en sus conocimientos y prácticas de docencia, en tanto deben hacerse cargo de este nuevo perfil de estudiantes, dado que las condiciones del contexto general se traspasan hacia ellos.

Estas demandas hacia los y las docentes en sus prácticas y subjetividades nos permiten asumir desde distintas ópticas que la operatividad de las propuestas de cambio en la educación en todos sus niveles, generalmente apuntan a las prácticas docentes con el objetivo de generar impacto en los procesos de enseñanza - aprendizaje en los y las estudiantes. Ahora bien, al no existir una obligatoriedad de formación pedagógica de los y las docentes en este nivel educacional, es relevante analizar sus prácticas para poder pensar en políticas públicas y mecanismos de capacitación por parte de las mismas IES.

En definitiva, conocer los significados de las experiencias y prácticas que tienen los y las docentes no pedagogos de la Educación Superior Técnica Profesional, resulta necesario para comenzar a romper con el desconocimiento que ha existido hacia el área Técnico Profesional de la educación terciaria. Además, visibilizarla desde el abordaje de la diversidad existente en sus aulas, permite situarla en un lugar social desmitificado y diferenciado de la enseñanza universitaria.

Como se ha manifestado hasta ahora, el presente estudio pretende relevar aspectos educativos que involucran a una gran parte de la población de Chile, pues ha quedado evidenciado el aumento de matrícula de este sector que representa a estudiantes de primera generación en que están depositados los anhelos y proyectos de sus familias, como de ellos mismos.

Por un lado, representa un tema comunitario, debido a que dice relación con una determinada comunidad educativa representada primordialmente por estudiantes y docentes, los que se ven afectados en distintos aspectos. En el caso de los y las estudiantes, durante los últimos años se ha demostrado el nivel de endeudamiento que ha significado el acceso a la educación terciaria, a través de mecanismos de financiamiento como el CAE.

Por otro lado, sus contextos de origen y vacíos de conocimientos de nivel secundario producto de una educación de baja calidad, sumado a situaciones de vulnerabilidad social, dificultades y/o necesidades educativas, entre otros múltiples factores que dificultan la posibilidad de aprender. Asimismo, dificultan la posibilidad de enseñar de docentes que en su mayoría no son pedagogos, que no han sido capacitados, que provienen directamente de la industria, con desfavorables condiciones laborales, problemas contractuales y jornadas extenuantes.

Así, todos estos elementos y factores descritos constituyen que este sea un tema social de envergadura y que necesite de políticas públicas que entreguen soluciones concretas a un problema que solo devela el fenómeno del lucro en la educación nacional.

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

Enfoque

A continuación, se abordarán las implicancias metodológicas del estudio de significados que tienen docentes no pedagogos acerca de la diversidad en el aula, dentro del contexto de Educación Superior Técnico Profesional.

El estudio consideró una aproximación cualitativa en su diseño debido a que puede usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales a pesar de que el conocimiento puede ser relativo, busca obtener un conocimiento nuevo, intentando comprender el significado o naturaleza de la experiencia de las personas de forma continua y paulatina.

Asimismo, el paradigma cualitativo es atingente a esta indagación, “... en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido...” (Vasilachis, 2006, p. 25). Siguiendo a la autora, la solidez o fuerza de este tipo de investigación radica en el conocimiento integral que nos entrega en relación con la dinámica de los procesos sociales y su contexto.

Este tipo de investigación vuelve a cada caso particular representativo para la teoría, permitiendo identificar cualidades similares en otros casos, en la medida que se entregue análisis e interpretación, generando a su vez, profundidad para que pueda ser un aporte la investigación realizada (Vasilachis, 2006).

En relación con lo anterior, esta metodología es útil en áreas poco estudiadas o donde existe escaso conocimiento como es la ESTP, gracias a la posibilidad de relevar datos descriptivos a partir de lo expresado por los propios sujetos (Strauss & Corbin, 2002). Siguiendo con esta perspectiva, Canales (2006) plantea que el enfoque cualitativo “... es exclusivo del orden social...” (p. 19). Es decir, el investigador o investigadora trabaja con los significados y reglas de significación y busca, a través de distintas técnicas, “... alcanzar la

estructura de observación del otro. Su orden interno, en el espacio subjetivo- comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes...” (p. 19).

Basándonos en Bateson (2004), quien dice que “la manera de evitar los errores y las distorsiones no consiste tanto en alzar un muro entre el observador y el observado sino en tratar de observar al observador – es decir, a uno mismo- e incluir los factores personales en la conciencia” (p. 194). En este plano, es necesario evidenciar y considerar desde qué posición se investigó durante la presente investigación puesto que, al ser docente de ESTP que investiga en torno a docentes del mismo contexto -con la diferencia que estos mencionados corresponden a docentes no pedagogos- permite un acercamiento desde la experiencia contextual del observado y observador.

Técnica

Para la elección de la técnica a trabajar, fue fundamental partir de la pregunta de investigación y los objetivos. Por tanto, para lograr comprender los significados sobre la diversidad en el aula se utilizó la entrevista en profundidad¹, dado que es un proceso comunicativo en que el investigador o investigadora y sujetos entrevistados producen conocimiento dialógico relativo al tema en cuestión. Esto, considerando que la información entregada en este tipo de técnica es siempre de carácter cualitativo, puesto que se incluyen todos los elementos relacionados con “... valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo investigación portan...” (Gáinza, 2006, p. 220).

Con respecto a la entrevista a profundidad, no se busca reducir los datos, todo lo contrario, se busca densidad y abundancia en el material entregado por los entrevistados y/o entrevistadas. Bajo estos criterios, el investigador o investigadora busca información entregada por los sujetos de forma libre con carácter de conversación, sin ejercer coacción u obligatoriedad. No solo es importante obtener respuestas, sino que aprender a formular preguntas.

¹Ver pautas de entrevistas en Anexos.

De este modo, la noción de lo cualitativo se asocia a la noción de profundidad o de análisis intensivo que busca descubrir la abundancia de símbolos que nos entrega la realidad social. Evitar dar elementos por sentados e ir hacia el origen de los procesos de construcción social.

Gracias a la entrevista en profundidad, podemos aprehender lo importante en la mente de los informantes, como sus significados, perspectivas y definiciones; así como la forma de ver y experimentar la realidad. Aparece también como concepto relevante, la empatía, que se entiende en este tipo de investigación como la posibilidad de acceder a la experiencia de los propios individuos entrevistados (Gáinza, 2006).

En el ámbito de la validez, esta se comprende como “... una relación cognitiva de acceso creciente a medida que el investigador profundiza su inserción en la realidad cotidiana y local (actoral) del sujeto o en su sistema de significados y representaciones...” (Gáinza, 2006, p. 250).

Es por ello por lo que la entrevista en profundidad favorece la flexibilidad en la medida que el investigador o investigadora pueden pedir constantemente a los sujetos participantes que vayan clarificando y construyendo planteamientos de acuerdo con los intereses de quién pregunta (Taylor & Bodgan, 1984). De esta forma, la pauta de entrevista de este estudio se fue modificando en la medida que se avanzaba en la investigación, indagando temáticas relevantes con relación a la comprensión de los y las docentes con respecto a la diversidad de sus estudiantes en las aulas.

Muestra

El presente estudio se enmarcó en un Instituto Profesional ubicado en la zona sur de la Región Metropolitana, que cuenta con 6.784 estudiantes de 22 años como promedio. (IP Zona Sur. Hechos y Cifras. 2018). En la sede trabajan alrededor de 290 docentes, de estos últimos el 90% son docentes no pedagogos. Esta institución acreditada por 7 años como el máximo establecido, concibe que su misión se basa en formar personas para la vida y no solo para el trabajo, lo que implica asumir su tarea formativa en el ámbito técnico profesional desde la perspectiva de una educación integral.

En ese sentido, el rol del docente es el de un maestro facilitador que valora la docencia, favoreciendo la formación integral de los y las estudiantes en apertura a las innovaciones, dispuestos a ampliar su propio conocimiento y a trabajar con otros de manera interdisciplinaria (IP Zona Sur, Informe de Acreditación Interna, 2017).

La selección del caso tiene relación con los intereses propios de la investigadora, dadas las características del perfil actual de estudiantes y las dificultades a las que se enfrentan diariamente docentes en la realidad de cada aula, así como por la accesibilidad al campo.

La muestra fue intencionada (Quintana, 2006) y los criterios de inclusión que se establecieron para seleccionar a los y las participantes fueron los siguientes: (1) ser docente no pedagogo de la institución, (2) al menos 3 años de antigüedad en la sede, (3) un mínimo de 30 horas semanales por contrato y (4) representantes de cada Escuela de la sede (Ingeniería, Informática y Telecomunicaciones, Salud y Construcción).

En la siguiente tabla, se entrega información acerca de las características de cada sujeto participante de la presente investigación:

Tabla 1

Docentes no pedagogos de un Instituto Profesional de la Zona sur de Santiago

Participante n°	Sexo	Profesión	Años en Institución	Carreras en las que dictan clases
Participante n°1	Hombre	Ingeniero en Ejecución en Procesos industriales y automatización. Ingeniero Civil Industrial.	5 años	Ingeniería /Técnico en electricidad y automatización. Técnico en Recursos Renovables.
Participante n°2	Mujer	Enfermera.	7 años	Técnico en Enfermería.

Participante n°3	Hombre	Ingeniero en Mecánica Automotriz y Autotrónica.	6 años	Ingeniería / Técnico en Mecánica Automotriz y Autotrónica.
Participante n°4	Mujer	Bióloga.	8 años	Ingeniería / Técnico en Prevención de Riesgos. Técnico en Química y Farmacia.
Participante n°5	Hombre	Ingeniero en Manufactura Industrial.	7 años	Ingeniería /Técnico en electricidad y automatización. Técnico en Recursos Renovables.
Participante n°6	Hombre	Programador de Computadores.	25 años	Informática Biomédica
Participante n°7	Hombre	Ingeniero en Mecánica Automotriz y Autotrónica.	5 años	Técnico en Maquinaria Pesada y Mecánica Industrial.
Participante n°8	Mujer	Química Farmacéutica.	6 años	Técnico en Química y Farmacia.

(Fuente: elaboración propia)

Análisis

Con relación a este apartado, para analizar los datos e información de las entrevistas, se utilizó Análisis de Contenido, basado en los parámetros de la Teoría Fundamentada. Esta tradición se orienta al uso de los datos desde los significados particulares que tienen los sujetos, y su reorganización en procesos de codificación que simultáneamente permiten generar teorías coherentes. Lo anterior es pertinente al concebir los datos como representación de aquello que los sujetos, en este caso, los docentes no pedagogos, interpretan respecto a la realidad.

Ahora bien, el análisis de contenido puede ser muy útil en el contexto de la investigación cualitativa, en la medida que es una técnica para leer e interpretar el contenido de todo tipo de documentos y en especial los escritos. Es por eso, que este análisis debe

realizarse de forma sistemática, objetiva, replicable y válida: “Todo texto, por consiguiente, puede ser objeto de una doble lectura: directa del sentido manifiesto, al pie de la letra, y soterrada del sentido latente, entresacado del otro” (Ruiz, 1996, p. 195).

Lo que se busca en la Teoría Fundamentada es desarrollar conceptos, así el producto final es una descripción fundamentada con una serie de conceptos (Corbin, 2010). La investigación cualitativa requiere un enfoque sistemático y disciplinado, por ende, no debiese ser un caos. El análisis al igual que cualquier ciencia, analiza con detalle desde las partes, para llegar a interpretar el todo. Para Corbin (2010), la meta del análisis cualitativo es darle voz a las preocupaciones y problemas de los sujetos investigados. En el contexto de la teoría fundamentada, es relevante que en esta investigación se analicen los datos, codificando y construyendo conceptos.

La codificación es parte del proceso de análisis y consiste en organizar y manipular los datos, condensándolos en unidades que sean analizables y creando categorías. Por un lado, la codificación vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular que puede estar de forma literal o que sea parte de la construcción realizada por parte del investigador o investigadora. Por otro lado, el trabajo analítico establece vínculos entre los códigos, las categorías de los datos y los conceptos: “La codificación puede concebirse como una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos” (Coffey & Atkinson, 2005, p. 32).

Por ende, la codificación dista mucho de convertirse en un proceso mecánico e inamovible, los códigos son principios que nos permiten organizar, pero que no son rígidos, puesto que el mismo investigador los crea y utiliza como herramientas para pensar, lo que denota la posibilidad de ir cambiándolos en la medida que se revisan e interpretan: “Los conceptos se identifican o construyen con base en el material previo, los marcos teóricos, las preguntas de la investigación y los datos mismos” (p. 36).

Ahora bien, es fundamental en el manejo de datos, la capacidad de organizar y ubicar segmentos de estos, de tal forma que se puedan relacionar y abarquen aspectos coincidentes.

Por consiguiente, la codificación en una primera etapa nos permite organizar los datos para transformarlos en categorías significativas. La codificación amerita tomar decisiones, reconocer y recontextualizar los datos, posteriormente, la interpretación, permitirá ir más allá y revisar las categorías creadas.

Así, se sugiere otorgar relevancia al ejercicio de establecer relaciones ordenadas entre los códigos y los conceptos como punto de partida importante para la reflexión y para la construcción de teoría a partir de los datos cualitativos.

El análisis de contenido posee distintas etapas de categorización: abierta, selectiva y axial. La primera implica asignación de categorías a los contenidos, describiendo las propiedades que posee cada una. Posteriormente, la codificación axial denota que los contenidos designados previamente, se organicen en nuevas formas, identificándose los componentes centrales del fenómeno investigado. Finalmente, la codificación selectiva organiza los nuevos contenidos en torno a las ideas que ya fueron designadas como centrales, permitiendo construir una narración lógica que integra las categorías en interpretaciones y construcciones de hipótesis acerca del fenómeno de estudio (Strauss & Corbin, 2002).

Por tanto, es preciso manifestar como señalan estos autores que el investigador o investigadora puede utilizar la teoría fundamentada sin necesidad de seguirla al pie de la letra, adaptándola de acuerdo con la investigación en desarrollo, sin restar validez a los datos encontrados (Strauss & Corbin, 2002).

Para lograr un acercamiento efectivo a la perspectiva de los sujetos, se transcribieron las entrevistas y se adjuntaron al software N.Vivo, posteriormente se leyó con detención cada entrevista para buscar denominadores comunes e interrelacionados, generando citas en cada una de ellas. Luego, se le asignaron códigos, intentando apegarse al planteamiento de cada participante y buscando semejanzas para organizar las categorías. Las categorías, a su vez, poseen sentidos que permiten una descripción acabada, respetando las significaciones que los sujetos proveen en torno al fenómeno analizado. Es por lo anterior que el proceso de

categorización, en sus distintas etapas, resultó pertinente para comprender los significados construidos por los y las docentes nos pedagogos de un Instituto Profesional.

Criterios científicos y Éticos

La importancia de este apartado es asegurar la calidad y valor de la investigación. En lo que respecta a los criterios éticos de un estudio cualitativo, es fundamental la capacidad del investigador o investigadora de reflexionar acerca de las repercusiones y trascendencias de todo lo que conlleva el proceso investigativo (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, & Rebolledo-Malpica, 2012).

En esta indagación los criterios de rigor que se consideraron fueron, por un lado, la validez que como lo expresa (Noreña et al, 2012), trata de la interpretación correcta de los resultados y del grado de fidelidad con que se muestra el fenómeno investigado. Para lograr lo anterior, con algunos sujetos participantes se realizó el ejercicio de devolverles los resultados del análisis y los datos de las primeras tres entrevistas que se utilizaron, con el fin de contrastar con los participantes que vinieron a continuación y así también, se mejoró y modificó la pauta.

Por otro lado, el criterio de credibilidad o autenticidad se trata de dar cuenta de los fenómenos y experiencias humanas de la forma más apegada a la percepción de los sujetos participantes del estudio. Es así como el investigador o investigadora evita realizar conjeturas o suposiciones *a priori* sobre la realidad estudiada. Este criterio está determinado por la relevancia que tenga el estudio y los aportes que sus resultados generen en la obtención o comprobación de nuevas teorías (Noreña et al, 2012).

En el caso del criterio de neutralidad u objetividad, los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. Para esto se requiere que el instrumento de recogida de datos refleje los objetivos del estudio, así también, que se realicen transcripciones textuales de las entrevistas para respetar la citación de las fuentes (Noreña et al, 2012).

Por último, el criterio de relevancia permite evaluar el logro de los objetivos planteados en el estudio y revela si finalmente se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno o hubo alguna repercusión positiva en el contexto estudiado. Además, este criterio da cuenta de la contribución con nuevos hallazgos y la configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales (Noreña et al, 2012).

En el ámbito de la responsabilidad ética de esta investigación, fue relevante mantener la confidencialidad de los participantes. Por ende, cada sujeto participante tuvo la posibilidad de acceder de manera voluntaria e informada a ser parte de la indagación.

Para lo anterior, se entregó la información de las características e implicancias del estudio a través de un documento donde firmaron su consentimiento informado². La finalidad del consentimiento es que los sujetos acepten participar en el estudio en cuestión en la medida que coincida tanto con sus valores como con el interés que les despierte la posibilidad de aportar con su experiencia frente al fenómeno estudiado (Noreña et al, 2012).

Así también, para todos los efectos de difusión y comunicación de los resultados obtenidos no se utilizaron los nombres de los participantes, resguardando de esta manera la confidencialidad, asegurando tanto el anonimato en la identidad de los sujetos de la investigación, como la privacidad de la información que es declarada por los mismos. Para dar cabida a lo anterior, a cada participante se le asignó un número.

² Ver copia de Consentimiento Informado en Anexos.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

Descripción del proceso de análisis

En primera instancia, se da cuenta del proceso de análisis y construcción de resultados de forma global, se expone la primera etapa de revisión y organización de los datos recogidos a través de las entrevistas.

En esta etapa inicial, mediante una estrategia inductiva emergieron distintos y numerosos tópicos a partir de las narraciones de docentes no pedagogos con respecto a la diversidad en el contexto de un Instituto Profesional, los que fueron constituidos en códigos. Estos se ordenaron en cuatro categorías que respondieron a los elementos comunes y afines de forma transversal. Dando como resultado la siguiente categorización: Caracterización de estudiantes de Institutos Profesionales, Construcciones de docentes no pedagogos en relación con la diversidad, Prácticas de docentes no pedagogos frente a estudiante de IP, y Relación entre docentes y estudiantes.

Tabla 2

Presentación Categorías y Códigos

CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES DE INSTITUTOS PROFESIONALES	CONSTRUCCIONES DE DOCENTES NO PEDAGOGOS EN RELACIÓN CON LA DIVERSIDAD
<ul style="list-style-type: none">- Son alumnos con más necesidades.- Hay diversidad y yo creo que es un factor crítico.- Mala base y vacíos de conocimiento.- Desconcentración escasa retención.- Problemas actitudinales y emocionales.- El asunto también de la droga.- Ausencia de capital cultural.- Son estudiantes que nadie les ha dicho que pueden.- Estudiantes con perfiles distintos.- Desconocimiento con relación a sus carreras.- Aprender haciendo, hacer, hacer.- Gusto por la tecnología.- Se destacan mujeres en carreras masculinas.	<ul style="list-style-type: none">- Es un tema la diversidad.- Es algo a lo que nosotros tenemos que adaptarnos.- Siempre he pensado que la pedagogía es importante.- Docente de Instituto Profesional.- Logro de la movilidad social.- Tienen distintas formas de aprender.

PRÁCTICAS DE DOCENTES NO PEDAGOGOS FRENTE A ESTUDIANTES DE IP	RELACIÓN ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> - Metodología de enseñanza teórico – práctica. - Ellos necesitan que uno los movilice del asiento. - Efecto par. - Palabra clave. - Preguntas dirigidas. - Integrar celular en el aula. - Decisiones individuales de docentes enfocadas en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza, flexibilidad y límites. - Altas expectativas. - La profe jefe. - Hay que ser un poco conductista”. - Identificar a estudiantes por su nombre.

(Fuente: elaboración propia)

No obstante, considerando lo detallado en el cuadro anterior en que cada categoría fue constituida de forma general, impidiendo de cierta forma la profundidad y minuciosidad de la información emergida, se decide avanzar a una segunda etapa de análisis y organización de los datos.

Ahora bien, para evitar redundancia se obvia la descripción detallada de cada una de estas categorías y códigos correspondientes, pues quedarán subsumidos en el apartado que viene a continuación.

Análisis

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en la presente investigación cualitativa, posteriormente a la segunda etapa del proceso de análisis de contenido de los datos emergentes producidos y ordenados como códigos, categorías y ejes conforme a lo señalado en el capítulo del marco metodológico de esta investigación.

Como se explicitó en el capítulo precedente, esta investigación se realizó a partir de la voz de docentes no pedagogos de un Instituto Profesional de la zona sur de Santiago. Estos se caracterizan por tener relación directa con la industria y asimismo escasa preparación pedagógica. Provenientes del área de la salud, mecánica automotriz y maquinaria pesada, informática, electricidad, automatización e ingeniería, con al menos la mitad de la carga laboral dictando clases.

Cabe señalar que de acuerdo con lo planteado por la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), el proceso de codificación abierta generó como resultado la selección de

citas y la conformación de códigos representativos que evidencian la construcción de significados de docentes no pedagogos en relación con la diversidad en el contexto de un IP. A partir de estos códigos se avanzó hasta el proceso de codificación axial, donde se generaron categorías descriptivas que fueron agrupadas y organizadas por ejes explicativos con la finalidad de favorecer la comprensión de estos resultados.

Tabla 3

Presentación de análisis en Ejes, Categorías y Códigos

Ejes	Categorías	Códigos
↓	↓	↓
Caracterización de estudiantes de Institutos Profesionales.	Factores Socioeconómicos ----- Dificultades académicas y emocionales ----- Caracterización por perfiles. ----- Estudiantes mujeres en IP.	<ul style="list-style-type: none"> - Son alumnos con más necesidades. - Estudiantes sin privilegios - Vida de Marginalidad. - El asunto también de la droga - Ausencia de normas básicas de convivencia. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Mala base y vacíos de conocimientos - Desconcentración, escasa retención. - Problemas actitudinales y emocionales - Son estudiantes que nadie les ha dicho que pueden <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes responsables. - Estudiantes que requieren atención. - Dicotomía entre estudiantes diurnos y vespertinos. - Desconocimiento en relación con sus carreras - Aprender haciendo, hacer, hacer. - Gusto por la tecnología <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Mujeres en carreras masculinas. - Mujeres líderes académicas. - Embarazo juvenil.
Construcciones acerca de la diversidad.	Experiencias de diversidad. ----- Responsabilidades en torno a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad socioeconómica. - Los alumnos tienen distintas formas de aprender. - Diversidad desde las dificultades. - Hay diversidad y yo creo que es un factor crítico <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad institucional. - Autorresponsabilidad docente. - La inclusión como exigencia de adaptación.
Docentes no pedagogos.	Valoraciones sobre el "rol" docente ----- Prácticas docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Siempre he pensado que la pedagogía es importante. - Docente Instituto Profesional. - Logro de la movilidad social. - Refuerzo positivo. - Profe jefe. - Hay que ser un poco conductista. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Metodología de enseñanza teórica - práctica. - Ellos necesitan que uno los movilice del asiento. - Efecto par. - Autonomía docente frente al aprendizaje de sus estudiantes.

(Fuente: elaboración propia)

De acuerdo con lo explicitado en el cuadro previo, se presentan tres ejes explicativos que reportan a una agrupación específica de categorías y códigos. En el caso del primer eje explicativo, este caracteriza a los actores que conforman el fenómeno a estudiar para lo cual se agrupa en cuatro categorías emanadas a partir del análisis: Factores socioeconómicos, Dificultades académicas y emocionales, Caracterización por perfiles y Estudiantes mujeres en IP. Todas estas categorías buscan describir a los y las estudiantes desde la perspectiva de los sujetos entrevistados.

El segundo eje explicativo expone las construcciones de significados de los sujetos investigados en relación con el fenómeno de estudio. De esta forma, se presentan dos categorías: Experiencias de diversidad y Responsabilidades en torno a la diversidad.

Por último, el tercer eje explicativo describe al sujeto investigado en relación con el fenómeno de estudio y los actores que lo conforman. En este caso se establecen dos categorías: Valoraciones sobre el “rol” docente y Prácticas docentes, las que manifiestan los elementos que son más predominantes para los sujetos sobre sí mismos.

Eje: Caracterización de estudiantes de Institutos Profesionales.

Para comenzar, es fundamental destacar que en relación con el total de datos recogidos la gran mayoría se relaciona con el área de caracterización estudiantil en el contexto específico de un Instituto Profesional. Complementando lo anterior, en la generalidad de las preguntas realizadas en las entrevistas se dieron a conocer elementos correspondientes a la descripción de estudiantes, a pesar de no corresponder directamente a lo cuestionado.

Es importante destacar que esta caracterización desde la voz de los sujetos participantes es propia del contexto de un IP, evidenciando particularidades que son contrastables con el contexto universitario, principalmente con el caso de las universidades tradicionales. Como se explicitó anteriormente, para efectos de presentación, se organizaron todas las categorías y códigos relacionados con este ámbito en un primer eje explicativo para facilitar la comprensión de los resultados emergidos.

Categoría: Factores Socioeconómicos.

En el ámbito de descripción de las características de los y las estudiantes, los elementos que más se repitieron e incidieron constantemente en los relatos de los sujetos fueron los asociados al origen y contexto social. De este modo, se describieron características que tienen que ver con vulnerabilidad social, pobreza, familias disfuncionales o situaciones de abandono y ausencia de normas sociales básicas de convivencia.

Además, aparece el problema del consumo de drogas como una situación contextual pero también en la medida que se conforman como sujetos consumidores en las mismas instalaciones del Instituto Profesional.

Son alumnos con más necesidades.

Los y las participantes distinguen a sus estudiantes como personas que poseen más necesidades que otros, es decir, los distinguen de aquellos estudiantes que tienen la posibilidad de acceder a universidades tradicionales. Puesto que, se describe que los y las estudiantes con necesidades responderían a un perfil que buscan o al cual apuntan los Institutos Profesionales. Este perfil de estudiantes se distingue por sobrellevar necesidades de toda índole como producto de su origen socioeconómico.

Desde el punto de vista como persona, claramente apunta al tipo de persona al cual tiene foco este Instituto, ¿no es cierto? Que son alumnos con más necesidades que eeeeh... los alumnos que entran a una universidad tradicional (Participante n°1, hombre, Electricidad y Automatización).

Asimismo, se identifica a los y las estudiantes con problemas personales de tipo familiar, enraizados a su contexto social, identificando familias disfuncionales o desde la voz de los participantes “hogares mal constituidos”. Principalmente, se deposita la responsabilidad de todas estas dificultades en la situación de pobreza existente en sus contextos familiares, contextualizados en un mal barrio en términos de seguridad y de situaciones de vulnerabilidad social asociadas al contexto socioeconómico.

... vienen de algunos hogares a veces no sé si estoy siendo muy específico, pero a veces muy mal constituido con problemas de pobreza, con problemas de eeeemmmm.... de barrio también, entonces hay.... ehhhh el perfil de alumno de este instituto es de repente complicado... (Participante n°3, hombre, Mecánica Automotriz).

Considerando todos estos elementos descritos, se concluye desde la perspectiva de los sujetos que el perfil de estudiantes de un IP es “complicado” debido a problemas personales asociados y exacerbados en un contexto de vulnerabilidad social.

Estudiantes sin privilegios.

Desde la misma perspectiva se agrega como característica que los y las estudiantes de un origen socioeconómico bajo, serían estudiantes sin privilegios en lo que respecta a la educación. Por tanto, para los y las docentes la educación es identificada como un privilegio al que no puede acceder cualquier persona.

... se nota que son alumnos que no tienen, digamos esos mismos privilegios que un alumno que por ejemplo entra a una Universidad tradicional que ha podido estudiar en un buen colegio, donde tal vez los papás han podido pagar una mensualidad y que han tenido una buena educación... (Participante n°1, hombre, Electricidad y Automatización).

Se caracteriza al estudiante de IP como un estudiante carente de privilegios, en la lógica de comprensión de estos como ventajas que permitirían optar a una educación universitaria de buena calidad asociada a colegios privados. Lo anterior, se contrasta con estudiantes de IP, que desde el juicio de participantes no tuvieron la posibilidad de recibir una “buena educación”, lo que generó vacíos de conocimientos escolares claves de la enseñanza media.

Yo creo que eso, que están en desventaja en conocimientos ¡sí! Se nota que ellos, del colegio del que vienen, no tenía una calidad, o sea que no era de alta calidad. Y a veces es triste, por ejemplo, les va mal acá y se echan matemática y tenían promedio

6 en el colegio. Bueno, también es la realidad del país, pero el estudiante no lo sabe, el estudiante no entiende por qué en el colegio le iba bien, era de 6 y aquí está a patas con los 4. (Participante n°2, mujer, Salud)

Estudiantes de IP al no poder optar a una buena educación se encuentran en desventaja de conocimientos, carencia que es atribuida a la falta de calidad de la educación impartida en sus colegios de origen. Se plantea que esta diferencia entre estudiantes de IP y estudiantes de universidades tradicionales responde a una realidad propia de nuestro país. No obstante, desde la emoción que genera esta situación a los y las participantes, se considera una realidad triste, puesto que no necesariamente los y las estudiantes la comprenden. Puesto que, estos no entenderían la contradicción existente en el hecho sustentable de haber calificado con un buen promedio académico en el colegio y no reflejarse en su rendimiento en el nivel de Educación Superior Técnico Profesional.

Vida de Marginalidad.

Se reconocen ciertos elementos que responden a un nivel socio económico bajo, atribuido a una vida de marginalidad, de desventaja constante, como por ejemplo, haber recibido una mala educación, así como también, un servicio de salud de mala calidad que no brinda las condiciones mínimas requeridas por las personas.

... una vida de marginalidad, a una vida de estar en un colegio que no cumple con los estándares mínimos de calidad, a una vida de ir a un servicio de salud en el que no hay apoyo en el que vas a esperar cuatro horas... (Participante n°2, mujer, Salud).

En la descripción de vida de marginalidad propia de estudiantes de este contexto, también se plantea la situación de sus familias, padres ausentes, familias disfuncionales donde solo existe la madre, en la mayor parte de los casos, o incluso otro familiar que se pueda hacer cargo de estos estudiantes. Se suman situaciones en que los mismos jóvenes tienen que ser responsables de sus hermanos, muchas veces viéndose obligados a ir a clases con ellos.

... tengo unos estudiantes que la pasan pésimo, como que nacieron en cuna de mimbre y así es la vida ¡terrible! ¿cachai? ¡penca! No tienen papá, mucho niño abandonado, mucho niño abandonado, mucho niño hijo de preso, mucho niño que está inserto en el mundo de las drogas, “no profes es que ayer hubo una balacera cerca de mi casa”, o sea de repente me cuentan realidades que yo no podría imaginarme (Participante n°2, mujer, Salud).

Se utiliza igualmente para hablar de la situación de sus estudiantes, metáforas como que “nacieron en cuna de mimbre”, modismo coloquial en contraposición a “nacer en cuna de oro”, aludiendo a lo terrible de sus vidas como ser jóvenes abandonados, no tener papá, tener a sus padres presos y vivir en contextos de violencia. Agregando a lo anterior, cuando se habla de necesidades, también se refiere a necesidades de tipo afectivo y/o emocional, distinguiendo que no son solo dificultades de dinero o de origen socio económico.

El asunto también de la droga.

Siguiendo en la línea de los problemas asociados al contexto de los y las estudiantes, aparece la problemática de la drogadicción. Esta se manifiesta en dos perspectivas, por un lado, estudiantes consumidores, por ejemplo, de marihuana y desde el otro lado, aparece la droga como elemento contextual del ambiente en el que conviven estudiantes con sus familias.

... y lo otro que yo creo que está pasando harto es el tema de drogas y alcohol (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

.... la mayoría, muchos de mis estudiantes, te diré que no sé un 40%, un 30% viven en contextos en los que hay drogadicción a su alrededor, ya sea drogas duras o química como alcohol también y bueno por supuesto todo lo otro. (Participante n°2, mujer, Salud).

Dentro del perfil de estudiantes de IP que construyen los y las participantes, se afirma que un gran porcentaje de ellos vive en contextos de drogadicción, tanto tráfico como consumo. Con respecto al consumo de drogas de estudiantes, se manifiesta que la marihuana

es la principal que se encuentra presente en el Instituto. A partir de las entrevistas, se afirma que el consumo de marihuana genera conductas específicas en los y las estudiantes como salir de la institución para fumar y llegar en mal estado a las clases.

... el asunto también de la droga es un asunto también súper importante. La droga también haceeee.... me refiero más a la marihuana, más que todo, hace que a veces salgan a fumar algún lado, yo no sé de dónde vienen de repente. Me han tocado alumnos que a veces vienen en mal estado eeh... entonces eso yo creo un factor externo social, social y un problema a nivel país más que todo (Participante n°3, hombre, Mecánica Automotriz).

Con respecto a esta temática, se realiza el juicio de que el consumo de droga no es solo un problema contextual de algunos sectores, sino que es un problema país y por ende nos concierne a todos. De esta manera, se presenta como un elemento que influye en el desempeño del estudiante, en cómo se relaciona con docentes, cómo reacciona frente a diversas situaciones y que en definitiva afecta en su construcción como sujeto que se está preparando para el mundo laboral.

Ausencia de normas básicas de convivencia.

Se reconoce una carencia de conocimientos culturales que se asumen como propios de la adultez y asimismo como obvios y universales. En relación con esto, los y las participantes se refieren a la formación y desarrollo de normas sociales que desde la perspectiva de docentes se pueden comprender como básicas. No obstante, les restan responsabilidad, en la medida que los justifican desde la comprensión de su contexto de origen, dado que advierten que simplemente no les enseñaron normas elementales para relacionarse con otros. Es así como se responsabiliza a su origen social donde la conformación del sujeto no priorizaría normas básicas de convivencia y que podría evidenciar, por ejemplo, las razones de que estudiantes entren comiendo a clases.

Ponte tú que no vas a entrar a una sala comiéndote una pizza y nos es que lo hagan de mala gente, si no que no fueron educados, nadie les enseñó que hay normas sociales mínimas (Participante n°2, mujer, Salud).

Como se visualiza en este ejemplo, los y las docentes exculpan de toda responsabilidad a sus estudiantes, se menciona que la forma en que reaccionan no es de “mala gente”, sino que corresponde a una carencia o vacío en relación con ese tipo de aprendizaje.

... o quizás si ellos se enfrentan por alguna diferencia de opinión en la sala, pueden pasar rápidamente a los garabatos o a ofrecerse incluso, a mí me ha tocado, de repente, chiquillas, mujeres, porque yo tengo a mujeres, incluso que se ofrecen combos, entonces esas cosas no se enseñan, no se enseñaron (Participante n°2, mujer, Salud).

En este otro ejemplo, llama la atención la forma en que estudiantes reaccionan frente a estímulos que pudiesen comprender como negativos. Además, se hace alusión que incluso mujeres frente a diferencias de opinión pudieran reaccionar con garabatos o con violencia física, desde el parámetro social en que la mujer no reacciona o no es agresiva.

Categoría: Dificultades académicas y emocionales.

Desde la perspectiva de los y las participantes, sus estudiantes presentan ciertas carencias, vacíos de conocimientos y dificultades académicas consideradas básicas y esenciales para estudiar una carrera de educación superior.

Asimismo, se plantean necesidades emocionales y afectivas como respuesta a las situaciones que los y las estudiantes viven en sus contextos de origen, puesto que desde la perspectiva de los y las participantes es debido a estos factores que no han desarrollado correctamente habilidades socioemocionales que les permitan relacionarse de mejor manera con su entorno.

Mala base y vacíos de conocimientos.

De acuerdo con el contexto de enseñanza en IP, los sujetos entrevistados asumen que los y las estudiantes al ingresar al primer año de sus carreras, debiesen tener un cierto nivel de conocimientos mínimos requeridos curricularmente en la educación escolar. Se alude por

ejemplo a las asignaturas de Matemática y Ciencias Básicas, las que son necesarias y fundamentales para todas las carreras impartidas en la institución.

... todo lo que son como aspectos básicos desde lo que es su formación matemática, su formación en lenguaje, eh... aspectos de Ciencias Básicas que se requiere mucho desde el punto de vista de conocimientos, hay muchas falencias (Participante n°4, mujer, Prevención de Riesgos y Salud).

Además, se especifica que existen muchas falencias en cuanto a los conocimientos básicos y generales propios del área de Lenguaje. Se mencionan dificultades de comprensión lectora, ausencia de conocimientos para redactar un texto, para exponer ideas o simplemente para hablar. A esta carencia de conocimientos recién mencionados, se le suman problemas de concentración durante las clases, por lo que se les describe como estudiantes dispersos.

... el tema del lenguaje también les cuesta harto, eh... no saben redactar, no saben eh... qué se yo eh... exponer sus ideas (Participante n°4, mujer, Prevención de Riesgos y Salud).

... comprensión de lectura, el poder entender lo que uno le está explicando... muchaaaa, cómo se llama... alumnos que son muy dispersos, son muy dispersos, entonces al fin y al cabo no tienen concentración, eeehhh, carencias... hasta de hablar de repente (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

Complementando estos elementos, desde la perspectiva de los participantes, los y las estudiantes no llegan preparados a primer año con lo básico necesario para estudiar la carrera que cursan. Por tanto, los y las docentes deben saber sobrellevar estas falencias en el aula.

... es una traba, porque necesitamos ocupar conocimientos previos, eeehhhh... conocimientos que se espera que tenga una persona que va a estudiar en la educación ya tenga, conceptos que se ven enseñanza media normalmente... no lo tienen, entonces que te impide avanzar (Participante n°8, mujer, Salud).

Esta insuficiencia de conocimientos básicos por parte de los estudiantes que ingresan a IP que se ha estado analizando en este apartado, se declara por parte de los participantes

como una traba, un obstáculo o simplemente una dificultad al momento de dictar clases. Esto se debe principalmente a que, al término de la educación secundaria debiesen poseer un cierto nivel de formación y conocimientos de educación media para poder avanzar en la formación de Educación Superior Técnico Profesional.

Desconcentración, escasa retención

En la perspectiva de las dificultades con las que llegan los y las estudiantes, se describe que en general les cuesta concentrarse y se suma la ausencia de metodología de estudio. Se les describe como dispersos, con escasa retención y una gran necesidad de que les digan lo que deben hacer.

... yo creo que el mayor problema es la concentración, la metodología de estudio. Ehhhh... no, no están muy acostumbrados a eso y por lo tanto en las clases también son un poco dispersos eh... les cuesta retener, uno tiene que repetir muchas veces, tiene que decirles qué hay que hacer ¿ya? Cuesta que ellos puedan empezar por sí solos aaaaa... hacer las cosas, hay que decirles todo muy bien cómo hay que hacerlo y bueno... (Participante n°1, hombre, Electricidad y Automatización).

A partir de lo descrito por parte de docentes, se plantea la necesidad a explicitar instrucciones y especificar todo lo que deben hacer sus estudiantes. Como obstáculo principal se plantea la constante imposibilidad de que sus estudiantes puedan estar atentos durante más de veinte minutos en la clase.

... como lo he dicho, el estudiante, no lo digo por todos, pero una buena mayoría le cuesta poner atención por más de veinte, treinta minutos y la distracción que hay hoy día con la parte tecnológica (Participante n°6, hombre, Informática Biomédica).

Asimismo, se explicita que además del obstáculo descrito de la concentración, se suma como impedimento el uso de la tecnología y la distracción que esta genera, siendo uno de los elementos causantes de la falta de foco durante las clases.

Problemas actitudinales y emocionales.

Un aspecto interesante que se exterioriza en las entrevistas en la voz de las y los participantes tiene que ver con percibir a estudiantes como impetuosos e impulsivos, lo que se comprende desde esa misma vereda como una característica propia de la juventud. De la misma manera, se concluye que lo vulnerable de su contexto social, genera menos desarrollo de habilidades socioemocionales y actitudinales útiles para el trabajo.

... y son impetuosos como son los jóvenes, todavía más impulsivos de repente, a veces quizás por esto mismo del capital cultural del que vienen, a veces requieren como de más guía para desarrollar habilidades socio emocionales y sobre todo habilidades para el trabajo. (Participante n°2, mujer, Salud).

Dentro de la misma lógica de escasez de habilidades socioemocionales anteriormente descrita, se manifiesta que en ocasiones algunos llegan a responder frente a ciertos estímulos desde la violencia, generando confrontación y enfrentamiento en el contexto de la sala de clases. De esta forma, se exige de parte del docente controlar la situación y evitar una recepción negativa por parte de los y las estudiantes para que no respondan desde la agresión.

... algunos de ellos reaccionan siempre desde la violencia, desde lo confrontacional ¿cachai?, muy confrontacionales al principio, al principio es así, entonces hay que estar siempre como tratando, modulándose o tratando de tomarlo de un área que no vean que es algo negativo. (Participante n°2, mujer, Salud).

Se plantea como aspecto que llama la atención de los sujetos y que podría tener directa relación con la forma impulsiva y agresiva de reaccionar de algunos estudiantes, el número de estos diagnosticados y con tratamiento para la depresión. Desde la perspectiva docente a estos mismos estudiantes se les asocian dificultades para socializar o simplemente trabajar en grupo durante las clases.

Muchos, que me llama la atención, muchos alumnos con problemas de depresión y con tratamiento para la depresión. Eeehhh, o sea, con médicos que le diagnostican

tratamiento, terapia... personas que no pueden trabajar en grupo... es imposible, siempre piden trabajar solos... (Participante n°8, mujer, Salud).

Se podría asumir, por parte de los sujetos entrevistados, que este perfil de estudiantes es más dependiente de la figura docente, incluso en el ámbito socioemocional, necesitan una guía que los ayude a desarrollar habilidades y competencias para desenvolverse durante el progreso de las clases y posteriormente en un futuro próximo, en sus respectivos trabajos.

Son estudiantes que nadie les ha dicho que pueden.

Una apreciación interesante para esta investigación es, de acuerdo con los relatos de sus docentes, la que aborda las bajas expectativas que poseen sobre sí mismos los y las estudiantes. Se manifiesta que son carentes del refuerzo positivo y que, en el caso de abandonar sus carreras, poseen bajas posibilidades de volver y con probabilidad desde la voz de los y las participantes, de irse directamente al mundo del trabajo o posiblemente al mundo de las drogas. Se menciona que, en el caso de las mujeres, es posible que las que deserten sean prontamente madres, lo que las limita radicalmente frente a la posibilidad de volver a estudiar.

... necesitan mucho refuerzo positivo yo del tiempo que llevo trabajando aquí, son estudiantes que nadie les ha dicho que pueden y son estudiantes que cuando desertan no vuelven, no se reintegran al mundo educativo, se van al trabajo, ojalá en el mejor de los casos y sino a las drogas, a la casa a ser violentados, yo tengo muchas mujeres, a tener muchas guaguas... nuestros chiquillos desertan y quizás sus posibilidades de surgir se acabó y a veces desertan solo por frustración (Participante n°2, mujer, Salud).

Se plantea que alumnos y alumnas necesitan refuerzo positivo, dado que nadie se los ha entregado. Asimismo, se detalla que les falta cariño o un reconocimiento corporal positivo como una palmada en la espalda o simplemente un saludo al iniciar la clase.

... les falta cariño a algunos alumnos, y son, de repente, hasta con uno medios cariñosos en el buen sentido de la palabra, en el sentido de que para ellos una palmada (en el sentido lo hiciste bien), o la mano o a veces solo saludarlos ya es un tema, porque ellos no te saludan, llegan callados a la sala (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

En este sentido, es una gran responsabilidad del rol docente, puesto que en la medida que ni siquiera su profesor o profesora crea en ellos, es más fácil que desistan de sus estudios. Por tanto, se vuelve fundamental tener altas expectativas en cada estudiante, hacerlos sentir que creen en sus capacidades y potencialidades.

A partir de las narraciones se comprende que los y las participantes se sienten responsables de ayudar y dar crédito por sus estudiantes, con el objetivo primordial de que puedan terminar sus carreras y posean más herramientas para lograr sus objetivos de vida.

Categoría: Caracterización por perfiles.

Al analizar los significados que construyen docentes no pedagogos acerca de sus estudiantes de un IP, queda en evidencia la agrupación de características generales por perfiles a partir de sus experiencias contextualizadas en distintas carreras y jornadas académicas.

Cabe señalar que para efectos de esta investigación se agruparon las características más reiteradas y descriptivas, dando cuenta de perfiles estudiantiles. Se puede interpretar, por un lado, que esta reiteración puede estar asociada a una valoración positiva, por ejemplo, en el caso de estudiantes responsables que también pueden responder al ideal de estudiantes que los mismos sujetos tienen de forma preconcebida. Por otro lado, puede existir una valoración de carácter negativo en el caso de estudiantes que requieren atención, puesto que se asocia a un perfil que necesita de la preocupación constante de la figura docente y que no corresponde al ideal que puedan tener los sujetos.

Además, aparecen perfiles asociados a estudiantes diurnos en contraste a estudiantes vespertinos en relación con su madurez y motivación con respecto a sus carreras. También, se les caracteriza de forma general y transversal en el desconocimiento y desinformación de sus carreras de estudio. Asimismo, desde la voz de los y las participantes, se describe al estudiantado como enfocado en el aprendizaje práctico y de aplicación, como también por el gusto y facilidad hacia la tecnología.

Estudiantes responsables.

En las narraciones de los y las participantes emergen construcciones acerca de perfiles descriptivos de cada carrera, área de estudio o jornada de la institución. En primera instancia podemos mencionar la caracterización del perfil correspondiente al área de salud como un perfil ideal para la docencia.

... estudiantes de Salud y en general es un perfil de alumnos bastante responsables, son estudiantes que validan mucho los conocimientos de los docentes, eh... los toman como referentes, como guías, eh... en sí son un tipo de estudiantes en los cuales yo considero que es fácil realizarles las clases... son bien entusiastas... (Participante n°4, mujer Salud).

En ellos se hace alusión a estudiantes que poseen en su globalidad características que los y las docentes consideran favorables para realizar clases, como ser responsables, estudiosos, preocupados, entusiastas y que validan el rol del docente. Por consiguiente, se concluye que es un perfil de estudiantes que facilita la realización de clases y toda actividad que esté relacionada con lo académico.

Estudiantes que requieren atención.

Desde otra vereda, se describe el perfil de estudiantes del área de Maquinaria y Vehículos Pesados, donde se contrasta con lo detallado anteriormente. Además, es un perfil que desde la perspectiva de sus docentes se califica como “difícil”, respondiendo a los

inconvenientes para el rol docente, en la medida que poseen un bajo nivel de exigencia, por ende, un mayor índice de reprobación. Desde las narraciones de los y las participantes, al considerarlos estudiantes difíciles, implicaría mayor trabajo y dedicación por parte de ellos.

Es un alumno difícil en sí, que de hecho los profesores de ramos transversales lo comentan. Es un alumno que piensa que va a tener un bajo nivel de exigencia, entonces no se nivelan para arriba, siempre para abajo... reprobaban más en las asignaturas (Participante n°7, hombre, Maquinaria y Vehículos Pesados).

Similar a la caracterización anterior, los y las estudiantes de Prevención de Riesgos, también, requieren mayor atención por parte de la figura de sus docentes, en la medida que se les reconoce como más dispersos y dependientes de las constantes instrucciones y directrices.

... estudiantes en Ingeniería en Prevención de Riesgos... exigen mucha más dedicación con respecto al docente en el sentido de que el docente tiene que estar constantemente preocupándose, eh... ellos necesitan que se les den más instrucciones, ehh... que se les esté retroalimentando de manera ultra, ultra constante, por un perfil no sé, yo creo puede ser más disperso (Participante n°4, mujer, Prevención de Riesgos y Salud).

Bajo los parámetros de los y las participantes, se construye un perfil de estudiantes que necesitan más atención y dedicación que el resto. Son considerados difíciles por un lado y también dispersos, necesitando un menor nivel de exigencia y retroalimentación constante de la figura docente. Estas descripciones corresponden a estudiantes de las carreras de Maquinaria y Vehículos Pesados, y Prevención de Riesgos.

Dicotomía entre estudiantes diurnos y vespertinos.

Existe una dicotomía o división en correspondencia del perfil de estudiantes diurnos en relación con los vespertinos. En lo que respecta a la construcción del perfil de estudiantes

de la jornada diurna, se generaliza que requieren mayor apoyo del rol docente en la medida que poseen escasez de conocimientos como base y poco estudio. Por tanto, se reconoce como un perfil de estudiantes con muchas dudas y actitudes asociadas a inmadurez como desgano, escasa personalidad y actitud en el contexto de clase.

... el alumno diurno es un alumno que viene con muchas dudas... y ahí muchas complejidades porque realmente el alumno viene con actitudes de niño chico o de joven muy inmaduro que viene del colegio, o que viene con que pasó las asignaturas igual y aquí poco estudio, pocas bases... vienen muy desmotivados, muy poca personalidad, poca actitud (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

De esta forma, es posible comparar este perfil de estudiante diurno asociado a la inmadurez de sus acciones, con respecto al perfil de estudiante vespertino, estudiante que llega con experiencia del mundo laboral y que manifiesta que su único objetivo es aprender.

... en el vespertino, la gran mayoría viene ya... es más aplicado, ya saben a lo que vienen, tienen muchos conceptos prácticos muchos de ellos... como que se comunica mejor, en el sentido de que tiene más personalidad, porque ya viene del mundo laboral, entonces tiene otro roce. Los que sí ellos quieren venir a aprender, entonces una clase tiene que ser mucho más dinámica, mucho más aplicada (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

Además, se puede complementar con que el perfil del estudiante vespertino al poseer conceptos prácticos y tener experiencia, es un perfil más exigente con sus clases y con el rol del docente. Desde esta perspectiva, dependiendo de las características de los y las estudiantes, de acuerdo con el área y jornada de estudio, los y las docentes tienen exigencias y responsabilidades disímiles.

Desconocimiento en relación con sus carreras.

Las narraciones dan cuenta de un desconocimiento general acerca de sus carreras, lo que se interpreta como que los y las estudiantes no se informaron acerca de en qué consiste, qué asignaturas son partes de su malla o elementos relevantes sobre la empleabilidad. Esta descripción sería común a la gran parte de los y las estudiantes de todas las carreras de la institución.

... no tienen claro por qué están estudiando la carrera, no conocen la carrera, no hicieron la investigación en cuanto a la empleabilidad, no averiguaron qué asignaturas eran las claves dentro de la carrera, por lo tanto, si ellos iban a tener las capacidades... (Participante n°6, hombre, Informática Biomédica).

Desde la perspectiva de los y las participantes, el desconocimiento de sus alumnos con respecto a las carreras que estudian, no permite que ellos sean conscientes de que si poseen las capacidades para estudiarla o de lo contrario qué necesitan para poder mejorar. Asimismo, se podrían generar prejuicios sobre su perfil de egreso o capacidad de empleabilidad al momento de incorporarse al mercado laboral.

... un alumno que viene con muchas dudas, que si lo que está estudiando es realmente lo que le sirve o lo que le gusta... (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

Se identifica que los y las estudiantes poseen múltiples dudas y preguntas acerca de sus afinidades con la carrera, si es realmente lo que le sirve en términos de dónde se podrán desempeñar y también puede ser interpretado como una búsqueda del sentido de utilidad.

Aprender haciendo, hacer, hacer.

A partir de las narraciones de los y las participantes se desprende que la formación entregada en las Instituciones de Educación Superior Técnico Profesional se encuentra enfocada en la aplicación. En consecuencia, la lógica de los y las estudiantes está meramente enfocada en la práctica, lo que provoca la asignación de menos importancia o valor a la teoría.

... el alumno quiere venir a hacer prácticas, aprender haciendo, hacer, hacer. Lo otro es que necesita teoría, entonces al alumno le choca de repente que hay poca práctica y mucha teoría (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

Como se explicitaba anteriormente, en la medida que estudiantes están acostumbrados a aprender de forma práctica, a través de la aplicación, les cuesta acostumbrarse al estudio de la teoría, es así como se explicita que pueden llegar a percibir que reciben una formación basada más en la teoría que en la práctica.

... un estudiante de maquinaria piensa que la cosa es armar-desarmar, pero no saber o tener un conocimiento, entonces se dan cuenta de que la cosa no es así, solo armar-desarmar, se genera un problema en el aula (Participante n°7, hombre, Maquinaria y Vehículos Pesados).

Lo analizado en este apartado se ejemplifica con el caso de los y las estudiantes de Maquinaria de Vehículos Pesados, que desde la voz de sus docentes creen que su formación se reduce estrictamente en armar y desarmar. Por tanto, desde la perspectiva docente se genera una complicación en el momento de dictar clases, pues existiría una discordancia entre los que deben aprender y lo que ellos creen que debiesen aprender.

Gusto por la tecnología.

En relación con lo expresado en las entrevistas, los y las participantes afirman que dentro de las características de sus estudiantes pertenecientes a la formación superior técnico profesional, poseen una tendencia general por el uso y manejo de la tecnología.

... yo creo que la gran potencialidad que tienen es que manejan muy bien la tecnología, pero esa tecnología tienen que manejarla a la aplicación de sus carreras, de su especialidad (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

A partir del planteamiento de los y las docentes, se identifica el uso de la tecnología como una potencialidad por parte de estudiantes, que debiese ser orientada en beneficio de

la práctica de sus carreras de estudio. Por ende, se puede interpretar que desde la perspectiva docente son ellos mismos los encargados de facilitar que sus estudiantes desarrollen sus potencias aplicadas a lo que deben aprender para ejecutar sus especialidades.

... yo creo que lo que hay que potenciar es como el gusto por la Tecnología, como que les gusta la Tecnología y por ahí uno como que tiene que entrar al tema de motivarlos y de ahí llevarlo al ramo para que ellos de ahí, a partir de esa motivación puedan seguir adelante (Participante n°1, hombre, Electricidad y Automatización).

Además, de la percepción general de potenciar el manejo de la tecnología se expresa que el hecho de que también les guste la tecnología, podría permitir que los y las estudiantes se motiven con quehaceres vinculados a las asignaturas y así puedan finalizar sus trayectorias educativas.

Categoría: Estudiantes mujeres en IP.

En el contexto de esta institución de Educación Superior Técnico Profesional, los y las participantes a través de sus relatos acentúan la presencia de estudiantes mujeres desde distintas perspectivas.

Ahora bien, vale la pena mencionar que en el caso de los docentes hombres, realzan la idea de que estudiantes mujeres se interesen por carreras que socialmente son reconocidas por ser cursadas únicamente por hombres. Esto principalmente por estar vinculadas con áreas como la Mecánica Automotriz y la Electricidad que desde su origen han estado desarrolladas por hombres.

Asimismo, estos mismos participantes mencionan que las mujeres que cursan estas carreras asociadas a los hombres destacan de ellas que son académicamente mejores en rendimiento y capacidades que sus compañeros y que por ellos mismos son visualizadas como líderes y referentes.

Desde la perspectiva de los relatos de docentes mujeres, es posible interpretar que el foco de ellas se encuentra en la vulnerabilidad social que poseen sus estudiantes por la gran cantidad de embarazos juveniles y el peligro de aumentar esta situación en el caso de deserción, lo que es contrastado por la realidad de estudiantes mujeres del contexto universitario. Estas últimas correrían menos riesgos ante una eventual deserción, puesto que, tendrían mayores posibilidades de cambiarse de carrera, de mejorar sus opciones y por consiguiente bajas posibilidades de embarazos juveniles.

Mujeres en carreras masculinas.

Desde la voz de docentes pertenecientes a carreras históricamente masculinas, notan una tendencia a que mujeres se puedan interesar por carreras vinculadas con gustos estandarizados por la sociedad, como masculinos, en este caso, los autos. Se plantea como tema cultural que, por ejemplo, los autos sean propios del mundo de los hombres desde la infancia y en el caso de las mujeres las muñecas son el prototipo de juegos que las distingue.

... los autos siempre están asociados.... ehmmmm mundialmente, culturalmente a los hombres ¿ya? A las mujeres generalmente se les da que juegan con muñecas y a los hombres con autos ¿ya? Esto, eeehhh eso ya es antiguo, es retrógrado, por tanto, ahora hay muchas más mujeres que les gusta el asunto de los autos, por tanto, se acercan más al mundo de los autos, está socialmente aceptado que una mujer pueda estudiar... (Participante n°3, hombre, Mecánica Automotriz).

Ahora bien, considerando que es un tema cultural, los gustos y las tendencias han ido cambiando, de modo que docentes afirman que cada vez hay más mujeres a las que les gustan los autos y que se deciden a estudiar carreras vinculadas con estos y asimismo socialmente es una situación que desde sus perspectivas es aceptada.

Mujeres líderes académicas.

Desde la perspectiva de docentes hombres en carreras consideradas masculinas, se describe la existencia de un cambio cultural en cuanto a la diversificación de los gustos de las mujeres, no obstante, desde sus narraciones sigue siendo un cambio cultural lento. Se

plantea una necesidad de asumir que la mujer puede, por ejemplo, ser Ingeniera Mecánica Automotriz, en especial porque desde la opinión de docentes del área, se manifiesta que las mujeres que se atreven a estudiar esta carrera tienen niveles académicos más altos que sus pares masculinos.

... igualmente es poco el número de mujeres todavía, todavía falta ese cambio a lo mejor cultural de que la mujer también puede ser mecánica, generalmente las alumnas que yo tengo son buenas, tienen un mejor nivel incluso que los hombres (Participante n°3, hombre, Mecánica Automotriz).

... se da que hay más hombres que mujeres, pero sí me he dado cuenta que las mujeres en el área la llevan. Lo que pasa es que esta área es muy estructurada, en la ingeniería es muy estructurada, entonces la mujer que llega a estudiar acá es estructurada, es ordenada (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

En el área de Electricidad también se reconoce que las estudiantes son destacadas, debido a su metodología de estudio y trabajo, considerando que son más estructuradas y ordenadas, por tanto, se podría asumir que llegarían a mejores resultados. En consecuencia, las mujeres en esta área como dicen los docentes, “la llevan”, lo que puede ser interpretado como una figura a seguir y que genera liderazgo.

Líderes me refiero a autónomas, en el sentido de que todos le creen a ella, todos le piden información a ella (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

Asimismo, se asocia a las mujeres con la figura de líderes dentro del contexto de cada curso, en la medida de que se convierten en un referente. Esta figura de líder y referente se caracteriza especificando que a las mujeres se les cree y además, se les solicita información asociada al área de estudio, en este caso la electricidad, culturalmente establecida como un área dominada por hombres.

Embarazo juvenil.

Desde la visión de docentes mujeres del área de la Salud, existe un gran número de estudiantes mujeres que, en el contexto de un Instituto Profesional son madres solteras, que por lo tanto, deben combinar su vida estudiantil con el trabajo para poder mantener a sus hijos y/o hijas.

Muchas son madres solteras, que trabajan y estudian... (Participante n°8, mujer, Salud).

Las docentes participantes de esta investigación muestran preocupación ante la posibilidad de que sus estudiantes mujeres deserten, pues plantean que de no ser madres aún, al desertar, aumentan las posibilidades de existencia de embarazos juveniles.

... yo tengo muchas mujeres, a tener muchas guaguas, entonces nuestra realidad no es como la de la universidad, en que bueno una compañera desertaba y se cambiaba a una carrera e incluso a una mejor que la nuestra, que la que estabai estudiando tú... (Participante n°2, mujer, Salud).

Además, realizan la comparación con la realidad universitaria, la misma que ellas vivieron en su formación académica. Desde esta comparativa plantean que en el caso del contexto universitario, las mujeres tienen más posibilidades de desertar y cambiarse de carrera, incluso a una con mejores posibilidades laborales, en cambio sus alumnas en la mayor parte de los casos deben volver a sus casas, trabajar y muchas veces mantener a sus familias.

Eje: Construcciones acerca de la diversidad.

En variados momentos de las narraciones de los y las participantes aparecieron referencias a la Diversidad, lo que permitió una construcción de este concepto referido a experiencias y responsabilidades asociadas a esta temática.

Ahora bien, en lo que respecta a “experiencias de diversidad” se recogen relatos que describen conocimientos y vivencias, permitiendo generar un constructo que finalmente caracteriza tipos de diversidad con los que ellos se han relacionado desde el rol docente.

También, enfatizan que la diversidad es difícil de “pesquisar”, lo que muchas veces la convierte en un factor crítico, ligado a un contexto de educación superior, donde no existen las barreras de acceso.

Cuando se alude a las “responsabilidades en torno a la diversidad”, se refieren principalmente a que asumiendo que la diversidad es una realidad existente y predominante en alza, es fundamental que tanto los mismos sujetos como la institución para la cual trabajan garanticen las herramientas, condiciones y preparación idónea para incluir a todos los y las estudiantes y facilitar que logren sus objetivos.

Categoría: Experiencias de diversidad.

En el ámbito de las experiencias de diversidad que relevan los y las docentes, se evidencian construcciones conceptuales en relación con la diversidad. Puntualmente, referidas u asociadas a características y condiciones que poseen sus estudiantes, efectivamente, se plantean formas distintas de comprenderla y de enfrentarse a ella como realidad en el contexto educativo.

Es así como se recogen múltiples descripciones acerca de las características más relevantes de los y las estudiantes en el aula, que son importantes de relevar para poder relacionarse con ellos y a la vez dictar clases. Estas descripciones apuntan a una diversidad socioeconómica, en cuanto formas de aprender, de dificultades y/o requerimientos de necesidades, y otros factores que son propios del contexto de un Instituto Profesional.

Diversidad socioeconómica.

En la vereda de la diversidad, se describe el origen socio económico de estudiantes de una misma carrera y muchas veces del mismo nivel. Se mencionan los casos particulares

del área de Ingeniería Mecánica Automotriz y Maquinaria en Vehículos Pesados, en los que se marcan diferencias abismales en la procedencia de sus estudiantes.

... podí tener un alumno que viene del colegio más caro de Chicureo y otro que viene del colegio más pobre de acá de Puente Alto en la misma sala, y el nivel de educación, muchas veces, es muy distinto en uno y en el otro (Participante n°7, hombre, Maquinaria y Vehículos Pesados).

... hay una mezcla, hay alumnos de estrato medio, de estrato bajo y de estrato alto ¿ya? En la escuela de Mecánica se da generalmente esto ¿ya? (Participante n°3, hombre Mecánica Automotriz).

Los docentes de estas carreras anteriormente mencionadas notan distinciones entre sus estudiantes dependiendo de los colegios de origen, en la misma sala pueden estar presentes alumnos y alumnas que, por un lado, provienen de colegios cuyas mensualidades son muy costosas, por tanto, de un estrato social alto, y por otro lado, de los establecimientos más pobres y vulnerables del país. Por ende, se marcan diferencias en el nivel de formación educativa, que en una sala de clases podría generar diferencias a través de las experiencias y conocimientos previos que posee cada estudiante.

... tení alumnos que trabajan y aunque, entrecomillas, no es que te imposibilite, te deja cierta desventaja en conocimiento del resto... hay alumnos que trabajan de noche y estudian de día, y en la mañana cuando los estai evaluando se están quedando dormidos, por más que quieran poner atención se quedan dormidos (Participante n°7, hombre, Maquinaria y Vehículos Pesados).

Ahondando en esta diversidad por origen socioeconómico, aparecen también diferencias en cuanto a las facilidades y dificultades para estudiar de cada estudiante. Es así como se puntualiza en aquellos que deben trabajar para poder pagarse sus estudios, lo que podría provocar cierto menoscabo en los conocimientos adquiridos en comparación al resto. Asimismo, se describen dificultades observables por docentes en el aula, como quedarse dormidos en la clase o no ser capaces de estar lo necesariamente atentos para aprender.

Los alumnos tienen distintas formas de aprender.

Dentro del mismo parámetro de la diversidad, se suman aspectos que responden a características individuales en cómo cada estudiante aprende o se desenvuelve en la clase frente a ciertas situaciones académicas. Llama la atención que, de acuerdo con la descripción realizada por participantes, dentro de una clase confluyen distintas maneras de aprender que se demuestran en las actividades que realizan para ayudarse a comprender. De esta manera, se menciona a los kinestésicos, caracterizados por la construcción de dibujos o esquemas y los conceptuales, distinguidos por la facilidad y a la vez necesidad de memorizar.

Existen diferencias, hay muchos kinestésicos, ¿ya? Los alumnos yo me doy cuenta de que les gusta muchos hacer diagramas, monitos, dibujos, eh... hay mucho kinestésico y hay mucho conceptual, yo creo, hay algunos que les gusta como aprenderse conceptos de memoria y aplicarlos, necesitan memorizar (Participante n°4, mujer, Prevención de Riesgos y Salud).

A partir de las opiniones relatadas por los sujetos, se va construyendo la convicción de que todos los y las estudiantes poseen distintas formas de aprender, debido a que en un curso es observable que realicen distintas actividades para acceder al conocimiento del mismo contenido.

Todos los alumnos tienen distintas formas de aprender, en el sentido de que mientras algunos están desarmando, hay un par que va a estar dibujando lo que tienen que hacer... y uno que le va a tomar que quizás nunca vez, y otros que le van a tomar una foto y la van a ver antes de armar (Participante n°7, hombre, Maquinaria y Vehículos Pesados).

De esta forma, se describen actividades de aprendizaje dentro del aula como dibujar, sacar fotografías, desarmar desde un principio, entre otras que demuestran que dependiendo de sus gustos y/o necesidades se dispondrán desde distintos parámetros.

Diversidad desde las dificultades.

Dentro de las experiencias de los y las participantes en relación con la diversidad de sus estudiantes, se describen con sus palabras las necesidades educativas especiales y discapacidades evidenciadas en sus aulas. Ahora bien, estas características se detallan como dificultades o trabas para los y las estudiantes en la adquisición de los conocimientos, como es el caso descrito de un estudiante con un 50% de audición, pero que en la práctica como se indica por su docente, no es capaz de escuchar en absoluto.

... de partida tengo un niño que tiene una necesidad educativa especial que es Ignacio, es una persona sorda, tiene una capacidad auditiva del 50%, pero que ese 50% yo no sé dónde se ve, porque realmente no escucha nada... y tengo una niña que debe tener un déficit cognitivo límite social... en una de las exposiciones me di cuenta que no sabe ni leer bien, que palabras sencillas no las lee bien y le va mal, lógico si no debe entender las preguntas (Participante n°2, mujer, Salud).

Es interesante lo narrado por docentes en cuanto a que muchas veces no tienen completa seguridad de los diagnósticos en el caso de que existan o de las características fehacientes de sus estudiantes, no obstante, identifican ciertas falencias que considerando el nivel académico no debiesen estar, como por ejemplo que tengan dificultades para leer. De esta forma, se destaca que docentes suelen ser muy observadores y detallistas en las descripciones de sus estudiantes y a partir de sus experiencias son capaces de interpretar las dificultades cognitivas, diagnósticos o incluso discapacidades sin haber sido informados desde la institución o por los mismos estudiantes.

Hay diversidad y yo creo que es un factor crítico.

En los relatos analizados, se expone la diversidad estudiantil como un factor crítico en la medida en que es difícil de reconocer y de adelantarse a esta. Debido a que cada docente, posee cursos que se modifican y entremezclan cada semestre lo que no permite un conocimiento acabado de las características de sus estudiantes.

Si hay diversidad y yo creo que es un factor crítico y uno de los más difíciles a lo mejor de pesquisar por nosotros los docentes, porque eh... nosotros no tenemos estudiantes todo el año, los mismos, o sea nos cambian los estudiantes de un semestre a otro (Participante n°4, mujer, Prevención de Riesgos y Salud).

Se establece como razón principal de esta diversidad, el hecho de que la institución corresponda a un Instituto Profesional y que por definición no posea barreras en el acceso de estudiantes a cada carrera. Ahora bien, desde la perspectiva de los y las docentes, esta realidad genera que cada curso se conforme, desde sus criterios, por estudiantes buenos y otros con muchas debilidades, generando impacto y limitaciones.

... es que como somos instituto profesional y no hay ninguna barrera de nada, a veces te encuentras con alumnos muy buenos y con alumnos, no son malos, pero tienen muchas debilidades; entonces eso también tiene un impacto (Participante 5, hombre, Electricidad y Automatización).

Por consiguiente, desde la visión docente la diversidad es interpretada como un factor crítico que afecta directamente su labor. Esto sería causado principalmente por la ausencia de requisitos o barreras de ingreso de los y las estudiantes, lo que determina que tampoco exista un criterio u orden en la conformación de los cursos o secciones en la realidad de un instituto profesional.

Categoría: Responsabilidades en torno a la diversidad.

En el análisis de los relatos docentes, se identifican las atribuciones de ciertas responsabilidades frente a este contexto de diversidad de sus estudiantes, que como se señaló anteriormente es considerado un factor crítico puesto que no es posible adelantarse a él.

De esta forma, se señala que las instituciones de educación superior técnico profesional son las principales responsables ante la diversidad de estudiantes que ingresan a sus diferentes carreras. Por tanto, son responsables de entregarles información y apoyo a los y las docentes para poder realizar de mejor forma la labor que les corresponde.

Igualmente, desde sus perspectivas asumen que poseen la responsabilidad de estar preparados y poseer herramientas que les permitan relacionarse de mejor forma con sus estudiantes.

Por último, aparece la inclusión como un proceso que exige que los y las docentes sean capaces de adaptarse al cambio de forma constante, con el objetivo de incluir a la diversidad de estudiantes con todas sus características, dificultades y carencias para que puedan formarse e insertarse en el mundo laboral.

Responsabilidad institucional.

Desde la perspectiva docente, la diversidad es considerada “todo un tema en el aula”, por lo que se interpreta que conlleva múltiples complejidades frente a las que debiesen estar preparados y preparadas. Es por ello por lo que plantean que la institución debiese responsabilizarse de entregar, por ejemplo, planes de trabajo que los ayuden a tener las herramientas necesarias para llegar de forma efectiva a sus estudiantes, como también saber evaluarlos y mejorar sus resultados.

... es un tema la diversidad de todo tipo en el aula, o sea es importante a lo mejor que las instituciones como esta establezcan planes de trabajo, porque se ve mucho eh... ansiedad de los profes, “aconséjame como yo puedo abordar a este estudiante, cómo evaluarlo, eh...cómo mejorar los resultados” (Participante n°4, mujer, Prevención de Riesgos y Salud).

Desde la voz de los y las docentes se identifica una ansiedad con respecto a cómo abordar a cada estudiante. A pesar de estar de acuerdo con que el sistema educativo debe abrirse a la diversidad, consideran que necesitan estar preparados para distintas situaciones como, por ejemplo, saber cómo referirse a estudiantes transgéneros.

... pienso que es necesario abordar esta temática de una forma más preparada, que se nos prepare para eso, que nos prepare para saber cómo hablar... cuando hay una alumna que es transgénero... Pero creo que es importante que se abra la educación

al tema de la diversidad y ojalá que se nos prepare a nosotros (Participante n°7, hombre, Maquinaria y Vehículos Pesados).

En definitiva, se da a conocer el tema de la diversidad como un tema amplio y latente en el contexto de las salas de clases, el que genera ansiedad en los y las docentes y una sensación de necesidad de preparación y mayor conocimiento para desenvolverse en distintas situaciones.

Autorresponsabilidad docente.

Bajo el mismo alero, se plantea desde sus propias perspectivas que como docentes debiesen estar preparados y preparadas para los múltiples cambios que va teniendo el perfil de ingreso de sus estudiantes. Se plantea que son cambios relativamente rápidos en donde se percibe la diferencia de un año a otro.

Como docente uno se tiene que ir preparando para los cambios y los cambios no son tan lentos como antes, de un año a otro noto la diferencia en los alumnos, son totalmente distintos... (Participante n° 6, hombre, Informática Biomédica).

Llama la atención que los y las docentes sienten la urgencia de poseer los conocimientos precisos para sentirse capacitados, dado el contexto de cambios acelerados en el perfil de sus estudiantes.

La inclusión como exigencia de adaptación.

En lo que respecta al contexto de diversidad al que se ven enfrentados los y las participantes, se nombra la inclusión como un tema que se encuentra vigente, que tiene por objetivo incluir a la diversidad entendida desde la amplitud de características que pudiesen tener estudiantes dentro del contexto de un instituto profesional.

Como está todo este tema de la inclusión, para incluir, porque inclusión no solamente hace referencia a lo mejor a alumnos con condición o alguna no sé limitación,

también hay que ver inclusión en las diferentes falencias... (Participante n°4, hombre, Prevención de Riesgos y Salud).

Desde la perspectiva docente, la inclusión como proceso no se reduciría solo a las condiciones o limitaciones que pudiesen tener estudiantes, sino que también a diferentes dificultades o carencias. Por tanto, como proceso para llevarse a cabo requiere que los sujetos sean capaces de adaptarse a las distintas características.

Es algo a lo que nosotros tenemos que adaptarnos... (Participante n°7, hombre, Maquinaria y Vehículos Pesados).

El tratar a las personas de una manera integral (Participante n°8, mujer, Salud).

Se plantea la adaptación como elemento central en esta construcción de docentes con respecto a cómo debiesen relacionarse y enfrentarse a este contexto de diversidad. Así también, se hace un llamado a generar un trato integral con los y las estudiantes, el que sería posible mediante la adaptación a los cambios y distintas características que conforman la diversidad.

Eje: Docentes no pedagogos.

A partir del análisis de los relatos correspondientes a los y las participantes, se recoge el eje de “Docentes” como transversal a lo largo de todas las entrevistas. Ahora bien, dado que corresponde a descripciones que versan sobre los mismos participantes, para efectos de esta investigación se dividió en el ámbito de las valoraciones y de las prácticas asociadas a su rol.

En el caso de las valoraciones realizadas por los y las docentes se hace mención de distintas construcciones que son enfatizadas y relevadas como importantes, puesto que son producto de la reflexión que se realiza a partir de lo que significa ser docente no pedagogo

de un instituto profesional, considerando factores contextuales, dificultades y responsabilidades asociadas.

De esta forma, todos los elementos que componen la construcción de valoraciones implican significados asociados a las prácticas docentes desempeñadas por los y las participantes en favorecimiento de las situaciones que son enfatizadas y establecidas como relevantes en la relación entre estudiantes y docentes.

Gracias a la reflexión que realizan los sujetos entrevistados, se identifican distintas prácticas realizadas en el contexto de enseñanza y aprendizaje que desde sus perspectivas son positivas tanto para ellos como primordialmente para sus estudiantes. De esta forma, destacan prácticas en que mejorarían los aprendizajes de sus estudiantes, fomentarían la colaboración entre estudiantes de un mismo curso, facilitarían la relación docente - estudiante y, por último, desarrollarían autonomía para tomar decisiones que contribuyan a estas prácticas independiente muchas veces de lo establecido por la institución o las escuelas a las que ellos pertenecen.

Categoría: Valoraciones sobre el “rol” docente.

Se construyen valoraciones por parte de los y las docentes con respecto a las experiencias vividas cumpliendo el rol de formadores de estudiantes en el contexto de educación superior técnico profesional.

Principalmente, por un lado, se concluye que existe una ausencia de formación pedagógica, fundamental para resolver situaciones y dificultades que se pueden presentar y que muchas veces se deben a las características diversas de sus estudiantes. Esto corresponde al perfil de los y las docentes propio de este contexto de formación educativa, a partir del cual se sienten más exigidos por estar constantemente actualizados y preparados con los conocimientos propicios para poder llevar a cabo su rol.

Por otro lado, se le asigna una responsabilidad extra al rol docente desde la

perspectiva que este permitiría la posibilidad de que sus estudiantes se movilizan socialmente, evitando la deserción. Asimismo, en la misma línea se plantea la importancia de reforzar positivamente las capacidades y potencialidades que poseen sus estudiantes, incentivándolos para que puedan surgir y lograr sus objetivos. Por tanto, en muchos casos se construye un rol docente de profesor jefe, en la medida que se genera una constante preocupación y disposición con respecto al alumnado.

Finalmente, desde lo que se plantea se valoran las actitudes conductistas de parte de docentes con el objetivo de lograr normalización y estructura en el aula. Se suma a esto la sensación de que al no actuar de forma conductista y estableciendo límites, la clase se les puede descontrolar.

Siempre he pensado que la pedagogía es importante.

Desde la autoevaluación de los y las participantes, se expresa que con los conocimientos propios de las especialidades y muchas veces la experiencia que les entrega el trabajo en la industria, han logrado resolver dificultades cumpliendo generalmente con los objetivos de aprendizaje de sus clases. No obstante, en otras ocasiones se han desencadenado situaciones en el aula que no han podido solucionar, desde sus parámetros debido a la falta de preparación pedagógica.

Escapado de las manos por no tener la preparación de un pedagogo. De hecho, pienso y siempre he pensado que la pedagogía es importante... (Participante n°7, hombre, Maquinaria y Vehículo Pesados).

Así, se releva la formación pedagógica como necesaria de ser incluida en la preparación de docentes no pedagogos de Institutos Profesionales, principalmente para resolver situaciones generadas en el aula y que puedan originarse a causa de la diversidad de características, condiciones, capacidades y posibilidades que poseen sus estudiantes. Dentro de esta preparación, se especifica el requerimiento de capacitación en el área de estructuración de clases, planificación y metodologías de enseñanza y aprendizaje.

... como docente yo creo que uno nunca se va a sentir preparada, yo creo que nosotros que venimos del mundo profesional, yo creo que nos falta la parte pedagógica... yo creo que nos faltan cosas, por ejemplo, de estructuración de clase, de planificación, cómo planificar adecuadamente... porque uno planifica para una empresa, pero uno no planifica para personas que están en crecimiento o que están formándose (Participante n°8, mujer, Salud).

En los relatos se identifica una asignación de valor al hecho de estar trabajando con personas en formación y crecimiento, en la que se plantea una analogía con el contexto de la industria donde se trabaja para empresas, impactando de otra forma. Siguiendo esta valoración, desde la perspectiva de los y las participantes sería constante la percepción de falta de preparación, lo que genera preocupación considerando las consecuencias que pueda generar en la formación de sus estudiantes.

Yo creo que ahí hay un debe en todas las instituciones de educación, que no se aseguran de que las personas que ponen frente a una clase tengan todas estas competencias, porque pueden ocasionar un daño terrible a los alumnos (Participante n°8, mujer, Salud).

Finalmente, se adjudica de total responsabilidad a las instituciones de Educación Superior en cuanto a que ellas deben asegurarse de que sus docentes poseen la formación y asimismo las competencias requeridas para trabajar con personas y facilitar su formación. En este punto, se genera un juicio de valor considerando que estos centros de educación no están cumpliendo con esta exigencia y que lamentablemente el perjuicio ocasionado es radicalmente negativo.

Docente Instituto Profesional.

El perfil correspondiente al docente de Instituto Profesional en su gran mayoría se caracteriza por no ser pedagogo, sino que un especialista, con conocimientos en la industria y generalmente con experiencia laboral. Desde esta vereda se establecen a sí mismos como poseedores de un gran desafío en cuanto a las exigencias que ellos mismos se imponen en

correspondencia a las características y necesidades de sus estudiantes.

Se interpreta que estas exigencias realizadas por los y las docentes responden a los vacíos de conocimientos y múltiples características asociadas al perfil de sus estudiantes. Por tanto, así como demandan mejoras, ellos deben estar preparados para guiarlos y facilitar ese proceso.

... ahora yo creo que el desafío del profesor técnico profesional es mucho más grande porque, así como nosotros exigimos que los alumnos hagan más cosas, esto también es una exigencia mayor para nosotros (Participante n°4, mujer, Prevención de Riesgos y Salud).

Desde la perspectiva docente, es interpretado como una ventaja el hecho de que los y las docentes del contexto de educación superior técnico profesional provengan directamente de la industria, puesto que permite que los y las estudiantes se proyecten y piense que pueden lograr sus objetivos al igual que lo lograron sus profesores y profesoras.

... los docentes tienen muchos años de experiencia laboralmente, entonces un poco los atraen y al contarles experiencias de vida, ellos se dan cuenta de que ellos sí podrían, yo creo que eso le ayuda al alumno (Participante n°8, mujer, Salud).

Por lo tanto, el factor laboral de los y las docentes es destacado como un valor agregado, debido a que promueve una identificación de parte de los y las estudiantes con la figura de su docente. Ahora bien, esto también implica mayor responsabilidad, lo que se traduce en que docentes deben prepararse constantemente.

... tengo que estar necesariamente, permanentemente actualizada, leyendo, informándome, porque uno tiende a ser un referente importante para ellos, porque uno entiende que no tienen referentes en su casa, en su medio (Participante n°8, mujer, Salud).

Esta figura del docente como un modelo para sus estudiantes, exige actualización, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico. Desde la perspectiva disciplinar, ellos son el referente en el ámbito de conocimientos específicos, avances y desarrollos en el área, y en el ámbito de las experiencias laborales, pueden entregar información útil para sus futuras prácticas profesionales

Logro de la movilidad social.

En las narraciones de los y las participantes, llama la atención la importancia que le adjudican dentro de su rol como docentes a la posibilidad de facilitar el logro de la movilidad social de sus estudiantes. También, se describe una preocupación por evitar que sus estudiantes lleguen a desertar, pues lo consideran como uno de los elementos que impediría que puedan tener mayores oportunidades de surgir.

... porque o si no van a desertar y se van a echar todos los otros ramos... y si desertan, siempre pienso que capaz que no surjan y mi idea es que salgan que pueden avanzar socialmente... mi objetivo es más que nada es que ellos logren la movilidad social, yo creo que ese es mi objetivo fundamental. (Participante n°2, mujer, Salud).

Puntualmente, se asocia la acción de desertar con reprobar todas las asignaturas, estarían directamente relacionadas. Efectivamente, desde la visión docente es necesario ayudar a los y las estudiantes para que puedan aprobar, lograr sus objetivos de aprendizaje y así evitar la deserción.

... pueden y son estudiantes que cuando desertan no vuelven, no se reintegran al mundo educativo, se van al trabajo, ojalá en el mejor de los casos y si no a las drogas, a la casa a ser violentados, yo tengo muchas mujeres, a tener muchas guaguas (Participante n°2, mujer Salud).

Continuando desde el parámetro en que se considera a la deserción como un impedimento de la movilidad social, es fundamental explicitar que se debe a las limitaciones que conllevan las condiciones socioeconómicas de origen de los y las estudiantes de instituto

profesional. Esto quiere decir que, debido a este contexto en la práctica, los y las estudiantes se ven imposibilitados a volver a estudiar cuando han desertado. Por consiguiente, se ven obligados a trabajar en el mejor de los casos o simplemente sufren situaciones asociadas a su condición de vulnerabilidad social como, por ejemplo, abuso de drogas, embarazos no planeados y violencia doméstica.

Yo creo que es que ven en esta carrera la oportunidad de cambiar su vida.... yo creo que hay muchas ganas, muchas ganas de salir de dónde están. (Participante n°8, mujer, Salud).

Asimismo, docentes valoran que sus estudiantes quieran salir de la realidad en la que están insertos. Concretamente, esta valoración genera que los y las docentes se sientan aún más comprometidos con el logro de sus objetivos y así ayudarlos a que generen más recursos para tener mejores condiciones de vida.

Refuerzo positivo.

En los relatos docentes, los y las estudiantes son descritos como carentes de auto credibilidad en relación con sus capacidades y potencialidades. Se menciona como fundamentación de lo anterior la visión derrotista que poseen antes de realizar o resolver ciertas actividades. Desde la visión docente es una dificultad que estudiantes no crean en sí mismos, dado que dificulta el desarrollo de las clases y en especial de las que son prácticas, pues parten de la premisa que no podrán desarrollar las actividades planteadas.

Los chiquillos a veces, ni siquiera ellos tienen altas expectativas en sí mismos, entonces eso mismo de repente te cuesta, porque ellos de partida creen que no van a poder. (Participante n°2, mujer Salud).

Siguiendo en la línea de los elementos en contra que puedan tener algunos estudiantes, se suma desde la perspectiva de sus docentes que son carentes de cariño o demostraciones positivas. Es así como se establece como importante la posibilidad de generar gestos y

acciones que tengan una interpretación positiva y que los estimulen como una palmada en la espalda, decirles que pueden o simplemente saludarlos.

... les falta cariño a algunos alumnos, y son, de repente, hasta con uno medios cariñosos –en el buen sentido de la palabra- en el sentido de que para ellos una palmada (en el sentido lo hiciste bien), o la mano o a veces solo saludarlos ya es un tema... (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

Se manifiesta que los y las estudiantes de Institutos profesionales, en cuanto a sus características, necesitan refuerzo positivo, necesitan que se les valide, que se les estimule demostrando sus capacidades y potencialidades. Asimismo, desde los relatos de docentes se interpreta como satisfactorio para ellos cuando ven las reacciones que poseen sus estudiantes en los casos que reciben refuerzo positivo.

... necesitan mucho refuerzo positivo yo del tiempo que llevo trabajando aquí... nuestros chiquillos desertan y quizás sus posibilidades de surgir se acabó y a veces desertan solo por frustración. A mí me encanta cuando uno les da un refuerzo positivo y tú ves en su carita que nadie nunca les había dicho eso (Participante n°2, mujer, Salud).

En definitiva, es fundamental que los y las docentes refuercen de manera positiva a sus estudiantes, evitando que sean desertores o que no logren sus objetivos profesionales. Igualmente, se percibe por parte de los participantes un cierto temor por la posibilidad de que sus estudiantes dejen la carrera, pues asumen que la mayoría no podrá reincorporarse al mundo educativo, que simplemente se mantendrán en un trabajo que puedan conseguir sin una carrera y que podrían tener familia de forma temprana.

Profe jefe.

En el contexto de un instituto profesional, los y las participantes consideran que muchas veces cumplen el rol de profesores jefes, el que es común en la etapa escolar y que

representa a quien está cargo de un curso y se preocupa de manera exhaustiva por sus estudiantes. Se especifica que esta situación es común especialmente en estudiantes de inicio y, que, desde un principio, docentes intentan rehuir de este escenario, sin embargo, terminan dándose cuenta de que sus estudiantes necesitan su apoyo.

En los cursos que tengo de primer año, me ocurre una cosa todos los años que ya lo sé, antes me costaba un poco más y es que soy como la profe jefe, ellos lo ven así y es inevitable, al principio trataba de luchar contra eso, de que supieran que esto era educación superior y todo, pero con el tiempo me he dado cuenta que lo necesitan, que necesitan alguien que los apoye. (Participante n°2, mujer, Salud).

Se describe por parte de docentes que, a pesar de esta resistencia de un principio por cumplir este rol descrito, la experiencia les ha brindado la posibilidad de comprenderlo como necesario con el objetivo de ayudar a sus estudiantes tanto académicamente como desde el aspecto emocional, asumiendo que pudiese no ser lo más adecuado al estar insertos en un contexto de educación superior técnico profesional.

Soy muy asequible con ellos, que se acerquen... tienen mi whatsapp, tienen mi correo, me avisan... normalmente saben dónde ubicarme siempre, me dicen “profe, ¿podemos ir a verla después de clase?” Ellos saben que conmigo pueden acercarse... todo lo que quieran, pero en la nota no. Ni una décima más les doy (Participante n°8, mujer, Salud).

En la ejemplificación de este rol aparece la disponibilidad y cercanía de docentes frente a sus estudiantes y que no se limita solo al contexto de la clase, no obstante, es contrastado con la imparcialidad y objetividad del proceso de evaluación. Se aprecia que para ellos es relevante hacerles notar a sus estudiantes que a pesar de cercanía y posibilidad de acudir a ellos, el ámbito evaluativo no se verá afectado por esa cercanía y disponibilidad constante.

Hay que ser un poco conductista.

Dentro de las valoraciones descritas en torno al contexto de desarrollo de las clases en el aula, se describe que muchas veces los y las docentes sienten que deben ser conductistas en su forma de guiar la clase y de relacionarse con sus estudiantes. Particularmente, se refieren a la necesidad de normalizar la clase constantemente, expresando verbalmente cómo deben comportarse.

... puede pasar que se puede poner como muy conductista la clase, como esto tienen que hacerlo así, o de repente que “cállense” o esas cosas son como muy complejas en el sentido de trabajo... pero hay que ser un poco conductista al principio del semestre... (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

Desde la perspectiva de los y las participantes, esta situación se repite en circunstancias del comienzo de cada semestre en donde docentes perciben una necesidad de adquirir una forma de establecerse frente a sus estudiantes bajo los aleros del conductismo, la que les permitiría controlar y formar la conducta de sus estudiantes.

... en más de una oportunidad uno tiene que sacarlos de la clase como se hacía en el colegio... (Participante n°8, mujer, Salud).

En los relatos se justifican las prácticas docentes conductistas y se interpreta que estudiantes siguen desde la lógica del comportamiento escolar, donde se acostumbraron a que sus profesores actuaran reactivamente a partir de sus conductas, por ejemplo, que los sacaran de la clase cuando no lograban adecuarse al ambiente del aula.

... entonces uno les enseña como una conducta, que es como algo “mira, primero esto, segundo esto, tercero esto, si no, no vas a poder hacer lo que tú querí llegar a hacer”. A eso se enfoca la parte conductista... y ahí el alumno lo hace, porque si uno lo deja muy ser: uno, puede ser un riesgo... (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

Finalmente, para los sujetos en cuestión bajo un modelo conductista se lograría enseñar a los y las estudiantes un cierto protocolo de conducta para llegar a sus objetivos y saber comportarse en la sala de clases. Del mismo modo, se menciona el riesgo que conlleva “dejar ser” a los y las estudiantes en el contexto de la clase, entendiendo este riesgo como la posibilidad de que la clase no se estructure de acuerdo al objetivo planteado o de que estudiantes no comprendan realmente qué y cómo deben realizar ciertas actividades.

Categoría: Prácticas docentes.

Existen hallazgos en relación con las prácticas realizadas por los y las docentes, identificadas por ellos mismos como formas de trabajo, métodos y decisiones que van adaptando y evaluando a partir de las características de sus estudiantes.

Desde un primer momento, se identifica un contexto de enseñanza teórico - práctico, basado en un modelo por competencias y se menciona la importancia de llevar a los y las estudiantes a la realidad, demostrando lo que realizarán en su futuro laboral.

Asimismo, aparece la importancia de actividades de impacto que generen participación, motivando a sus estudiantes en el desarrollo y consecución de sus aprendizajes. Ahora bien, es posible interpretar que muchas veces los y las docentes poseen la sensación de que están completamente solos a la hora de tomar decisiones y de generar cambios que favorezcan los aprendizajes y logros de aprendizaje.

De lo anterior se puede desprender que las instituciones de educación superior técnico profesional no posibilitan cambios y mejoras eficientes en plazos cortos para que los y las docentes puedan mejorar sus prácticas.

Metodología de enseñanza teórico – práctica.

A partir de los participantes se describe el modelo de enseñanza de este Instituto Profesional, el que responde a un modelo basado por competencias, donde se acoplan los saberes teóricos y prácticos con el objetivo de que alumnos y alumnas logren sus aprendizajes, es decir, puedan ser competentes para ciertas actividades. Docentes describen

el modelo por competencias, como un modelo adecuado para sus estudiantes y lo evalúan como positivo en la medida que permite llevarlos a la realidad concreta.

... tratar de hacer lo que pide el Instituto, en cuanto al proceso educativo, que digamos es enseñanza por competencia... entonces eso es lo bueno que uno parte con una base teórica y después uno lo lleva a la práctica... (Participante n°1, hombre, Electricidad y Automatización).

Los y las docentes consideran positiva la oportunidad de que estudiantes vivan la experiencia de aplicar los conocimientos, de llevarlos a la realidad y de que puedan aprender del error. Desde esta perspectiva es el estudiante el que está al centro como protagonista de sus aprendizajes.

En mi caso a mí me gusta tratar de que el estudiante sea el que aprenda a través de la experiencia, yo trato siempre de hacer eso...yo trato que vivan la experiencia, de que toquen el simulador, de que se equivoquen y que aprendan del error (Participante n°2, mujer, Salud).

... el estudio por competencia tiene teoría, tiene tres etapas: tiene teoría, tiene aplicación, pero después viene la parte actitudinal, que es la más importante (Participante n°5, hombre, Electricidad y Automatización).

En definitiva, se destaca el modelo por competencias utilizado en la institución, dada la forma de trabajo donde los y las estudiantes pueden aplicar, aprendiendo desde la práctica y relacionando la teoría con lo concreto. No obstante, en lo que más enfatizan los y las participantes es en el desarrollo y adquisición de actitudes, lo que tal vez desde esta mirada no sería posible con otra metodología de trabajo.

Ellos necesitan que uno los movilice del asiento.

Los y las participantes manifiestan desde sus experiencias y conocimientos que es preciso generar actividades que movilicen a sus estudiantes para que participen y se entusiasmen con relación a las dinámicas de clases y sus procesos de aprendizaje. Desde una

perspectiva, se plantea como una oportunidad las características de la personalidad de los y las jóvenes actuales, buscando generar impacto o asombro para llegar a interesarlos en la clase.

Impacto, que ellos puedan contextualizar, que ellos puedan sentir, emoción tanto de felicidad como de tristeza, en qué sentido de tristeza, por ejemplo, a veces en salud se ven casos complicados, casos de repente fatales, pero a ellos los impacta (Participante n°4, mujer, Prevención de Riesgos y Salud).

Además, se plantea como posibilidad de generar impacto acercarlos a hechos reales contextualizados con sus áreas de estudio, con el fin de que puedan sentir las situaciones, generando emociones como felicidad y tristeza, pero a la vez comprendiendo lo que sucede en cada caso y así tomar posturas al respecto.

La idea es actualizar o llevar la información al lado de que ellos lo tomen más cercana por ejemplo potenciación de motores, ver lo que venga actualmente en las películas o en las noticias, ver más o menos de qué se trata cada cosa (Participante n°3, hombre, Mecánica Automotriz).

Desde otra perspectiva, también se plantea como práctica la utilización de información actualizada que permita cercanía con sus intereses y experiencias. La idea es indagar, recolectar antecedentes, buscando ejemplos desde películas o noticias para entender de qué se tratan conceptos trabajados en clases como, por ejemplo, potenciación de motores en el área de Mecánica Automotriz.

En el caso de prevención las salidas a terreno, o sea, yo creo que ellos piden y ellos necesitan que uno los movilice del asiento, son, es una generación que ya no está como acostumbrada a sentarse a una clase de una hora y media eh... y hacer una actividad a lo mejor teórica o cuestionario ¡no! A ellos hay que movilizar (Participante n°4, mujer, Prevención de Riesgos y Salud).

Es evidente que desde las experiencias de los y las participantes, se puede establecer que cada cual, desde sus observaciones e intereses, va aplicando posibilidades de movilizar a sus estudiantes desde diversas perspectivas.

Como se ha mostrado, los y las estudiantes necesitan diversas actividades que los movilicen del asiento y no necesariamente todas contextualizadas en el aula, sino que también la posibilidad de tener salidas a terreno que los acerquen a sus futuras prácticas laborales y que sean más atingentes a las características de su generación.

Efecto par.

En los relatos aparece el “efecto par” descrito como una modalidad de trabajo entre estudiantes que es identificada desde la voz de docentes como una metodología de enseñanza útil para el desarrollo de la clase. Se valora positivamente el trabajo coordinado entre estudiantes más avanzados y estudiantes que se encuentran más descendidos en sus aprendizajes.

... se ayudan entre ellos, existe mucho esto del efecto par ¿cachai?... los que aprenden rápido o los que les va bien, los junto con los niños que están descendidos y ahí siempre tengo efecto positivo y cada vez que ponte tú le pido a un estudiante que está, que tienen mejor, mejooooor, mejores calificaciones o mejor desempeño que apoye un descendido, siempre tengo una respuesta positiva... (Participante n°2, mujer, Salud).

Igualmente, se percibe como relevante la disposición de estudiantes avanzados en sus aprendizajes con respecto a la posibilidad de ayudar a otros. Se destaca la existencia de una buena disposición por parte de estudiantes en esta forma de trabajo y de apoyo entre estudiantes de un mismo curso.

... yo trato de tomar a los que saben más con los que saben menos y trato de resolver todas estas dificultades cognitivas en clases (Participante n°8, mujer, Salud).

A partir de los relatos docentes, se destaca como práctica utilizada el trabajo entre compañeros entre estudiantes que saben más y estudiantes que saben menos como lo relatan

los y las participantes. El objetivo primordial es generar aprendizaje entre compañeros e ir solucionando dificultades cognitivas que puedan presentarse en cada clase.

Finalmente, la apreciación de docentes con respecto al efecto par es totalmente positiva, considerándola como una práctica replicable en el aula con estudiantes de distintas áreas y características.

Autonomía docente frente al aprendizaje de sus estudiantes.

Desde otra perspectiva, llama la atención que los y las docentes sientan la necesidad de tomar decisiones con respecto al proceso formativo de sus estudiantes en búsqueda de lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Además, plantean que muchas veces es un proceso solitario, pues no tienen tiempo para esperar semestres o años enteros a que se instauren cambios metodológicos a nivel de asignaturas o de carreras. Es así como en este proceso de deliberación, por ejemplo, se menciona el proceso de auto exigencia al examinar técnicas para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

... mi foco está en el aprendizaje de los estudiantes, ese es mi foco real, entonces si yo veo que hay una técnica mejor por la que podemos implementar, entregar el contenido que necesitamos del programa de la asignatura, aplico esa actividad y a veces me ha pasado, o sea por qué tomo esa decisión sola, porque a veces me ha ocurrido que cuesta mucho instaurar ese cambio, entonces no puedo esperar un año ¿cachai? no puedo esperar un semestre y lo hago (Participante n°2, mujer, Salud).

Docentes argumentan que el foco de su quehacer es el logro de aprendizajes de sus estudiantes, por ende, si encuentran técnicas más adecuadas para ciertos contenidos, es necesario aplicarlas a pesar de que no estén en el programa de asignatura.

Las decisiones tomadas por docentes se originan del análisis de cómo pueden funcionar mejor sus clases y desde esa perspectiva, consideran que dentro del marco de lo que se les pide a nivel institucional se están saltando pasos propios del aprendizaje. Lo

anterior, es explicado a través de la afirmación de que en la institución se “le está enseñando al alumno que camine, trote y corra a la vez”, por tanto, desde la mirada docente debiese existir un marco teórico previo que sirviese de base para las etapas posteriores.

... yo trato de que aprendan primero el cómo funciona, y lo veo en la teoría. Yo pienso que acá quizás sería necesario tener un marco teórico bien marcado y hacerse las primeras horas pura teoría para que el alumno comprenda lo que va a ver, y luego de eso, ¿cierto?, alcanzar la parte práctica, para que el alumno trabaje... porque, finalmente, acá le estás enseñando al alumno que camine, trote y corra a la vez; entonces le estás enseñando un sistema hidráulico y le estás haciendo desarmar. Entonces te estás saltando pasos del aprendizaje (Participante nº7, hombre, Maquinaria y Vehículos Pesados).

Igualmente, se plantea desde los relatos de participantes la importancia de que estudiantes aprendan de acuerdo con un orden de procesos. Esto quiere decir que, debiesen partir conociendo y comprendiendo los temas para ir asociándolos, entendiendo sus funciones y finalmente saber cuándo deben aplicar ese conocimiento aprendido.

De forma transversal, se observa desde los relatos docentes que la preocupación constante por el aprendizaje de sus estudiantes es inherente a todas las descripciones en las que el origen de esta toma de decisiones o de búsqueda de nuevas posibilidades, viene dada por la estimulación de sacar adelante a sus estudiantes para que puedan adquirir los conocimientos necesarios para sus carreras respectivas.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Discusión de resultados

En este apartado se presenta la discusión de resultados en concordancia con los objetivos propuestos en la presente investigación. Es por medio de los antecedentes teóricos y empíricos, además de los conceptos emergentes que se responde a la pregunta de investigación.

Dado que el presente estudio busca comprender los significados sobre la diversidad en el aula, contruidos por docentes no pedagogos de un Instituto Profesional, se iniciará con los hallazgos correspondientes al ámbito de caracterización de estudiantes en el contexto de un IP de la zona sur de Santiago. Cabe destacar que los elementos con mayor incidencia a lo largo de los relatos de los sujetos entrevistados son los que aportan información para la descripción de sus estudiantes. De esta forma, uno de los focos permanentes en los discursos de docentes es la construcción del perfil de sus estudiantes desde distintos ámbitos y miradas propias del contexto educativo.

Este primer acercamiento a la caracterización de estudiantes en el contexto de la ESTP coincide con lo planteado en el informe de la OCDE (2017), en el que se plantea que estudiantes poseen dificultades académicas que no son necesariamente cubiertas por los programas de estudio. Principalmente se alude a la falta de desarrollo de las competencias asociadas a conocimientos matemáticos y habilidades de comprensión lectora o afines a la comunicación.

Los y las participantes, también afirman que sus estudiantes llegan con dificultades académicas, puntualmente con una mala preparación de los conocimientos básicos requeridos para cursar una carrera de Educación Superior, por ejemplo, “...no saben redactar, no saben exponer sus ideas...”, por tanto, les cuesta comprender incluso las instrucciones de actividades realizadas en clases. Se aluden también, falencias específicas del área de Matemática y Ciencias Básicas, “...todo lo que son como aspectos básicos desde lo que es su

formación matemática, su formación en lenguaje... aspectos de Ciencias Básicas que se requiere mucho desde el punto de vista de conocimientos...”. Con respecto a esta última área mencionada por los sujetos, se comprende desde la premisa de que existen asignaturas en el plan académico que requieren conocimientos que muchas veces los y las estudiantes no manejan al haber cursado educación secundaria en colegios técnicos profesionales.

Para los y las participantes esta situación genera dificultades al presentarse como inconexa con lo que se espera del perfil de ingreso de la institución de acuerdo con los programas de estudio de cada signatura. Como se explicitó anteriormente, estos hallazgos se ajustan en su totalidad con los antecedentes y contenidos conceptuales previamente trabajados en este estudio.

En otro aspecto, de acuerdo con distintas investigaciones en torno a la matrícula de estudiantes en el nivel terciario (SIES, 2014; OCDE, 2017; CNED, 2018), se evidencia la preponderancia de la matrícula femenina, principalmente en la ESTP. Este antecedente es completamente coherente con los hallazgos emergentes en relación con la importancia de las mujeres en Institutos Profesionales en lo que respecta a la paridad en comparación con la cantidad de estudiantes hombres.

Ahora bien, se conforma como un hallazgo novedoso la relevancia que adquieren estudiantes mujeres al ser vistas como líderes por sus características y desarrollo académico, en particular, en carreras que socialmente han sido consideradas representativas de un perfil masculino, puesto que coinciden con gustos o preferencias históricamente asociadas a los hombres. Desde los relatos de los sujetos, la matrícula femenina es acentuada no solo por su presencia y participación, sino que, también debido a características realzadas con juicios positivos como ser ordenadas, estructuradas y con una gran capacidad de trabajo autónomo.

Siguiendo con los hallazgos correspondientes a la caracterización estudiantil, es relevante mencionar que se reconoce a los estudiantes de IP en relación con los factores socioeconómicos que los determinan. Desde esta perspectiva, se explicita en concordancia con lo planteado por Castillo & Cabezas (2010) que son estudiantes que representan la

“primera generación en la Educación Superior”, con más necesidades asociadas a su vulnerabilidad social y problemáticas ligadas a la pobreza.

De esta forma, se constituye un perfil de estudiantes que en su mayoría provienen de los quintiles más bajos de la sociedad y que poseen mayores probabilidades de acceder a una formación técnico-profesional (OCDE, 2017). Los y las participantes expresan que instituciones como los IP apuntan o están enfocadas en “alumnos con más necesidades que los alumnos que entran a una universidad tradicional” y muchas veces esta decisión surge de la urgencia y necesidad económica para ingresar al mundo laboral, puesto que la ESTP permite la promoción de movilidad social, especialmente en países subdesarrollados (Sepúlveda & Ugalde, 2010; Tripsey & Hombrados, 2013; Educación 2020, 2016).

Sumado a lo anterior, cuando se menciona el perfil de estudiantes, en particular de este contexto educativo, desde la voz de los y las participantes, se refieren también a un perfil de estudiantes sin privilegios, entendiendo privilegios desde la lógica de las ventajas, es decir, que no han recibido una “buena educación”. Y, por ende, no han optado a garantías que son propias de estudiantes que, por ejemplo, tienen la posibilidad de acceder a universidades tradicionales y han “podido estudiar en un buen colegio, donde tal vez los papás han podido pagar una mensualidad y que han tenido una buena educación”, como es explicitado desde la voz de los y las participantes.

En el ámbito de los hallazgos novedosos no representados en los antecedentes teóricos de esta investigación, cabe destacar la descripción por perfiles estudiantiles que construyen los y las docentes entrevistados, a partir de sus experiencias. Estos perfiles identificados con una valoración positiva están representados por “...estudiantes responsables...”, asociados a carreras del área de la salud caracterizados por ser preocupados, valorar el rol docente y presentar una actitud proactiva. Este perfil tiene cierta relación con el perfil de estudiantes vespertinos que en su gran mayoría son más aplicados, “...ya saben a lo que vienen...”, poseen experiencia laboral, y por tal, son más exigentes con el rol docente.

En el caso de los perfiles construidos con una valoración negativa, se encuentra el perfil de estudiantes diurnos que son identificados por ser más inmaduros en cuanto a su actuar, “...con actitudes de niño chico...”, “...vienen desmotivados, muy poca personalidad...”. También se reconoce desde esta perspectiva el perfil de estudiantes que requieren mayor atención, que se reconocen como dispersos y acostumbrados a un bajo nivel de exigencia. Por consiguiente, estas valoraciones docentes, con relación a la construcción de perfiles de sus estudiantes, se establecen desde la perspectiva del grado de dificultad de su quehacer o del nivel de requerimiento de su rol formativo.

En consideración con los significados construidos por docentes no pedagogos sobre la diversidad existente en sus estudiantes y retomando el constructo del perfil estudiantil de IP, este es radicalmente distinto al de universitarios que representan a los y las estudiantes que comúnmente accedían a la Educación Superior y que corresponde a un perfil ampliamente estudiado y sistematizado a través de antecedentes teóricos y empíricos. Sin embargo, el perfil descrito en esta investigación se encuentra en plena construcción, puesto que es relativamente nuevo en este nivel educativo y, además, se encuentra representado por individuos que históricamente han sido relegados socialmente o que no han tenido las herramientas para poder mejorar sus opciones educativas y laborales.

De esta manera, aparece la construcción teórica de diversidad planteada por Matus (2011), en que lo distinto o diferente puede ser un quiebre desde los parámetros tradicionales con los cuales se visualiza y califica la realidad. Este antecedente teórico está directamente relacionado con los contenidos emergentes correspondientes a la caracterización estudiantil. Puesto que, como se detalló anteriormente, los sujetos describen a sus estudiantes primordialmente desde la lógica de los factores socioeconómicos, detallando las dificultades asociadas a su contexto como problemáticas de consumo de drogas, embarazo juvenil, dificultades emocionales y carencias afectivas.

En concomitancia con lo anterior, también se presenta la dicotomía centro-margen planteada por Matus (2011) o el concepto de frontera de Boggino, y Boggino (2013), que permiten ahondar en las divisiones establecidas en la sociedad entre los que están en el centro y los que están en el margen, o los que se encuentran dentro de la frontera o fuera de esta.

Cabe señalar que en los hallazgos que dan cuenta de la construcción de significados de docentes no pedagogos acerca de la diversidad, por un lado, se repiten las experiencias vividas en torno a esta y, por otro lado, las responsabilidades asociadas a la misma en el contexto de formación técnico-profesional. De esta forma, vuelven a aparecer elementos asociados a los factores socioeconómicos, no obstante, se señala que en ciertas carreras se pierde este nuevo perfil de estudiantes de IP, dado que convergen en las salas de clases estudiantes que históricamente han tenido privilegios gracias a su origen socioeconómico y otros que, asimismo, siempre han vivido la vulnerabilidad social.

Se señala entonces que, en el contexto de la sala de clases, es posible “...tener un alumno que viene del colegio más caro de Chicureo y otro que viene del colegio más pobre de acá de Puente Alto...”, lo que denota en la práctica diferencias en cuanto a la preparación académica e incluso de conocimientos culturales referentes a sus áreas de estudios como en este caso aludido, el área de Mecánica Automotriz.

Desde otro ámbito, se relatan experiencias en función de las distintas formas de aprender, y también, con respecto a las dificultades de cada individuo. Estos contenidos son coincidentes con los conceptos teóricos que postulan a la diversidad desde la posibilidad de comprender a los seres humanos desde sus variadas expresiones y características esenciales que los conforman (Geertz, 1999; Gardner, 1995). En directa relación con estos contenidos teóricos, se destaca en los hallazgos, la diversidad como un factor crítico desde la perspectiva de docentes, considerando las distintas características de sus estudiantes que son difíciles de pesquisar, en especial, dado que se manifiesta que todos los semestres los cursos van variando y así también los perfiles estudiantiles.

Retomando, es preciso relevar dentro de los hallazgos que, desde la perspectiva de los sujetos, además de reconocer la diversidad, se identifican responsabilidades asociadas a las instituciones educativas, al rol docente y como consecuencia a la posibilidad de la inclusión como mecanismo de adaptación en las relaciones humanas desde la radicalidad verdad de que el ser humano es diverso.

Además, desde la perspectiva docente se agrega que al ser “...instituto profesional y no hay ninguna barrera de nada veces te encuentras con alumnos muy buenos y con alumnos, no son malos, pero tienen muchas debilidades; entonces eso también tiene un impacto...”. Esta situación descrita alude principalmente a la diversidad social, propia de la sociedad moderna que en cierto aspecto al menos desde el ámbito teórico, buscaría naturalizar e institucionalizar la diversidad como expresión de singularidad y ruptura con lo social dentro de la perspectiva, por ejemplo, de nuestra cultura occidental (Gómez - Hernández, 2014).

Continuando con el contenido emergente de responsabilidades en torno a la diversidad, es desde la perspectiva docente que se vuelve relevante la responsabilidad institucional, bajo la consideración que no depende directamente de ellos mismos, todo lo que respecta al perfil de ingreso, currículo, recursos de aprendizajes e infraestructura. Por tanto, se vuelve fundamental que las instituciones entreguen las herramientas necesarias a los y las docentes, faciliten información que permita adelantarse al contexto de diversidad en función del logro de los objetivos y competencias declaradas por los perfiles de egreso. De esta forma, ya en el 2011 el MINEDUC evidenciaba la existencia de una tendencia a la homogeneización, dificultando la adaptación de todos los y las estudiantes y hacía un llamado a mejorar los procesos de adaptación.

Por consiguiente, desde la teoría y el marco conceptual de estas temáticas se propone que las instituciones educativas asuman una actitud más reflexiva y analítica, que les permita mejorar sus prácticas, políticas y acciones con la finalidad de generar una heterogeneidad que brinde mayor posibilidad de adaptación de todos los y las estudiantes (Ocampo, 2014). Lo anterior, es concordante con lo expresado por los sujetos en sus relatos, donde nombran a la inclusión como proceso que permite “tratar a las personas de una manera integral” mediante la adaptación a los cambios y a las distintas características que conforman la diversidad, “como está todo este tema de la inclusión, para incluir”. De esta manera, aunque pueda no estar institucionalizada la inclusión como proceso, los y las docentes la reconocen y poseen conocimientos con relación a esta.

Finalmente, en la descripción y análisis de los significados acerca de las prácticas de docentes no pedagogos con la que abordan la diversidad evidenciada en sus estudiantes, se identifican hallazgos al eje temático de “Docentes”, presente a lo largo de todas las entrevistas, evidenciando que los y las participantes de forma constante construían discursos en los cuales se autoevaluaban, observando situaciones concretas en el contexto de sus salas de clase desde distintos puntos de vista.

En lo que refiere a las valoraciones del rol docente, primordialmente, se manifiesta una necesidad de la formación pedagógica, la que sería fundamental en el contexto de docentes de ESTP que comúnmente son profesionales con vasta experiencia laboral ligada directamente al sector de la industria al cual pertenecen. En concordancia con lo planteado por Vargas (2014), los y las docentes explicitan la necesidad de poseer formación pedagógica, específicamente relatan que les “...faltan cosas, por ejemplo, de estructuración de clase, de planificación, cómo planificar adecuadamente... porque uno planifica para una empresa, pero uno no planifica para personas que están en crecimiento o que están formándose...”. Docentes relacionan los conocimientos pedagógicos con la capacidad de resolver de mejor manera situaciones que se generan en el aula, así como también la adecuación de sus programas y clases bajo el modelo de formación por competencias.

Existen hallazgos discordantes con los antecedentes teóricos dentro del ámbito de las valoraciones del rol docente, concretamente en lo que respecta a la metodologías y paradigmas educativos. Para los y las participantes dado el perfil de estudiantes con los que se relacionan, se precisaría ser conductista para lograr el control y la normalización del comportamiento de sus conductas y comportamiento en la sala de clases. A diferencia de lo expuesto por García & Saban (2008) en que apuntan hacia un paradigma constructivista en que cada docente debiese conformarse como facilitador del aprendizaje, generando diversificación de las estrategias de enseñanza, los sujetos entrevistados en la presente investigación manifiestan que “...si uno lo deja muy ser, puede ser un riesgo...”. Por consiguiente, expresan la necesidad de generar control frente a sus estudiantes debido al temor que les provoca no lograr sus objetivos o que la clase pierda el rumbo de los aprendizajes exigidos.

Asimismo, se explicitan distintas prácticas realizadas en el contexto de enseñanza y aprendizaje que desde la reflexión que realizan los y las docentes, serían positivas tanto para ellos como fundamentalmente para sus estudiantes. En un primer momento, se destacan los hallazgos que dan cuenta de la valoración positiva que establecen los sujetos entrevistados al modelo de formación por competencias que establece la institución en la que trabajan. Ahora bien, esta valoración es positiva dado que visualizan mejoras en sus estudiantes en la medida que estos pueden aplicar sus aprendizajes, utilizar simuladores, viviendo las experiencias y como ellos plantean, “...que se equivoquen y que aprendan del error...”.

No obstante, se genera una distancia entre los hallazgos y la teoría en lo que respecta a que el modelo de formación por competencias implica salir de la lógica lineal de transmisión de conocimientos (Cano, 2008), lo que desde la visión de docentes no siempre les acomodaría puesto que, por un lado, consideran muy relevante la teoría y la clase tradicional bajo un modelo conductista y por el otro, necesitan mayor control conductual de sus estudiantes.

Como plantea Gimeno (2011), bajo la implementación de un nuevo modelo como es el modelo de formación por competencias, el rol docente es el principal rol exigido y expuesto ante cualquier falla o carencia de adecuación. De esta manera, plantea este autor que muchas veces los y las docentes son sobre exigidos a causa de otros actores sociales que visualizan en cada nuevo modelo “la panacea para el cambio”, sin importar si quienes deben realizar las adaptaciones están preparados para el cambio propuesto.

De esta forma, destacan prácticas en que mejorarían los aprendizajes de sus estudiantes, fomentarían la colaboración entre estudiantes de un mismo curso, facilitarían la relación docente – estudiante y, por último, desarrollarían autonomía para tomar decisiones que contribuyan a estas prácticas independiente muchas veces de lo establecido por la institución o las escuelas a las que ellos pertenecen. Ahora bien, la ESTP estaría lejos de desvincularse de este modelo, puesto que actualmente se presenta un sello certificador del nivel de calidad de cada institución (Peluffo & Knust 2009).

Siguiendo con la misma idea, se destaca como un elemento a favor, el modelo educativo basado en competencias o expresado en los resultados como “metodologías teórico - prácticas”, en la medida que se expresa como favorable para llevar a los y las estudiantes a la realidad. Además, se vincula con el concepto de motivación de acuerdo con lo expresado por los participantes, pues se menciona que entregando la posibilidad de que los y las estudiantes apliquen y se acerquen a la realidad laboral genera mayor interés y motivación en lograr los aprendizajes.

En lo que respecta a los hallazgos novedosos, se destaca el “efecto par”, pues es un hallazgo emergente que no estaba considerado en el marco conceptual y que podría construirse como trabajo en equipo o Aprendizaje Colaborativo, esta última correspondiente a una metodología de enseñanza y aprendizaje. Además, es descrito como una metodología que en cierta forma se genera de manera natural entre estudiantes con mejores rendimientos y estudiantes con dificultades o desventajas. Esta situación es juzgada por los y las docentes de forma positiva, puesto que, desde sus experiencias manifiestan que constantemente observan actitudes positivas frente al “efecto par”.

Continuando con los hallazgos emergentes, aparece “la profe jefe”, que demuestra la cercanía y preocupación que se genera desde el rol docente con estudiantes y que se relaciona directamente con el código de “movilidad social”, dado que evidencia el interés de los y las docentes por generar altas expectativas en sus estudiantes, favoreciendo la posibilidad de que logren sus objetivos y que puedan salir de sus contextos de vulnerabilidad social.

Conclusiones

La presente investigación corresponde a un estudio de significados que tienen docentes no pedagogos acerca de la diversidad en el aula, dentro del contexto de Educación Superior Técnico Profesional, específicamente en un IP de la Zona sur de Santiago. Esta institución es poseedora de la acreditación máxima establecida por la CNA, cuenta con alrededor de 6.784 estudiantes de 22 años como promedio. (IP Zona Sur. Hechos y Cifras. 2018).

Puntualmente, en la sede en que se realizó el estudio, trabajan cerca de 290 docentes, de estos últimos el 90% no son pedagogos. Además, es relevante mencionar que esta institución se caracteriza por concebir en su misión la formación de personas para la vida y no exclusivamente para el trabajo, lo que implica asumir en su tarea formativa una educación integral orientada al ámbito técnico profesional. Lo anterior, se vuelve fundamental al establecer el rol docente en la perspectiva de un maestro facilitador en apertura a las innovaciones, dispuestas a ampliar su propio conocimiento y a trabajar con otros de manera interdisciplinaria (IP Zona Sur, Informe de Acreditación Interna, 2017).

Para efectos de esta investigación la muestra fue intencionada y los criterios de inclusión que se establecieron para seleccionar a los y las participantes fueron los siguientes: (1) ser docente no pedagogo de la institución, (2) al menos 3 años de antigüedad en la sede, (3) un mínimo de 30 horas semanales por contrato y (4) representantes de cada Escuela de la sede (Ingeniería, Informática y Telecomunicaciones, Salud y Construcción).

Por consiguiente, esta investigación de carácter cualitativa analizó los relatos que configuran las diferentes manifestaciones de la planta docente sin formación pedagógica, que representan los saberes y experiencias socioculturales con los que cada día cumplen su rol de formación de profesionales en el ámbito de la Educación Superior Técnico Profesional. Todo ello, con la finalidad de recoger elementos, experiencias y conocimientos útiles en la construcción de significados que permitan contribuir con hallazgos, conceptos, prácticas y teorías para mejorar el rol de los y las docentes correspondientes a este sector educacional.

Continuando con la idea anterior, es relevante enfatizar que a partir de los relatos de docentes la mayor cantidad de elementos y descripciones corresponden al ámbito de la caracterización estudiantil. Por tanto, se responde el primer objetivo específico de esta investigación, a partir de cuatro categorías, la primera correspondiente a los “Factores Socioeconómicos” es la que presenta mayor incidencia en todas las narraciones de los sujetos entrevistados. Los hallazgos encontrados en esta materia poseen directa coherencia con los antecedentes de este estudio en se precisa el aumento de la matrícula de la ESTP y en paralelo

la conformación de un perfil de estudiantes que históricamente estuvieron relegados y fuera de la Educación Superior.

En relación con los hallazgos presentados en el eje de “Caracterización de estudiantes de Institutos Profesionales”, se establece el perfil de estudiantes de ESTP como un perfil particular, “no tradicional” como se especificó desde un principio, debido a que pertenece a individuos que tradicionalmente no tenían la posibilidad de acceder a este nivel de estudio y se caracterizan por ser primera generación en acceder a la Educación Superior. Se caracterizan por pertenecer a los quintiles socio económicos más bajos, con mayores necesidades socio educativas y provenir de contextos de vulnerabilidad social (Vertebral, 2016; OCDE, 2017).

A pesar de los antecedentes expuestos en relación con el perfil de estudiantes descrito por los y las docentes en su generalidad se refieren a situaciones desencadenadas por los factores socioeconómicos como vulnerabilidad social, problemas de drogadicción, embarazo juvenil, alta posibilidad de deserción y situaciones de violencia a causa del entorno. Además, se mencionan dificultades académicas y vacíos de conocimientos básicos para cursar una carrera del nivel terciario, no obstante, es relevante mencionar las características emocionales y actitudinales específicas de estudiantes de formación técnico-profesional que no han sido desarrolladas ampliamente por la teoría.

Siguiendo con los hallazgos del primer objetivo específico, resulta fundamental destacar los contenidos emergentes en la caracterización de estudiantes mujeres de IP, puesto que son vistas desde la perspectiva docente como líderes académicas y estudiantes autónomas que destacan en carreras tradicionalmente masculinas por sus resultados y no simplemente por su presencia minoritaria. Ahora bien, en directa relación con los factores socioeconómicos, docentes mujeres en sus relatos demuestran preocupación por sus estudiantes frente a la posibilidad de embarazos juveniles o bajo rendimiento académico que las obligue a desertar, volviendo a sus hogares y quedando sin posibilidad de movilidad social.

En lo que respecta al segundo objetivo específico que busca describir y analizar los significados construidos por docentes no pedagogos sobre la diversidad existente en sus

estudiantes en un IP, se manifiesta en su totalidad la importancia del constructo “Significados” elegido para esta investigación, debido a que se habla de “experiencias” y constructos asociados a juicios de valor como las “responsabilidades”. Puntualmente, en los antecedentes y contenidos teóricos que respaldan el constructo de significados, se fundamentan la importancia de estos modos de percibir la realidad, a través del intercambio cotidiano con el medio, relevando el papel del lenguaje y la cultura (Pérez & Gimeno, 1988).

De acuerdo con Bruner (1990), los seres humanos en la medida que interactuamos entre sí, generamos explicaciones narrativas que favorecen la negociación y renegociación de los significados mediante la interpretación narrativa en la relación con otros. Por tanto, el significado es posible de entender como una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación de sistemas simbólicos, así, gracias a la actualización que le permite la cultura, adopta una forma que es pública y comunitaria.

Continuando con la idea anterior, este segundo objetivo se responde a partir de todas las construcciones que realizan docentes para comprender y relacionarse con el fenómeno de la diversidad. De esta manera, se destaca la categoría de “experiencias de diversidad”, donde nuevamente se repite el factor socioeconómico, puesto que se conforma socialmente como un criterio de homogeneización que puede generar que los individuos se sientan incluidos o excluidos en el caso de un origen socioeconómico de escasos recursos.

Por otro lado, se destaca como hallazgo emergente, “Hay diversidad y yo creo que es un factor crítico” y se establece como fundamental en el contexto de esta investigación. Debido, principalmente a que se describe a la diversidad como difícil de pesquisar y aún más en el contexto de un IP en que cada semestre los y las docentes se ven enfrentados a estudiantes distintos y sin recibir información previa de cada uno de ellos.

Ahora bien, asumiendo que cada ser humano es diverso, se podría entender como contradictorio este afán de pesquisar y manejar cierta información sobre sus estudiantes, pero, así como los sujetos entrevistados construyeron perfiles en la caracterización de sus

estudiantes, las instituciones podrían contar con estos para generar planes de trabajo orientados en cada perfil, posibilitando mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde otro aspecto, la categoría de “Responsabilidades en torno a la diversidad”, se manifiesta en correlación con lo planteado por el MINEDUC (2011), que las instituciones de educación superior técnico profesional son las principales responsables ante la diversidad de estudiantes que ingresan a sus diferentes carreras. Por consiguiente, son responsables de entregarles información y apoyo a los y las docentes para poder realizar de mejor forma la labor que les corresponde.

Como contenido emergente que tuvo escasa presencia en los antecedentes teóricos, se presenta la inclusión como un proceso que exige que los y las docentes sean capaces de adaptarse al cambio de forma constante. Es preciso añadir que este concepto posee relación con el contenido emergente de la diversidad como factor crítico, al cual es difícil de adelantarse y, por tanto, requiere de la responsabilidad y apoyo de las instituciones de este sector.

Respondiendo al tercer objetivo específico, en que se busca describir y analizar los significados de docentes no pedagogos acerca de sus prácticas docentes con las que abordan la diversidad que evidencian en sus estudiantes en el aula, es relevante mencionar que se establece como un eje de análisis la figura de “Docentes no pedagogos”. Por tanto, en los relatos, es evidente la importancia que le adjudican a su construcción como docentes, la que no se resta simplemente en el ámbito de las prácticas.

Los significados que construyen los sujetos entrevistados en relación con ellos mismos versan primordialmente en el área de sus experiencias, por un lado, las carencias que ellos mismos poseen como la falta de formación pedagógica y las dificultades asociadas a la figura de representación de un docente de Instituto Profesional. Ahora bien, en esta materia de acuerdo con lo planteado en los antecedentes, se entremezclan aspectos en torno a sus condiciones laborales y contractuales. A pesar de esas problemáticas, las valoraciones

docentes se enfocan en lo que ellos quieren lograr con sus estudiantes y lo que ellos esperan de sus avances, por ejemplo, que logren la movilidad social, reforzándolos positivamente.

Cabe destacar que, en el ámbito de las prácticas docentes, los y las participantes valoran positivamente el modelo de formación por competencias, especialmente por las posibilidades que promete en cuanto al logro de competencias de forma práctica y se ven ellos mismos como facilitadores y mediadores imprescindibles para asegurar el aprendizaje. No obstante, en sus relatos se manifiestan a la vez ciertas dificultades para implementar este modelo y cumplir con lo requerido por la institución.

Indagar entorno a los significados de diversidad de docentes no pedagogos, se vuelve imperante considerando que las representaciones con las que trabajamos, en su mayoría, son generadas desde discursos totalizantes cuya naturaleza es arbitraria y cuestionable por el hecho de ser establecidas por las culturas dominantes para mantener el orden y reproducir el control.

Por ende, la conceptualización de diversidad tiene directa relación con un enfoque cualitativo, en la medida que permite apuntar a la subjetividad y cultura como elementos sustantivos, además de estar en la misma línea de la categoría de significados desde la perspectiva de Bruner.

En estos parámetros, los y las estudiantes que conforman el perfil de ingreso a la Educación Superior Técnico Profesional pertenecen más bien al margen de lo establecido, son estudiantes diversos que dentro de su contexto se establecen como primera generación en acceder a la ES y responden a un discurso en que se fomenta la posibilidad de educación terciaria como posibilidad de avanzar y mejorar según el mismo discurso totalizante.

Recapitulando en los elementos centrales de esta investigación, es primordial hacer hincapié que en este estudio el contexto y los antecedentes han sido fundamentales para el análisis de los resultados y el logro del objetivo general. Principalmente, debido que a través de los relatos de los y las docentes se comprende que a pesar del interés y las ganas que tengan en facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, no poseen las herramientas y conocimientos necesarios para poder lograr el desarrollo de las competencias requeridas.

Asimismo, se puede reafirmar la importancia de la Educación Superior Técnico Profesional, por la masificación y la cantidad de estudiantes que anualmente acceden a ella con la esperanza de que podrán salir de sus contextos sociales y tener mejores posibilidades que sus padres. Además, porque representan en nuestra sociedad un eslabón imprescindible para impulsar la equidad, productividad y sustentabilidad de nuestro país (Vertebral, 2016). Sin embargo, la posibilidad que tienen en acceder a la educación terciaria es primordialmente debido al endeudamiento generado gracias al CAE, lo que como consecuencia ha generado una masificación en este sector que es recibida por docentes que no se encuentran capacitados para recibir esta diversidad de estudiantes que históricamente se han encontrado al margen de la sociedad.

Se vuelve fundamental que las instituciones, los profesionales, y sobre todo el Estado asuma la educación como un espacio social fértil y justo en oportunidades, no como un elemento de reproducción de la hegemonía imperante. Es necesario, pensar y planificar la educación del país bajo la lógica de un programa de desarrollo que permita potenciar y fortalecer cada ciclo educativo, en cuanto a currículo y coherencia con el ciclo que le sigue, con el fin de generar sentido y elocuencia a los años de escolaridad, permitiendo movilidad real de los sectores empobrecidos.

Finalmente, no resta más que reafirmar el compromiso por la educación que poseen docentes no pedagogos, en este sentido, como profesionales involucrados directa y activamente en el contexto educacional, se vuelve una exigencia ética para ellos lograr que los vencidos que en cierta forma también son ellos mismos, no sigan humillados por sus fracasos (Dubet, 2006), y que dispongan de armas culturales y cognitivas que les permitan participar de la mejor forma posible en la vida social del país.

CAPÍTULO VII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abagnano, N. (1983). *Diccionario de Filosofía*, México, FCE

- Aedo, C., y González, L. (2004). La educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, (21), 61-85. Obtenido de <https://doi.org/10.31619/caledu.n21.322>
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en San Sebastián. Octubre, 2003. Obtenido de http://lupitahdt.galeon.com/index_archivos/800/p6.pdf 29/03/2012
- Arroyo, C. y Pacheco, F. (2016). Los resultados de la Educación Técnica en Chile. Nota Técnica CNP
- Aquino, S., García, V. e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39. Obtenido de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12
- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J. y Cañón, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>> ISSN 1794-9998
- Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R y Sobzarzo, M. (2011). La empresa Educativa Chilena. *Revista Educación Social. Campinas*, 32(115), 305322. Obtenido de día 3 de octubre del 2015 de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Austin, R. (2000). Neoliberalismo y renovación pos dictatorial en la educación superior chilena, 1989-1997. *Cronos*, (1), 87-104
- Barrientos, C. y Navío A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios Pedagógico,s XLI*(1), 45-61
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Bateson. (2004). *Como yo los veía*. Barcelona, España: Gedisa

- Blanco, R. (2006). *Inclusión en la Educación Superior. Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago: Fundación Equitas
- Berger, P. & Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Bergman, M. & Coxon, A. (2007). La calidad en métodos cualitativos. [Traducción de David López Salgado] [54 párrafos]. *ForumQualitativeSozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 34, Obtenido de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502344>
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. UNESCO
- Bernasconi, A. (2006). *Dónde no somos tigres: Problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano*. En Foco
- Biblioteca Nacional de Chile. (2019). *Primeras universidades en Chile (1622-1843)*. Memoria Chilena. Obtenido de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-716.html>
- Biblioteca Nacional de Chile. (2019). *La educación técnica en Chile*. Memoria Chilena. Obtenido de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-682.html>
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (2018). *Guía legal sobre: Educación superior y gratuidad*. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/educacion-superior-y-gratuidad>
- Boggino, N. & Boggino, P. (2013). *Pensar una escuela accesible para todos*. Homo Sapiens: Rosario, Argentina
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, 21-52, Madrid, OEI-FUHEM
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado, Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Brunner, J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: FLACSO
- Brunner, J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. Obtenido de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000200010&script=sci_arttext
- Bruner, J. (2011). Visión histórica de la evolución del sistema de educación superior chileno: hitos desde 1967 a la fecha. En Jiménez, M. y Duran, F. (Ed). *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena. 1967-2011*. Obtenido de <http://www.aequalis.cl/wp-content/uploads/2011/12/Libro-Un-Recorrido-por-la-HistoriaReciente-de-la-Educaci%C3%B3n-Superior-Chilena2.pdf>
- Bunk, O. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Formación Profesional. Revista Europea*, 1994, 8-14
- Canales. M. (Coord.-Ed.). (2006) *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM

- Cámara de Diputados de Chile (2019). Académicos de Educación Superior denunciaron irregularidades laborales en la comisión del ramo. Obtenido de https://www.camara.cl/prensa/noticias_detalle.aspx?prmId=137169
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, XXXXX (3), 1-16. Obtenido en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Castillo, J. y Cabezas G. (2010). Caracterización jóvenes primera generación en Educación Superior. En *Calidad en la Educación*, (32). Santiago
- CINDA (2007). *Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago: RIL
- Clark, C. y Peterson, P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Comp.) *La investigación de la enseñanza vol. III*. Barcelona: Paidós
- CNA-Chile (2015). *Pautas de evaluación de acreditación institucional para institutos profesionales autónomos*. Chile
- CNED (2018). Tendencias de la matrícula de pregrado en Educación Superior. Obtenido de <https://www.cned.cl/sites/default/files/presentacionindices2018.pdf>
- Cobos, D., Gómez, J. y Meneses, E. (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. Universidad Metropolitana. San Juan, Puerto Rico.
- Coffey A. y Atkinson, P. (2005). Los conceptos y la codificación. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. España: Universidad de Alicante

- Coll, C. y Miras, M. (1999). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios J. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2 (331-353). Madrid: Alianza
- COM, Comisión de las Comunidades Europeas (2005). Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas, 10.11.2005
- Comisión de Estudios de la Educación Superior (1990). "Una política para el desarrollo de la educación superior en la década de los noventa". Santiago de Chile: Comisión de Estudios de la Educación Superior
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En Bérnard Calva, S. (Coord.). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. (13–54). México: UAA
- CRUCH, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2012). Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores. Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores Prácticas Internacionales. Santiago de Chile
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>> ISSN 0123-1294
- Decreto N°547, Ley N°18.962, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 20 de agosto de 1997
- Del Olmo, M. y Hernández, C. (2004). Diversidad cultural y educación: la perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En M. I. Vera y D. Pérez (Coords), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS

- Delors, J. (Comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco, España
- Delgado-Sanoja, H. y Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>
- Devalle, A. y Vega, V. (1999). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique
- Díaz-Romero, P. (2006). Lograr sociedades más equitativas implica dar mayores oportunidades educativas a los grupos más postergados. *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago: Fundación Equitas
- Dittborn, P. (2007). Historia y perspectivas acerca de la educación técnica de nivel superior. *Calidad en la Educación*, (27),18-33. Obtenido de <https://doi.org/10.31619/caledu.n27.216>
- Druker, P. (1994). “The Age of Social Transformation”, en *The Atlantic Monthly*, Volume 273, 11, Boston. Obtenido de http://www.providersedge.com/docs/leadership_articles/Age_of_Social_Transformation.pdf
- Dubet, F. (2006). Mientras más desigual es la sociedad, más desigual es la escuela. *Revista Docencia*. 29. 40-45
- Duoc UC (2016). Observatorio de la Educación Superior Técnico Profesional
- Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 5(1), 139-150, doi: <https://doi.org/10.18359/reds.897>

- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, (145-160). Salamanca: Amarú
- Educación 2020 (2016). Mejora la técnica. 15 propuestas para cambiar la historia de la Educación Técnica
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González., F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349. (88 153-178). Obtenido en http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_08.pdf 10/12/2013
- Espacio Europeo para la Educación Superior (1999). The Bologna Declaration. Obtenido de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Espejo, A. (2016). La Educación Técnico Profesional en el Futuro. *Estudios sociales CPU*, 124, 161-124
- Espinoza, O. y González, L. (2014). El impacto de las políticas neoliberales en el sistema de educación superior chileno. *Revista Latinoamericana de Políticas Y Administración de La Educación*, 1, 55–74
- Escobar, R. (2019). Currículo por competencias: ¿Mito o realidad? Universidad Católica de la Santísima Concepción. Obtenido de <https://www.ucsc.cl/blogs-academicos/curriculo-por-competencias-mito-o-realidad/>
- Fernández, B. (2007). Competencias laborales y de empleabilidad en la educación vocacional. *Calidad en la Educación*, (27), 36-51

- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales, M. (Coord.-Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*, (219-263). Santiago, Chile: LOM
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3).3
- García, J.A. y Saban, C. (Coord.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Colección Redes
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Geertz, C. (1999). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós
- Geertz, C. (2005). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós
- Gimeno, S. (2011). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- Gómez-Hernández, E. (2014). Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural. *Revista Pensamiento Actual*, 14(23). Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente
- González, V. (2004). El profesorado universitario: Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*

González, L., y Espinoza, O. (2017). Educación Superior bajo el segundo gobierno de Michelle Bachelet: una mirada evaluativa. En Barómetro de Política y Equidad (Ed.), Bachelet II: El difícil camino hacia un Estado democrático social de derechos (pp. 167–184). Santiago, Chile: Barómetro de Política y Equidad.

Huisman, J. (2000). Higher education institutions: As different as chalk and cheese?. *Higher Education Policy*, 13(1), 41-53

INACAP (2015). Modelo Educativo Institucional

IP Zona sur (2017), Oficina de Análisis Institucional (OAI). Perfil alumno de inicio

IP Zona sur (2017), Proceso de Acreditación Institucional. Informe de Evaluación Interna

IP Zona sur (2018), Hechos y Cifras. Estudios y Análisis Institucional

Jackson, P. (1992). La vida en las aulas Madrid. (2.a ed.). Madrid: Ediciones Morata

Kremerman, M., Páez, A. y Sáez, B. (2019). Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE. Fundación Sol.

Labarca, A. (1939). Historia de la Enseñanza en Chile. Obtenido de Memoria Chilena. Obtenido de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0000181.pdf>

Ley N° 20.097, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de junio de 2005

Ley N° 20.129, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de noviembre de 2006

Ley N° 20.370, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009

Ley N° 20.910, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de marzo de 2016

Ley N° 21.091, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2018

López, M., Amaro, M., Méndez, J. y Mendoza, F. (2001). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 199-216

López, M. (2002). Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. Equidad y calidad para atender a la diversidad. 1° Congreso internacional de integración de niños con discapacidad a la escuela común. Buenos Aires: Espacio Editorial

Manterola, C. (2011). Lo que piensan de la enseñanza y lo que hacen los profesores universitarios. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências Belo Horizonte*, 13(1), 139-156. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.1590/1983-21172013130110>

Marchesi, A y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza

Matus, C. (2011). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 16-26

Matus, C y Rojas, C. (2015) Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar, 56, 47-56

Mena. I., Lissi M. R., Alcalay, L. y Milicic, N. (2012). *Diversidad y Educación: Miradas desde la psicología educativa*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica

- MINEDUC (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago: MINEDUC
- MINEDUC – CORFO (2017). Marco de Cualificaciones de Técnico-Profesional. Obtenido de https://fch.cl/wp-content/uploads/2018/01/1-Marco-de-CualificacionesTP_2017.pdf
- MINEDUC (2018). *El 92,7% de la primera generación con Gratuidad se ha mantenido en la Educación Superior*. Obtenido de www.gratuidad.cl/2018/01/18/927-la-primera-generacion-gratuidad-se-ha-mantenido-la-educacion-superior/
- MINEDUC (2019). Beneficios Estudiantiles Educación Superior. Obtenido de <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas/becas-de-arancel>
- Moreno, M., Giménez, M. (2003). Concepciones y Creencias de los Profesores Universitarios de Matemáticas acerca de la Enseñanza de las Ecuaciones Diferenciales. Obtenido de <http://repositori.udl.cat/handle/10459.1/31328>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral
- Morin, E. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa
- Moriña, M., Cortés, M. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 161-175
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3)
- Ocampo, A. (2014). Los desafíos de la Inclusión en la Educación Superior Latinoamericana en el siglo XXI. Consejo de Rectores de Valparaíso. Obtenido de

http://www.upla.cl/inclusion/wpcontent/uploads/2014/12/2014_1229_inclusion_desafios_aldoocampo.pdf

OCDE (1999). Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE. Definición y selección de competencias

OCDE y Ministerio de Educación Chile (2009). La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación

OCDE y Ministerio de Educación Chile (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile*. Fundación SM

OIT – CINTERFOR (2000). Obtenido de <http://www.oitcinterfor.org/>

OPECH (2009). Documento de trabajo sobre educación superior en Chile. Una postura de ANAIC. Obtenido de <http://www.opech.cl/archivo-de-bibliografia-especializada/propuestas-de-los-actores-educativos-para-la-transformacion-del-sistema-educativo/>

Orellana, V. (2011). Caracterización social de los estudiantes de educación superior en Chile. Foro AEQUALIS de Educación Superior – Centro de Investigación en Estructura Social. Universidad de Chile

Ortiz, M. (2012). Prácticas Docentes Universitarias y la Construcción de Contextos para el aprendizaje. *Nova scientia*, 4(7), 237-256. Obtenido el 12 de noviembre de 2017. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052012000100010&lng=es&tlng=es

Parrilla, A. (2001). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29

- Peluffo, M. B. y Knust, R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fata morgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana? Recuperado marzo 2010, http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximacion_a.html
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y Acción en el Profesor: de los Estudios de Planificación al Pensamiento Práctico. *Infancia y aprendizaje*. (42), 37-63
- PNUD (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- PUC (2013). En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Dirección de Asuntos Estudiantiles Salud Estudiantil Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales. PIANE-UC. Santiago
- Quintana, A. (2006). Psicología: Tópicos de actualidad. Lima. Obtenido el día 8 de octubre del 2015 de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Methodologiade-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Red Nacional de Educación Inclusiva (RESI) (2016). *Origen Acciones y Propuestas*. Santiago, Chile
- Rivero, J. (1999). Educación y pobreza: Políticas, estrategias y desafíos. Boletín 48/ Proyecto Principal de Educación
- Rodríguez, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿Culpable o inocente? *Ingeniare*, 20(1), 126–135
- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*. 86 XXXVII (147), 86-102

- Ruiz J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Sánchez, Y. (2001). Vigotski, Piaget y Freud: A propósito de la socialización. *Enunciación*. 6(1), 29-34
- Salgado, J., (2009). Pensamiento del profesor acerca del éxito o fracaso de su respectiva unidad educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(3), 47-68. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063005>
- Sanhueza, J., (2014). Educación Superior Técnico Profesional: ¿El “pariente pobre” de la enseñanza universitaria? Obtenido de <https://ciperchile.cl/2014/09/15/educacion-superior-tecnico-profesional-%C2%BFel-%E2%80%9Cpariente-pobre%E2%80%9D-de-la-ensenanza-universitaria/>
- Sanhueza, J., Cortés, O., y Gallardo, R. (2014). *El poder económico y social de la educación superior en Chile. Tercera Etapa: Educación Superior Técnico Profesional*. CEFECH
- SENADIS, (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad. Obtenido de <http://endisc.senadis.cl/resultados.html>
- Sepúlveda, L., y Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Revista calidad de la educación*, 33, 63-99
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352(mayo-agosto 2010), 267-287

- SIES (2014). Panorama de la Educación Superior en Chile. División de Educación Superior, Ministerio de Educación
- SIES (2018). Informe de matrícula. Servicio de Información de Educación Superior, División de Educación Superior, Ministerio de Educación
- Schmelkes, S. (1996). Hacia la equidad: innovaciones educativas en el medio rural en América Latina”. En *Memorias del Seminario Latinoamericano de Innovaciones en el Medio Rural. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)*. México DF, México
- Schmelkes, S. (2011). Educar en y para la diversidad. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 38-51
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Editorial Paidós
- Tripsey, J., & Hombrados, J. (2013). Technical and vocational education and training (TVET) for young people in low- and middle- income countries: systematic review and meta-analysis. *Empirical research in vocational education and training*, 5(3), Edición electrónica. DOI: 10.1186/1877-6345-5-3
- Tuning América Latina (2019). Proyecto Tuning. 2011-2013 Innovación Educativa y Social. Obtenido de <http://www.tuningal.org/>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España

- UNESCO (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011. Montreal, Canadá
- UNESCO (2005). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. París: UNESCO. Obtenido de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Obtenido de <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- UNESCO (2008). 48ª Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza
- USACH (2015). Guía de Apoyo Psicológico para Universitarios Diversidad e Inclusión. Santiago
- Vargas, G. (2014). La experiencia de la educación superior técnico-profesional. *Revista Estudios Sociales*, 122, 217-227
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis. (Coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa
- Vertebral (2016). Derribando mitos en la educación superior técnico profesional. Documento de Trabajo
- Vertebral (2019). La Educación Técnica Profesional en cifras. <https://vertebralchile.cl/informacion-estadistica/>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao. Ediciones Mensajero

Villalobos, A., Melo, Y., & Pérez, C. (2010). Ser profesor universitario en una universidad regional de Chile: Perspectivas de docentes no pedagogos. *Paradigma*, 31(2), 37-51
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512010000200004&lng=es&tlng=es

Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor

CAPÍTULO IX: ANEXOS

Nº1. Pauta de Entrevistas.

Título de Investigación:

Diversidad en el perfil de estudiantes de un Instituto Profesional
Estudio interpretativo desde los significados de docentes no pedagogos

Objetivo General:

Comprender los significados sobre la diversidad en el aula que construyen docentes no pedagogos de un Instituto Técnico Profesional de Educación Superior de la Zona sur de Santiago de Chile.

A continuación, se presenta un bosquejo para la confección de la pauta de entrevista de la investigación según objetivos específicos, esta distribución no dice relación con el orden en que se desarrollen las preguntas al momento de su realización.

Objetivos Específicos	Ámbitos	Preguntas
<p>Describir y analizar las características que atribuyen a sus estudiantes docentes no pedagogos de un Instituto Profesional de la Zona sur de Santiago de Chile.</p>	<p>Caracterización estudiantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo describiría a sus estudiantes en general? - ¿Qué características de sus estudiantes considera propias del contexto de un I.P.? - ¿Qué potencialidades identifica en sus estudiantes en relación con su desempeño en clases? - ¿Qué dificultades identifica en sus estudiantes en relación con su desempeño en clases?
<p>Describir y analizar los significados de docentes no pedagogos acerca de sus prácticas docentes con las que abordan la diversidad que evidencian en sus estudiantes en el aula en un Instituto Profesional de la Zona sur de Santiago de Chile.</p>	<p>Prácticas docentes con respecto a la diversidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta en el aula a la hora de realizar sus clases? - En el contexto de aula ¿Qué acciones realiza para posibilitar la adquisición y desarrollo de competencias en sus estudiantes? - ¿Cuándo y cómo determina comprueba que sus estudiantes han aprendido o adquirido las competencias necesarias para su desarrollo profesional? - ¿Qué prácticas realizadas considera más efectivas para lograr el aprendizaje de sus estudiantes? - A partir de su experiencia concreta en el aula ¿Qué cambios ha tenido que realizar en las planificaciones propuestas por su Escuela o determinadas por sí mismo? ¿A qué se han debido estas modificaciones?

		<ul style="list-style-type: none"> - En relación con la diversa realidad de cada curso ¿Qué tipo de decisiones con respecto a contenidos y actividades ha debido tomar? ¿Cuál o cuáles han sido las razones para estas decisiones? - Como docente en este contexto, ¿Considera que está preparado para esta realidad? - ¿Usted cree que es relevante estudiar o hablar de la diversidad en los estudiantes en el contexto de Educación Superior Técnico Profesional?
<p>Describir y analizar los significados construidos por docentes no pedagogos sobre la diversidad existente en sus estudiantes en un Instituto Profesional de la Zona sur de Santiago de Chile.</p>	<p>Diversidad de estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué entiende usted por diversidad? ¿Considera que existe en su sala de clases? - De forma general ¿Cómo cree usted que aprenden sus estudiantes? ¿Cómo caracterizaría este proceso? - ¿Qué diferencias ha encontrado entorno a la forma de aprender de sus estudiantes? - ¿Qué barreras y de qué tipo identifica en el proceso de aprendizaje en el aula?

Nº2. Documento de Consentimiento informado

Información:

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Diversidad en el contexto de un Instituto Profesional, estudio interpretativo desde los significados de docentes no pedagogos”. Su objetivo es comprender los significados sobre la diversidad en el aula que construyen docentes no pedagogos de un Instituto Técnico Profesional de Educación Superior. Usted ha sido seleccionado(a) porque cumple con los criterios de inclusión que corresponden a ser docente no pedagogo, llevar al menos 3 años de antigüedad en la sede y un mínimo de 30 horas semanales por contrato.

La investigadora responsable de este estudio es Natalia Aguayo Hernández, candidata al grado de Magíster de Psicología Educacional de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en una entrevista que durará alrededor de 45 minutos, y abarcará varias preguntas acerca de las características de sus estudiantes y descripción del proceso de enseñanza - aprendizaje. Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para indicar el uso potencial de la información en términos de beneficio social.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación.

Entonces, yo _____
(Nombres y Apellidos)

Comprendo las condiciones y acepto participar en la investigación “Diversidad en el contexto de un Instituto Profesional, estudio interpretativo desde los significados de docentes no pedagogos”.

Firma del docente

Firma de investigadora responsable

Santiago, ____ de _____, 2018