



GOBIERNO DE  
**CHILE**  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO



Informe desarrollado por:  
Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado  
para

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones  
Pedagógicas (CPEIP)

Informe Final:  
**Estudio de seguimiento de los postítulos en  
pedagogía para docentes de la formación  
diferenciada de la educación media técnico  
profesional del período 2008 - 2009**

Institución Responsable	Universidad Alberto Hurtado
R.U.T	73.923.400-K
Autoridad máxima	Rector Fernando Montes M. s.j.
Domicilio	Barroso N° 6, Santiago Centro
Representantes Legales	Gonzalo Arroyo Correa / Fernando Verdugo Ramírez de Arellano
Domicilio Representantes Legales	Barroso N° 6, Santiago Centro
Responsables del Estudio	Andrea Ruffinelli y Leandro Sepúlveda
Domicilio	Erasmus Escala 1825, Santiago
Teléfono	8897100   Fax   6718051
Dirección electrónica	<a href="mailto:aruffine@cide.cl">aruffine@cide.cl</a>   <a href="mailto:lsepulve@cide.cl">lsepulve@cide.cl</a>

**INFORME FINAL versión revisada  
noviembre – 2010**

## Tabla de contenidos

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>1. MARCO DE REFERENCIA .....</b>	<b>4</b>
1.1. Antecedentes.....	4
1.2. Objetivos generales y específicos.....	6
1.3. Preguntas de investigación .....	7
<b>2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO .....</b>	<b>9</b>
2.1. Descripción de diseño utilizado.....	9
2.2. Etapas y actividades realizadas .....	10
2.3. Procedimientos, métodos, instrumentos y/o técnicas empleadas .....	12
2.4. Definición y descripción de la unidad de análisis y muestra bajo estudio .....	12
2.5. Consideraciones metodológicas .....	13
<b>3. RESULTADOS .....</b>	<b>14</b>
3.1. Caracterización de las instituciones de educación superior que imparten el postítulo.....	14
3.2. Caracterización la oferta formativa del postítulo: Análisis de los Diseños .....	14
3.2.1. Organización interna de las propuestas formativas .....	14
3.2.2. Organización curricular de las propuestas formativas .....	15
3.2.3. Enfoque y énfasis de los postítulos.....	15
3.2.4. Metodologías de enseñanza .....	17
3.2.5. Metodologías de Evaluación .....	17
3.2.6. Incorporación de los seminarios de investigación-acción.....	18
3.2.7. Propuestas de articulación de la dimensión formativa con el mundo productivo .....	19
3.2.8. Incorporación de la perspectiva de género. Objetivos Fundamentales Transversales, Perspectiva de Género, Diversidad y Ciudadanía. ....	19
3.3. Implementación de los postítulos .....	20
3.3.1. Perfil del cuerpo académico.....	22
3.3.2. Caracterización de los participantes (estudiantes) del postítulo .....	24
3.4. Síntesis integrada del seguimiento a los cuatro postítulos en pedagogía.....	38
3.5. Síntesis integrada del seguimiento individual a los postítulos .....	82
3.5.1. Síntesis Integrada del seguimiento al Postítulo en Pedagogía de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.....	82
3.5.2. Síntesis integrada del seguimiento al postítulo en pedagogía de la Universidad de Concepción, sede Los Ángeles.....	93
3.5.3. Síntesis integrada del seguimiento al Postítulo en Pedagogía de la Universidad Católica de Temuco.....	108

3.5.4. Síntesis integrada del seguimiento al Postítulo en Pedagogía de la Universidad Católica Silva Henríquez .....	117
<b>4. CONCLUSIONES: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LOS POSTÍTULOS.....</b>	<b>126</b>
<b>Conclusiones referidas al primer objetivo específico.....</b>	<b>126</b>
Caracterización de los participantes (estudiantes) del postítulo .....	126
Perfil sociodemográfico de los participantes .....	126
Perfil Socio Laboral de los Participantes.....	126
Perfil académico de los participantes.....	128
Resultados: Indicadores de eficiencia y eficacia.....	128
<b>Conclusiones referidas al segundo objetivo específico:.....</b>	<b>128</b>
Síntesis de Fortalezas de los diseños de los programas formativos .....	129
Síntesis de Debilidades de los diseños de los Programas Formativos .....	129
Síntesis de Fortalezas de la implementación de los programas formativos .....	130
Síntesis de Debilidades de la implementación de los programas formativos .....	131
<b>Conclusiones referidas al tercer objetivo específico .....</b>	<b>133</b>
Síntesis de Fortalezas de los resultados de la implementación de los programas formativos.....	133
Síntesis de Debilidades de los resultados de la implementación de los programas formativos.....	135
<b>Conclusiones referidas al cuarto objetivo específico .....</b>	<b>136</b>
<b>5. RECOMENDACIONES: UNA PROPUESTA DE MODELO DE SEGUIMIENTO A LOS POSTÍTULOS.....</b>	<b>137</b>

## **INTRODUCCIÓN**

El presente documento constituye el Informe Final del “Estudio de seguimiento de los postítulos en pedagogía para docentes de la formación diferenciada de la educación media técnico profesional”, que llevaron a cabo cuatro universidades del país.

El estudio fue desarrollado por un equipo profesional de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado entre diciembre de 2008 y julio de 2010.

Los contenidos del presente informe se estructuran en ocho capítulos, más anexos, considerando lo siguiente:

1. Marco de Referencia
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones: Fortalezas y Debilidades de los postítulos
5. Recomendaciones: una propuesta de modelo de seguimiento a los postítulos
6. Anexos

## **1. MARCO DE REFERENCIA**

### **1.1. Antecedentes**

Desde el año 2007 hasta el año 2010 el CPEIP ha ejecutado un Programa de Formación de Docentes para la Educación Media Técnico Profesional, orientado a contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los profesionales que se desempeñan en establecimientos educacionales regidos por el D.F.L. N°2 de Educación y por el D.L. N°3. 166 de 1980. Este programa se inscribe en el marco de la reforma curricular de fines de los años '90, en respuesta a la necesidad de ‘responder a las profundas transformaciones de la sociedad contemporánea como son: el impacto causado por las tecnologías de información, la globalización y el acelerado crecimiento del conocimiento científico y tecnológico’.

Según estadísticas MINEDUC 2006, una cifra superior a los 4.400 docentes se desempeñan en la educación técnica profesional, sin contar con formación pedagógica, sino sólo con título afín a la especialidad que enseñan. Una de las líneas de acción del Programa de Formación para estos docentes, que ejecuta CPEIP, lo constituye el Postítulo en Pedagogía, cuya propuesta curricular se sustenta en el enfoque de competencias laborales, entendida como ‘la capacidad necesaria –susceptible de ser

medida- para realizar un trabajo en forma eficaz'; capacidad compuesta de un saber cognitivo y un saber procedimental, que sumados a un componente ético y social derivan en un saber 'ser' y 'estar'.

La reforma curricular de la enseñanza media Técnico Profesional se construye sobre este enfoque de competencias laborales, bajo una estructura modular, que integra conocimientos, habilidades, y actitudes necesarias para un desempeño efectivo en un área técnica específica, considerando los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes involucradas, de manera integrada. Este nuevo escenario demanda el desarrollo de competencias pedagógicas pertinentes, razón por la que dichos módulos han de ser capaces de orientarse en tal sentido, vinculándose entre sí.

Ya desde la perspectiva del nuevo Marco Curricular y el Marco para la Buena Enseñanza se observan las necesidades de profesionalización de los docentes que avance hacia aprendizajes significativos desde un enfoque de competencias, razón por la que el diseño del Postítulo en Pedagogía debe considerar los estándares contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, desde sus cuatro dominios: la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y la responsabilidad profesional.

La cohorte del postítulo en estudio se inició durante el segundo semestre de 2008, impartido por 4 universidades nacionales: Cardenal Silva Henríquez (en adelante UCSH); Católica de Temuco (en adelante UCT), del Bío Bío, sede Chillán, (en adelante U. Bío Bío); y de Concepción, sede Los Ángeles (en adelante UdeC). Tiene una duración que oscila entre los 13 y 18 meses, con una carga académica mínima de 700 horas pedagógicas presenciales, e incluye un Seminario de Investigación Acción. El MINEDUC beca hasta 30 participantes por postítulo, y se encuentra afecto a Bonificación de Reconocimiento Profesional del 25%.

El postítulo permite matricularse a profesionales con títulos que cumplan con un mínimo de 3200 horas presenciales y 8 semestres de formación. Tiene como marco de referencia el Decreto N° 220 de 1998 y sus modificaciones; los programas de estudio de Educación diferenciada técnico profesional de la EM; Marco para la Buena Enseñanza y Ley N° 20158 relativa a beneficios para profesionales de la educación.

El postítulo se estructura a partir de 8 objetivos vinculados al desarrollo de capacidades: de manejo del marco Curricular vigente y Programas de Estudio; de elaboración y aplicación de planificaciones y diseños de aula; de desarrollo de estrategias de evaluación y uso de resultados pertinentes; de desarrollo de climas y ambientes propicios para el aprendizaje; de uso provechoso de los datos que aporta la realidad productiva y socioeconómica a la contextualización del currículo; de incorporación de las modalidades de producción y gestión de las empresas afines a los recursos didácticos; de destrezas reflexivas y críticas de su hacer docente y de fortalecimiento de habilidades comunicativas.

El diseño curricular del postítulo debía considerar, en al menos un 80% del tiempo total para el desarrollo de 5 aspectos relativos a: enfoque de competencias laborales; estructura modular que considere las capacidades, aprendizajes esperados, criterios de evaluación, contenidos y procedimientos según cada ámbito; estructura modular que

contemple formalmente estos criterios; justificación del número de módulos; incorporación de un módulo de desarrollo de competencias comunicativas. En el 20% del tiempo restante era susceptible incorporar nuevas capacidades a desarrollar.

Existe un listado de contenidos asociados al desarrollo de la capacidades que debieron ser consideradas en el diseño de los módulos, relativos a: marco Curricular y Programas de Estudio; enfoque de competencias laborales; conceptos de enseñanza y aprendizaje; planificación de la enseñanza; diseño de la enseñanza en base a competencias laborales; modelos de formación por alternancia; evaluación para el aprendizaje; contexto socio-cultural de los estudiantes; convivencia en el liceo; convivencia y aprendizaje; sector económico de desempeño; liceos técnico profesionales y mundo productivo; visitas programadas a empresas; análisis de la práctica docente; registro y sistematización de experiencias pedagógicas; uso de portafolio; uso de la Teoría de la Comunicación y Comunicación y aprendizaje.

Asimismo, el postítulo debía contemplar el uso pedagógico de nuevas tecnologías y el apoyo a los participantes a través de estos medios y diferentes recursos didácticos. Igualmente, debía considerar una evaluación diagnóstica de los participantes y los ajustes correspondientes a los resultados de la misma, así como evaluaciones de procesos y resultados. Se debía cuidar que las estrategias usadas para enseñar fuesen coherentes con las que el participante enseñará posteriormente en aula; que el seminario de investigación acción tuviera lugar desde el inicio y recorriera transversalmente la dinámica del postítulo y que se incorporara la perspectiva de género en su desarrollo.

Desde este contexto, el estudio de seguimiento a los postítulos tiene por objetivo analizar el desarrollo y primeros resultados de este programa de profesionalización, analizando los principales mecanismos institucionales de implementación y la experiencia de los actores en su desarrollo. Gracias a la extensión del estudio por un período de 15 meses, se contemplan dos grandes momentos de indagación en terreno, permitiendo recabar antecedentes del proceso de implementación de los postítulos, contrastando el diseño original del mismo con sus resultados preliminares.

El estudio fue desarrollado por un equipo profesional de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado entre diciembre de 2008 y julio de 2010.

## **1.2. Objetivos generales y específicos**

El estudio tiene como objetivo general:

- Realizar una evaluación del proceso de implementación de los postítulos en pedagogía relativa a su pertinencia curricular, pedagógica, didáctica y los efectos de su ejecución en los participantes, en cada postítulo y en su conjunto, utilizando como referente las orientaciones pedagógicas, enfoque, diseño curricular, contenidos y capacidades a desarrollar.

Y como objetivos específicos:

1. Caracterizar a los participantes beneficiarios de los postítulos, considerando variables de interés tales como género, edad, dependencia laboral, especialidad,

establecimiento, título habilitante, evaluación diagnóstica, calificaciones, asistencia, deserción, y cruces de interés entre dichas variables.

2. Realizar un análisis comparativo de la coherencia entre el enfoque curricular basado en competencias, el diseño, implementación y logros alcanzados por los postítulos, analizando, además, las formas de organización institucional para la implementación, la incorporación de la perspectiva de género; la incorporación del seminario de investigación – acción al postítulo, la valoración que recibe por parte de los beneficiarios y los focos de interés observados en sus informes; todo ello con relación a lo señalado en los términos de referencia para el diseño de los postítulos, describiendo, asimismo, los factores facilitadores, obstaculizadores, ajustes y aportes novedosos de la implementación.
3. Realizar un análisis descriptivo y comparativo de efectos mensurables del postítulo en los participantes, en ámbitos de planificación, didáctica y evaluación, estableciendo eventuales diferencias según tipos de participantes y su relación con el grado de satisfacción de los docentes beneficiarios con el postítulo.
4. A partir de los resultados obtenidos, proponer un modelo de seguimiento del postítulo hacia futuro

### 1.3. Preguntas de investigación

Se desarrolló un conjunto de preguntas de investigación asociadas a cada objetivo del estudio, orientadas a dar cuenta de cada uno de ellos, en una primera aproximación a la definición de las variables operativas del estudio y sus respectivos indicadores, constituyéndose estas preguntas en el principal insumo para su determinación:

#### **Preguntas sobre los beneficiarios, características de entrada e indicadores de logro:**

¿Quiénes son los beneficiarios del postítulo? ¿Cómo se distribuyen por género, edad y zona geográfica? ¿Son todos financiados por el MINEDUC? ¿De qué tipo de establecimientos educativos provienen? ¿Se encuentran todos trabajando en el sistema educativo, y en TP? ¿Cuáles son sus títulos habilitantes? ¿Qué especialidades enseñan en TP? ¿Cuál es su experiencia en educación TP? ¿Cuentan con algún tipo de especialización previa en pedagogía? ¿Cuentan con capacitación anterior en otras áreas? ¿De qué tipo? ¿Qué tipo de resultados obtienen en la evaluación diagnóstica? ¿Qué relación se encuentra entre sus resultados diagnósticos y características de entrada? ¿Cómo es la asistencia de los beneficiarios a lo largo del postítulo? ¿Qué relación se encuentra entre la asistencia y características de entrada? ¿Cómo es el rendimiento que obtienen a la fecha en el postítulo? ¿Existe relación entre características de entrada y este rendimiento? ¿De qué tipo? ¿Cuánta deserción existe durante el desarrollo del postítulo? ¿Quiénes desertan? ¿Por qué?

#### **Sobre el enfoque curricular, el diseño, la implementación y logros del postítulo:**

¿Qué opinión tienen los equipos implementadores de los postítulos respecto del diseño, implementación y logros, en los distintos momentos de la ejecución? ¿Cuáles son las fortalezas del diseño e implementación en cada entidad? ¿Qué opinión tienen los beneficiarios de los postítulos respecto del diseño, implementación y logros, en los distintos momentos de la ejecución? ¿Cuál es el enfoque curricular de las propuestas?

¿Cuáles son sus principales énfasis? ¿Qué contenidos privilegian? ¿Qué estrategias de procedimiento han diseñado e implementado para dar cuenta de los objetivos propuestos? ¿Cómo se han organizado para la implementación desde la perspectiva pedagógica y de gestión? ¿Qué diferencias y similitudes se observan en esta organización en las distintas instituciones? ¿Se observan formas de organización más exitosas? ¿Qué las hace más exitosas? ¿Qué nivel de coherencia existe entre las propuestas y sus estrategias de implementación? ¿Qué nivel de coherencia existe entre las propuestas y los T d R sobre los que debían basarse para su diseño? ¿Existen concordancias entre las propuestas de diferentes universidades? ¿Cuáles? ¿Cuáles son las principales diferencias entre las propuestas? ¿Es posible reconocer entidades que cuentan con una propuesta de mejor calidad? ¿A qué es posible atribuir esa mejor calidad? ¿Es posible reconocer entidades que han tenido una mejor implementación? ¿A qué es posible atribuir esa mejor implementación? ¿Cuáles son los principales logros de la ejecución? ¿Son semejantes entre las distintas instituciones? ¿En qué se diferencian? ¿Qué elementos generan estas diferencias? ¿Se ha incorporado la perspectiva de género? ¿De qué manera? ¿Qué similitudes y diferencias se observan en esta incorporación en las distintas instituciones? ¿Cómo se ha incorporado el seminario de investigación acción? ¿Qué diferencias y similitudes hay en esta incorporación en las distintas entidades? ¿Qué temas han sido los predilectos de los beneficiarios para desarrollar en este seminario? ¿Cómo es la valoración que tienen los beneficiarios de este seminario a lo largo del postítulo? ¿Es coincidente, difiere? ¿Existen grupos que lo valoran de similar manera? ¿Por qué? ¿Qué factores han facilitado/obstaculizado el desarrollo del postítulo? ¿Por qué? ¿Qué acciones/ajustes se han desplegado para superar las dificultades? ¿Se han superado las dificultades? ¿Qué no se ha logrado? ¿Por qué? ¿Qué costó más que se lograra? ¿Cómo se logró? ¿Es posible reconocer aportes específicos de las instituciones, no consignados en los términos de referencia? ¿Cuáles?

**Sobre los resultados del postítulo:** ¿Qué opinión tienen los equipos implementadores de los postítulos respecto de los resultados obtenidos en los beneficiarios, en los distintos momentos de la ejecución? ¿Qué opinión tienen los beneficiarios de los postítulos respecto los efectos que en ellos ha tenido la participación en el postítulo, en los distintos momentos de la ejecución? ¿Qué perciben los equipos ejecutores respecto de lo que han aprendido los beneficiarios en planificación, didáctica y evaluación? ¿En qué se basan para reconocer dichos aprendizajes? ¿Qué no se logró? ¿Qué perciben los beneficiarios respecto de lo que ellos mismos han aprendido sobre planificación, didáctica y evaluación? ¿En qué se basan para reconocer dichos aprendizajes? ¿Qué sienten que no se logró? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre las percepciones de aprendizajes logrados? ¿Es posible agrupar las opiniones según grupos de beneficiarios, con determinadas características de entrada, y/o entidad ejecutora? ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los beneficiarios con el postítulo? ¿Es posible reconocer efectos no esperados de la implementación, negativos o positivos? ¿Cuáles? ¿Qué los ha generado? ¿Cuál ha sido su nivel de impacto?



## 2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

### 2.1. Descripción de diseño utilizado

Para el cumplimiento de los objetivos definidos, se diseñó una evaluación del proceso de implementación del Programa de Postítulo en Pedagogía considerando dos momentos fundamentales de su desarrollo: (a) un primer momento de implementación, propuesta formativa, diseño institucional, y expectativas de actores y (b) un segundo momento de finalización del proceso, considerando, la sistematización de las acciones, los resultados obtenidos y los juicios evaluativos de los actores participantes.

En correspondencia a lo anterior, la estrategia de indagación considera dos etapas de trabajo en terreno, un *antes* y *después* de las actividades que constituyen el proceso de implementación del programa formativo en las universidades, permitiendo relevar los preceptos y fundamentos de cada programa en particular, así como analizar los resultados obtenidos, los cambios verificados en el tiempo y las principales orientaciones discursivas de los actores que dan cuenta de criterios evaluativos generales acerca del programa de manera transversal.

Lo anterior, por cierto, permite una mirada de contraste que puede ayudar en los ajustes institucionales necesarios para un mejor cumplimiento de las ideas fuerza que animan esta iniciativa.

En términos metodológicos es preciso aclarar que esta propuesta no corresponde a una *evaluación de impacto* (la que tiene por objetivo la medición de los cambios verificados en la situación de un grupo de individuos a partir de los efectos directos de un programa, acción o iniciativa que tiene una ingerencia directa sobre éstos<sup>1</sup>), a diferencia de lo anterior, la estrategia se sitúa en el marco de la tradición de los estudios de seguimiento, que corresponde a iniciativas de análisis de proceso longitudinal (una cohorte o grupo objetivo) con la intención de contribuir, en este caso, a la revisión de la pertinencia de las condiciones de estudio y los servicios proporcionados por programas y/o instituciones educativas en relación a sus propios objetivos trazados originalmente<sup>2</sup>. Este tipo de estudios encuentra en la experiencia, discurso y juicio de los propios actores participantes, una de las fuentes principales de información para el análisis evaluativo.

De acuerdo a lo anterior, la propuesta de seguimiento en este estudio incluye tres fuentes de información complementarias para el logro de los objetivos:

(a) la visión, propuesta, diseño (*antes*) y evaluación de resultados (*después*) de los actores a cargo de la implementación de los Programas<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> Para tal efecto, se requerirían dos condiciones fundamentales, (a) aislar las variables indirectas que pueden incidir en esta transformación y (b) realizar la medición en un momento donde sea factible evaluar la respectiva incidencia; para el caso de nuestro estudio, esto correspondería al desempeño profesional de los beneficiarios del programa, en un período de tiempo bastante posterior al egreso, considerando cuestiones tales como cambios en prácticas pedagógicas, reconocimiento profesional por parte de las instituciones, incremento de ingresos u otros.

<sup>2</sup> Red Gradua2; Asociación Columbus; "Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados"; Programa ALFA, Europa AID, 2006.

<sup>3</sup> Denominamos de manera genérica "programa" al conjunto de propuestas de postítulo implementadas en las universidades que son parte de este estudio.

(b) las expectativas (*antes*) y juicio evaluativo o nivel de satisfacción (*después*) de los estudiantes participantes del Programa, y

(c) la información que surge de la documentación y resultados objetivos (tasa de inscripción, abandono, fracaso, etc.) de la implementación del Programa propiamente tal.

La confluencia de estas miradas permitirá un ejercicio analítico transversal, identificando los elementos más significativos que ayuden a la toma de decisiones en el futuro.

Sobre la base de esta orientación, la indagación cubre, a lo menos, los siguientes aspectos:

(a) una caracterización de las Instituciones Ejecutoras, su perfil y organización institucional;

(b) una identificación y descripción de los principales antecedentes del Programa de Post-título en Pedagogía implementado en las universidades que contempla el presente estudio, su propuesta formativa, así como las condiciones de realización de estos;

(c) una caracterización de los estudiantes participantes del Programa de Post-título en Pedagogía, incluyendo su perfil educativo y laboral, procedencia y experiencia

(d) una identificación e interpretación de las expectativas de los actores participantes del Programa de Post-título en Pedagogía, considerando eventuales diferencias de orientación y/o demanda a los centros de estudio;

(e) la evaluación del proceso formativo y el nivel de satisfacción enunciado por parte de los actores participantes del Programa Post-título en Pedagogía, que incluye la opinión y juicio de los resultados alcanzados tanto por parte de los estudiantes participantes como de los docentes y directivos a cargo de su implementación, y

(f) un análisis comparativo de los resultados del Programa de Post-título en Pedagogía implementados en las universidades seleccionadas para este estudio.

## 2.2. Etapas y actividades realizadas

Sobre esta base, el estudio consideró el desarrollo de las siguientes fases:

(1) Una **Primera Fase** fue destinada a la revisión y consolidación del modelo operativo del estudio con la contraparte técnica. Sobre la base de la ratificación de las dimensiones que enmarcarían el estudio, el equipo responsable elaboró el conjunto de instrumentos necesarios para el levantamiento de la información en terreno. Esta fase implicó las siguientes actividades:

(a) Realización de reuniones preliminares, revisión de información secundaria disponible y coordinación con equipo de contraparte para la elaboración de un Plan de visitas para aplicación de instrumentos.

(b) Elaboración de instrumentos estructurados y semi-estructurados para aplicación en terreno; diseño, sanción e impresión de instrumentos, y

(c) Preparación de trabajo en terreno, organización de equipos, programación trabajo en terreno.

(2) La **Segunda Fase** correspondió al desarrollo de la indagación destinada a recoger

antecedentes empíricos específicos acerca de la implementación del Programa en cada Universidad participante. En esta fase se aplicó un instrumento estructurado (ficha) relevando información sobre estructura organizacional, modelo implementado, perfil institucional y otros antecedentes relativos a la organización del postítulo en el contexto universitario.

De igual manera, en esta fase se aplicó in situ un instrumento estructurado al conjunto de los estudiantes de cada una de los programas en ejecución. En la misma visita, se realizó una entrevista a la coordinación institucional del programa por universidad y a un grupo de docentes participantes de la iniciativa.

De manera paralela, en esta fase se realizaron actividades de indagación complementaria tales como recopilación de material secundario.

(3) La **Tercera Fase** del estudio consideró el procesamiento y análisis del material recogido hasta aquí (el *antes* de la implementación del programa) y el levantamiento de un primer juicio analítico comparativo acerca del Programa de Postítulo en Pedagogía implementado en las universidades participantes del estudio.

A partir del material recogido se sintetizan los principales aspectos del diseño de los programas de postítulo, permitiendo un ejercicio comparativo entre las universidades y la objetivación de las distinciones en la implementación de los mismos. De igual manera, en este análisis se pone especial atención a las modalidades formativas predominantes, incluyendo las características que adquieren los seminarios de investigación-acción y las propuestas de articulación de la dimensión formativa con el mundo productivo.

Como consecuencia de lo anterior, en esta etapa se definen las dimensiones y ámbitos de indagación que deberán contemplar los instrumentos que serán aplicados en la fase siguiente, con el objetivo de recoger los resultados alcanzados y la evaluación de la iniciativa que realizan sus principales actores (el *después* de la implementación del programa).

(4) La **Cuarta Fase** del estudio correspondió a la indagación en terreno destinada a recoger antecedentes empíricos específicos acerca de la evaluación que realizan los actores del Programa en cada Universidad participante. Al igual que en la Fase 2, aquí también se contempló la aplicación de un instrumento estructurado al conjunto de los estudiantes de cada una de los programas en ejecución y un grupo de discusión que profundiza en aspectos significativos del proceso (considerando que los estudiantes se encontraban en la etapa terminal de su formación). Junto a lo anterior, también se realizó una entrevista a la coordinación institucional del programa y con un grupo de docentes participantes de la iniciativa por universidad.

Esta fase investigativa estuvo destinada a recabar información sobre el nivel de satisfacción de los actores respecto al proceso de los respectivos postítulos, indicadores generales de desarrollo del mismo (tasas de retiro, aprobación, reprobación, etc.), así como el balance institucional del programa (objetivos logrados y no logrados, problemas metodológicos de implementación, emergencia de factores no contemplados en el desarrollo del postítulo, etc.). Al igual que en la fase anterior, a partir de esta información se construye una sistematización comparativa entre las universidades participantes del

estudio y se completa la información *de proceso* que permite sostener una evaluación transversal del programa a partir del conjunto de insumos recogidos a lo largo de la indagación.

(5) Como consecuencia, finalmente, la **Quinta Fase** estuvo destinada al análisis integrado del material recogido en terreno, la objetivación de los criterios de evaluación transversal que emergen de la información disponible y las principales conclusiones que, a la luz de los objetivos de investigación, permiten levantar un juicio analítico sobre el proceso verificado en los Postítulos de Pedagogía.

### **2.3. Procedimientos, métodos, instrumentos y/o técnicas empleadas**

Para una adecuada cobertura las dimensiones en estudio, se propone la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas de indagación, que incluye:

- (1) la realización de entrevistas individuales y/o grupales a coordinadores institucionales y docentes del Programa en cada universidad participante, en dos momentos diferenciados (anexos VI.1 y VI.2)
- (2) la realización de entrevistas grupales a docentes del Programa en cada universidad participante, en dos momentos diferenciados (anexos VI.3 y VI.4)
- (3) la realización de entrevistas grupales con estudiantes en cada universidad participante del estudio, en los dos momentos diferenciados de indagación (anexos VI.5 y VI.6)
- (4) la aplicación de una encuesta censal a los estudiantes participantes del programa de Post-título en dos momentos diferenciados (anexos VI.7 y VI.8)
- (5) la aplicación de una ficha de antecedentes institucionales y del postítulo en cada universidad participante del estudio ( anexos VI.9 y VI.10)

### **2.4. Definición y descripción de la unidad de análisis y muestra bajo estudio**

La unidad de análisis está constituida por cada programa de postítulo implementado en las 4 universidades.

Al interior de cada postítulo se considera un trabajo censal, con los estudiantes de la cohorte ingresada el segundo semestre 2008 para efectos de la aplicación de la encuesta a estudiantes en ambos momentos de la indagación (máximo de 120 encuestas).

La entrevista individual o grupal (dependiendo de la constitución o no de un equipo coordinador) a la coordinación institucional supone dos aplicaciones, inicial y final (8 entrevistas grupales a coordinadores institucionales). Cada coordinador completa, en ambas oportunidades, la ficha institucional y del postítulo.

La entrevista grupal a estudiantes se realiza en las 2 oportunidades de seguimiento, inicial y final, a un grupo de alrededor de 8 participantes para cada programa y en ambos momentos de la indagación (8 entrevistas grupales a estudiantes).

Finalmente, la entrevista grupal a docentes del postítulo se realiza, también, en las 2 oportunidades de seguimiento, inicial y final, a un grupo de alrededor de 8 académicos para cada programa y en ambos momentos de la indagación (8 entrevistas grupales a docentes del postítulo).

## **2.5. Consideraciones metodológicas**

Como se señaló, el estudio pretendió cubrir un seguimiento longitudinal del conjunto de los participantes del programa en cada universidad. Sin embargo, debido a la modalidad y momento de aplicación de los instrumentos, no son los mismos sujetos quienes responden los cuestionarios en los dos momentos de indagación, variando la composición del grupo. En virtud de lo anterior, en rigor, los resultados no son comparables, sin embargo, sirven de referente para el análisis. Si bien, la comparabilidad de los resultados queda limitada por las restricciones antes señaladas, los resultados obtenidos constituyen de todos modos un confiable referente para observar las variaciones ocurridas entre los distintos momentos del seguimiento, así como para el análisis global.

A esta precisión metodológica se suma el hecho que los grupos contienen un número muy pequeño de casos que no ameritan un análisis más complejo en términos cuantitativos, situación que implica la necesidad de especial cautela en las interpretaciones y generalizaciones. Sin embargo, la suma de casos que se genera al agregar los grupos pertenecientes a los 4 postítulos en estudio dotan de sentido final al análisis cuantitativo que se realiza en este informe, intentando generar las hipótesis de trabajo que se contrastan y profundizan en la sección cualitativa del estudio.

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. Caracterización de las instituciones de educación superior que imparten el postítulo**

Tres de las cuatro universidades que imparten el postítulo tienen una dilatada trayectoria académica, en el marco de su pertenencia al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), y una acreditación institucional hasta el año 2009, en el caso de las universidades del Bío Bío y UCT; y hasta el presente año 2010, en el caso de la UdeC. Sólo la UCSH tiene una historia más reciente, no pertenece al CRUCH y se encuentra acreditada hasta un período posterior, año 2012, todo esto al momento de la primera medición.

Dos de las cuatro universidades son de gran tamaño, con matrícula de más 10.000 estudiantes en el caso de la U. del Bío Bío, con 9 carreras de pregrado en pedagogía, 5 de ellas acreditadas; y 7 programas de magíster en educación; y más de 20.000 estudiantes en el caso de la UdeC, con 6 carreras de pregrado, un doctorado y 4 programas de magíster –todos ellos acreditados– en el área de educación; en tanto las universidades UCT y UCSH tienen un menor tamaño, con una población estudiantil de alrededor de 5.000 alumnos. Sin embargo, el peso específico de las carreras de pedagogía en estas universidades más pequeñas es mayor, correspondiendo los estudiantes de pedagogía a más del 60% de los estudiantes de la UCSH, distribuidos entre 11 carreras de pregrado; todas ellas acreditadas; en tanto para la UCT los estudiantes de pedagogía constituyen el 40% de la matrícula, distribuidos en 10 carreras de pregrado, 4 de ellas acreditadas.

Ninguna de estas 4 universidades imparte programas especiales y/o de regularización en pedagogía.

#### **3.2. Caracterización la oferta formativa del postítulo: Análisis de los Diseños**

##### **3.2.1. Organización interna de las propuestas formativas**

En general, las propuestas surgen en respuesta a la demanda de CPEIP por levantar estos programas, pero a la vez dicha respuesta se contextualiza en intereses y líneas de trabajos institucionales, o de los equipos, ya establecidas con anterioridad. Sólo en los casos de UdeC y UCSH se enfatiza que la iniciativa se enmarca en políticas institucionales orientadas a la consolidación de un aporte efectivo al desarrollo de la EMTP. En el caso de UCT se señala explícitamente que la institución no tiene entre sus políticas de desarrollo una opción por la modalidad EMTP, razón por la que el sustento de la iniciativa se encuentra fundamentalmente en las motivaciones propias del equipo a cargo.

Administrativamente, en las dos universidades de mayor tamaño (Bío Bío y UDEC) el postítulo depende de las respectivas Direcciones o Departamentos de Educación Continua, vinculadas a sus vicerrectorías académicas, en cambio, en la UCSH y UCT

depende del Departamento o Facultad de Educación respectivamente.

Si bien, es cierto que en los 4 postítulos existe la figura de coordinador institucional, en 2 de los 4 casos, UCSH y UCT se acompaña de una coordinación más bien administrativa.

### **3.2.2. Organización curricular de las propuestas formativas**

En los 4 casos se declara una carga académica de 700 horas pedagógicas presenciales, con una duración de entre 13 meses (UCSH) y 17 meses (UdeC);

Los 4 postítulos se estructuran en base a módulos con distinta asignación horaria. El número de módulos es variable, desde 6 en la UCT hasta 11 en la UdeC, en todos los casos incluyendo el Seminario de Investigación Acción. La UdeC adiciona 25 horas de una pasantía en el sector productivo.

Sólo la U. del Bío Bío no contempla horas de trabajo tutorial ni personal fuera de las horas de clases presenciales. UCSH contempla 80 horas de dedicación personal (10 por módulo) fuera del horario de clases presenciales, en tanto las universidades UdeC y UCT mencionan que sí contemplan horas de este tipo, pero sin explicitar una carga académica específica para ello.

### **3.2.3. Enfoque y énfasis de los postítulos**

En los cuatro diseños se releva un postítulo concebido desde el enfoque de la formación por competencias, con matices respecto del grado de elaboración institucional del enfoque respecto de lo señalado en los términos de referencia; sin embargo, esta opción declarada contrasta, en un caso, con el cuestionamiento al objetivo instrumental de dicho enfoque que descubre y al que se resigna la Universidad del Bío Bío: particularmente, los académicos a cargo de los módulos identifican como objetivo clave del programa la formación pedagógica desde el enfoque de competencias, pero entre otros enfoques. Esto implica el reconocimiento de una opción que incorpora, junto a dicho enfoque, otros, desde una visión más ecléctica; en un contexto de tensión, que reconoce la coordinación institucional, entre el modelo de competencias en el que están formando y la realidad de los establecimientos educativos, que operarían bajo otros modelos, e incluso otros intereses.

Mientras, en otro caso, contrasta con un abordaje más bien teórico de los contenidos que se observa en la propuesta de la Universidad de Concepción, sede Los Ángeles.

Respecto de los planes de estudio, los 4 postítulos los distribuyen en módulos que suman las 700 horas exigidas. Sólo la UCSH incorpora a la asignación horaria 10 horas extras de trabajo individual no dirigido a cada módulo, lo que sumaría 80 horas a las 700 de base.

A partir de la revisión del foco de los módulos que componen las 4 propuestas formativas, es posible identificar 6 áreas temáticas comunes:

- Currículum para la enseñanza EMTP
- Comunicación

- Didáctica en la EMTP
- Evaluación de aprendizajes por competencias
- Vinculación con el medio productivo y laboral
- Seminario de Investigación Acción

En estas 6 áreas es posible identificar 6 de las 8 áreas mínimas a las que hacen referencia de exigencia los términos de referencia para el diseño de estos postítulos:

- Manejo del marco Curricular vigente y Programas de Estudio
- Desarrollo de estrategias de evaluación y uso de resultados pertinentes
- Uso provechoso de los datos que aporta la realidad productiva y socioeconómica a la contextualización del currículo
- Incorporación de las modalidades de producción y gestión de las empresas afines a los recursos didácticos
- Destrezas reflexivas y críticas de su hacer docente y de fortalecimiento de habilidades comunicativas.

El énfasis, a partir de la asignación horaria a cada uno de los módulos relativos a las áreas comunes, se encuentra en Didáctica y Evaluación, aunque evidenciado en una heterogénea carga horaria según universidad. Este énfasis resulta mucho más evidente en el caso de la UCT, que destina más del doble de las horas de estudio a estos focos, en comparación con lo que destina a otros ejes, y en comparación con los tiempos que a estos ejes destinan los otros programas; así como resulta menos evidente en el caso de la U. de Concepción con una considerable menor asignación horaria en ambos casos.

Las dos áreas restantes, exigidas en los TDR, se encuentran explícitamente desarrolladas como foco de los módulos sólo en algunos de los postítulos. Esto no impide que dichas áreas puedan ser, eventualmente, abordadas de manera transversal a través de los distintos módulos. Estas áreas son:

- Elaboración y aplicación de planificaciones y diseños de aula (explícitamente presente como foco de algún módulo en U. Bío Bío y UCSH, con una asignación horaria tan importante como la que asignan a Didáctica y Evaluación, por tanto, se constituye en un tercer foco prioritario en ambos casos)
- Desarrollo de climas y ambientes propicios para el aprendizaje (explícitamente presente como foco de algún módulo en U. Bío Bío, UdeC y UCSH, con una heterogénea presencia horaria en las 3 universidades)

En el caso de la U. de Concepción, cerca de un 30% de su propuesta curricular innova respecto de las áreas comunes señaladas, incorporando temas de aprendizaje y gestión, mediante 3 módulos; y de formación ciudadana, con un módulo más, a diferencia del resto de las propuestas que han optado por un abordaje transversal de este último tema.

Si bien es cierto puede considerarse un aporte la incorporación de estos temas más generales, no es menos cierto que dicha incorporación implica una reducción en el tiempo dedicado a los ejes centrales del postítulo, y una apuesta por la centralidad de estos nuevos temas.



### 3.2.4. Metodologías de enseñanza

Las propuestas se caracterizan por presentar una variedad de aproximaciones metodológicas que, en general, son coherentes con un trabajo práctico orientado al desarrollo de competencias. Especial opción por un trabajo de carácter práctico se observa en la propuesta de la UCSH, con énfasis en la metodología de resolución de problemas, estudio de casos y su transferencia contextualizada a la tarea docente, en términos de planificación e implementación de proyectos de aplicación.

La U. del Bío Bío también desarrolla una opción por el aprendizaje basado en problemas, y es la única que explicita en su propuesta metodológica un trabajo de investigación acción. Por su parte, la U. de Concepción operacionaliza su opción por una metodología práctica en términos de ejercicios de aplicación, estudios de casos, diseños de intervención y una pasantía (que aparece insuficientemente desarrollada en el documento). De manera menos evidente, la UCT señala contemplar metodología práctica de talleres, combinando trabajo teórico y práctico, visita a empresas, análisis de casos y clases 'colectivas' en una opción de orientación de corte relativamente más tradicional.

También se observa una tendencia por una opción metodológica basada en el trabajo reflexivo, fundamentalmente presente en los diseños de las universidades del Bío Bío y de Concepción, en torno al análisis crítico y reflexivo, el debate, la revisión bibliográfica y la investigación; y en las universidades UCSH y de Concepción se contextualiza en un trabajo a partir de la propia experiencia, así como en la UCT y UCSH se contextualiza, además, en un trabajo de tipo colaborativo entre pares, observándose entre las propuestas metodológicas de la UEDC una orientación también de corte más tradicional, sin alusión explícita a una articulación con la experiencia previa ni a la contextualización específica en el ámbito de la EMTP.

### 3.2.5. Metodologías de Evaluación

Sólo las universidades del Bío Bío y de Concepción explicitan su concepción del proceso evaluativo, asumiéndolo desde la perspectiva de la 'evaluación auténtica' en el caso de U. Bío Bío (que es además la única que explicita el uso de una evaluación por competencias a partir de rúbricas y listas de cotejo); y de manera más general, la UdeC la menciona concebida como parte integrante del proceso de aprendizaje. Sin embargo, en ningún caso el nivel de explicitación de los criterios de evaluación permite constatar la efectiva operacionalización de la estrategia evaluativa, desde la perspectiva de la coherencia con el enfoque por competencias.

Esta situación indica que, al menos desde una perspectiva teórica, sólo la U. del Bío Bío posiciona la necesidad de vincular el enfoque del proceso formativo a estrategias evaluativas coherentes con la apuesta por el foco en competencias desde una perspectiva constructivista que evalúa competencias dentro de contextos significativos, pese a que tampoco logran operacionalizarlas en la propuesta. En ninguno de los cuatro casos el diseño aporta información relativa a los criterios de calidad de desempeño o estándares para los mismos.

A excepción de la UCT, los demás postítulos señalan contemplar 3 tipos de evaluación:

diagnóstica, formativa o de procesos y sumativa o de resultados; y sólo en los casos de la U. del Bío Bío y Concepción se describe con algún nivel de precisión los instrumentos desarrollados, y más aún en el primer caso. La U. de Concepción menciona el uso de 'reflexiones escritas', 'presentaciones grupales orales' y 'análisis de textos y portafolios', pese a que no siempre se orientan al desempeño práctico, sino más bien al manejo conceptual o teórico de los contenidos, presentando criterios genéricos, aplicables a cualquier modalidad de aprendizaje, y no necesariamente a la modalidad por competencias. En el caso de la U. del Bío Bío, se enfatiza en la evaluación basada en competencias mediante rúbricas y listas de cotejo, portafolios, retroalimentaciones periódicas, guías de aprendizaje y disertaciones.

En los casos de UCSH y UCT no se observa mayor especificación del proceso evaluativo tras señalar los tipos de evaluación contemplados, que en el caso particular de UCT sólo desarrolla relativamente la de tipo diagnóstica, sin apreciarse un vínculo específico con el enfoque de competencias.

De este análisis se desprende que la propuesta evaluativa, transversalmente para los cuatro postítulos, constituye un nudo de interés que aún no logra dar cabal cuenta del enfoque de aprendizaje asumido, al mantenerse todavía en niveles de generalidad y ambigüedad.

### **3.2.6. Incorporación de los seminarios de investigación-acción**

En todos los casos el seminario de investigación acción es concebido como una instancia de elaboración y aplicación de un proyecto pedagógico en aula, a partir de las problemáticas identificadas en la acción docente, en el contexto de una situación de integración de aprendizajes derivados de los módulos cursado; sin embargo, se observan importantes diferencias en su implementación.

Se trata de una actividad de carácter individual, excepto en la UCT, en la que no sólo es grupal, sino que el grupo es también muy numeroso (hasta 9 integrantes); además de concebirse más bien como una actividad de diseño e implementación desde la didáctica más que desde la investigación, situaciones que podrían poner en riesgo la efectiva reflexión y análisis crítico de la propia experiencia, así como el desarrollo de efectivas competencias en el ámbito investigativo, pudiendo reducirse a una simple aplicación de contenidos al contexto pedagógico. Asimismo, el postítulo UCT, a diferencia de los otros, no explicita la existencia de acompañamiento y/o el proceso de retroalimentación permanente que requiere este proceso de investigación.

En el caso de la U. del Bío Bío la propuesta de seminario no evidencia énfasis propios que trasciendan a lo consignado en los términos de referencia, en tanto la UdeC describe detalles de la estructura del seminario (Diseño, Levantamiento diagnóstico, Elaboración de Instrumentos y Análisis críticos de materiales didácticos; Implementación de la propuesta, sistematización de resultados y evaluación; Elaboración del informe final) ; sin embargo, no los asocia a contenidos, competencias ni aprendizajes esperados de los módulos, cosa que sí se observa en la propuesta de seminario de la UCSH, que al igual que la UdeC, responden a elementos básicos del ciclo investigativo.

Llama especialmente la atención en el caso de la UCSH el hecho que el texto de la

propuesta del postítulo discrepa internamente en lo tocante al carácter de obligatorio del trabajo de investigación acción.

Este análisis permite abrir una interrogante respecto del carácter integrador otorgado al seminario, así como respecto de su capacidad para afectar positiva y significativamente el proceso formativo pedagógico, considerando sus objetivos desde la heterogeneidad en el diseño e implementación.

### **3.2.7. Propuestas de articulación de la dimensión formativa con el mundo productivo**

Sólo en las propuestas de las universidades UdeC y UCT se consigna la presencia de instancias articuladoras entre el proceso formativo y el mundo productivo; mediante visitas a empresas en la UCT, y una pasantía en la UdeC; sin embargo, en ambos casos estas actividades aparecen insuficientemente desarrolladas en el documento que presenta los proyectos, infiriéndose que sus características y extensión no alcanzarían a dar cuenta del objetivo propuesto, toda vez que se encuentran planteadas en términos muy generales, preferentemente de observación y con una duración mínima.

En los casos de los postítulos de las universidades del Bío Bío y UCSH se enfatiza discursivamente el objetivo del conocimiento del entorno productivo; sin embargo, esto no se observa operacionalizado en acciones concretas, y más bien se limitan a reproducir los aspectos señalados en los términos de referencia al respecto.

Este análisis permite señalar que, transversalmente, la vinculación de la dimensión formativa con el mundo productivo constituye una debilidad de los diseños de los postítulos.

### **3.2.8. Incorporación de Objetivos Fundamentales Transversales de la EMTP, Perspectiva de Género, Diversidad y Ciudadanía.**

Los objetivos transversales son aludidos de manera genérica y no necesariamente hacen mención a los propios de la EMTP, señalándose un abordaje más bien general y abstracto y de manera también transversal en el curriculum en las diferentes universidades.

La perspectiva de género es incorporada transversalmente en las propuestas de las universidades UCSH y UdeC, aunque en ambos casos su desarrollo resulta bastante general y vago, pese a que es consignado por la UCSH como elemento también transversal de su oferta institucional desde un modelo horizontal que promueve el diálogo y la participación equitativa; y a que en el caso de la UdeC se sustenta en temas de igualdad de derecho al desarrollo de competencias laborales y de acceso al empleo y crecimiento profesional, observándose ausencia de acciones concretas en tales sentidos, más allá de lo declarativo.

En el caso de la UCT la perspectiva de género se aborda específicamente a través de la implementación de un seminario en que se desarrollarían ‘talleres sobre identidad personal y de mujeres, desde una perspectiva histórica’, sin consignarse mayores detalles de la actividad y sus alcances, ni de su lugar operativo en la malla curricular.

Finalmente, la propuesta de la U. del Bío Bío muestra una importante debilidad en términos del nivel muy general y abstracto con que se aborda la incorporación de la perspectiva de género, careciendo de estrategias concretas en tal sentido.

Respecto del tema 'Formación Ciudadana', las cuatro propuestas lo abordan desde una perspectiva transversal, que en el caso de la UCSH tiene un desarrollo eminentemente discursivo, al ser asumida, al igual que el tema de género, como elementos constitutivos del enfoque metodológico y la metodología de trabajo propuesta. La UCT consigna acciones concretas en este sentido, tales como el análisis de casos, análisis de textos y participación en charlas y talleres contextualizando el tema en la EMTP. Por su parte, la U. del Bío Bío desarrolla extensamente el abordaje metodológico de la temática, desarrollando una nutrida combinación de estrategias y actividades en este sentido, mientras la UdeC combina la transversalidad ya señalada, en términos de espacios de debate, reflexión y vivencia de valores y principios democráticos, con la incorporación de un módulo específico orientado a la adquisición de competencias docentes en torno a formación ciudadana.

En cuanto al abordaje del tema de la 'atención a la diversidad', la opción mayoritaria también aparece desde la transversalidad, desde una perspectiva más restringida en el caso de la U. del Bío Bío al circunscribirla fundamentalmente a la diversidad de estilos de aprendizaje, en el marco de un tratamiento desde la didáctica; y desde una perspectiva más holística en el caso de la UCSH, mediante un reconocimiento a la diversidad que afecta integralmente el proceso formativo en una lógica de constante adaptación a las particulares realidades de los participantes, y que operacionaliza en acciones de acompañamiento personalizado y en flexibilidad para las tareas definidas, todo ello minuciosamente desarrollado en una serie de estrategias de tipo general y por participante.

En el caso de la UCT se opta por un abordaje a través de actividades específicas insertas en el desarrollo de uno de los módulos originales. Estas actividades consideran tanto el desarrollo conceptual de la temática, como de materiales, evaluación y adaptaciones curriculares según especialidades.

El análisis desarrollado indica la presencia de un diseño heterogéneo para estas incorporaciones curriculares, que tiende a la transversalidad, con distintos matices, sentidos y expresiones, que derivan también de distintas concepciones de la integración curricular de estos temas, hechos que ameritan una indagación profunda en la práctica, con miras a evaluar sus efectos a la luz de sus particulares situaciones de implementación.

### **3.3. Implementación de los postítulos**

UdeC y UCT iniciaron las clases en septiembre de 2008, U. Bío Bío lo hizo en octubre y UCSH en noviembre del mismo año. El primer programa en cerrar la ejecución de esta versión fue UCT, en noviembre de 2009; luego hicieron lo propio UdeC y UCSH en enero 2010, y finalmente U. Bio Bío en mayo de 2010.

Desde el comienzo U. Bío Bío señala implementar el programa con modalidad que estiman 'diferente' a la señalada en el diseño, indicando que no fue posible implementar la estructura de módulos consecutivos, por razones de disponibilidad de los académicos, motivo por el cual se habrían visto en la necesidad de implementar los módulos a la manera de cursos simultáneos.

Resulta de interés en este punto señalar que en ambas modalidades la estructura fue valorada por los docentes participantes. En el caso de los 3 postítulos que se han implementado bajo estructura modular consecutiva se ha valorado la presencia de un solo módulo a la vez, hecho que facilitaría la focalización por parte de los estudiantes. Asimismo, la presencia de módulos simultáneos, en el caso de la U. Bío Bío, fue también valorada por los docentes participantes, quienes señalan que de esa forma se facilita la integración de saberes entre distintas áreas del conocimiento pedagógico.

En términos de organización horaria para dar cumplimiento al currículo, los 4 postítulos se estructuran en jornadas regulares de clases y jornadas intensivas en los períodos de vacaciones escolares. En 3 de los 4 casos las clases de la jornada regular se realizan semanalmente, viernes y sábado en los casos de UCSH y UCT, con 10 horas totales por fin de semana (incluyendo descansos) en el primer caso y 11 horas y 15 minutos totales por fin de semana (incluyendo descansos), en el segundo caso; y con clases exclusivamente los sábados en la U. de Bío Bío, con una jornada de 8 y media horas (incluyendo descansos). El postítulo de la UdeC indica, a través de las fichas completadas por su coordinación institucional para efectos de este estudio, que tiene clases en forma mensual, sólo los sábados, con una jornada de 8 y media horas, y en el caso de 2 de sus módulos las clases son bimensuales, siempre los días sábado en el mismo horario. Sin embargo, el equipo CPEIP ha podido constatar que las clases se desarrollan siempre en forma semanal.

La jornada intensiva tiene una implementación también heterogénea, implicando 10 días de clases en las universidades UCSH y UCT, 14 en la UdeC y 30 en la U. del Bío Bío, con horarios que oscilan entre las 8 y 9 horas diarias, incluyendo descansos.

En los cuatro casos la matrícula de estudiantes es inferior a 30 para la versión 2008, excepto en el caso de UCT, que cuenta con 48 inscritos, distribuidos en 2 secciones o cursos. Para efectos del análisis de la encuesta aplicada a docentes participantes de esta indagación, se trabaja con sólo con una de esas secciones.

En todos los casos los coordinadores institucionales de cada postítulo señalan contar con la infraestructura y equipamiento adecuado para impartir el programa, a excepción de contar con una biblioteca especializada acorde a los temas del postítulo. Sólo UdeC indica que sí cuenta con una biblioteca adecuada; sin embargo, la disponibilidad de biblioteca especializada se diluye en la queja de los propios estudiantes (43,3%) quienes mencionan (en el primer seguimiento) precisamente la dificultad de falta de acceso a biblioteca que implica el aún no tener la condición de alumno regular de la universidad. Una situación similar relevan los estudiantes de la UCT, cuando más de un 40% señala (en el primer seguimiento) que no ha tenido acceso a biblioteca, confirmando los coordinadores que aún no han adquirido condición de alumno regular. En menor medida, los estudiantes de la U. del Bío Bío tienen la misma queja, pero son sólo un 19% de ellos. Esta dificultad persiste en el seguimiento final, aunque disminuye su peso dada la solución del problema

administrativo que impedía el acceso, aunque se mantiene la percepción de una baja disponibilidad de ejemplares.

En todos los casos el copago de los participantes es de \$160.000, pagaderos en cuotas, que van de 8 a 12.

### 3.3.1. Perfil del cuerpo académico

Los postítulos cuentan con equipos académicos compuestos por 8 a 13 académicos (UCT señala 20, sin embargo aporta datos de 13).

La mayoría de los académicos tiene una formación inicial como profesor de educación media. También se encuentran profesores básicos, profesores de EMTP, una educadora diferencial en UCT y otros profesionales como Sicólogos, sociólogos y asistentes sociales. En la UDEC se encuentran, además, otros profesionales afines a las especialidades TP, tales como ingenieros.

**Tabla 1: Formación inicial de los académicos**

Formación inicial de los docentes	U. Bío Bío	UdeC	UCSH	UCT
Profesor EM	4	7	4	9
Profesor Básico	1	0	2	3
Profesor EMTP	1	1	1	0
Profesor E. Diferencial	0	0	0	1
Otra formación inicial	2	3	2	2 (además de otro título)
S/I	0	1	0	0
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>13</b>

La mayoría de los académicos de los módulos tiene grado académico de magíster, fundamentalmente en áreas relativas a educación. También se encuentran algunos licenciados y un doctor en la UCSH.

**Tabla 2: Grado académico de los académicos de los módulos**

Grado académico de los académicos	U. Bío Bío	UdeC	UCSH	UCT
Licenciado	1	1	0	4
Magister	7	7	6	9
Doctor	0	0	1	0
S/I	0	4	2	0
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>13</b>

Un porcentaje muy considerable de los docentes están contratados sólo por las horas correspondientes a la docencia en el postítulo o bien no tienen relación contractual formal con las universidades que los imparten. Menos de la mitad de los docentes tienen vínculo contractual formal con las universidades. En el caso de las universidades UCSH y UCT, docentes y coordinadores enfatizan que los docentes a honorarios o a contrata de todos modos tienen una larga trayectoria de trabajo conjunto con los equipos a cargo en las instituciones, y particularmente docentes y coordinadores de la UCT enfatizan que un

considerable plus del postítulo es el de contar con profesionales que simultáneamente están vinculados con el sistema escolar.

**Tabla 3: Tipo de contrato de los académicos**

Tipo de contrato de los académicos	U. Bío Bío	UdeC	UCSH	UCT
Contrato indefinido JC	4	4	4	8
Contrato indefinido Jparcial	0	0	1	0
Contrato Honorarios plazo fijo por horas	4	2	4	5
S/I	0	6	0	0
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>13</b>

Un resumen de los principales aspectos del diseño e implementación de los postítulos se incluye a continuación:

**Tabla 4: Aspectos básicos del diseño e implementación del postítulo en las 4 universidades**

Diseño e implementación	U. Bío Bío	UdeC	UCSH	UCT
Dependencia administrativa	Dpto. Ed. Continua, Vic. Acad.	Dir. Ed. Continua	Depto. Ed., Ctro. Extensión y Servicios	Esc. Ed. Media, Fac. Ed.
Duración total hp	700	700	700	700
Duración hp presenciales	700	700	700	700
Horas no presenciales	0	0	0	0
Suma hora módulos	700	685	700	700
Duración meses	18	16	13	15
Fecha inicio	Oct-08	Sep-08	Nov-08	Sep-08
Fecha término	mayo-10	Ene-10	marzo-10	Nov-09
Número módulos	9	12	8	5
Jornada regular	semanal	mensual, excepto 2 módulos bimensuales	semanal	semanal
Días jornada regular	sábado	sábado	vie - sab	vie - sab
Horas jornada regular (incluye pausas)	8,5	8,5	4h vie + 6h sab	3h vie + 8,15 sab
Días jornada intensiva	30	14	10	10
Horas de cada jornada intensiva	8,5	8,5	8	8,75
Trabajo tutorial o personal	NO	SÍ	80 individual	SÍ
Suma horas reales estimadas	900	630	670	540
Nº matriculados última versión	25	27	23	41
Nº docentes	8	12	9	13
Infra y equipamiento	falta biblioteca	adecuada	falta biblioteca	falta biblioteca
Costo estudiante	160.000	160.000	160.000	160.000
Cuotas	10	pie + 12 cuotas	8	10
Reprobados	0	0	0	3
Desertores	0	1	1	1
Retirados	3	0	0	1

### 3.3.2. Caracterización de los participantes (estudiantes) del postítulo

#### i. Perfil sociodemográfico de los participantes

Un total de 116 participantes tuvo la versión 2008, 2° semestre del postítulo en pedagogía. La mayor proporción de estudiantes lo cursó en la Universidad Católica de Temuco (UCT), constituyéndose dos grupos de estudiantes en esta universidad. En tanto, en las universidades del Bío Bío, de Concepción, sede Los Angeles (UDEC) y Cardenal Silva Henríquez (UCSH) los participantes fueron entre 23 y 27.

**Tabla 5: Participantes del postítulo**

Universidad	Matrícula postítulo
U. Del Bío Bío	25
U. de Concepción, Los Ángeles	27
U. Católica de Temuco	41
U. Cardenal Silva Henríquez	23
<b>Total</b>	<b>116</b>

#### a. Sexo del Participante

En la medición inicial, un total de 74 participantes (los que estaban efectivamente presentes al momento de la aplicación y que además accedieron a responder) de los 4 postítulos respondieron el cuestionario, En la medición final los participantes que respondieron el cuestionario fueron 77. En adelante, el n de respuestas puede variar según la cantidad de participantes que responden o no a cada pregunta de la encuesta.

En la primera medición, el 48,6% de los participantes que responden la encuesta eran mujeres.

**Tabla 6:  
Distribución de los participantes por sexo y universidad medición inicial**

			Universidad				Total
			UConce-LA	UCT	UCSH	U Bío Bío	
Sexo del Entrevistado	Hombre	Recuento	6	8	11	13	38
		% col.	35,3%	50,0%	57,9%	59,1%	51,4%
	Mujer	Recuento	11	8	8	9	36
		% col.	64,7%	50,0%	42,1%	40,9%	48,6%
Total	Recuento	17	16	19	22	74	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



### a. Edades de los encuestados

El promedio de edad de los participantes del postítulo es de alrededor de 37 años.

**Tabla 7:**  
**Distribución de los participantes por edad y universidad, medición inicial**

Universidad	Media	N	Desv. típ.
UCT	39,50	16	7,109
UCSH	37,83	19	8,753
UConce-LA	35,06	17	3,848
U Bío Bío	36,77	22	6,647
Total	37,23	74	6,871

### c. Región de procedencia

La distribución geográfica de los participantes responde a los lugares donde se realizan los Postítulos. Algo más del 50% proviene de la octava región. Y más del 40% corresponde a participantes de las regiones novena y metropolitana, en proporciones similares. De igual forma se constata la presencia de participantes de las regiones V, VI, X y XIV regiones, aunque de modo bastante marginal, so alcanzando a superar el 7% en el 2009y el 12% en el 2010.

**Tabla 8**  
**Distribución de los participantes por región de procedencia y universidad, medición inicial**

			Universidad				Total
			UConce-LA	UCT	UCSH	U Bío Bío	
Región	5	Recuento			1		1
		% col.			5,3%		1,4%
	6	Recuento			2		2
		% col.			10,5%		2,7%
	8	Recuento	14		1	22	37
		% col.	82,4%		5,3%	100,0%	50,0%
	9	Recuento	3	13			16
		% col.	17,6%	81,3%			21,6%
	10	Recuento		2			2
		% col.		12,5%			2,7%
	13	Recuento			15		15
		% col.			78,9%		20,3%
	14	Recuento		1			1
		% col.		6,3%			1,4%
Total		Recuento	17	16	19	22	74
		% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### d. Comuna de procedencia

Cerca del 75% de los docentes participantes provienen de la misma comuna, de comunas cercanas (hasta 20 kms.) o hasta de comunas semicercanas (hasta 50 kms.) de la sede universitaria en que se imparte el postítulo. Cerca del 40% pertenece a la misma comuna en que se ubica la sede universitaria, y una considerable cuarta parte de los docentes estudiantes viajan más de 50 kms. Para participar del postítulo.

**Tabla 9: Comuna de procedencia de los participantes según cercanía de la sede universitaria.**

Comunas de procedencia de los participantes según cercanía de la sede universitaria		Recuento	% col.
Comunas agrupadas por cercanía	En la misma comuna de la Sede	26	37,7%
	En comuna cercana (menos de 20 Km)	14	20,3%
	En comuna semicercana (Entre 20 y 50 Km)	11	15,9%
	En comuna lejana (Entre 51 y 100 Km)	10	14,5%
	En comuna muy lejana (Más de 100 Km)	8	11,6%
	No contesta	5	
Total		74	100,0%

## ii. Perfil Socio Laboral de los Participantes

### a. Años de antigüedad ejerciendo la docencia

Como se esperaba, observando las edades de los docentes en el acápite anterior, el promedio de años ejerciendo la docencia es de alrededor de 8 años, siendo un grupo relativamente homogéneo de acuerdo a la variación en torno al promedio de años de experiencia. El rango de experiencia fluctúa entre 1 y 24 años.

**Tabla 10: Distribución de los participantes por años de experiencia docente, medición inicial**

Universidad	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
UCT	7,56	16	3,464	3	14
UCSH	9,16	19	6,449	2	24
UConce-LA	7,53	17	3,281	2	14
U Bío Bío	6,86	22	5,249	1	19
Total	7,76	74	4,876	1	24

### **b. Trabajo actual en establecimiento de Educación Técnico Profesional.**

Lo anterior se ve refrendado al constatar que, en la medición inicial, la totalidad de los participantes del postítulo ejercía la docencia en algún establecimiento de Educación Técnico Profesional.

### **c. Especialidad que imparte el participante en Educación Media Técnica Profesional.**

Las especialidades más representadas en ambos momentos de medición son las de Administración (con algo más del 20%), Agropecuaria y Contabilidad (con una proporción cercana al 10%) Le siguen las especialidades de Elaboración Industrial de Alimentos, Electrónica y Ventas. Forestal y Secretariado son las especialidades que siguen en orden porcentual con un 4,5% cada una de ellas.

**Tabla 11:  
Distribución de los participantes según especialidad en la que ejerce la docencia y universidad, medición inicial**

Según especialidad en la que ejerce la docencia y universidad			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce- LA	U Bio Bío	
Especialidad en que trabaja	Forestal	Casos			2	2	4
		% resp. col.			7,7%	6,3%	3,7%
	Productos de la Madera	Casos	1		1	1	2
		% resp. col.	5,6%			3,1%	1,9%
	Agropecuaria	Casos	6	1	1	4	12
		% resp. col.	33,3%	3,1%	3,8%	12,5%	11,1%
	Elaboración Industrial de Alimentos	Casos	3			1	4
		% resp. col.	16,7%			3,1%	3,7%
	Mecánica Industrial	Casos	1			1	2
		% resp. col.	5,6%			3,1%	1,9%
	Construcciones Metálicas	Casos	1		1		2
		% resp. col.	5,6%		3,8%		1,9%
	Mecánica Automotriz	Casos			2		2
		% resp. col.			7,7%		1,9%
	Electricidad	Casos		1	1	3	5
		% resp. col.		3,1%	3,8%	9,4%	4,6%
	Electrónica	Casos	1	2		3	5
		% resp. col.	5,6%	6,3%		9,4%	4,6%
	Telecomunicaciones	Casos		2		3	7
		% resp. col.		6,3%		9,4%	6,7%
	Acuicultura	Casos	1				1
		% resp. col.	5,6%				,9%
	Vestuario y Confección Textil	Casos		2	1		3
		% resp. col.		6,3%	3,8%		2,8%
	Administración	Casos	3	8	8	5	24
		% resp. col.	17,6%	25,0%	30,8%	15,6%	22,2%
	Contabilidad	Casos	1	6	3	2	12
		% resp. col.	5,6%	18,8%	11,5%	6,3%	11,1%
	Secretariado	Casos		6		1	7
		% resp. col.		18,8%		3,1%	6,5%
	Ventas	Casos		3	3	4	10
		% resp. col.		9,4%	11,5%	12,5%	9,3%
Atención de Párvulos	Casos			1		1	
	% resp. col.			3,8%		,9%	
Atención de adultos Mayores	Casos			1	1	2	
	% resp. col.			3,8%	3,1%	1,9%	
Atención de enfermos	Casos			2	1	3	
	% resp. col.			7,7%	3,1%	2,8%	
Laboratorio Químico	Casos		1			1	
	% resp. col.		3,1%			,9%	
Total	Casos	18	32	27	32	109	
	% resp. col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

\*Necesariamente el n es distinto ya que los docentes pueden ejercer docencia en más de una especialidad.

#### **d. Niveles en los cuales imparte docencia actualmente.**

En la medición inicial el 49,3% de los participantes encuestados se desempeñaba exclusivamente en la Formación Diferenciada de la Enseñanza Media Técnico

Profesional (3º y 4º medio). Más de la mitad se desempeñaba también en los niveles de formación general (1º y/o 2º medio).

**Tabla 12:**  
**Distribución de participantes según nivel en que imparte docencia, medición inicial**

Nivel en que imparten docencia los participantes		Recuento	% col.
Niveles en que trabajan	Trabaja en 4º Medio	2	2,7
	Trabaja en 3º Medio	1	1,4
	Trabaja en 3º y 4º Medio	33	45,2
	Trabaja en 2º, 3º y 4º Medio	3	4,1
	Trabaja en 1º, 3º y 4º Medio	1	1,4
	Trabaja en 1º y 2º Medio	3	4,1
	Trabaja en 1º, 2º y 4º Medio	1	1,4
	Trabaja en 1º, 2º, y 3º Medio	4	5,5
	Trabaja en 1º, 2º, 3º, 4º	25	34,2
	Total	73	100,0
	No contesta	1	
	Total	74	100,0

#### e. Situación laboral actual

##### Modalidad

La gran mayoría de los docentes trabajaba, al momento de la medición inicial, en establecimientos con modalidad Técnico Profesional (64,5%), y sólo un 35,5% se desempeñaba en establecimientos Polivalentes.

**Tabla 13:**  
**Distribución de participantes según modalidad del establecimiento educativo en que trabaja, Medición inicial**

Modalidad del establecimiento educativo en que trabaja		Casos	% resp. col.
Modalidad del Establecimiento	Técnico Profesional	45	61,6%
	Polivalente	28	38,4%
	No contesta	1	
Total		74	100,0%

##### Dependencia

Cerca de la mitad de los establecimientos en donde trabajaban los participantes, al iniciar el postítulo, eran de dependencia municipal, la otra mitad corresponde a dependencia particular subvencionada, mientras un número muy marginal de participantes se desempeñaba en establecimientos de administración delegada.

**Tabla 14:**  
**Distribución de participantes según dependencia del establecimiento educativo en que trabaja, medición inicial**

Dependencia del establecimiento educativo en que trabaja		Casos	% resp. col.
Dependencia del Establecimiento	Municipal	35	47,9%
	Corporación Municipal	1	1,4%
	Administración Delegada	5	6,8%
	Particular Subvencionado	32	43,8%
	No contesta	1	
Total		74	100,0

### Jornada laboral

Casi la totalidad de los participantes ejercía en una jornada de trabajo diurna.

**Tabla 15:**  
**Distribución de participantes según jornada en que trabaja, medición inicial**

Jornada en que trabaja		Casos	% resp. col.
Jornada de Clases	Diurna	71	97,3%
	Vespertina	2	2,7%
	No contesta	1	
Total		74	100,0%

### Tipo de contrato

Cerca de la mitad de los participantes contaba con un contrato indefinido, mientras la otra mitad estaba principalmente a contrata o plazo fijo. Muy marginalmente aparecían contratos de reemplazo u otros tipos de contratos.

**Tabla 16:**  
**Distribución de participantes según tipo de contrato, medición inicial**

Tipo de contrato		Casos	% resp. col.
Tipo de contrato	Indefinido	35	48,6%
	Plazo fijo	35	48,6%
	De reemplazo	1	1,4%
	Otro	1	1,4%
	No contesta	2	
Total		74	100,0%

### Número de horas semanales de contrato

En la medición inicial existía una alta dispersión respecto de las horas semanales que incluía el contrato, en un rango que va de 4 a 44 horas, estableciéndose el promedio en 35,5 horas. La desviación estándar es importante, cercana a las 10 horas.

**Tabla 17:**  
**Distribución de participantes según horas de contrato y universidad, medición inicial**

Universidad	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
UCT	32,19	16	9,593	17	44
UCSH	39,22	19	8,121	10	44
UConce-LA	36,82	17	8,428	19	44
U Bío Bío	33,91	22	11,808	4	44
Total	35,52	74	9,914	4	44

### Cargo que ejerce en la actualidad

Casi la totalidad de los participantes ejercía, en la medición inicial, el cargo de docente de aula. Se observan 9 casos que reportan como cargo principal uno que no es de docencia: 3 directores de establecimiento, 5 Jefes de Especialidad y 1 Inspector. Sin embargo, esto no impide que, además, ejerza la docencia.

**Tabla 18:**  
**Distribución de participantes según cargo y universidad, medición inicial**

Cargo de los participantes			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Cargo que ejerce en el establecimiento 2009	Profesor de aula	Casos	7	10	15	17	49
		% resp. Col.	77,8%	76,9%	88,2%	89,5%	84,5%
	Director	Casos	2				2
		% resp. Col.	22,2%				3,4%
	Jefe de Especialidad	Casos		3	1	2	6
		% resp. Col.		23,1%	5,9%	10,5%	10,3%
	Inspector	Casos			1		1
		% resp. Col.			5,9		1,7%
Total	No contesta		7	6	0	3	16
	Recuento		16	19	17	22	74
	% resp. Col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Satisfacción con la situación laboral actual

Los niveles de satisfacción con el trabajo docente eran altos, más del 75% se consideraba alta o muy altamente satisfecho.

**Tabla 19:  
Nivel de satisfacción con su trabajo actual, medición inicial**

Nivel de satisfacción con su trabajo actual (2009)		Recuento	% col.
¿Qué nivel de satisfacción tiene con su situación laboral actual?	Muy alto	18	25,0%
	Alto	37	51,4%
	Regular	15	20,8%
	Bajo	1	1,4%
	Muy bajo	1	1,4%
	No contesta	2	
Total		74	100,0%

### **Otra actividad remunerada**

Algo menos de la mitad de los docentes desempeñaba otras labores remuneradas, además de la docencia.

**Tabla 20:  
Distribución de participantes según desarrollo de actividad remunerada adicional, medición inicial**

Desarrollo de actividad remunerada adicional		Recuento	% col.
En forma simultánea a la docencia, ¿realiza otra actividad remunerada?	Sí	30	42,9%
	No	40	57,1%
	No contesta	4	
Total		74	100,0%

### **f. Apoyo para la realización del Postítulo**

Menos de la mitad de los participantes señalaba recibir algún tipo de apoyo desde el establecimiento educativo en el cual trabajaba para facilitar el desarrollo del postítulo. Proporcionalmente, los que recibían más ayuda eran los participantes de las universidades UdeC y UCSH, y los que la recibían en menor medida eran los participantes de la Universidad del Bío Bío.



**Tabla 21:  
Distribución de participantes según apoyo del establecimiento para cursar el postítulo y universidad, medición inicial**

Apoyo del establecimiento para cursar el postítulo			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
¿Cuenta Ud. con algún tipo de apoyo del establecimiento educativo en que trabaja para cursar este postítulo?	Sí	Recuento	6	9	8	8	31
		% col.	40,0%	47,4%	50%	38,1%	43,7%
	No	Recuento	9	10	8	13	40
		% col.	60,0%	52,6%	50%	61,9%	56,3%
	No contesta		1	0	1	1	3
	Total	Recuento		16	19	17	22
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

De los participantes que señalaron recibir apoyo desde el establecimiento para el desarrollo del postítulo, en la medición inicial, un 55,2% señalaba que el apoyo brindado correspondía a liberación de jornada.

**Tabla 22:  
Distribución de participantes apoyados según tipo de apoyo del establecimiento para cursar el postítulo y universidad, medición inicial**

Según tipo de apoyo del establecimiento para cursar el postítulo			Universidad				Total	
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío		
¿Con qué tipo de apoyo cuenta?	Económico	Recuento	1	0	4	1	6	
		% col.	16,7%		50%	14,3%	20,7%	
	Liberación de Jornada	Recuento	2	6	3	5	16	
		% col.	33,3%	75%	37,5%	71,4%	55,2%	
	Otro tipo de ayuda	Recuento	3	2	1	1	7	
		% col.	50%	25%	12,5%	14,3%	24,1%	
	No contesta		1	0	0	1	2	
	Total	Recuento		7	8	8	8	31
		% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### **g. Motivaciones para cursar el postítulo.**

Cerca de la mitad de los docentes señala (en la medición inicial) que su principal motivación para cursar el postítulo es 'hacer mejor su trabajo' (54,4%). En segundo lugar aparece el cumplir con la normativa para poder seguir trabajando en Educación Técnica Profesional con un 19,1%. En el análisis se observa que la Universidad de Concepción posee menor porcentaje de docentes que realizan postítulo que señalan como motivación el "hacer mejor el trabajo", esta Universidad presenta mayores porcentajes que las restantes en "aprender a enseñar" y "aprender más de educación".

**Tabla 23: Distribución de los participantes según motivación, medición inicial.**

			Tipo de Postítulo				Total
			UConce-LA	UCT	UCSH	U Bio Bio	
¿Qué lo motivó a estudiar un postítulo de esta naturaleza?	Aprender a enseñar	Recuento	4	1	3	2	10
		% col.	23,5%	6,7%	18,8%	10,0%	14,7%
	Hacer mejor mi trabajo	Recuento	8	9	8	12	37
		% col.	47,1%	60,0%	50,0%	60,0%	54,4%
	Conseguir un trabajo mejor	Recuento				1	1
		% col.				5,0%	1,5%
	Cumplir la normativa para poder seguir trabajando en ETP	Recuento	2	4	4	3	13
		% col.	11,8%	26,7%	25,0%	15,0%	19,1%
	Aprender más de educación	Recuento	3	1	1	1	6
		% col.	17,6%	6,7%	6,3%	5,0%	8,8%
	Otra	Recuento				1	1
		% col.				5,0%	1,5%
	No contesta		0	1	3	2	7
Total	Recuento		17	16	19	22	74
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto de la motivación para seleccionar este postítulo y no otro se fundamentaba principalmente en la beca que les permite a los participantes financiar el 80% de los estudios con un 43,4%. En segundo lugar, aparece la confianza que entrega la Universidad en donde los docentes están realizando el Postítulo con un 28,7%. La Universidad de Concepción posee mayores porcentajes de docentes que realizan el postítulo que consideran como factor para escoger el postítulo la “confianza que entrega la Universidad”. Otro factor de importancia relativa con un 9,0% lo constituye la cercanía física con la Universidad en el cual se desarrollan los postítulos.

**Tabla 24:**  
**Distribución de los participantes según motivación específica por este postítulo. Medición inicial**

			Tipo de Postítulo				Total
			UConce- LA	UCT	UCSH	U Bío Bío	
Factores que motivan escoger el Postítulo	La beca que me permite financiar el 80% de los estudios	Casos	11	11	15	16	53
		% resp. col.	35,5%	44,0%	48,4%	45,7%	43,4%
	La ayuda que recibo para financiar el 20% restante	Casos			2		2
		% resp. col.			6,5%		1,6%
	La confianza que me da esta universidad	Casos	13	4	8	10	35
		% resp. col.	41,9%	16,0%	25,8%	28,6%	28,7%
	Me interesó mucho el plan de estudios	Casos	2	2		1	5
		% resp. col.	6,5%	8,0%		2,9%	4,1%
	La duración del postítulo	Casos	1	2	2		5
		% resp. col.	3,2%	8,0%	6,5%		4,1%
	Los días de clases y horarios	Casos	1	3	2	3	9
		% resp. col.	3,2%	12,0%	6,5%	8,6%	7,4%
	La cercanía física de esta universidad	Casos	3	3		5	11
		% resp. col.	9,7%	12,0%		14,3%	9,0%
	El vínculo de la U con el sostenedor en que trabajo	Casos			2		2
		% resp. col.			6,5%		1,6%
No contesta		0	2	1	2	5	
Total	Casos	17	16	19	22	74	
	% resp. col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Todos los actores consultados, coordinadores, docentes y participantes destacan que los docentes participantes poseen un nivel académico adecuado a las exigencias temáticas del postítulo y destacan su disposición para cumplir los compromisos formales del mismo. Relevan altos niveles de participación y alta motivación por aprender, rescatando un genuino interés por aprender como motivación básica para cursar el postítulo, actitud persistentemente mantenida en el tiempo por los participantes, en oposición a la búsqueda de una certificación o beneficio económico.

### iii. Perfil académico de los participantes

#### a. Tipo de Título obtenido

Los participantes fueron consultados por todos los títulos que poseían. Todos ellos contaban con un título profesional otorgado por alguna Universidad o Instituto Profesional. Adicionalmente, algunos participantes cuentan con otros títulos previos.

**Tabla 25:**  
**Distribución de participantes según tipo de título y universidad, medición inicial**

Tipo de Título	Universidad				Total
	UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Profesional, otorgado por Universidad	13	15	16	21	65
Técnico, otorgado por Universidad	3	4	1	1	9
Profesional, otorgado por IP	2	0	1	0	3
Técnico, otorgado por IP	2	1	0	0	3
Técnico, otorgado por CFT	0	3	1	0	4
Técnico, otorgado por Liceo Técnico Profesional	1	3	1	3	8
Total	21	26	20	25	92

\*El n es distinto pues se considera la totalidad de los títulos que posee cada participante, incluyendo títulos previos al profesional

### Cursos de Perfeccionamiento.

Cerca del 75% de los participantes ha realizado algún curso de perfeccionamiento. Los docentes que realizan el postítulo en la Universidad de Concepción son quienes en menor proporción han realizado cursos de perfeccionamiento, con un 58,8%.

**Tabla 26:**  
**Distribución de participantes según participación en cursos de perfeccionamiento, medición inicial**

Participación en cursos de perfeccionamiento			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Cursos de perfeccionamiento	Sí	Recuento	13	15	10	17	55
		% col.	81,3%	78,9%	58,8%	77,3%	74,3%
	No	Recuento	3	4	7	5	19
		% col.	18,8%	21,1%	41,2%	22,7%	25,7%
Total	Recuento		16	19	17	22	74
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Postítulos o Diplomados

En la medición inicial, un 31% de los docentes señala haber participado en otro postítulo o diplomado complementario al título profesional.

**Tabla 27:**  
**Distribución de participantes según participación en postítulos o diplomados, medición inicial**

Participación en postítulos o diplomados			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Postítulos o diplomados	Sí	Recuento	6	8	7	2	23
		% col.	37,5%	42,1%	41,2%	9,1	31,1%
	No	Recuento	10	11	10	20	51
		% col.	62,5%	57,9%	58,8%	90,9%	68,9%
Total	Recuento		16	19	17	0	74
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Otros tipos de certificación

Un 30% de los encuestados señala contar con otro tipo de certificación académica complementaria al Título profesional en la medición inicial.

**Tabla 28:**  
**Distribución de participantes según otros tipos de certificación, medición inicial**

			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Otra certificación académica	Sí	Recuento	7	5	4	6	22
		% col.	43,8%	26,3%	23,5%	27,3%	29,7%
	No	Recuento	9	14	13	16	52
		% col.	56,3%	73,7%	76,5%	72,7%	70,3%
Total	Recuento		16	19	17	22	74
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## b. Grado Académico

En la medición algo menos de la mitad de los participantes refiere poseer grado académico de Licenciado.

**Tabla 29:**  
**Distribución de participantes posesión de grado académico y universidad, medición inicial**

Posesión de grado académico			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
¿Posee grado académico?	Sí	Recuento	7	6	4	14	31
		% col.	50,0%	33,3%	26,6%	73,7%	47,4%
	No	Recuento	7	12	10	5	34
		% col.	50,0%	66,7%	71,4%	26,3%	52,3%
	No contesta		2	1	3	3	9
	Total	Recuento		16	19	17	22
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

### 3.4. Síntesis integrada del seguimiento a los cuatro postítulos en pedagogía.

#### a. Percepción de las propuestas formativas

Coordinadores institucionales, docentes y docentes participantes involucrados en los 4 postítulos convergen en la percepción de la existencia de un objetivo estratégico común, cual es el de fortalecer las capacidades pedagógicas de profesionales de distintas disciplinas que se desempeñan como docentes de formación diferenciada técnico profesional, enfatizando en la discusión y apropiación del modelo de competencias como marco general de reflexión de su experiencia profesional; el apoyo y acompañamiento de los docentes en el manejo de la estructura curricular actual de la EMTP y el desarrollo de capacidades didácticas y metodológicas para el trabajo formativo y de evaluación en coherencia con el modelo curricular actual.

Según se señala en los términos de referencia a través de los cuales CPEIP invita a presentar propuestas de postítulo en pedagogía, *'el eje de la propuesta curricular de Formación Diferenciada Técnico Profesional es el enfoque de competencias laborales, entendida como la capacidad necesaria –susceptible de ser medida- para realizar un trabajo en forma eficaz. Es decir, cuando se habla de una persona competente, se está diciendo que ese sujeto está en posición de un saber de orden cognitivo, y un saber hacer de orden procedimental, al que necesariamente se debe agregar un componente ético y social que dice relación con saber ser y estar'*.

Desde esta perspectiva, los matices entre los 4 programas surgen, fundamentalmente, según el nivel de asunción institucional del enfoque por competencias así como en la conceptualización de las metodologías propias de la formación por competencias, en donde se devela inseguridad en la fundamentación.

Si bien es cierto UCSH y UCT reconocen en dicho enfoque un desarrollo institucional que trasciende al postítulo, formando parte de una política universitaria más amplia, la opción por el modelo se observa más consistente en el caso de la UCSH y bastante menos consistente en los casos de UdeC y U. del Bío Bío, cuyos docentes reconocen haber asumido un enfoque más ecléctico, que también puede ser explicado desde debilidades en el dominio del mismo por parte de los equipos implementadores.

Un ámbito en el que se observa un importante consenso es el relativo a la necesidad de propender al fortalecimiento de los módulos centrales, referidos a planificación curricular, didáctica y evaluación, incrementando su carga horaria y profundización, y dotándolos de una efectiva contextualización en la realidad de la enseñanza media técnico profesional, tanto al interior de los módulos como desde una significativa mayor vinculación con el sector productivo.

En general, el modelo formativo se ha mantenido inalterable y los principales ajustes han sido, fundamentalmente, de carácter operativo debido a la ausencia de docentes o desajustes en los horarios de trabajo. La única dificultad mayor se observa en la compleja implementación que tuvo el seminario de investigación acción en la UCT, que se desarrolla en mayor detalle más adelante.

A nivel comunicacional, se constata la presencia de una tensión permanente relativa a la certificación/habilitación efectiva que deriva del programa, que no corresponde a la de profesor, pero que en un número significativo de casos es experimentada como tal, pese a los esfuerzos aclaratorios desplegados por las coordinaciones institucionales.

### a.1. Infraestructura y equipamiento

Respecto de las condiciones de desarrollo de los postítulos, en general, se reporta que dispusieron de una adecuada infraestructura para la dictación de clases y trabajo individual y grupal y acceso a algunos recursos. Las principales dificultades fueron reportadas en el acceso a biblioteca por dificultades administrativas que no los reconocía como estudiantes de la universidad; insuficiente cantidad de copias por texto, problemas de acceso a computadores e Internet y dificultades de ventilación y/o calefacción.

Según se observa en la tabla siguiente, se aprecia un alto nivel de aprobación de los distintos ámbitos consultados, así como un mejoramiento en los ámbitos más débiles de un año a otro. Lo mejor evaluado son las instalaciones, servicio de café y data show en sala. Los avances se producen en la calefacción, ventilación, fotocopias, computadores y conectividad, aunque se siguen observando debilidades. El problema que persiste es la percepción de una biblioteca insuficiente, con una también insuficiente cantidad de ejemplares por título.

**Tabla 30:**  
**Distribución de participantes según percepción adecuación infraestructura y equipamiento, comparación medición inicial y final**

<b>Infraestructura y equipamiento</b>	<b>Inicial</b>	<b>Final</b>
Edificio adecuado	100,0	97,3
Salas adecuadas	82,9	89,2
Calefacción adecuada en aula	44,4	55,6
Ventilación adecuada en aula	55,7	73,0
Luminosidad adecuada en aula	98,6	98,6
Buenos baños	95,8	95,9
Servicio de café gratuito	98,6	100,0
Condiciones adecuadas para almorzar	79,1	75,7
Data show en sala	100,0	97,3
Computadores e Internet	54,3	62,5
Buena biblioteca, con los textos necesarios	50,8	55,9
Ejemplares de los textos en la biblioteca	49,1	52,4
Servicio de fotocopiado	53,8	70,4

Los participantes de la U del Bío Bío no reportan mayoritariamente debilidades de infraestructura ni en equipamiento; los restantes postítulos sí lo hacen. Las principales dificultades reportadas por la UdeC y UCT dicen relación con problemas para la libre disposición de computadores e Internet, y el problema antes señalado de biblioteca y disponibilidad de ejemplares. En el caso de la UCSH los participantes señalan problemas de calefacción y de condiciones adecuadas para almorzar.

**Tabla 31:**  
**Distribución de participantes según percepción adecuación infraestructura y equipamiento y universidad, medición inicial**

Percepción adecuación infraestructura y equipamiento	Universidad				Total
	UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Se desarrolló en un edificio adecuado	93,3%	94,7%	100,0%	100,0%	97,4%
Se desarrolló en salas adecuadas	80,0%	84,2%	100,0%	95,7%	90,8%
Disponibles de calefacción adecuada en aula	80,0%	29,4%	36,8%	60,9%	51,4%
Disponibles de ventilación adecuada en aula	60,0%	68,4%	89,5%	69,6%	72,4%
Disponibles de luminosidad adecuada en aula	93,3%	100,0%	94,7%	100,0%	97,4%
Disponibles de buenos baños	93,3%	89,5%	94,7%	100,0%	94,7%
Disponibles de servicio de café gratuito	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Disponibles de condiciones adecuadas para almorzar	86,7%	47,4%	94,7%	73,9%	75,0%
Disponibles de data show en sala	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Disponibles libremente de computadores e Internet	42,9%	94,7%	31,6%	68,2%	60,8%
Disponibles de una buena biblioteca, con los textos necesarios	50,0%	70,6%	21,1%	81,0%	56,3%
Había suficientes ejemplares de los textos en la biblioteca	35,7%	73,3%	21,1%	76,2%	52,2%
Disponibles de servicio de fotocopiado	80,0%	61,1%	57,9%	81,0%	69,9%

## a.2. Percepción del perfil del cuerpo académico

Transversalmente, los distintos actores tienen una alta valoración del cuerpo académico de cada postítulo, destacándose que pese a dificultades que implicaron modificaciones en los académicos, estas fueron resueltas de manera satisfactoria, y en muchos casos el nivel de satisfacción con la docencia fue muy alto, llegando, incluso, a superar expectativas. Sin embargo, la situación de la UCT al respecto constituye una excepción, dado que sus estudiantes manifiestan mayoritariamente disconformidad con la docencia.

Desde las coordinaciones institucionales las mayores preocupaciones en este sentido, compartidas con los docentes (académicos del programa), son las relativas a la dificultad para constituir equipos de trabajo estables que además desarrollen sistemáticamente instancias de trabajo colaborativo y de retroalimentación.



### a.3. Percepción sobre la Metodología de enseñanza utilizada en los módulos

Los distintos actores, a excepción de los participantes de la UCT, coinciden en señalar que la estrategia metodológica fundamental se basó en la reflexión y reconstrucción, en el 'aprender haciendo' a partir de la experiencia pedagógica de los participantes. Es la coordinación institucional del postítulo de la UCSH la que mejor logra definir la opción como 'modalidad de reflexión – acción'.

En general, refieren un uso frecuente de metodologías participativas, en un contexto de clases bien planificadas, activas y dinámicas de mucha discusión. Simultáneamente, destacan especialmente el hecho que las horas de dedicación al postítulo se circunscribieran a las horas efectivas de clases, sin considerar tareas o trabajos fuera de ese horario, pese a que esta opción tensiona la posibilidad de una efectiva transferencia de lo aprendido y el carácter de la investigación acción realizada en el marco del seminario homónimo, lo que junto a la ausencia de acompañamiento en aula y/o terreno, eleva esta tensión.

Sin embargo, las grandes ausentes entre las estrategias metodológicas fueron aquellas relativas a la contextualización de los módulos en la realidad de la formación de la EMTP, y particularmente las de vinculación con el sector productivo de las especialidades.

El caso de la UCT muestra una situación muy distinta al de los 3 postítulos restantes, si se considera que en mucho mayor medida se habrían privilegiado estrategias metodológicas más tradicionales y expositivas, con un componente también mucho mayor de dedicación fuera del horario de clases, aunque esto último no habría tenido la posibilidad de articularse mejor con la instancia del Seminario de Investigación Acción, dadas las dificultades de diseño e implementación que tuvieron lugar, y serán desarrolladas en la sección respectiva.

En la medición inicial, un 23,6% de los docentes estaba de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación relativa a que en la mayoría de las clases el profesor hablaba y los alumnos se dedicaban a escuchar y tomar nota. En la medición final, este porcentaje aumenta a un 34,2%, situación que habla de una percepción de alza de la metodología expositiva.

**Tabla 32:**  
**Distribución de participantes según percepción de frecuencia de clases expositivas, comparación medición inicial y final**

Percepción de frecuencia de clases expositivas		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
En la mayoría de las clases el profesor hablaba y nosotros escuchábamos y tomábamos nota	Muy de acuerdo	3	4,2%	9	12,3%
	De acuerdo	14	19,4%	16	21,9%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	22,2%	12	16,4%
	En desacuerdo	29	40,3%	29	39,7%
	Muy en desacuerdo	10	13,9%	7	9,6%
	No contesta	2		4	
Total		74	100,0%	77	100,0%

Se observa en la U.C. de Temuco, seguida de la UCSH, la mayor proporción de percepción de clases expositivas, más de la mitad de los participantes de la UCT está de acuerdo o muy de acuerdo con ello; en tanto en la UCSH un 44,5% lo está. En contraste, menos del 15% de los participantes de la U. del Bío Bío estima que la mayoría de las clases fueron expositivas.

**Tabla 33:**  
**Distribución de participantes según percepción de frecuencia de clases expositivas y universidad, medición final**

Percepción de frecuencia de clases expositivas			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	UBíoBío	
En la mayoría de las clases el profesor hablaba y nosotros escuchábamos y tomábamos nota	Muy de acuerdo	Recuento	3	1	3	2	9
		% col.	21,4%	5,6%	15,8%	9,1%	12,3%
	De acuerdo	Recuento	4	7	4	1	16
		% col.	28,6%	38,9%	21,1%	4,5%	21,9%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	3		6	3	12
		% col.	21,4%		31,6%	13,6%	16,4%
	En desacuerdo	Recuento	4	9	4	12	29
		% col.	28,6%	50,0%	21,1%	54,5%	39,7%
	Muy en desacuerdo	Recuento		1	2	4	7
		% col.		5,6%	10,5%	18,2%	9,6%
	No contesta			1	0	2	4
	Total	Recuento	15	19	19	24	77
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

En ambas mediciones alrededor del 90% de los encuestados señalaba que la dinámica de las clases permitió una interacción entre participantes y el docente de cada uno de los módulos del Postítulo.

**Tabla 34:**  
**Distribución de participantes según percepción de la interacción en clases, comparación medición inicial y final**

Percepción de la interacción en clases		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
En la mayoría de las clases se dio una dinámica de interacción entre docentes y el profesor del módulo	Muy de acuerdo	36	50,0%	35	45,5%
	De acuerdo	31	43,1%	34	44,2%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	2,8%	4	5,2%
	En desacuerdo	1	1,4%	2	2,6%
	Muy en desacuerdo	2	2,8%	2	2,6%
	No contesta	2		0	
Total		74	100,0%	77	100,0%

**Tabla 35:**  
**Distribución de participantes según percepción de la interacción en clases y universidad, medición final**

Percepción de la interacción en clases			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	UBíoBío	
En la mayoría de las clases se dio una dinámica de interacción entre docentes y el profesor del módulo	Muy de acuerdo	Recuento	1	9	11	14	35
		% col.	6,7%	47,4%	57,9%	58,3%	45,5%
	De acuerdo	Recuento	9	10	6	9	34
		% col.	60,0%	52,6%	31,6%	37,5%	44,2%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	3			1	4
		% col.	20,0%			4,2%	5,2%
	En desacuerdo	Recuento	2				2
		% col.	13,3%				2,6%
	Muy en desacuerdo	Recuento			2		2
		% col.			10,5%		2,6%
No contesta		0	0	0	0	0	
Total	Recuento	15	19	19	24	77	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Respecto de la afirmación acerca de la regularidad de trabajo en grupo en las clases, los porcentajes de entrevistados que están de acuerdo o muy de acuerdo son muy similares para las dos mediciones. 95,8% en la medición inicial y 96,1% en la medición final.

**Tabla 36:**  
**Distribución de participantes según percepción de la frecuencia del trabajo en grupo, comparación medición inicial y final**

Percepción de la frecuencia del trabajo en grupo		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
A menudo trabajábamos en grupo	Muy de acuerdo	46	63,9%	40	51,9%
	De acuerdo	23	31,9%	34	44,2%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	4,2%	3	3,9%
	No contesta	2		0	
Total		74	100,0%	77	100,0%

**Tabla 37:**  
**Distribución de participantes según percepción de la frecuencia del trabajo en grupo y universidad, medición final**

Percepción de la frecuencia del trabajo en grupo			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	UBíoBío	
A menudo trabajábamos en grupo	Muy de acuerdo	Recuento	6	6	15	13	40
		% col.	40,0%	31,6%	78,9%	54,2%	51,9%
	De acuerdo	Recuento	8	11	4	11	34
		% col.	53,3%	57,9%	21,1%	45,8%	44,2%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	1	2			3
		% col.	6,7%	10,5%			3,9%
No contesta						0	
Total	Recuento		15	19	19	24	77
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

También hay concordancia al comparar las dos mediciones frente a la afirmación sobre presentación frecuente de trabajos escritos como parte del proceso formativo. Alrededor del 90% estima que así fue.

**Tabla 38:**  
**Distribución de participantes según percepción de la frecuencia de elaboración de trabajos escritos, comparación medición inicial y final**

Percepción de la frecuencia de elaboración de trabajos escritos		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
A menudo presentábamos trabajos escritos	Muy de acuerdo	28	39,4%	28	37,3%
	De acuerdo	35	49,3%	39	52,0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	9,9%	5	6,7%
	En desacuerdo	1	1,4%	3	4,0%
	No contesta	3		2	
Total		74	100,0%	77	100,0%

**Tabla 39:**  
**Distribución de participantes según percepción de la frecuencia de elaboración de trabajos escritos y universidad, medición final**

Percepción de la frecuencia de elaboración de trabajos escritos			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	UBíoBío	
A menudo presentábamos trabajos escritos	Muy de acuerdo	Recuento	8	9	6	5	28
		% col.	53,3%	47,4%	31,6%	22,7%	37,3%
	De acuerdo	Recuento	7	10	13	9	39
		% col.	46,7%	52,6%	68,4%	40,9%	52,0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento				5	5
		% col.				22,7%	6,7%
	En desacuerdo	Recuento				3	3
		% col.				13,6%	4,0%
No contesta					2	2	
Total	Recuento		15	19	19	24	77
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto de la afirmación que los docentes del Postítulo presentaban frecuentemente trabajos y/o investigaciones frente a los demás profesores, en ambas mediciones alrededor del 80% de los participantes está de acuerdo.

**Tabla 40:**  
**Distribución de participantes según percepción de la frecuencia de presentación de trabajos de investigación, comparación medición inicial y final**

Percepción de la frecuencia de presentación de trabajos de investigación		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
A menudo presentábamos trabajos y/o investigaciones frente al grupo	Muy de acuerdo	22	31,0%	21	27,6%
	De acuerdo	38	53,5%	39	51,3%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	14,1%	11	14,5%
	En desacuerdo	1	1,4%	5	6,6%
	No contesta	3		1	
Total		74	100,0%	77	100,0%

**Tabla 41:**  
**Distribución de participantes según percepción de la frecuencia de presentación de trabajos de investigación y universidad, medición final**

Percepción de la frecuencia de presentación de trabajos de investigación			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	UBíoBío	
A menudo presentábamos trabajos y/o investigaciones frente al grupo	Muy de acuerdo	Recuento	3	6	6	6	21
		% col.	20,0%	31,6%	31,6%	26,1%	27,6%
	De acuerdo	Recuento	5	12	11	11	39
		% col.	33,3%	63,2%	57,9%	47,8%	51,3%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	4	1	2	4	11
		% col.	26,7%	5,3%	10,5%	17,4%	14,5%
	En desacuerdo	Recuento	3			2	5
		% col.	20,0%			8,7%	6,6%
	No contesta					1	1
	Total		Recuento	15	19	19	24
		% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Finalmente para esta sección, en la afirmación relativa a una alta frecuencia con que los docentes se llevaban tareas de aplicación a las aulas donde ellos ejercen la docencia, se observa que en la medición inicial, un 44,2% estaba muy de acuerdo o de acuerdo con que esto ocurría, y en la medición final aumenta levemente a un 52,6%. Esto corroboraría la prevalencia del trabajo desarrollado en clases por sobre el trabajo fuera de jornada, dado que la mayoría no está de acuerdo ni en desacuerdo, o bien está en desacuerdo con que llevaban frecuentemente tareas de aplicación fuera del horario de clases.

**Tabla 42:**  
**Distribución de participantes según percepción de la frecuencia tareas de aplicación en aula, comparación medición inicial y final**

Percepción de la frecuencia tareas de aplicación en aula		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
A menudo nos llevábamos tareas de aplicación en el aula	Muy de acuerdo	12	17,1%	13	17,1%
	De acuerdo	19	27,1%	27	35,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21	30,0%	22	28,9%
	En desacuerdo	12	17,1%	11	14,5%
	Muy en desacuerdo	6	8,6%	3	3,9%
	No contesta	4		1	
Total		74	100,0%	77	100,0%

Es en la U. del Bío Bío donde se observa una menor proporción de participantes que estiman que eran frecuentes las tareas fuera del horario de clases (menos del 40% de los casos); en tanto en la UdeC se observa la mayor proporción de acuerdo con esta afirmación: cerca del 70% de los participantes estima que las tareas fuera de horario de clases eran frecuentes.

**Tabla 43:**  
**Distribución de participantes según percepción de la frecuencia tareas de aplicación en aula y universidad, medición final**

Percepción de la frecuencia tareas de aplicación en aula			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	UBíoBío	
A menudo nos llevábamos tareas de aplicación en el aula	Muy de acuerdo	Recuento	4	4	5		13
		% col.	26,7%	21,1%	26,3%		17,1%
	De acuerdo	Recuento	3	7	8	9	27
		% col.	20,0%	36,8%	42,1%	39,1%	35,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	6	4	5	7	22
		% col.	40,0%	21,1%	26,3%	30,4%	28,9%
	En desacuerdo	Recuento	2	2	1	6	11
		% col.	13,3%	10,5%	5,3%	26,1%	14,5%
	Muy en desacuerdo	Recuento		2		1	3
		% col.		10,5%		4,3%	3,9%
	No contesta					1	1
	Total	Recuento	15	19	19	24	77
		% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### **a.4. Percepción sobre las metodologías de evaluación.**

Respecto de las metodologías de evaluación, se observa entre los docentes académicos del programa la prevalencia de un discurso orientado al establecimiento de vínculos entre una formación por competencias y una evaluación en similar sentido, aunque en los hechos los aspectos más relevados no necesariamente tienen relación con este tipo de evaluación, sino más bien con una evaluación más práctica, significativa y retroalimentada. Más allá de las rúbricas, se torna difícil encontrar otras referencias

respecto del modo en que se llevan concretamente a cabo estos procesos con los docentes participantes, quienes tampoco logran dar cuenta de los mismos, más allá de reiterar métodos de enseñanza que se replicarían como evaluativos (por ejemplo, señalar los estudios de casos o los trabajos de investigación como metodología de enseñanza y evaluación a la vez), encontrándose más bien ambigüedades y vaguedad en la descripción de los procesos.

En el plano institucional, no parece formar parte del proceso del trabajo de equipo y coordinación, la evaluación permanente de la implementación del programa y sus resultados. Resulta recurrente un discurso alusivo al reconocimiento de falta de instancias de trabajo colaborativo así como a la ausencia de instancias de trabajo evaluativo continuo, inserto en una planificación del proceso de implementación que considere estructuralmente la evaluación permanente.

#### **a.5. El Seminario de Investigación Acción**

Según se indica en los Términos de Referencia para la presentación de propuestas de postítulos, se debe incluir un Seminario Investigación – Acción del trabajo de los participantes como docente. Se define el trabajo de Seminario como ‘un proceso de investigación acción de una situación detectada a nivel de aula (entendida en su sentido amplio), que permita a los y las docentes participantes realizar análisis de práctica y aplicar los aprendizajes, durante el desarrollo de todo el Postítulo en Pedagogía.

Se especifica que se trata de un trabajo individual, que deberá contar con la asesoría directa de un académico del Postítulo en Pedagogía y tendrá que ser aplicada en el aula y evaluada por la universidad, en un proceso que incluye seguimiento en el aula por parte del académico del postítulo antes señalado, con al menos una visita obligatoria a tres participantes. Asimismo, los términos de referencia estipulan que el seminario Investigación–Acción deberá realizarse durante el desarrollo del Postítulo y no al final del proceso, y que deberá materializarse en un Informe escrito de Seminario.

A partir del discurso de coordinadores institucionales, docentes académicos y docentes participantes se observa que, en general, estas disposiciones han sido atendidas por los distintos programas, y las excepciones que señalan se encuentran, por una parte, en su implementación tardía, en algunos casos, y especialmente tardía y compleja en el caso de la UCT; y por otra parte, en la ausencia o alta debilidad del seguimiento en aula, especialmente en el caso de la U. del Bío Bío.

Con todo, se observa coincidencia al destacar como especialmente positiva la confluencia del proceso formativo en el seminario, en tanto trabajo práctico de integración modular. La excepción mayor la constituyen los participantes del postítulo de la UCT, quienes focalizan las mayores debilidades del programa precisamente en este seminario de investigación acción, caracterizándolo como un conjunto de acciones carentes de sentido respecto de sus necesidades formativas.

Para el resto de los casos figura, efectivamente, como el eje articulador de los aprendizajes desarrollados durante el proceso formativo.

En la medición final, cerca del 70% de los participantes señala que no ha terminado con las actividades del seminario de investigación acción. Cerca del 90% de los participantes

señalan que dichas actividades no han terminado en los postítulos de las universidades UCT, UCSH y UdeC. Sólo en la Universidad del Bío Bío la mayoría (73,9%) señala haber terminado con las actividades del seminario.

**Tabla 44:**  
**Distribución de participantes según hayan terminado las actividades del seminario y universidad, medición final**

Terminación de las actividades del seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Para su grupo, ¿terminaron ya las actividades correspondientes al seminario de investigación acción?	Sí	Recuento	1	2	3	17	23
		% col.	6,7%	13,3%	15,8%	73,9%	31,9%
	No	Recuento	13	13	16	6	48
		% col.	86,7%	86,7%	84,2%	26,1%	66,7%
	No lo sé	Recuento	1				1
		% col.	6,7%				1,4%
	No contesta			4		1	5
	Total	Recuento	15	19	19	24	77
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

En la última medición, el porcentaje de participantes que está de acuerdo o muy de acuerdo con que el seminario de investigación acción fue un gran aporte del postítulo en pedagogía, es mayoritario, alcanza a un 74,3%, sin embargo esta evaluación es aún mucho más positiva si se excluye del análisis a la UCT, dado que menos del 15% de sus participantes valoran positivamente el aporte del seminario el seminario, en oposición a los casos de las universidades UCSH y Bío Bío, en que la totalidad de los participantes está de acuerdo o muy de acuerdo con que el seminario fue un gran aporte al programa formativo. En la UdeC se observa una cuarta parte de los participantes que manifiesta no estar de acuerdo ni en desacuerdo.

**Tabla 45:**  
**Distribución de participantes según percepción de aporte del seminario, medición final**

Percepción de aporte del seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
El seminario de investigación acción fue un gran aporte del postítulo en pedagogía	Muy de acuerdo	Recuento	1	6	6	11	24
		% col.	6,7%	46,2%	31,6%	47,8%	34,3%
	De acuerdo	Recuento	1	7	8	12	28
		% col.	6,7%	53,8%	42,1%	52,2%	40,0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	1		5		6
		% col.	6,7%		26,3%		8,6%
	En desacuerdo	Recuento	5				5
		% col.	33,3%				7,1%
	Muy en desacuerdo	Recuento	7				7
		% col.	46,7%				10,0%
	No contesta			6		1	7
	Total	Recuento	15	19	19	24	77
		% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



En la última medición, el porcentaje participantes encuestados que está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación relativa a que el seminario de investigación acción les permitió reflexionar sobre el quehacer en el aula alcanza a un 80%. Nuevamente este promedio está afectado por la valoración negativa que hacen los participantes de la UCT, estando en desacuerdo o muy en desacuerdo alrededor de la mitad de ellos, mientras la totalidad de los participantes de las universidades UCSH y Bío Bío se muestran de acuerdo o muy de acuerdo.

**Tabla 46:**  
**Distribución de participantes según percepción de posibilidad de reflexión en el seminario, medición final**

Percepción de posibilidad de reflexión en el seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
El seminario de investigación acción me permitió reflexionar sobre mi quehacer en el aula	Muy de acuerdo	Recuento	3	9	9	16	37
		% col.	20,0%	69,2%	47,4%	69,6%	52,9%
	De acuerdo	Recuento		4	8	7	19
		% col.		30,8%	42,1%	30,4%	27,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	5		2		7
		% col.	33,3%		10,5%		10,0%
	En desacuerdo	Recuento	4				4
		% col.	26,7%				5,7%
	Muy en desacuerdo	Recuento	3				3
		% col.	20,0%				4,3%
No contesta			6		1	7	
Total	Recuento	15	19	19	24	77	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

También en la última medición, más de la mitad de los participantes (55,7%) está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que señala que el seminario de investigación acción está muy bien planteado dentro de las actividades que implica el postítulo. Resulta importante señalar que un cuarto de los participantes indica estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación, fundamentalmente a causa de la valoración negativa que hace más del 90% de los participantes de la UCT respecto de la forma en que se planteó esta instancia. Un 15% de los participantes de la UdeC también se muestra en desacuerdo, mientras casi la totalidad de los participantes de las universidades UCSH y Bío Bío están de acuerdo o muy de acuerdo con la manera de plantear el seminario.

**Tabla 47:**  
**Distribución de participantes según percepción de adecuación del seminario, medición final**

Percepción de adecuación del seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
El seminario de investigación acción estuvo muy bien planteado dentro del postítulo en pedagogía	Muy de acuerdo	Recuento		7	9	12	28
		% col.		53,8%	47,4%	52,2%	40,0%
	De acuerdo	Recuento		5	3	10	18
		% col.		38,5%	15,8%	43,5%	25,7%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	1	1	4	1	7
		% col.	6,7%	7,7%	21,1%	4,3%	10,0%
	En desacuerdo	Recuento	3		3		6
		% col.	20,0%		15,8%		8,6%
	Muy en desacuerdo	Recuento	11				11
		% col.	73,3%				15,7%
No contesta			6		1	7	
Total	Recuento	15	19	19	24	77	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

En relación al apoyo que brindaron las universidades al desarrollo del seminario, las opiniones son positivas. Un 62,3% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que el apoyo fue pertinente, un 62,3% está de acuerdo o muy de acuerdo que este apoyo fue claro. Un 59,4% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el apoyo fue oportuno, un 62,3% está de acuerdo o muy de acuerdo con que fue útil. Un 63,2% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el apoyo se adecuó a las necesidades de cada docente. Un 61,8% de acuerdo o muy de acuerdo con que el apoyo de la Universidad fue suficiente y un 55,6% cree que se ajustó a las expectativas.

**Tabla 48:**  
**Distribución de participantes según evaluación del seminario, medición final**

Evaluación del seminario	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Fue pertinente	29,0%	33,3%	23,2%	4,3%	10,1%
Fue claro	27,5%	34,8%	13,0%	14,5%	10,1%
Fue oportuno	27,5%	31,9%	15,9%	13,0%	11,6%
Fue útil	36,2%	26,1%	20,3%	10,1%	7,2%
Se adecuó a mis necesidades	29,4%	33,8%	16,2%	10,3%	10,3%
Fue suficiente	25,0%	36,8%	17,6%	10,3%	10,3%
Cumplió mis expectativas	23,5%	32,4%	17,6%	11,8%	14,7%

La mayor parte de las opiniones negativas acerca del seminario se concentran entre los participantes de la U.C. de Temuco.

**Tabla 49:**  
**Distribución de participantes según evaluación de pertinencia del seminario y universidad, medición final**

Evaluación de pertinencia del seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Fue pertinente	Muy de acuerdo	Recuento		2	6	12	20
		% col.		13,3%	35,3%	52,2%	29,0%
	De acuerdo	Recuento		7	6	10	23
		% col.		46,7%	35,3%	43,5%	33,3%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	6	6	3	1	16
		% col.	42,9%	40,0%	17,6%	4,3%	23,2%
	En desacuerdo	Recuento	3				3
		% col.	21,4%				4,3%
	Muy en desacuerdo	Recuento	5		2		7
		% col.	35,7%		11,8%		10,1%
No contesta		1	5	2	0	8	
Total	Recuento	15	19	19	24	77	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabla 50:**  
**Distribución de participantes según evaluación de claridad del seminario y universidad, medición final**

Evaluación de claridad del seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Fue claro	Muy de acuerdo	Recuento		2	5	12	19
		% col.		14,3%	29,4%	50,0%	27,5%
	De acuerdo	Recuento		7	6	11	24
		% col.		50,0%	35,3%	45,8%	34,8%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	1	4	3	1	9
		% col.	7,1%	28,6%	17,6%	4,2%	13,0%
	En desacuerdo	Recuento	8	1	1		10
		% col.	57,1%	7,1%	5,9%		14,5%
	Muy en desacuerdo	Recuento	5		2		7
		% col.	35,7%		11,8%		10,1%
No contesta		1	5	2	0	8	
Total	Recuento	15	19	19	24	77	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabla 51:**  
**Distribución de participantes según evaluación de oportunidad del seminario y universidad, medición final**

Evaluación de oportunidad del seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Fue oportuno	Muy de acuerdo	Recuento		3	4	12	19
		% col.		21,4%	23,5%	50,0%	27,5%
	De acuerdo	Recuento		4	8	10	22
		% col.		28,6%	47,1%	41,7%	31,9%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	2	5	3	1	11
		% col.	14,3%	35,7%	17,6%	4,2%	15,9%
	En desacuerdo	Recuento	6	2	1		9
		% col.	42,9%	14,3%	5,9%		13,0%
	Muy en desacuerdo	Recuento	6		1	1	8
		% col.	42,9%		5,9%	4,2%	11,6%
No contesta		1	5	2	0	8	
Total	Recuento		15	19	19	24	77
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 52:**  
**Distribución de participantes según evaluación de utilidad del seminario y universidad, medición final**

Evaluación de utilidad del seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Fue útil	Muy de acuerdo	Recuento		3	6	16	25
		% col.		21,4%	35,3%	66,7%	36,2%
	De acuerdo	Recuento		7	5	6	18
		% col.		50,0%	29,4%	25,0%	26,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	5	4	4	1	14
		% col.	35,7%	28,6%	23,5%	4,2%	20,3%
	En desacuerdo	Recuento	5		1	1	7
		% col.	35,7%		5,9%	4,2%	10,1%
	Muy en desacuerdo	Recuento	4		1		5
		% col.	28,6%		5,9%		7,2%
No contesta		1	5	2	0	8	
Total	Recuento		15	19	19	24	77
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 53:**  
**Distribución de participantes según evaluación de adecuación del seminario y universidad, medición final**

Evaluación de adecuación del seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Se adecuó a mis necesidades	Muy de acuerdo	Recuento		4	4	12	20
		% col.		28,6%	23,5%	52,2%	29,4%
	De acuerdo	Recuento		8	6	9	23
		% col.		57,1%	35,3%	39,1%	33,8%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	6	1	3	1	11
		% col.	42,9%	7,1%	17,6%	4,3%	16,2%
	En desacuerdo	Recuento	4		2	1	7
		% col.	28,6%		11,8%	4,3%	10,3%
	Muy en desacuerdo	Recuento	4	1	2		7
		% col.	28,6%	7,1%	11,8%		10,3%
	No contesta		1	5	2	1	9
	Total	Recuento	15	19	19	24	77
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabla 54:**  
**Distribución de participantes según evaluación de suficiencia del seminario y universidad, medición final**

Evaluación de suficiencia del seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Fue suficiente	Muy de acuerdo	Recuento	1	3	4	9	17
		% col.	7,1%	21,4%	22,2%	40,9%	25,0%
	De acuerdo	Recuento		7	8	10	25
		% col.		50,0%	44,4%	45,5%	36,8%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	5	4	2	1	12
		% col.	35,7%	28,6%	11,1%	4,5%	17,6%
	En desacuerdo	Recuento	5		2		7
		% col.	35,7%		11,1%		10,3%
	Muy en desacuerdo	Recuento	3		2	2	7
		% col.	21,4%		11,1%	9,1%	10,3%
	No contesta		1	5	1	2	9
	Total	Recuento	15	19	19	24	77
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabla 55:**  
**Distribución de participantes según satisfacción de expectativas con el seminario y universidad, medición final**

Satisfacción de expectativas con el seminario			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Cumplió mis expectativas	Muy de acuerdo	Recuento		2	4	10	16
		% col.		14,3%	23,5%	43,5%	23,5%
	De acuerdo	Recuento		5	7	10	22
		% col.		35,7%	41,2%	43,5%	32,4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	3	6	1	2	12
		% col.	21,4%	42,9%	5,9%	8,7%	17,6%
	En desacuerdo	Recuento	5	1	2		8
		% col.	35,7%	7,1%	11,8%		11,8%
	Muy en desacuerdo	Recuento	6		3	1	10
		% col.	42,9%		17,6%	4,3%	14,7%
No contesta		1	5	2	1	9	
Total	Recuento	15	19	19	24	77	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

El Seminario tendió a estar centrado en 'temas' más que en 'problemas de aula', o bien eran problemas de aula abordados desde una perspectiva externa a la práctica pedagógica, y bajo una concepción de investigación más clásica.

Entre estos problemas no necesariamente de aula, o bien no necesariamente mejor abordables desde la investigación acción, se encuentran temas como las dificultades de los egresados para titularse, problemas de empleabilidad de los egresados, problemas en las prácticas laborales y factores que inciden en las deficientes prácticas pedagógicas de los docentes de la EMTP.

Y de manera más aislada y concentrados en la UdeC, se observa interés por temáticas relativas a los desafíos de los OFT en aula y a la incorporación de la socioafectividad en el trabajo pedagógico.

Algunos de los problemas que dieron origen a los Seminarios de Investigación Acción y que efectivamente se encontraban al interior de las aulas, constituyendo desafíos propiamente pedagógicos, se relacionan con las dificultades de rendimiento de sus estudiantes, el uso pedagógico de las TIC y problemas motivacionales de sus estudiantes.

En el primer grupo de problemas relativos al rendimiento, se observa interés por temas relacionados con estrategias para disminuir la repitencia, el bajo nivel de inglés de los estudiantes, las diferencias de rendimiento en plan común y diferenciado, y en formación dual y TP, bajos resultados en pruebas estandarizadas y vinculaciones entre autoestima y rendimiento.

En el segundo grupo de problemas relativos al uso pedagógico de las TIC se observa interés por las vinculaciones entre TIC y aprendizaje y particularmente en los beneficios del uso de pizarras digitales.

En el tercer grupo de problemas relativos a la desmotivación de sus estudiantes se suman también temas de ausentismo y deserción desde la perspectiva motivacional.

Si el análisis se realiza por postítulo, los focos de interés para el desarrollo del Seminario se observaron en las siguientes áreas problemáticas:

Entre los participantes de la U. Bío Bío, los problemas de aula que originaron los seminarios refieren principalmente a dificultades pedagógicas de los participantes para integrar, contextualizar y hacer coherentes los procesos de planificación y didáctica con los aprendizajes esperados; y a problemas de bajo rendimiento de sus estudiantes. Asimismo, figuran como problemas importantes las vinculaciones entre TIC y aprendizaje y la desmotivación de sus estudiantes.

Entre los participantes de la UCSH se encuentra una gran variedad de ejes temáticos que incluye análisis de factores de ausentismo escolar, autoestima y rendimiento, bajo manejo del inglés en los estudiantes, manejo de TIC y aplicación para formación en aula, causas y mecanismos de disminución de la repitencia, falta de competencias de comunicación, factores que inciden en deficientes prácticas pedagógicas de docentes, el impacto de la incorporación de variaciones tecnológicas en alumnos de 4º medio, competencias laborales de egresados, etc.

En el caso de los participantes de la UCT se encuentra una amplia variedad de temas que no necesariamente llegan a identificar problemas, observándose una evidente dificultad en la formulación y focalización de problemas pedagógicos de investigación. Consistentemente con la dificultad que se señala como 'quiebre epistemológico' en el abordaje del seminario, muchos de los problemas planteados no constituyen problemas pedagógicos susceptibles de ser estudiados mediante la investigación acción, sino más bien se trata de eventuales problemas de investigación tradicional. El tema más recurrente resulta ser la diferencia entre el rendimiento de sus estudiantes en plan común y diferenciado. También aparecen temas como: resultados de sus estudiantes en pruebas estandarizadas, desempeño de estudiantes de formación dual, articulación de la enseñanza, prácticas laborales; y deserción y dificultad para implementar talleres prácticos.

Finalmente, en la UdeC se aprecia una gama más acotada de problemáticas, bastante bien definidas y formuladas: Se observa un interés muy recurrente por el tema de los OFT y sus desafíos de abordaje en aula; seguido con fuerza por el interés en temas de incorporación pedagógica de TIC, particularmente de pizarras digitales. También se observa recurrencia en temas relativos a la incorporación de la socioafectividad en el trabajo pedagógico. Asimismo, se observan intereses puntuales por temas de motivación escolar, dificultades de los egresados para titularse y empleabilidad.

## a.6. Vinculación con el mundo productivo

La mitad de los participantes estima que el postítulo tuvo un bajo, muy bajo o nulo nivel de vinculación efectiva con el mundo productivo. Sólo un 23,6% de los docentes señala que existió un nivel alto o muy alto de vinculación efectiva del postítulo y el mundo productivo.

Es en la U. del Bío Bío donde los participantes estiman en mayor medida (casi 40%) que existió una alta o muy alta vinculación del postítulo con el mundo productivo. Y por el contrario, la U.C. de Temuco muestra la mayor proporción de participantes (menos del 7%) que estiman lo mismo.

**Tabla 56:**  
**Evaluación de la vinculación del postítulo con el mundo productivo, medición final**

Vinculación del postítulo con el mundo productivo			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
¿Cuál es el nivel de vinculación efectiva con el mundo productivo que usted estima tuvo el postítulo?	Muy alto	Recuento		1		2	3
		% col.		6,7%		8,7%	4,2%
	Alto	Recuento	1	3	3	7	14
		% col.	6,7%	20,0%	15,8%	30,4%	19,4%
	Mediano	Recuento		5	3	9	17
		% col.		33,3%	15,8%	39,1%	23,6%
	Bajo	Recuento	6	4	9	5	24
		% col.	40,0%	26,7%	47,4%	21,7%	33,3%
	Muy bajo	Recuento	3	2	4		9
		% col.	20,0%	13,3%	21,1%		12,5%
Nulo	Recuento	5				5	
	% col.	33,3%				6,9%	
No contesta			4		1	5	
Total	Recuento	15	19	19	24	77	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Los docentes señalan mayoritariamente que no han tenido visitas a terreno como parte de las actividades del postítulo. Sólo en el caso de la UdeC las opiniones se encuentran divididas. Esta consulta, que se hace en la medición final, hace un barrido por todo el recorrido de los participantes por el postítulo, es decir, la opinión se refiere a la totalidad de las visitas realizadas durante el desarrollo del programa.

**Tabla 57:**  
**Presencia de Visitas a terreno, medición final**

Visitas a terreno			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Visitas a terreno	Sí	Recuento		1	8		9
		% col.		7,7%	44,4%		13,6%
	No	Recuento	15	12	10	20	57
		% col.	100,0%	92,3%	55,6%	100,0%	86,4%
No contesta			6	1	4	11	
Total	Recuento	15	19	19	24	77	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



Un 31,3% señala haber tenido talleres, charlas o encuentros con personas del mundo productivo como parte de las actividades del postítulo. La mayor proporción de este tipo de actividades es percibida por los participantes de la U. del Bío Bío (60%).

**Tabla 58:**  
**Presencia de Talleres, charlas o encuentros, medición final**

Talleres, charlas o encuentros			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Talleres, charlas o encuentros con personas del mundo productivo	Sí	Recuento	5	2	2	12	21
		% col.	33,3%	15,4%	10,5%	60,0%	31,3%
	No	Recuento	10	11	17	8	46
		% col.	66,7%	84,6%	89,5%	40,0%	68,7%
	No contesta			6		4	10
	Total	Recuento		15	19	19	24
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Un 61,4% señala que efectivamente se realizaron actividades relacionadas con la contextualización en el mundo productivo para los distintos módulos. Nuevamente en la U. del Bío Bío se observa la mayor proporción de participantes que están de acuerdo con la afirmación, en tanto en la UCT se encuentra la menor proporción de acuerdo.

**Tabla 59:**  
**Presencia de actividades de contextualización en el mundo productivo, medición final**

Actividades de contextualización en el mundo productivo			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Contextualización en el mundo productivo para los módulos	Sí	Recuento	7	9	11	16	43
		% col.	46,7%	64,3%	57,9%	72,7%	61,4%
	No	Recuento	8	5	8	6	27
		% col.	53,3%	35,7%	42,1%	27,3%	38,6%
	No contesta			5		2	7
	Total	Recuento		15	19	19	24
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

## a.7. Los temas transversales

Se observa que el tratamiento de los temas transversales tales como diversidad, género, ciudadanía no genera consenso en la evaluación de los participantes. Uno de los mejor logrados es aparentemente el tema de la diversidad, aunque no es claro que al implementar un módulo específico con alguno de estos temas transversales, su impacto sea mayor. Es más, cuando estos temas se incorporan al currículo en forma de módulo pueden ser muy valorados por los participantes, sin embargo, no dudan en optar por reemplazarlos por una mayor profundización en módulos directamente relacionados con la práctica pedagógica.

Del mismo modo, no es evidente que en una u otra universidad alguno de estos temas esté significativamente mejor abordado y logrado, aunque es posible reconocer una tendencia a una mejor evaluación en estos temas en la U. del Bío Bío.

## Perspectiva de género

En la primera medición, un 36,1% de los participantes consideraba que la perspectiva de género había figurado débilmente en algunas instancias del postítulo. Este porcentaje desciende a un 25,8% en el 2010, reduciéndose la proporción de participantes que estiman debilidad en el tratamiento de este tema, y evidenciándose que la temática estuvo planteada en diversos grados y maneras. Destaca, además, el aumento que tiene la alternativa “apareció de manera transversal y con mucha fuerza en la mayoría de los módulos que tienen los docentes”, de un 14,8% a un 25,8% en la segunda medición.

La mayor percepción de presencia se observa en la U. del Bío Bío, y la menor presencia es reportada por los participantes de la UCSH.

**Tabla 60:**  
**Distribución de participantes según percepción de la presencia de la perspectiva de género, comparación medición inicial y final**

Percepción de la presencia de la perspectiva de género		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
Género	Estuvo presente en un módulo específico dedicado a ello	10	16,4%	11	16,7%
	Apareció de manera transversal y con mucha fuerza en la mayoría de los módulos	9	14,8%	17	25,8%
	Apareció en la mayoría de los módulos con relativa fuerza	6	9,8%	10	15,2%
	Tuvo presencia muy fuerte en algunos módulos y en otros mucho menos o casi nada	12	19,7%	10	15,2%
	Figuró débilmente en algunas instancias del postítulo	22	36,1%	17	25,8%
	No estuvo presente en el postítulo	2	3,3%	1	1,5%
	No contesta	13		11	
Total		74	100,0%	77	100,0%

**Tabla 61:  
Distribución de participantes según percepción de la presencia de la perspectiva de género  
y universidad, medición final**

Percepción de la presencia de la perspectiva de género			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Género	Estuvo presente en un módulo específico dedicado a ello	Recuento	5	1	3	2	11
		% col.	35,7%	6,3%	20,0%	9,5%	16,7%
	Apareció de manera transversal y con mucha fuerza en la mayoría de los módulos	Recuento	2		4	12	18
		% col.	14,3%		26,7%	57,1%	27,3%
	Apareció en la mayoría de los módulos con relativa fuerza	Recuento	2	4	2	3	11
		% col.	14,3%	25,0%	13,3%	14,3%	16,7%
	Tuvo presencia muy fuerte en algunos módulos y en otros mucho menos	Recuento	3	1	4	3	11
		% col.	21,4%	6,3%	26,7%	14,3%	16,7%
	Figuró débilmente en algunas instancias del postítulo	Recuento	1	9	1	1	12
		% col.	7,1%	56,3%	6,7%	4,8%	18,2%
	No estuvo presente en el postítulo	Recuento	1	1	1		3
		% col.	7,1%	6,3%	6,7%		4,5%
	No contesta		1	3	4	3	11
	Total	Recuento	15	19	19	24	77
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las temáticas de la diversidad, la ciudadanía y los OFT no fueron consultadas en la medición anterior, por lo que los resultados son para la segunda medición.

### **Diversidad, Ciudadanía, Objetivos Transversales de la EMTP**

El 32,8% señala que existió un módulo específico dedicado a la temática de la diversidad y en una proporción similar un 34,4% opina que apareció de manera transversal y con mucha fuerza en la mayoría de los módulos, reflejando las distintas realidades de implementación del tema en los diferentes Postítulos

**Tabla 62:**  
**Distribución de participantes según percepción de la presencia de la temática de la diversidad, y universidad, medición final**

Percepción de la presencia de la temática de la diversidad			Universidad				Total
			UCT	UCSH	Uconce-LA	U Bio Bío	
Diversidad	Estuvo presente en un módulo específico dedicado a ello	Recuento	8	2	4	7	21
		% col.	57,1%	16,7%	26,7%	30,4%	32,8%
	Apareció de manera transversal y con mucha fuerza en la mayoría de los módulos	Recuento	2	3	4	13	22
		% col.	14,3%	25,0%	26,7%	56,5%	34,4%
	Apareció en la mayoría de los módulos con relativa fuerza	Recuento	2	4	3	1	10
		% col.	14,3%	33,3%	20,0%	4,3%	15,6%
	Tuvo presencia muy fuerte en algunos módulos y en otros mucho menos	Recuento	2	2		2	6
		% col.	14,3%	16,7%		8,7%	9,4%
	Figuró débilmente en algunas instancias del postítulo	Recuento		1	4		5
		% col.		8,3%	26,7%		7,8%
	Total	No contesta		7	4	1	13
		Recuento	15	19	19	24	77
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las opiniones de los docentes en relación a la temática de la Ciudadanía son dispares, un 25% considera que estuvo presente en un módulo específico; y en proporciones similares señalan que apareció de manera transversal y con mucha fuerza en la mayoría de los módulos, o que apareció en la mayoría de los módulos con relativa fuerza.

**Tabla 63:**  
**Distribución de participantes según percepción de la presencia de la temática de la ciudadanía y universidad, medición final**

Percepción de la presencia de la temática de la ciudadanía			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
Ciudadanía	Estuvo presente en un módulo específico dedicado a ello	Recuento	4	1	8	2	15
		% col.	30,8%	9,1%	53,3%	9,5%	25,0%
	Apareció de manera transversal y con mucha fuerza en la mayoría	Recuento		2	2	9	13
		% col.		18,2%	13,3%	42,9%	21,7%
	Apareció en la mayoría de los módulos con relativa fuerza	Recuento	4	1	2	5	12
		% col.	30,8%	9,1%	13,3%	23,8%	20,0%
	Tuvo presencia muy fuerte en algunos módulos y en otros mucho	Recuento	1		1	3	5
		% col.	7,7%		6,7%	14,3%	8,3%
	Figuró débilmente en algunas instancias del postítulo	Recuento	2	3	2	1	8
		% col.	15,4%	27,3%	13,3%	4,8%	13,3%
	No estuvo presente en el postítulo	Recuento	2	4		1	7
		% col.	15,4%	36,4%		4,8%	11,7%
	No contesta		2	8	4	3	17
	Total	Recuento	15	19	19	24	77
% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

En cuanto al tratamiento de los objetivos transversales, cerca del 60% de los participantes considera que esta temática apareció de manera transversal y con mucha fuerza en la mayoría de los módulos del postítulo. Menos de un 20% señala que estuvo presente en un módulo específico dedicado a ello. Sólo un 6,6% considera que solo figuró débilmente en algunas instancias del postítulo o definitivamente no estuvo presente en el postítulo.

En todas las universidades, excepto en la UCT, se observa mayoritariamente una percepción de fuerte presencia transversal de los OFT.

**Tabla 64:**  
**Distribución de participantes según percepción de la presencia de la temática de los OFT y universidad, medición final**

Percepción de la presencia de la temática de los OFT			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
OFT	Estuvo presente en un módulo específico dedicado a ello	Recuento	2	2	2	5	11
		% col.	15,4%	16,7%	14,3%	23,8%	18,3%
	Apareció de manera transversal y con mucha fuerza en la mayoría de los módulos	Recuento	5	6	10	13	34
		% col.	38,5%	50,0%	71,4%	61,9%	56,7%
	Apareció en la mayoría de los módulos con relativa fuerza	Recuento	3	2		1	6
		% col.	23,1%	16,7%		4,8%	10,0%
	Tuvo presencia muy fuerte en algunos módulos y en otros mucho menos presencia	Recuento		1	2	2	5
		% col.		8,3%	14,3%	9,5%	8,3%
	Figuró débilmente en algunas instancias del postítulo	Recuento	1	1			2
		% col.	7,7%	8,3%			3,3%
	No estuvo presente en el postítulo	Recuento	2				2
		% col.	15,4%				3,3%
No contesta			7	5	3	17	
Total	Recuento	15	19	19	24	77	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

### a.8. Niveles de comunicación en el Postítulo

La comunicación con los docentes se realiza de diferentes maneras: directamente por teléfono con el profesor, a través de email, contacto con la secretaria o a través de la plataforma, todas han sido usadas en distintos momentos del desarrollo del postítulo.

En general e indistintamente el medio utilizado para comunicarse con los profesores del postítulo, la opinión sobre esta comunicación es positiva, el 88,2% señala que la comunicación es buena o muy buena en la medición inicial. En la medición final, esta proporción desciende a 81,6%.

**Tabla 65:**  
**Distribución de participantes según percepción de la comunicación con los docentes, comparación medición inicial y final**

Percepción de la comunicación con los docentes		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
¿Cómo evalúa esa comunicación con los docentes fuera del horario de clases presenciales en términos de rapidez de respuesta?	Muy buena	27	39,7%	27	35,5%
	Buena	33	48,5%	35	46,1%
	Regular	7	10,3%	10	13,2%
	Mala			2	2,6%
	Muy mala	1	1,5%	2	2,6%
	No contesta	6		1	
Total		74	100,0%	77	100,0%

También en este ámbito la evaluación más baja de la comunicación se observa entre los participantes de la UCT.

**Tabla 66:**  
**Distribución de participantes según percepción de la comunicación con los docentes y universidad, medición final**

Percepción de la comunicación con los docentes y universidad			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bio Bío	
¿Cómo evalúa esa comunicación con los docentes fuera del horario de clases presenciales en términos de rapidez de respuesta?	Muy buena	Recuento		8	10	9	27
		% col.		42,1%	52,6%	39,1%	35,5%
	Buena	Recuento	6	9	8	12	35
		% col.	40,0%	47,4%	42,1%	52,2%	46,1%
	Regular	Recuento	6	2		2	10
		% col.	40,0%	10,5%		8,7%	13,2%
	Mala	Recuento	2				2
		% col.	13,3%				2,6%
	Muy mala	Recuento	1		1		2
		% col.	6,7%		5,3%		2,6%
	No contesta					1	1
	Total	Recuento	15	19	19	24	77
		% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Lo anterior se refuerza con la evaluación del resultado de esta interacción entre el académico y el participante. En la medición inicial, un porcentaje muy importante (89,4%) señala que esta comunicación ha sido muy buena o buena en términos de utilidad. En la medición final esta apreciación positiva se mantiene, descendiendo muy levemente al 85,5%.

**Tabla 67:**  
**Distribución de participantes según utilidad que prestó a los docentes y universidad, medición final**

Percepción de utilidad de la comunicación			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
¿Y en términos de la utilidad que le prestó?	Muy buena	Recuento	2	10	9	10	31
		% col.	13,3%	52,6%	47,4%	43,5%	40,8%
	Buena	Recuento	5	9	8	12	34
		% col.	33,3%	47,4%	42,1%	52,2%	44,7%
	Regular	Recuento	5		1	1	7
		% col.	33,3%		5,3%	4,3%	9,2%
	Mala	Recuento	1				1
		% col.	6,7%				1,3%
	Muy mala	Recuento	2		1		3
		% col.	13,3%		5,3%		3,9%
No contesta					1	1	
Total	Recuento		15	19	19	24	77
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## b. Resultados: Indicadores de eficiencia y eficacia

Las tasas de retiro, deserción y reprobación son muy marginales, logrando llegar hasta el final del programa y aprobándolo completamente virtualmente todos los matriculados. Tal como se señalara anteriormente, no se contó con la información respectiva de la UdeC.

**Tabla 68: Participantes del postítulo, retirados, desertores y reprobados según universidad.**

Universidad	Matrícula postítulo	Retirados	Desertores	Reprobados
U. Del Bío Bío	25	3	0	0
U. de Concepción, Los Ángeles	27	0	1	0
U. Católica de Temuco	41 (considerando aquí las 2 secciones)	1	1	3*
U. Cardenal Silva Henríquez	23	0	1	0
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>3</b> <b>2,6%</b>	<b>2</b> <b>1,7%</b>	<b>3</b> <b>2,6%</b>

\*2 en módulo Evaluación y 1 en módulo Especialidad, Sociedad y Mercado

A nivel de resultados académicos, en términos de calificaciones; si bien, en rigor no es posible comparar dadas las distintas condiciones y criterios inter-módulos e inter-universidades para asignarlas, se observa que las calificaciones promedio más altas fueron asignadas a los docentes participantes de la U del Bío Bío, quienes obtienen, en promedio, calificaciones sobre 6,4 en todos los módulos, seguida muy de cerca por la apreciación de los participantes de la UdeC - aunque con evaluaciones más heterogéneas - con un 6,3 promedio. En la UCSH se observa el promedio general más bajo de calificaciones, aunque resulta cercano al 6,0, y con calificaciones bastante homogéneas en los distintos módulos. Una situación también de relativa homogeneidad de calificaciones en torno al 6,0 se observa en la UCT.



**Tabla 69: Promedio calificaciones del grupo por módulo,  
Universidad del Bío Bío**

<b>UBB Promedio calificaciones del grupo por módulo</b>	<b>Promedio</b>
1.- Currículum Modular para la Enseñanza EMTP	6,6
2.-Planificación y Diseño de aula con enfoque por competencias en la EMTP	6,4
3.-Didáctica para la Educación con enfoque por competencias en la EMTP	6,6
4.- Evaluación para la Educación con enfoque por competencias en la EMTP	7,0
5.-Clima Propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes	6,4
6.- Contextualización Curricular Ligada a la formación diferenciada EMTP	6,0
7.- Comunicación oral y escrita	6,0
8.- Seminario de Investigación Acción	6,6
<b>Promedio</b>	<b>6,5</b>

**Tabla 70: Promedio calificaciones del grupo por módulo,  
Universidad Católica de Temuco**

<b>UCT Promedio calificaciones del grupo en cada módulo</b>	<b>Promedio</b>
1. Competencias Comunicativas	6.3
2. Marco Curricular Nacional en la Modalidad Técnico Profesional	6.3
3.. Didáctica del Diseño Curricular Modular en EMTP	5.9
4. Evaluación en la EMTP: Un enfoque desde las competencias	5.8
5. Especialidad, Sociedad y Mercado	6.3
6. Seminario de Investigación Acción	5.9
<b>Promedio</b>	<b>6,1</b>

**Tabla 71: Promedio calificaciones del grupo por módulo,  
Universidad Cardenal Silva Henríquez**

<b>Promedio calificaciones del grupo en cada módulo</b>	<b>Promedio</b>
1. Componente curricular para la planificación de la EMTP	5.7
2. Vinculación con la empresa y aprendizaje alternado	6.1
3. Planificación de la enseñanza en la EMTP	5.9
4. Implementación de estrategias didácticas en la EMTP	5.7
5. Evaluación de aprendizajes técnicos	6.0
6. Ambiente de aprendizaje y cultura escolar juvenil	6.0
7. Taller de comunicación y desarrollo profesional	5.5
8. Seminario de investigación acción	5.8
<b>Promedio</b>	<b>5,8</b>

**Tabla 72: Promedio calificaciones del grupo por módulo, Universidad de Concepción, Los Angeles**

Promedio calificaciones del grupo en cada módulo	Promedio
1. Formación Ciudadana	5,9
2. Taller IV Seminario Título	6,4
3. Creación de Climas de Convivencia y Escenarios para el Aprendizaje	6,7
4. Diseño Curricular Modular con Enfoque de Competencias	6,4
5. Evaluación para el Aprendizaje por Competencias	6,6
6. Didáctica y Planificación de la Enseñanza Técnica con Enfoque de Competencias	6,3
7. Gestión Educativa e Instituciones de Formación Técnico Profesional	6,3
8. Comunicación en contextos pedagógicos	6,0
9. El fenómeno del aprender	6,3
10. Gestión del conocimiento	6,1
11. Desarrollo económico y dinámica del empleo	6,3
<b>Promedio</b>	<b>6,3</b>

### **b.1. Percepción de Resultados**

Se observa entre los distintos actores una alta valoración de resultados, que dan cuenta de propuestas formativas relevantes, pertinentes, funcionales que logran cumplir con el objetivo de fortalecer las competencias pedagógicas de los participantes y dejar capacidades instaladas, en distintas medidas, entre ellos, especialmente en las áreas de planificación, didáctica y evaluación. Un matiz no menor agrega la UCSH al reconocer como principal logro en sus participantes el cambio de paradigma al enfoque de competencias. Los participantes tienden a identificar transversalmente el aporte del programa como una sistematización de saberes y la profesionalización de las experiencias docentes que realizan.

La excepción la constituyen los participantes del postítulo de la UCT, que se muestran mayoritariamente desconformes con la experiencia formativa vivida, encontrándose que sus docentes reconocen importantes dificultades de diseño e implementación en el Seminario, que bien podrían estar afectando la percepción general de los participantes, dado el rol de confluencia formativa que asumía esta instancia para con la totalidad de la propuesta.

Todos los actores reconocen la adquisición de una perspectiva pedagógica en su quehacer formativo, avances sustantivos en los participantes respecto de sus competencias pedagógicas, y aunque en menor medida, las vinculan a la apropiación del modelo de formación por competencias. Del mismo modo, es unánime el reconocimiento del rol legitimador del programa para los participantes, en tanto certifica su formación pedagógica para desempeñarse con propiedad en el ámbito educativo, toda vez que su situación de docente no certificado en los liceos implicaba una suerte de discriminación, pese a la valoración de sus competencias profesionales.

Todos los actores relevan los buenos resultados asociados a indicadores de eficiencia tales como asistencia, reprobación y deserción, refrendándose dicha percepción en los datos aportados por los coordinadores institucionales en las fichas institucionales y del postítulo que se les solicitó completar para estos efectos, informándose que fueron virtualmente inexistentes la reprobación y deserción, a la vez que las fichas de los 4 programas aluden a una alta asistencia sistemática de los participantes a clases, superando el 80%, tal como se estipula en las condiciones de aprobación de los módulos.

## b.1. Niveles de Satisfacción de los participantes

En la medición inicial, los resultados de los niveles de satisfacción con el postítulo considerados altos o muy altos son mayoritarios, llegando a 86,1%. En la medición final esta evaluación disminuye levemente a un 80,3%, siendo esta baja afectada principalmente por la insatisfacción expresada por los participantes del postítulo de la Universidad Católica de Temuco: menos de un tercio de ellos manifiesta en la segunda medición un alto nivel de satisfacción con el postítulo, y ninguno de ellos señala sentir un muy alto nivel de satisfacción, considerando que en la medición inicial sus niveles de satisfacción fueron altos y similares al del resto de las universidades.

En los casos de los postítulos de las otras 3 universidades los niveles de satisfacción son muy altos, sobre 80%, destacando lo expresado por los participantes de la Universidad Católica Silva Henríquez, que casi en su totalidad de muestran alta o muy altamente satisfechos.

**Tabla 73:**  
**Distribución de participantes según nivel de satisfacción con el postítulo, comparación medición inicial y final.**

Nivel de satisfacción con el postítulo		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
¿Cuál es su nivel de satisfacción con el postítulo en pedagogía?	Muy alto	24	33,3%	21	27,6
	Alto	38	52,8%	40	52,6
	Mediano	8	11,1%	10	13,2
	Bajo	2	2,8%	5	6,6
	No contesta	2		1	
Total		74	100,0%	77	100,0%

**Tabla 74:**  
**Distribución de participantes según nivel de satisfacción con el postítulo y universidad, medición final**

Nivel de satisfacción con el postítulo			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	U Bío Bío	
¿Cuál es su nivel de satisfacción con el postítulo en pedagogía?	Muy alto	Recuento		7	5	9	21
		% col.		38,9%	26,3%	37,5%	27,6%
	Alto	Recuento	4	10	11	15	40
		% col.	26,7%	55,6%	57,9%	62,5%	52,6%
	Mediano	Recuento	7	1	2		10
		% col.	46,7%	5,6%	10,5%		13,2%
	Bajo	Recuento	4		1		5
		% col.	26,7%		5,3%		6,6%
	No contesta		1			1	
Total	Recuento		15	19	19	24	77
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Al evaluar el postítulo mediante la calificación tradicional de 1 a 7, el promedio alcanza a un 5,97 en la medición inicial y en la medición final desciende muy levemente a un 5,68.

**Tabla 75:**  
**Calificación promedio al postítulo, comparación medición inicial y final**

Año de Medición	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Inicial	5,97	74	,992	1	7
Final	5,68	77	1,052	1	7

Pese a que el mayor nivel de satisfacción con el postítulo se observa entre los participantes de la Universidad Católica Silva Henríquez, a la hora de 'ponerle nota' al programa, la calificación más alta la obtiene el postítulo de la Universidad del Bío Bío. La calificación obtenida por el postítulo de la U. Católica de Temuco se distancia significativamente al obtener un 4,7, coincidiendo esto con la apreciación mayoritaria de insatisfacción expresada por sus participantes más arriba, aunque en esta calificación se aprecia que de todas maneras es percibido de manera aprobatoria, con una desviación típica muy pequeña, lo que habla de homogeneidad en las opiniones.

**Tabla 76:**  
**Calificación promedio al postítulo por universidad, medición final**

Universidad	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
UCT	4,71	14	,825	3	6
UCSH	5,39	19	,970	4	7
UConce-LA	5,89	18	1,367	1	7
U Bío Bío	6,35	23	,487	6	7
Total	5,68	77	1,052	1	7

## Cumplimiento de expectativas

En la medición inicial los ámbitos donde los docentes señalan mayores expectativas de que el postítulo pueda mejorar su desempeño son: Planificación y diseño de los procesos de enseñanza aprendizaje con enfoque por competencias (28,9%), Aplicación de planificaciones y diseños de aula con enfoque por competencias (17,4%), Evaluación de aprendizajes coherente con el marco curricular (14,0%) y el Logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes (11,6%).

En la medición final, los ámbitos donde los docentes señalan que han mejorado son precisamente aquellas en las que había mayores expectativas, lo que indica cumplimiento de las mismas proporcional a las expectativas.

**Tabla 77:**  
**Distribución de participantes según expectativas iniciales y percepción de mejoramiento efectivo, comparación medición inicial y final**

Percepción de mejoramiento efectivo		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Casos	% resp. col.	Casos	% resp. col.
Ámbitos que el postítulo puede o ha mejorado el desempeño	En el manejo del marco curricular vigente para la EMTP	8	6,6%	6	4,9%
	En el manejo de planes y programas de Formación Diferenciada TP para mi especialidad	5	4,1%	3	2,5%
	En la planificación y diseño de los procesos de enseñanza aprendizaje con enfoque por competencias	35	28,9%	32	26,2%
	En la aplicación de planificaciones y diseños de aula con enfoque por competencias	21	17,4%	19	15,6%
	En el logro de aprendizajes significativos por parte de mis estudiantes	14	11,6%	12	9,8%
	En la evaluación de aprendizajes coherente con el marco curricular	17	14,0%	21	17,2%
	En el uso de los resultados de las evaluaciones para adecuación de los procesos de enseñanza	6	5,0%	6	4,9%
	En el manejo del grupo y el clima de aula	2	1,7%	2	1,6%
	En la capacidad de motivar a mis estudiantes	2	1,7%	5	4,1%
	En la incorporación de las modalidades de producción y gestión de las empresas a los procesos de enseñanza	1	,8%	1	,8%
	En la autorreflexión crítica de mi quehacer y del equipo docente para el mejoramiento	4	3,3%	11	9,0%
	En habilidades comunicativas orales y escritas aplicables a los procesos de aprendizaje	6	5,0%	4	3,3%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100,0%</b>	<b>77</b>	<b>100,0%</b>	

\*La suma de respuestas es mayor a los casos debido a que era una pregunta de respuesta múltiple

**Tabla 78:  
Distribución de participantes según expectativas iniciales y percepción de mejoramiento efectivo, por universidad, medición inicial y final**

Percepción de mejoramiento efectivo		Universidad				Total	
		UCT	UCSH	UConce-LA	UBioBio		
Ámbitos que el postítulo puede o ha mejorado el desempeño	Manejo del marco curricular vigente para EMTP	Casos		4	2	1	7
		% resp. col.		12,5%	5,9%	2,2%	5,5%
	Manejo de planes y programas de Formación Diferenciada TP p	Casos			1	2	3
		% resp. col.			2,9%	4,4%	2,3%
	Planificación y diseño de los procesos de enseñanza aprendizaje	Casos	3	9	12	9	33
		% resp. col.	17,6%	28,1%	35,3%	20,0%	25,8%
	Aplicación de planificaciones y diseños de aula con enfoque	Casos	1	6	5	10	22
		% resp. col.	5,9%	18,8%	14,7%	22,2%	17,2%
	Logro de aprendizajes significativos por parte de mis estudio	Casos	1	2	1	6	10
		% resp. col.	5,9%	6,3%	2,9%	13,3%	7,8%
	Evaluación de aprendizajes coherente con el marco curricular	Casos	4	3	5	6	18
		% resp. col.	23,5%	9,4%	14,7%	13,3%	14,1%
	Uso de los resultados de las evaluaciones para adecuación de	Casos	3	1	2	2	8
		% resp. col.	17,6%	3,1%	5,9%	4,4%	6,3%
	Manejo del grupo y el clima de aula	Casos		1	1	1	3
		% resp. col.		3,1%	2,9%	2,2%	2,3%
	Capacidad de motivar a mis estudiantes	Casos	1	1		3	5
		% resp. col.	5,9%	3,1%		6,7%	3,9%
	Incorporación de las modalidades de producción y gestión de	Casos		1			1
		% resp. col.		3,1%			0,8%
Autorreflexión crítica de mi quehacer y del equipo docente p	Casos	3	3	3	3	12	
	% resp. col.	17,6%	9,4%	8,8%	6,7%	9,4%	
Habilidades comunicativas orales y escritas aplicables a los	Casos	1	1	2	2	6	
	% resp. col.	5,9%	3,1%	5,9%	4,4%	4,7%	
Total	Casos	15	19	19	24	77	
	% resp. col.	100,0%	100,0%	100%	100%	100%	

\*La suma de respuestas es mayor a los casos debido a que era una pregunta de respuesta múltiple

### **Evolución del postítulo**

Respecto de percepción de la evolución del desarrollo del postítulo, la mayoría (60,8%) estima que el postítulo se ha mantenido en un nivel parejo y bueno desde su inicio. En la medición final, la proporción de participantes que estima que el nivel fue decayendo luego de su inicio (9,5%) se ve especialmente afectada por cerca de la mitad de los participantes del postítulo de la U.C. de Temuco que lo estiman así.

**Tabla 79:**  
**Distribución de participantes según percepción de evolución del postítulo, comparación – medición inicial - final**

Percepción de evolución postítulo		Año de Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
Respecto de la implementación del postítulo en pedagogía Ud. cree que:	El nivel del postítulo en pedagogía fue decayendo luego de su inicio	2	2,8%	7	9,5%
	El nivel del postítulo en pedagogía fue mejorando desde su inicio	24	33,8%	12	16,2%
	El postítulo en pedagogía tuvo un nivel parejo y bueno desde su inicio	32	45,1%	45	60,8%
	El postítulo en pedagogía tuvo un nivel parejo y de mediana calidad desde su inicio	1	1,4%	1	1,4%
	El postítulo en pedagogía tuvo altibajos desde su inicio	12	16,9%	9	12,2%
	No contesta	3		3	
Total		74	100,0%	77	100,0%

**Tabla 80:**  
**Distribución de participantes según percepción de evolución del postítulo y universidad, medición final**

Según evolución postítulo			Universidad				Total	
			UCT	UCSH	UConce-LA	UBíoBío		
Respecto de la implementación del postítulo en pedagogía Ud. cree que	El nivel del postítulo en pedagogía fue decayendo luego de su inicio	Recuento	6		1		7	
		% col.	46,2%		5,3%		9,5%	
	El nivel del postítulo en pedagogía fue mejorando desde su inicio	Recuento		4	4	4	12	
		% col.		21,1%	21,1%	17,4%	16,2%	
	El postítulo en pedagogía tuvo un nivel parejo y bueno desde su inicio	Recuento	2	15	9	19	45	
		% col.	15,4%	78,9%	47,4%	82,6%	60,8%	
	El postítulo en pedagogía tuvo un nivel parejo y de mediana calidad desde su inicio	Recuento	1				1	
		% col.	7,7%				1,4%	
	El postítulo en pedagogía tuvo altibajos desde su inicio	Recuento	4		5		9	
		% col.	30,8%		26,3%		12,2%	
	No contesta			2		1	3	
	Total	Recuento		15	19	19	24	74
		% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Aporte del postítulo al mejoramiento del desempeño docente

Al finalizar el postítulo, un 21,4% cree que mejorará el nivel de aprendizaje de sus estudiantes a raíz de la realización del postítulo. Un 17,9% estima que mejorará su propia capacidad de adaptarse a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, mientras un 16,1% estima que cambiará la forma en que enseña gracias a haber cursado el postítulo. Aunque las variaciones no son significativas, es destacable, de todos modos el incremento de casos de docentes que señalan que los mejoramientos corresponden a cuestiones globales de apropiación de una perspectiva educativa (visión de la educación) y sus consecuencias en el aprendizaje de sus estudiantes, por sobre capacidades técnicas específicas (como la planificación) o una mejor situación laboral futura.

**Tabla 81:**  
**Distribución de participantes según percepción de aporte al mejoramiento del desempeño docente, comparación medición inicial y final**

Percepción de nivel de aporte al mejoramiento del desempeño docente		Medición			
		Inicial		Final	
		Recuento	% col.	Recuento	% col.
Qué cree Ud. que cambiará ahora que termina sus estudios en este postítulo?	Sus oportunidades de conseguir un mejor trabajo	2	3,5%	1	1,8%
	La forma en que enseña	8	14,0%	10	16,1%
	Su capacidad de planificar mejor la enseñanza	11	19,3%	6	10,7%
	Su capacidad de aprovechar mejor el tiempo en aula	1	1,8%	2	1,8%
	Su capacidad de evaluar mejor los aprendizajes en aula	3	5,3%	4	8,9%
	Su capacidad de adaptarse a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes	14	24,6%	10	17,9%
	Su visión de la educación	1	1,8%	5	8,9%
	Su visión de la educación TP	1	1,8%	3	7,1%
	Mejorará el nivel de aprendizaje de sus estudiantes	10	17,5%	9	21,4%
	Tengo mis dudas	6	10,5%	6	3,6%
	Creo que nada cambiará sustancialmente			1	1,8%
	No contesta	17		21	
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100,0%</b>	<b>56</b>	<b>100,0%</b>	



**Tabla 82:**  
**Distribución de participantes según percepción de aporte al mejoramiento del desempeño docente y universidad, medición final**

Percepción de nivel de aporte al mejoramiento del desempeño docente			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce-LA	UBíoBío	
Qué cree Ud. que cambiará ahora que termina sus estudios en este postítulo?	Sus oportunidades de conseguir un mejor trabajo	Recuento		1			1
		% col.		5,9%			1,8%
	La forma en que enseña	Recuento	1	2	4	3	10
		% col.	12,5%	11,8%	23,5%	20,0%	17,5%
	Su capacidad de planificar mejor la enseñanza	Recuento	2	3		1	6
		% col.	25,0%	17,6%		6,7%	10,5%
	Su capacidad de aprovechar mejor el tiempo en aula	Recuento	1		1		2
		% col.	12,5%		5,9%		3,5%
	Su capacidad de evaluar mejor los aprendizajes en aula	Recuento	1	2	1		4
		% col.	12,5%	11,8%	5,9%		7,0%
	Su capacidad de adaptarse a las necesidades de aprendizaje d	Recuento		5	4	1	10
		% col.		29,4%	23,5%	6,7%	17,5%
	Su visión de la educación	Recuento	1	2	1	1	5
		% col.	12,5%	11,8%	5,9%	6,7%	8,8%
	Su visión de la educación TP	Recuento		1	1	1	3
		% col.		5,9%	5,9%	6,7%	5,3%
	Mejorará el nivel de aprendizaje de sus estudiantes	Recuento		1	1	7	9
		% col.		5,9%	5,9%	46,7%	15,8%
	Tengo mis dudas	Recuento	1		4	1	6
		% col.	12,5%		23,5%	6,7%	10,5%
Creo que nada cambiará sustancialmente	Recuento	1				1	
	% col.	12,5%				1,8%	
No contesta			7	2	2	10	21
Total	Recuento		15	19	19	24	57
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### **Evaluación Aporte del Postítulo en ámbitos EMTP**

A continuación se muestran las autopercepciones comparadas en el tiempo de los participantes que estimaron que sus niveles de manejo de determinados temas pedagógicos son altos o muy altos, en 4 momentos. El primer momento se refiere al porcentaje de docentes que consideró que poseía un muy alto o alto nivel de conocimiento/manejo respecto de determinados temas en el 2009, al inicio del postítulo (columna conocimiento/manejo actual 2009). La columna que sigue, muestra las expectativas de mejora que tienen los participantes en ese mismo momento, a inicios del postítulo en el 2009, entre los que esperan lograr un alto o muy alto nivel de manejo en dichos temas cuando termine el postítulo. En la tercera columna se muestra la percepción de los participantes que estimaban que hasta ese momento, a poco andar del inicio del postítulo) su nivel de conocimiento/manejo de esos temas era alto o muy alto, gracias al postítulo. En la cuarta y última columna se muestra la percepción de los participantes que estiman, al finalizar el postítulo, que su nivel de conocimiento/manejo de dichos temas es alto o muy alto.

Al comparar la línea base (primera columna) con la última medición se observa un aumento considerable de participantes que estiman contar con niveles de conocimientos/manejo altos y muy altos en casi todos los ámbitos, con la excepción de; El sector productivo de su especialidad, Modalidades de producción y gestión de las empresas de su especialidad y Manejo del grupo y el clima de aula, las cuales no logran aumentar y, por el contrario, muestran en la mayoría de los casos un descenso en la proporción de participantes que estima contar con un alto o muy alto nivel de conocimiento/manejo al finalizar el postítulo. Esto coincide con los temas sobre los cuales los participantes reportan altos niveles de manejo inicial (entre el 70 y 85% de ellos indicaba alto nivel de manejo del tema antes de iniciar el postítulo), por lo que cabe cuestionar el efectivo aporte del postítulo en estos ámbitos, considerando que probablemente, dado el nivel de manejo inicial, no sea necesario incluirlo en el curriculum del postítulo, y en su lugar resulte pertinente potenciar otras áreas en las que recurrentemente los participantes solicitan mayor tiempo de trabajo y profundización (Planificación, Didáctica, Evaluación).

Los avances más sustantivos, en términos de proporción de participantes que estiman que llegaron a niveles de manejo del tema alto o muy alto tras la participación en el postítulo, se observa en las áreas de Aplicación de planificaciones y diseño de aula y Diseño de procesos de enseñanza con enfoque con competencias, en que la proporción de participantes que señalaba contar con altos o muy altos niveles de conocimientos iniciales en el tema sube de un 13,6% a un 82,1% en el primer caso, y de un 16,1% a un 78,6% en el segundo caso.

De igual modo, se observa un significativo avance en la proporción de participantes que llegan a estimar que sus niveles de manejo en temas de Evaluación de aprendizajes por competencias y Uso de resultados de la evaluación, incrementándose en más de 50 puntos porcentuales la cifra de participantes que estiman que han alcanzado un alto o muy alto nivel de manejo de estos temas tras cursar el postítulo.

**Tabla 83**  
**Distribución de participantes según percepción de avance por ámbito, comparación medición inicial y final**

Percepción de avance por ámbito	Conocimiento/Manejo inicial	Conocimiento/Manejo Final	Diferencia
El marco curricular vigente para EMTP	25,8	62,5	+36,7
Planes y programas de Formación Diferenciada TP para mi especialidad	63,6	82,1	+18,5
Diseño de los procesos de enseñanza con enfoque por competencias	16,1	78,6	<b>+62,5</b>
Aplicación de planificaciones y diseños de aula con enfoque en competencias	13,6	82,1	<b>+68,5</b>
La organización del espacio educativo en talleres de aprendizaje	27,6	76,4	+48,8
La organización del proceso de enseñanza aprendizaje sobre la base de los aprendizajes esperados	33,7	78,2	+44,5
Evaluación de aprendizajes según el marco curricular TP	19,5	71,4	+51,9
La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los criterios de evaluación	29,1	78,6	+49,5
Uso de los resultados de las evaluaciones para adecuación de los procesos de enseñanza	16,3	69,6	+53,3
El sector productivo de su especialidad	84,9	83,3	-1,6
Modalidades de producción y gestión de las empresas de su especialidad	72,1	67,3	-4,8
Manejo del grupo y el clima de aula	82,8	80,4	-2,4
Habilidades comunicativas orales y escritas aplicables a los procesos de aprendizaje	74,7	85,7	+11,0

Si se analiza el número de participantes que estiman haber alcanzado, tras el postítulo, un alto o muy alto nivel de manejo en las distintas áreas, según universidad, sistemáticamente los participantes de la U.C. de Temuco perciben haber alcanzado estos niveles en una proporción mucho menor que el resto de los participantes de las otras universidades. En el caso de la UCT, en ninguno de los ámbitos consultados la autopercepción de logro de alto o muy alto nivel supera la mitad de los participantes, incluso, para casi la mitad de los ámbitos consultados, es sólo un tercio o menos de los participantes los que señalan haber logrado altos niveles de manejo.

Para las demás universidades, en la gran mayoría de las áreas consultadas, los participantes reportan haber logrado altos o muy altos niveles de dominio, en general sobre el 70%. Las excepciones están en las áreas que señalan como de alto nivel de dominio inicial, en que el postítulo parece no haber sido particularmente un aporte.

**Tabla 84:**  
**Distribución de participantes según percepción de haber alcanzado un alto o muy alto nivel de avance tras el postítulo, por ámbito y universidad, medición final**

<b>Ámbito/Proporción de participantes que estiman haber logrado alto o muy alto nivel de avance</b>	<b>UCT</b>	<b>UCSH</b>	<b>UConce-LA</b>	<b>U Bio Bio</b>	<b>Promedio</b>
El marco curricular vigente para EMTP	33,3	64,3	72,2	82,6	65,7
Planes y programas de Formación Diferenciada TP para mi especialidad	26,7	57,1	66,7	73,9	58,6
Diseño de los procesos de enseñanza con enfoque por competencias	40,0	85,7	88,9	78,3	74,3
Aplicación de planificaciones y diseños de aula con enfoque en competencias	40,0	78,6	88,9	82,6	74,3
La organización del espacio educativo en talleres de aprendizaje	33,3	50,0	83,3	73,9	62,9
La organización del proceso de enseñanza aprendizaje sobre la base de los aprendizajes esperados	33,3	76,9	88,9	95,7	76,8
Evaluación de aprendizajes según el marco curricular TP	40,0	78,6	83,3	87,0	74,3
La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los criterios de evaluación	46,7	78,6	88,9	91,3	78,6
Uso de los resultados de las evaluaciones para adecuación de los procesos de enseñanza	50,0	71,4	83,3	78,3	72,5
El sector productivo de su especialidad	20,0	28,6	55,6	47,8	40,0
Modalidades de producción y gestión de las empresas de su especialidad	20,0	35,7	50,0	30,4	34,3
Manejo del grupo y el clima de aula	40,0	57,1	83,3	87,0	70,0
Habilidades comunicativas orales y escritas aplicables a los procesos de aprendizaje	50,0	57,1	72,2	82,6	68,1

Estos hallazgos sugieren la necesidad de someter las propuestas formativas a un proceso de revisión del diseño e implementación de los módulos destinados al desarrollo de habilidades más transversales, tales como comunicación y clima, y de los destinados al desarrollo de competencias más estrechamente vinculadas con los saberes propios del público objetivo del postítulo, tales como sector productivo, privilegiando la presencia y el peso de los módulos centrales antes señalados, considerando el autoreporte de altos niveles de manejo en estos últimos temas, por parte de los participantes, desde el inicio del postítulo, y el también autoreporte de poco significativos avances en dichos ámbitos, dada la situación inicial.

Por otra parte, no existe consenso entre los distintos actores (coordinadores, docentes académicos y docentes estudiantes) para establecer variables que permitan diferenciar tipos de resultado individual, o aprovechamiento del programa. En algunos casos estos actores estiman que el rendimiento de los participantes dependería del nivel de apoyo y compromiso del establecimiento de proveniencia respecto de las actividades que implica el postítulo. En una línea argumentativa similar, otros representantes de estos mismos actores señalan que existiría mayor compromiso entre participantes provenientes de establecimientos religiosos y particulares subvencionados, respecto de participantes

provenientes de establecimientos municipales, vinculándose nivel de compromiso con nivel de aprovechamiento del programa; así como otros representantes de estos actores estiman que los participantes que tienen cargos de gestión en sus establecimientos, tenderían a rendir mejor. Sin embargo, tal como se señalara, no se observa un consenso claro al respecto, ni mucho menos documentado.

### **Evaluación de módulos del postítulo**

El promedio general de las notas que los participantes asignaron a la totalidad de los módulos alcanza a un 5,7. Las universidades UdeC y Bío Bío concentran la mayor parte de los promedios más altos por módulo (en general sobre 6,0), en tanto la U. Católica de Temuco muestra las evaluaciones más bajas por módulo, aunque en general en torno al 5,0, con excepción del Seminario, que obtiene calificación promedio reprobatoria (3,3).

Si bien, es cierto los ejes estratégicos de los postítulos, definidos por CPEIP en los términos de referencia para su diseño, son Currículum, Didáctica y Evaluación, el análisis de las propuestas curriculares evidencia la incorporación de otras áreas también exigidas por CPEIP, y de otras de libre incorporación, por lo que los módulos han sido agrupados considerando la totalidad de las áreas temáticas contempladas, para efectos del análisis que sigue.

Los módulos correspondientes a las áreas de Gestión (impartidos sólo por la UdeC), Evaluación (impartidos por las 4 universidades) y de Planificación (impartidos focalizadamente en un módulo específico) sólo por UCSH y Bío Bío) obtienen el mejor promedio de calificaciones como área temática, con un 6,5, 6,3 y 6,2, respectivamente. En estas áreas, los módulos mejor evaluados son los de Evaluación para la educación con enfoque en competencias EMTP de la U. del Bío Bío y el de Planificación y Diseño de aula, de la misma universidad, que alcanzan un promedio 6,9. Les sigue el módulo de Gestión de la UdeC, que alcanzan un promedio de 6,4 y 6,6, respectivamente.

Las áreas modulares con evaluación promedio más baja son: Vinculación con el mundo productivo y Seminario de Investigación Acción. En la primera de estas áreas la evaluación de los módulos respectivos implementados por las distintas universidades tienen evaluaciones bastante disímiles., pero siempre con calificaciones promedio de regulares a bajas, excepto en el caso del módulo Vinculación con la empresa y aprendizaje alternado de la UCSH, que obtiene un promedio 6,4. En cambio, la UdeC con su módulo Desarrollo Económico y Dinámica del empleo alcanza un reprobatorio 2,7.

En el área Seminario, la mejor calificación es obtenida por la UCSH, aunque se presume que en la U. del Bío Bío podría haber sido calificado de manera igualmente positiva o incluso mejor, pues una dificultad en la recolección de los datos no permitió procesar adecuadamente dicho ítem, pero es posible deducirlo del discurso de los participantes en la entrevista realizada.

Si el análisis se realiza por área modular, en las áreas de Comunicación, Currículum, Clima y Gestión, son los módulos implementados por la UdeC los que alcanzan la mejor calificación promedio. En las áreas de Didáctica, Evaluación y Planificación, es la U. del Bío Bío la que logra las mejores calificaciones promedio.

A nivel individual, los módulos mejor evaluados son: Didáctica para la educación con enfoque por competencias en la EMTP, Evaluación para la educación con enfoque por competencias en la EMTP, Planificación y diseño de aula con enfoque por competencias en la EMTP, los tres módulos de la Universidad del Bío Bío con un 6,9 de promedio de evaluación.

Los módulos con más baja evaluación promedio son Desarrollo económico y dinámica del empleo (Universidad de Concepción Sede Los Ángeles y Seminario (U. Católica de Temuco) con promedios de 2,7 y 3,3 respectivamente.

**Tabla 85:**  
**Evaluación por módulo, escala 1 a 7, por área modular y universidad**

Evaluación por módulo/Área modular	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
<b>Comunicación</b>					
Competencias comunicativas (TEMUCO)	15	1	7	5,7	1,6
Taller de Comunicación y Desarrollo Profesional (UCSH)	14	5	7	6,1	,8
Comunicación en contextos pedagógicos (UDEC)	18	5	7	6,6	,6
Comunicación oral y escrita (Bío Bío)	22	2	7	5,5	1,1
<b>Promedio</b>	5,6				
<b>Curriculum</b>					
Marco curricular nacional en la modalidad técnico profesional (TEMUCO)	15	4	7	5,0	1,1
Componentes Curriculares para la planificación de la Enseñanza en la EMTP (UCSH)	14	4	7	5,9	,9
Diseño curricular modular con enfoque de competencias(UDEC)	18	1	7	6,2	1,4
Curriculum Modular para enseñanza EMTP (Bío Bío)	22	5	7	6,0	,8
<b>Promedio</b>	5,8				
<b>Didáctica</b>					
Didáctica del diseño curricular modular en EMTP (TEMUCO)	15	3	7	5,1	1,2
Implementación de estrategias didácticas para la EMTP (UCSH)	14	2	6	5,2	1,2
Didáctica y planificación de la enseñanza técnica con enfoque de competencias(UDEC)	18	1	7	6,3	1,5
Didáctica para la educación con enfoque por competencias en la EMTP (Bío Bío)	22	6	7	6,9	,4
<b>Promedio</b>	5,9				
<b>Evaluación</b>					
Evaluación en la EMTP: un enfoque desde las competencias (TEMUCO)	15	3	7	5,7	1,2
Evaluación de Aprendizajes Técnicos (UCSH)	14	4	7	6,1	1,1
Evaluación para el aprendizaje por competencias(UDEC)	18	1	7	6,3	1,4
Evaluación para la educación con enfoque por competencias en la EMTP (Bío Bío)	22	6	7	6,9	,4
<b>Promedio</b>	6,3				
<b>Vinculación con mundo productivo</b>					
Especialidad, sociedad y mercado (TEMUCO)	15	3	7	5,5	1,0
Vinculación con la Empresa y Aprendizaje Alternado (UCSH)	14	5	7	6,4	,6
Desarrollo económico y dinámica del empleo(UDEC)	18	1	6	2,7	1,4
Pasantías en el sector productivo(UDEC)	18	1	7	4,7	1,8
Contextualización Curricular ligada a la formación diferenciada EMTP (Bío Bío)	22	2	7	4,8	1,6
<b>Promedio</b>	4,8				
<b>Seminario*</b>					
Seminario (TEMUCO)	14	1	5	3,3	1,1
Seminario de Investigación Acción (UCSH)	14	4	7	6,0	,9
Seminario de Investigación- Acción(UDEC)	18	1	7	5,3	1,7

<b>Promedio</b>	4,9				
<b>Planificación</b>					
Planificación de la Enseñanza en la EMTP (UCSH)	14	2	7	5,5	1,2
Planificación y diseño de aula con enfoque por competencias en la EMTP (Bío Bío)	22	6	7	6,9	,3
<b>Promedio</b>	6,2				
<b>Clima</b>					
Ambientes de Aprendizaje y Cultura Escolar Juvenil (UCSH)	14	3	7	4,9	1,1
Creación de climas de convivencia y escenarios para el aprendizaje(UDEC)	17	1	7	6,1	1,5
Clima propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes (Bío Bío)	22	4	7	5,6	1,0
<b>Promedio</b>	5,5				
<b>Formación ciudadana</b>					
Formación ciudadana(UDEC)	18	3	7	5,8	1,3
<b>Aprendizaje</b>					
El fenómeno del aprender(UDEC)	18	5	7	6,7	,7
<b>Gestión</b>					
Gestión del conocimiento(UDEC)	18	5	7	6,6	,8
Gestión educativa en instituciones de formación técnico profesional(UDEC)	18	1	7	6,4	1,5
<b>Promedio</b>	6,5				
<b>Promedio general</b>	5,7				

\*no se consignan datos para Seminario en la U. del Bío Bío puesto que dificultades en la recolección de información no permitieron contar con ellos.

## b.2. Percepción de la Gestión Administrativa del Postítulo

En la medición inicial, la gestión administrativa del postítulo es evaluada con un 5,52 en promedio, con una dispersión baja de los datos respecto de la media, lo que indica que estos se agrupan en torno a los valores o notas 5 y 6. Este panorama se mantiene durante la segunda medición, y se observa que la dimensión obtiene una calificación menor que la que obtiene la implementación académica.

**Tabla 86**  
**Calificación general de la gestión administrativa del postítulo, comparación medición inicial y final**

Año de Medición	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Inicial	5,52	74	1,231	3	7
Final	5,45	77	1,281	2	7
Total	5,48	151	1,253	2	7

Destaca la calificación que obtiene la gestión administrativa del postítulo en la U. del Bío Bío (6,6), mientras UCT y UdeC comparten la más baja (en torno a un 4,8).

**Tabla 87:**  
**Calificación general de la gestión administrativa del postítulo según universidad medición final**

Universidad	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
UCT	4,80	15	1,320	2	7
UCSH	5,26	19	1,327	2	7
UConce-LA	4,88	19	,806	4	6
U Bío Bío	6,57	24	,590	5	7
Total	5,49	77	1,260	2	7

En la primera medición, se puede explicar esta evaluación por los problemas de acceso a la biblioteca principalmente, más del 21,9% opina en este sentido. En la segunda medición aparecen otros problemas como falta de claridad en fechas y horarios, falta de claridad respecto de los beneficios la poca formalidad en la recepción de documentos.

**Tabla 88:**  
**Distribución de participantes según tipo de problemas administrativos percibidos, comparación medición inicial y final**

Tipo de problemas administrativos percibidos	Medición			
	Inicial		Final	
	Casos	% resp. col.	Casos	% resp. col.
Poca formalidad en la recepción de documentos	7	6,9%	8	7,6%
Poca claridad respecto de los beneficios	14	13,7%	10	9,5%
Falta claridad con fechas y horarios de funcionamiento	12	11,8%	17	16,2%
Falta claridad y orden de módulos y docentes a cargo	16	15,7%	14	13,3%
No hemos tenido acceso a biblioteca	23	22,5%	16	15,2%
Otros (especifique)	7	6,9%	7	6,7%
No he tenido problemas	23	22,5%	33	31,4%
Total	74	100,0%	77	100,0%

\*La suma de respuestas es superior a la de casos debido a que era una pregunta de respuesta múltiple

La mayor cantidad y frecuencia de problemas es percibida por los participantes de la UCT (falta de claridades con fechas) y UdeC (acceso a biblioteca).



**Tabla 89:  
Distribución de participantes según tipo de problemas administrativos percibidos y universidad, medición final**

Tipo de problemas administrativos percibidos			Universidad				Total
			UCT	UCSH	UConce- LA	U Bío Bío	
Problemas de tipo administrativo	Poca formalidad en la recepción de documentos	Casos	1	2	3	2	8
		% resp. col.	3,8%	9,5%	8,6%	8,7%	7,6%
	Poca claridad respecto de los beneficios	Casos	3		7		10
		% resp. col.	11,5%		20,0%		9,5%
	Falta claridad con fechas y horarios de funcionamiento	Casos	8	4	5		17
		% resp. col.	30,8%	19,0%	14,3%		16,2%
	Falta claridad y orden de módulos y docentes a cargo	Casos	6	3	4	1	14
		% resp. col.	23,1%	14,3%	11,4%	4,3%	13,3%
	No hemos tenido acceso a biblioteca	Casos	4		11	1	16
		% resp. col.	15,4%		31,4%	4,3%	15,2%
	Otros (especifique)	Casos	1	3	3		7
		% resp. col.	3,8%	14,3%	8,6%		6,7%
	No he tenido problemas	Casos	3	9	2	19	33
		% resp. col.	11,5%	42,9%	5,7%	82,6%	31,4%
Total	Casos	15	19	19	24	77	
	% resp. col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

\*La suma de respuestas es superior a la de casos debido a que era una pregunta de respuesta múltiple

### **3.5. Síntesis integrada del seguimiento individual a los postítulos**

A partir de la triangulación de la información recogida se construye un informe comparativo del seguimiento inicial y final al postítulo para cada universidad, a la luz de los objetivos propuestos. De este informe (que se presenta en anexos) se incluye a continuación una síntesis, que en una primera sección integra y triangula la mirada de los 3 actores consultados, para luego desarrollar en detalle la mirada de cada uno de ellos.

#### **3.5.1. Síntesis Integrada del seguimiento al Postítulo en Pedagogía de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán**

La ficha institucional y del postítulo fue llenada por el coordinador institucional, Jefe del Depto. de Desarrollo y Transferencia Tecnológica, en ambas oportunidades, quien además fue entrevistado en ambos trabajos de seguimiento, inicial y final. 5 docentes académicos fueron entrevistados en el seguimiento inicial: 3 profesores, una psicóloga y un ingeniero. 3 de ellos son académicos de la universidad, 2 con grado de Magister. Una de ellos se desempeña, además, como profesora en un colegio Técnico Profesional y uno de ellos asume el rol de coordinador administrativo del postítulo. En el seguimiento final se realizó una entrevista grupal a 3 docentes académicos, todos profesores con estudios de postgrado, que se desempeñan en el programa a honorarios, y dos de ellos ejercen simultáneamente la docencia en liceos técnico profesionales.

La encuesta a docentes participantes, en el seguimiento inicial, fue respondida por 22 participantes, en tanto que en el seguimiento final fue respondida por 23 participantes. Resulta fundamental considerar que, para efectos de análisis, esta cifra de encuestados es muy pequeña, razón por la que se requiere cautela en las interpretaciones, y no es posible desarrollar conclusiones definitivas a partir de los hallazgos, sin embargo, se trata de un referente importante para observar la percepción que los participantes tienen de su experiencia con el postítulo. Se presentan tablas que contienen un ejercicio comparativo de las respuestas en ambos momentos de la aplicación del cuestionario estructurado a los participantes, considerando que el número de participantes que responde cada pregunta es variable.

En la entrevista grupal del seguimiento inicial aportaron su visión 6 docentes estudiantes: 2 Ingenieros Forestales, 1 Contador Auditor e Ingeniero Industrial 1 Diseñadora Gráfica 1 Enfermera 1 Ingeniero Civil, que ejercen docencia TP, jefatura de especialidad y/o de producción, con 2 a 10 años de experiencia en formación TP. Uno de ellos se desempeña simultáneamente en la empresa privada, en tanto que en el seguimiento final fueron entrevistados 5 docentes participantes del postítulo de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán: Tres médicos veterinarios y dos contadores auditores, con una experiencia de 4 a 20 años en docencia TP.

#### **a. Contexto: La Universidad.**

La universidad del Bío Bío se crea el año 1947. Pertenece al Consejo de Rectores. Cuenta con dos sedes permanentes, una en Chillán y otra en Concepción. Además

dispone de algunas dependencias en la ciudad de Los Ángeles. Cuenta con acreditación institucional por el período 2005 - 2009 en las áreas de gestión institucional, docencia conducente a título, vinculación con el medio e infraestructura y equipamiento. Durante el año 2009 obtiene además acreditación en el área de investigación.

Se organiza en seis Facultades en las que se imparten 19 carreras de pregrado, con un total de 608 docentes y 10.535 estudiantes.

En la Facultad de Educación y Humanidades se imparten 9 carreras de formación inicial en pedagogía además de Psicología y Trabajo Social. Las carreras de Pedagogía son: Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Matemática y Pedagogía en Ciencias Naturales.

De las 9 carreras de pedagogía que imparte la universidad, 5 están acreditadas: Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Parvularia, y Pedagogía en Historia y Geografía. No imparten programas especiales ni de regularización en pedagogías.

En cuanto a los programas de postgrado, la universidad desarrolla un doctorado y 19 programas de magíster de los cuales 7 pertenecen al área de Educación.

## **b. El postítulo en pedagogía.**

En el contexto institucional de la Universidad, este programa surge en una coyuntura donde se habían efectuado recientes readecuaciones justamente en el área de los postítulos. Administrativamente, la orgánica universitaria contemplaba la existencia de la Dirección de Transferencia, Tecnología y Servicios, unidad que producto de estos cambios, se divide en el Departamento de Desarrollo y Tecnología y en el de Educación Continua, dependiente de la Vicerrectoría Académica. Es así como Educación Continua centraliza y regula hoy la totalidad de la oferta de postítulos que hace esta Universidad incluyendo el de Pedagogía, incentivando el trabajo interfacultades. Anteriormente, el postítulo dependió de un área de negocios que mantenía una vinculación directa con la Rectoría, funcionando autónomamente.

La decisión de enfrentar el desafío de ofrecer este programa, implicó para el equipo a cargo reconocer una serie de debilidades institucionales en el manejo de los enfoques actuales de la EMTP que derivó en la solicitud de una asesoría específica que habría generado una serie de transformaciones tanto en la visión y práctica que los académicos involucrados tenían respecto de la educación técnico profesional, situación que se fue desarrollando, junto al postítulo.

La Universidad del Bío Bío da inicio a la primera versión de este programa en Enero del año 2008, y la cohorte en estudio es la ingresada en octubre del mismo año. El postítulo se extiende por 16 meses, con una duración de 700 horas, sin embargo, en la práctica debió extenderse por 2 meses más, finalizando efectivamente en el mes de mayo de 2010.

## b.1. Organización interna

La versión del postítulo en estudio contaba, en el seguimiento inicial - según datos aportados por la coordinación institucional - con una matrícula de 28 estudiantes. En la última indagación se declara una matrícula 25 estudiantes, y una estructuración en 7 módulos más Seminario, concordantemente con la propuesta original, a diferencia de 8 más Seminario, como se señalaba, producto de una confusión desde la coordinación, en la ficha de seguimiento inicial, con datos aportados por dicha coordinación institucional.

Según los últimos datos recogidos, el módulo denominado Medios y Recursos TIC, que formaba parte de los módulos declarados en el seguimiento inicial, y no así en la propuesta presentada a CPEIP, ya no figura en la información de módulos declarada en el seguimiento final, observándose que las 700 horas totales corresponden a los 7 módulos más seminario.

La propuesta modular se observa estructurada como sigue:

**Tabla 90: La propuesta formativa**

Nombre del módulo	Horas asignadas
1.- Currículum Modular para la Enseñanza EMTP (nombre que reemplaza a Marco Curricular y Programas de estudio de la Formación Diferenciada TP)	70 horas
2.-Planificación y Diseño de aula con enfoque por competencias en la EMTP	120 horas
3.-Didáctica para la Educación con enfoque por competencias en la EMTP (nombre que reemplaza a Didáctica para el Mejoramiento continuo del desempeño profesional)	120 horas
4.- Evaluación para la Educación con enfoque por competencias en la EMTP (nombre que reemplaza a Estrategias de evaluación basadas en el desarrollo de competencias laborales)	120 horas
5.-Clima Propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes	70 horas
6.- Contextualización Curricular Ligada a la formación diferenciada EMTP	60 horas
7.- Comunicación oral y escrita	60 horas
8. Seminario	80 horas

El equipo de trabajo está compuesto por el coordinador académico, un encargado administrativo y 6 docentes. Cabe hacer notar que tanto el coordinador como el administrativo cumplen además horas de docencia en el postítulo.

El coordinador académico realiza las tareas de coordinar la programación del Postítulo, articular los módulos, velar por el desarrollo del proceso de matrícula y convocar y organizar las reuniones con el equipo de docentes del postítulo. Además, cumple labores asociadas al cargo de coordinador institucional, llevando la relación con el CPEIP y elaborando los informes correspondientes.

Las tareas de planificación y diseño curricular son llevadas a cabo por el equipo completo del postítulo, es decir por los 8 docentes. Las funciones asignadas en ese marco son las de diseño y docencia de módulos así como las de determinación y registro de las calificaciones realizadas a los alumnos.

En tanto, la tarea de implementación de los seminarios de investigación-acción la llevan a

cabo 3 de los 8 docentes que forman este equipo. A la fecha de la indagación en terreno, las funciones asignadas a estos 3 docentes eran de seguimiento del proceso de implementación de los módulos.

Por otra parte, las tareas de tipo administrativo están a cargo de uno de los docentes del equipo. Sus funciones son coordinar los momentos de descanso que se contemplan en cada jornada presencial y la provisión de los materiales requeridos tanto por docentes como por los alumnos.

Todos estos cargos están presentes desde el inicio del postítulo en pedagogía.

En cuanto a la dedicación horaria, 2 de los 3 docentes que cuentan con contratos indefinidos por jornada completa, dedican semanalmente 20 horas a la docencia, 10 horas a la investigación, 10 horas a la extensión, 4 al trabajo administrativo y 2 a la docencia en el postítulo. En tanto, para el otro profesor de jornada completa y contrato indefinido sólo se registra el dato de las horas dedicadas a la docencia en el postítulo: 2 horas.

Con excepción del coordinador que destina 6 horas de docencia al postítulo, los otros 7 profesores dedican 2 horas a la docencia en el postítulo. Por su parte la única docente que cuenta con contrato a plazo fijo por horas, destina 2 horas a la docencia en el postítulo y 2 al trabajo administrativo. Asimismo, los 3 docentes que cuentan con un contrato a honorarios por horas, sólo trabajan en la docencia del postítulo por 2 horas.

Los estudiantes deben cancelar un monto total de 160 mil pesos que se pueden distribuir en 10 cuotas. De acuerdo a lo señalado por los coordinadores, ningún estudiante cuenta con apoyo financiero de parte de la universidad ni de sus respectivos sostenedores.

En tanto, menos de la mitad de los estudiantes que fueron encuestados señaló recibir algún tipo de apoyo de parte del establecimiento educativo en el que trabaja y de los docentes que señalan recibir apoyo, un 71,4% indica que éste consta de la liberación de jornada.

## **b.2. Infraestructura disponible, recursos TIC y organización horaria.**

Cuentan con edificio que evalúan como apropiado, en el que se destinan dos salas relativamente acondicionadas (falta ventilación adecuada en jornadas de verano). De igual modo se dispone de 20 computadores en una sala especialmente destinada para el trabajo en informática. Se cuenta además con internet, impresora y con data show. No cuentan con biblioteca especializada ni con suficientes ejemplares de textos en la biblioteca de la que disponen.

Para esta versión se contempló un período de ejecución entre los meses de octubre de 2008 a mayo de 2010. Esto implicó una diferencia de 2 meses con su duración original.

### **Organización horaria.**

Para la versión de este postítulo iniciada en octubre de 2008 se ajustó en 2 ocasiones el período de duración del programa. En el primer seguimiento se contemplaba un período

de ejecución que se extendía hasta enero de 2010, situación que finalmente se extiende hasta mayo del mismo año, agregando 4 meses a la duración original.

En cuanto a la distribución de las horas, este programa considera 700 horas pedagógicas presenciales, distribuidas entre clases de la jornada regular no intensiva y la jornada intensiva (25 sesiones de 8,30 a 17,30 horas, efectivamente realizadas, de las 30 inicialmente consignadas). Estas clases suman aprox. 300 horas.

La jornada regular no intensiva se desarrolla semanalmente los días Sábado, en el mismo horario. Estas clases suman más de 580 horas pedagógicas.

Estos datos indican que, en la práctica, el programa tendría una duración efectiva mayor a las 700 horas señaladas.

Fuera de las clases presenciales se consideraba, inicialmente, la dedicación personal de 100 horas pedagógicas (pese a que los participantes indican que las actividades son desarrolladas íntegramente en clases); en el seguimiento final se consignan sólo 80. No se contempla trabajo tutorial virtual fuera del horario de clases presenciales.

En el seguimiento inicial, según lo indicado por los participantes, las vías y recursos utilizados para la comunicación entre profesores y participantes fuera de las jornadas presenciales son: directamente con el profesor a través del teléfono, Vía mail, directamente con el profesor, vía teléfono, pero a través de un coordinador(a) y también mediante una secretaria; vía mail, a través de un coordinador(a) o secretaria y a través de una plataforma virtual (Plataforma Adecca de Educación a distancia).

En general e independientemente del medio utilizado para comunicarse con los profesores del postítulo, la opinión sobre esta comunicación es positiva ya que de acuerdo a lo registrado en el cuestionario, un 89,5% de los estudiantes señala que ésta es buena o muy buena, dato coincidente con lo referido por este actor en el grupo de discusión realizado en el marco de la indagación en terreno.

En el seguimiento final continúan siendo muy bien evaluados los canales de comunicación con los docentes fuera del horario de clases, así como el contenido y utilidad de esa comunicación.

### **b.3. Perfil Cuerpo Académico.**

El postítulo cuenta con 8 docentes entre los que se incluye el coordinador académico.

El coordinador cuenta con el título de Profesor de Estado en Educación General Básica y cursa un magíster en Administración Educacional impartido por la Universidad de Concepción y un magíster en e-learning de la Universidad de las Américas.

Su contrato laboral es indefinido por una jornada laboral completa que considera 42 horas semanales de trabajo administrativo y 8 horas de las cuales 6 las realiza en el postítulo dictando el módulo de seminario de investigación acción.

De los restantes 7 docentes, 4 cuentan con el título profesional de profesor en educación

media, 1 es licenciada en psicología, 1 tiene el título de ingeniero comercial y 1 de profesor en EMTP. Respecto del grado académico, 6 son magíster y uno licenciado. Dos de los magíster corresponden a Currículo, 1 a Administración, 1 a Evaluación, 1 a Lenguaje y 1 a Pedagogía.

Respecto del tipo de contrato y jornada laboral, de los 7 docentes 3 cuentan con contrato indefinido por jornada completa. En tanto, otros 3 docentes tienen contratos a honorarios por las dos horas semanales correspondientes al desempeño en el postítulo y 1 cuenta con un contrato a plazo fijo por horas.

Durante el desarrollo del postítulo se reporta un cambio en el equipo docente, correspondiente al docente del módulo de Comunicación oral y escrita, a causa de problemas de horario.

#### **b.4. Perfil de los participantes.**

En promedio, los encuestados son menores de 40 años, todos poseen título profesional otorgado por una universidad o instituto profesional y una experiencia como docente que bordea los 8 años, habitualmente en el mismo liceo actual, como docente o jefe de especialidad. Trabajan en establecimientos tanto municipales como subvencionados, más del 60% de ellos con contrato indefinido, con jornadas de alrededor de 35 horas en promedio. Cerca del 40% de los encuestados se desempeña además de en la Formación Diferenciada (3º y/o 4º medio), en la Formación General (1º y/o 2º medio).

Menos de la mitad de los encuestados recibieron apoyo de sus establecimientos educativos para la realización del postítulo, y para la mayoría de los que la recibió éste consistió en liberación de jornada.

Cerca del 80% de los encuestados se manifiesta satisfecho o muy satisfecho con su situación laboral.

#### **b.5 La Propuesta formativa**

Los distintos actores hacen una muy buena evaluación de la propuesta formativa, aunque con matices al momento de señalar sus énfasis: los docentes académicos relevan la formación pedagógica desde el enfoque de competencias, entre otros enfoques, así como su orientación a la investigación; el coordinador estima que se encuentran en el enfoque de competencias y la evaluación de aprendizajes; en tanto que los participantes perciben una estructuración vinculada a 3 ejes fundamentales: currículum, planificación y evaluación, destacando como especialmente positiva la confluencia del proceso formativo en el seminario, en tanto trabajo práctico de integración modular. Los participantes no hacen mención al enfoque de competencias, cobrando en ello relevancia la aclaración que los docentes hacen al señalar que el de competencias sería uno de los tantos enfoques utilizados, desde una visión más ecléctica.

Del mismo modo, los 3 actores reconocen el rol legitimador del programa para los participantes, en tanto certifica su formación pedagógica para desempeñarse con

propiedad en el ámbito educativo, toda vez que su situación de docente no certificado en los liceos implicaba una suerte de discriminación, pese a la valoración de sus competencias profesionales.

Se observa una alta satisfacción de los actores con el postítulo. La mayoría de los módulos son individualmente muy bien evaluados, aunque se establece una clara situación de menor satisfacción con los módulos de Clima, Comunicación y especialmente Contextualización.

## **b.6. Sobre la Metodología de enseñanza en los módulos**

Los participantes coinciden al señalar que siempre aprendieron haciendo, con metodologías participativas y en un contexto de clases bien planificadas, activas y dinámicas de mucha discusión. Asimismo, destacan y valoran especialmente el hecho que las horas de dedicación al postítulo se circunscribieran a las horas efectivas de clases, sin considerar tareas o trabajos fuera de ese horario. Esta opción, sin embargo, pone en tensión la efectiva transferencia de lo aprendido y el carácter de la investigación acción realizada en el marco del seminario homónimo, lo que junto a la imposibilidad de acompañar a los participantes en terreno, manifestada por la coordinación institucional, eleva esta tensión.

Finalmente, llama la atención que el coordinador destaca, y releva como un positivo cambio, la modificación de la modularidad en la implementación del diseño. Imparten más de un curso paralelamente, de manera que el avance módulo a módulo no es progresivo, sino que es abordado en bloques de desarrollo simultáneo ('intercalados' en palabras del coordinador). Esta situación que ya había sido bien valorada por los estudiantes y docentes en la fase inicial de este estudio, argumentando que esta modalidad les facilitaba la interrelación de los distintos contenidos, destacando el coordinador los aspectos positivos que justifican, a su juicio, la continuidad y fortalecimiento de dicha decisión. Aunque, de todos modos es identificada por él como un cambio no aceptado por CPEIP, situación que CPEIP señala que no ha criticado.

## **b.7. Sobre la Vinculación con mundo productivo**

La mayoría de los participantes reconoce la ausencia de una vinculación efectiva del postítulo con el mundo productivo. Señalan que no se realizaron visitas a terreno, sin embargo, la mayoría refiere que efectivamente se realizaron actividades relacionadas con la contextualización en el mundo productivo para los distintos módulos, asociadas al módulo de contextualización impartido, a partir de su vinculación con el mundo local, haciendo mención a los lineamientos que son capaces de ofrecer los docentes del programa dada su condición de 'conocedores del contexto'.

## **b.8. Seminario de Investigación Acción**

Los actores, particularmente participantes y coordinador, hacen una muy positiva evaluación global al seminario. Los participantes estiman que fue un gran aporte del postítulo que les permitió reflexionar sobre su quehacer en el aula, en tanto el coordinador



relevar su vinculación directa con la aplicación práctica de los aprendizajes para el mejoramiento de los aprendizajes en los liceos.

Los docentes académicos se muestran más críticos sobre la implementación del seminario en este segundo grupo, considerando, a diferencia del coordinador, que los resultados para esta cohorte fueron menores que los de la anterior, pese a que se incorporaron actividades de inducción temprana, sin embargo, estiman que la debilidad estuvo en su construcción teórica y el tiempo destinado.

Se observa una discrepancia entre la apreciación del coordinador y lo que expresan los docentes entrevistados. Estos últimos evalúan mejor la primera experiencia del seminario de Investigación Acción (ingreso 1º semestre 2008), en cambio el coordinador considera que los resultados son mejores en esta segunda versión en estudio. Asimismo, el coordinador reconoce que para la versión ingresada el 1º semestre de 2008, el seminario se implementó efectivamente hacia el final del programa formativo, hecho que habría afectado su adecuado desarrollo, sin embargo, señala que esta situación se encontraría subsanada en la segunda versión, que desde el inicio considera el trabajo de seminario.

Los problemas de aula que originaron los seminarios refieren principalmente a dificultades pedagógicas de los participantes para integrar, contextualizar y hacer coherentes los procesos de planificación y didáctica con los aprendizajes esperados; y a problemas de bajo rendimiento de sus estudiantes. Asimismo, figuran como problemas importantes las vinculaciones entre TIC y aprendizaje y la desmotivación de sus estudiantes.

## **b.9. Temas Transversales**

Los docentes señalan que adicionalmente al módulo destinado al trabajo del tema de Clima, fue necesario incorporar la perspectiva de género, a partir de una solicitud ministerial, que resolvieron incluir en dicho módulo. Relevan la importancia y efectiva implementación del área a través de un módulo específico, sin embargo, reconocen su transversalidad y necesidad de reasumirlo a la vez dentro de los restantes módulos de manera coherente y coordinada, observándose una tensión no totalmente resuelta respecto de la suficiencia de abordar estos temas transversalmente o a través de un módulo específico.

## **b.10. Indicadores de eficiencia**

### **Rendimiento, retención y asistencia**

Los docentes participantes estiman que los logros académicos fueron buenos para todos, destacando que no hubo reprobación ni bajas calificaciones. Esto lo atribuyen tanto al esfuerzo individual como a las condiciones de apoyo y flexibilidad que ofrecieron los docentes académicos para ajustarse a sus posibilidades y demandas. Del mismo modo, señalan que la asistencia del grupo en general fue buena.

El coordinador refiere también una total aprobación de módulos, donde la mitad de los participantes alcanzan logros más que suficientes. Se reporta, en la ficha del postítulo llena por el coordinador en el seguimiento final, ausencia de deserción, y retiro de 3

participantes antes de iniciarse el programa, a causa de cambio del lugar de trabajo. Las calificaciones promedio en todos los módulos son muy altas, ninguna es inferior a la nota 6,0.

### **c. Sobre los Logros**

Los distintos actores (coordinador, docentes académicos y docentes participantes) destacan el alto nivel de cumplimiento de la propuesta formativa original, pese a las importantes dificultades ocasionadas por situaciones emergentes (aludiendo a los paros de profesores), como evidencia de seriedad y capacidad de gestión institucional, que descansaría fundamentalmente en la vinculación directa del coordinador institucional y del programa con la rectoría universitaria. El coordinador también destaca la cobertura curricular, el cumplimiento de lo planificado.

Del mismo modo, los tres actores coinciden en relevar que la principal utilidad del postítulo cursado se encuentra en su capacidad para validar y estructurar el conocimiento práctico pedagógico que poseen, con lo que a su vez consiguen legitimarse ante sus pares de formación inicial docente en sus lugares de trabajo, situación que reconocen como constantemente tensionada por sus colegas, por el hecho de ejercer docencia sin la acreditación respectiva, pese a que a la vez reconocen también que sus colegas de formación inicial docente tienen un manejo pedagógico comparativamente menor al de ellos tras haber cursado este postítulo.

El coordinador institucional estima que el principal logro del postítulo es la apropiación del enfoque de competencias por parte de los participantes,. Igualmente, destaca la experiencia de aprendizaje institucional relativa al manejo que fueron adquiriendo, del enfoque de competencias, y de él particularmente aspectos metodológicos y evaluativos

Los participantes señalan haber logrado un aumento considerable de su manejo en casi todos los ámbitos del programa, con excepción de: manejo de grupo y clima de aula y habilidades comunicativas, en que el avance es considerado muy marginal, correspondiendo además a los ámbitos en que los participantes se autoevaluaban mejor desde el inicio del programa.

### **d. Percepción de Fortalezas**

Los participantes destacan como fortalezas del postítulo la calidad de los docentes, las evidencias de su trabajo en equipo, la metodología de trabajo que privilegió el trabajo en clases, y la buena coordinación institucional del programa. Se releva particularmente la calidad de los módulos de planificación y didáctica de la enseñanza.

La gestión administrativa es también muy bien evaluada, incrementándose incluso en la segunda medición.

### **e. Percepción de Debilidades**

Los participantes relevan inconsistencias entre algunos módulos y la forma paradójicamente opuesta en que señalan fueron trabajados: refieren que el módulo de

Clima fue precisamente el que logró el menos propicio ambiente de aprendizaje; y que el módulo de Contextualización se trabajó desde un contexto inadecuado que se evalúa como restringido, y que requería un nivel de generalización y de abstracción demasiado ambicioso para lograr transferir las actividades realizadas desde el prisma de la especialidad que se usó como base, responsabilizando al participante de su propia transferencia a la especialidad en que cada uno se desempeña.

También señalan que el módulo de habilidades Comunicativas '*Lenguaje*' se desarrolló de un modo poco pertinente en relación al resto, estiman que no fue adecuadamente contextualizado y que no se desarrollaba en paralelo con la práctica, que habría sido presentado desarticulado con el resto y con la práctica, sin embargo, de todos modos se trata de un módulo positivamente evaluado. Asimismo, refieren algunas debilidades en el equipo docente, aunque reconocen que fueron subsanadas.

Si bien es cierto que los participantes reconocen la existencia de un módulo completo en el postítulo para tratar el tema de evaluación, que es valorado muy positivamente, y del que logran dar cuenta con bastante manejo y detalle, y reconociendo incluso que se trata de un área de competencia que les ha favorecido en gran medida su legitimación ante los colegas de formación inicial docente; sin embargo, observan en dicha área sus mayores debilidades aún, asociadas a falta de tiempo dedicado al módulo, y que requeriría de las acciones de profundización antes señaladas. Las principales debilidades en este ámbito se reportan en el uso de la información proveniente de la evaluación, para evaluar aprendizajes distintos de los cognitivos, y para evaluar la capacidad de emprendimiento.

El coordinador plantea la necesidad de acompañar a los participantes en terreno, en sus liceos, aunque expresa la imposibilidad de hacerlo en el marco del postítulo. También señala la dificultad que implica el cierre de la universidad en los meses de verano, precisamente en el momento que se desarrolla una de las fases intensivas, situación que implica una apertura muy parcial para satisfacer las demandas mínimas de la ejecución del programa, aunque indica que sería solucionado este año.

Respecto de la infraestructura y equipamiento, se observa una mejora en la percepción de todos los ámbitos de un año a otro. Se mantienen la calefacción, la ventilación y los computadores e internet como los aspectos más frecuentemente relevados como inadecuados, pese a los avances reconocidos en tales aspectos.

## **f. Sugerencias y Proyecciones**

El coordinador sugiere, para el mejoramiento de la oferta formativa, la necesidad de involucrar a los equipos directivos y de gestión de los establecimientos educativos en la capacitación. En esto coincide plenamente con los participantes, quienes observan la misma necesidad. Asimismo, estima que la continuidad del programa en su universidad implica necesariamente una revisión presupuestaria para su ejecución, pues en las condiciones actuales no resultaría rentable.

También sugiere ampliar la duración del postítulo de 14 a 16 meses, a fin de profundizar en los aspectos necesarios, situación que también se interpreta del discurso de los participantes, toda vez que indican la falta de tiempo para desarrollar en mayor profundidad los módulos, optando por manifestar su interés por implementar un programa

formativo de segundo nivel (profundización), a manera de profundización, para hacerse cargo de los temas que requieren mayor tiempo de tratamiento; y relevan la necesidad de crear una estrategia que permita difundir las investigaciones desarrolladas por los participantes en el contexto del seminario.

Los participantes, por su parte, plantean que, fundamentalmente, sería recomendable modificar el orden en que se imparten los módulos. Señalan que la progresión que tuvo fue la siguiente: Didáctica, Planificación, Currículum, Contextualización, Evaluación, Lenguaje y Clima, en circunstancias que estiman pertinente comenzar con Contextualización y Currículum, para luego abordar Planificación, Didáctica y Evaluación.

También sugieren la necesidad de incrementar la relación con el mundo productivo, en términos de pasantías y visitas a terreno, y la carga horaria de los módulos centrales, así como evaluar la posibilidad de liberar de clases los días sábado, llevando esas horas a días hábiles fuera del horario laboral.

La positiva evaluación que hacen del programa los lleva a señalar que sería recomendable para sus pares docentes con formación inicial docente, cursar el postítulo.

Finalmente, los distintos actores coinciden al señalar la necesidad de llegar con el programa formativo a los niveles directivos de los establecimientos, de manera que se asegure de mejor forma el manejo transversal y colaborativo de los elementos desarrollados en el postítulo.

### **3.5.2. Síntesis integrada del seguimiento al postítulo en pedagogía de la Universidad de Concepción, sede Los Angeles**

La ficha institucional y del postítulo fue llenada por el coordinador institucional en el seguimiento inicial, quien además fue entrevistado en dicha oportunidad, en la ciudad de Concepción, lugar desde el cual ejerce su rol coordinador. Para la fecha del seguimiento final, la coordinación institucional del postítulo había sido asignada a la coordinadora de educación continua, quien se excusó de no contar con el tiempo institucional para completar la ficha del postítulo, pero accedió a la entrevista.

4 docentes académicos fueron entrevistados en el seguimiento inicial, todos ellos profesores, que se desempeñan simultáneamente en otros centros de educación superior o como consultores de programas ministeriales. En el seguimiento final se realizó una entrevista grupal a dos de los docentes académicos, en tanto que con cuatro de ellos se sostuvieron entrevistas en forma individual. De la instancia colectiva participaron dos docentes que forman parte del cuerpo académico de la Universidad de Concepción, y 3 de los cuatro docentes entrevistados individualmente son también académicos de planta de la universidad, profesores y psicólogos. Una docente externa es ingeniero comercial.

La encuesta a docentes participantes, en el seguimiento inicial, fue respondida por 17 participantes, en tanto que en el seguimiento final fue respondida por 18 participantes. Resulta fundamental considerar que, para efectos de análisis, esta cifra de encuestados es muy pequeña, razón por la que se requiere cautela en las interpretaciones, y no es posible desarrollar conclusiones definitivas a partir de los hallazgos, sin embargo, se trata de un referente importante para observar la percepción que los participantes tienen de su experiencia con el postítulo. Se presentan tablas que contienen un ejercicio comparativo de las respuestas en ambos momentos de la aplicación del cuestionario estructurado a los participantes. En algunos casos el total de participantes que responde la interrogante presenta variaciones importantes, por lo que el análisis debe asumirse como hipótesis de trabajo y continuidad de líneas argumentativas que serán sostenidas también por lo recogido en el grupo de discusión con los estudiantes.

En la entrevista grupal del seguimiento inicial a docentes estudiantes aportaron su visión 7 participantes: 3 contadoras auditores, un matrón, y tres ingenieros de ejecución, con experiencia docente en formación TP que va de 4 a 13 años, en tanto que en el seguimiento final fueron entrevistados 3 docentes estudiantes: una ingeniera agrónoma, una contadora auditora y una asistente social, con una experiencia docente entre 4 y 12 años, y una de ellas además con experiencia en inspectoría general.

#### **a. El contexto: La Universidad.**

La Universidad de Concepción fue fundada en el año 1919, hoy organizada como Corporación de Derecho Privado. Pertenece al Consejo de Rectores y se encuentra acreditada por el periodo 2004 - 2010.

Se estructura en 18 facultades y ofrece actualmente 82 carreras de pregrado en 3 campus (Concepción, Chillán y Los Ángeles) con un total de 20 mil estudiantes y más de 57 mil egresados.

Actualmente hay más de 1280 alumnos de postgrado cursando alguno de los 18 programas de doctorado y 42 de magíster. Imparten 13 programas de doctorado, uno en educación, y 18 de magíster, 4 de ellos en el área de educación; todos ellos acreditados por la CONAP (Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado).

La UdeC imparte 6 carreras de pregrado en educación: Educación Básica, Educación Diferencial, Educación Parvularia, Pedagogía con Mención, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Matemáticas y Computación.

Dentro de los posgrados de la Facultad de Educación se encuentra un Doctorado en Educación, y los programas de Magíster de Gestión, Liderazgo y Políticas educativas, Magíster en Administración Educacional, Magíster en Educación y Magíster en Educación Física.

## **b. El postítulo en pedagogía**

### **b.1. Organización Interna**

Según señala el coordinador, en el seguimiento inicial, el postítulo surge en un contexto de una política institucional que declara como propósito apoyar el desarrollo de la educación Técnico Profesional regional, mejorando la calidad de la docencia de esta modalidad, considerando los desafíos actuales de la EMTP.

El postítulo depende administrativamente de la Dirección de Educación Continua y se dicta en la sede de Los Ángeles. La primera versión se inició en enero del 2008. La última versión en curso, objeto de este estudio, cuenta con 27 estudiantes matriculados, se inició en septiembre del 2008 y finalizó en enero de 2010.

El postítulo tiene una duración total de 17 meses y 700 horas pedagógicas, estructuradas en 10 módulos de aprendizaje, más talleres de seminario de investigación y una pasantía. Además se asignan 4 horas de tutoría por seminario de investigación, fuera de las clases presenciales, y se contempla además la existencia de trabajo tutorial virtual y trabajo personal, fuera del horario de clases.

Las clases correspondientes a la jornada regular, se desarrollan semanalmente, los días sábado, salvo los módulos de diseño curricular y didáctica que se desarrollan quincenalmente.

El horario de las clases presenciales de la jornada regular, es de 9:30 AM a 17:00 hrs. Las pausas por jornadas son 2, de 40 min. cada una.

Las jornadas intensivas se desarrollan de lunes a sábado durante 14 días durante las vacaciones escolares. El horario de estas jornadas es el mismo que el de jornada regular.

Los módulos contemplados en esta propuesta formativa son los siguientes:

**Tabla 91: La propuesta formativa**

<b>Nombre de los módulos</b>	<b>Horas pedagógicas del módulo</b>
Comunicación en contextos pedagógicos	63
El fenómeno del aprender	45
Gestión del conocimiento	45
Desarrollo económico y dinámica del empleo	45
Diseño curricular modular con enfoque de competencias	72
Didáctica y planificación de la enseñanza técnica con enfoque de competencias	72
Formación ciudadana	45
Evaluación para el aprendizaje por competencias	72
Creación en climas de de convivencia y escenarios para el aprendizaje	45
Gestión educativa en instituciones de formación técnico profesional	54
Talleres de Seminario de Investigación	117
Pasantía en el sector productivo	25

Los medios utilizados como apoyo a la docencia, son los siguientes: textos impresos de los programas de los módulos, set de lecturas por módulos, materiales digitalizados, plataforma virtual, guías de aprendizaje.

Las modalidades más utilizadas por los alumnos para comunicarse con sus profesores, son vía e - mail, comunicándose directamente con el profesor o a través del coordinador o secretaria, vía telefónica a través de una secretaria o por medio de una plataforma virtual.

El monto a pagar por docente estudiante, es de \$160.000. Este monto puede ser cancelado con un pago inicial de \$20.000 por concepto de matrícula y los \$140.000 restantes, en 12 cuotas de \$11.700.

## **b.2. Organización del equipo.**

El Postítulo en Pedagogía, cuenta con un total de 12 docentes. Todos ellos residen en Concepción y se trasladan a Los Ángeles para realizar las clases. Además, el postítulo cuenta con un coordinador Institucional y un coordinador académico, radicados también en la ciudad de Concepción. Ambos comparten las mismas labores y funciones y su labor está asociada a dirigir la elaboración de la propuesta técnica, asesorar el diseño curricular, coordinar calendarizaciones, horarios y ajustes, evaluar procesos y resultados de aprendizaje y proponer asignaciones de académicos.

Cuentan con una secretaria, en la sede Los Ángeles, cuyas labores asignadas son las siguientes: Elaborar informes para el CPEIP, llevar bases de datos de estudiantes, mantener el registro de fichas y documentos de inscripción y matrícula, llevar el registro de convenios y documentos financieros de boletas de garantías, llevar las actas de notas y asistencia del curso, comunicar orientaciones al curso, multicopiar materiales de apoyo para los estudiantes, disponer salas de clases, laboratorios y medios audiovisuales para las clases.

El postítulo cuenta con 7 docentes dedicados a la planificación y diseño curricular. Las funciones que actualmente desempeñan, son colaborar en la propuesta técnica con la

creación de estrategias didácticas para desarrollar materias de sus especialidades: evaluación, tratamiento del género, transversales, entre otras. y diseñar módulos de aprendizaje.

Además de los 7 docentes anteriores, otros 3 están dedicados a la docencia en los módulos. Las funciones de ellos son desarrollar diagnóstico de entrada, planificar las clases, elaborar materiales de apoyo, desarrollar con los estudiantes productos curriculares: blogs de apoyo a la enseñanza, perfiles, módulos, planes de clases, instrumentos de evaluación.

4 de los 12 docentes están dedicados a la implementación de los seminarios de investigación, que se distribuyen en un profesor de taller de seminario y 3 profesores tutores. Su labor consiste en asesorar a los grupos de estudiantes por temas de investigación en las fases de planificación, diagnóstico, diseño de la experiencia de mejoramiento, evaluación de resultados y elaboración de informes de seminarios.

Existe además otro cargo, que es el de coordinador de pasantías en las empresas, cargo ejercido por un solo profesional. Dentro de sus funciones se encuentran, obtener cupos en las empresas para las pasantías, orientar a los pasantes en la visita y la elaboración de informes.

### **b.3. Perfil del cuerpo docente**

De acuerdo a lo señalado por coordinadores y docentes, todos los miembros del equipo, tienen una amplia trayectoria en Educación y particularmente en el ámbito Técnico Profesional.

El coordinador del Postítulo, cuenta con el título profesional de Profesor de Educación Media, con el grado académico de Magíster en el área Educación. Su contrato con la universidad es por horas. Dedicar semanalmente 12 horas al trabajo de gestión académica y administrativa y 72 horas totales a la docencia total en el postítulo, impartiendo el módulo de Diseño curricular modular con enfoque en competencias.

Con respecto a los docentes, para un total de 11 se dispone de información. 6 cuentan con el título Profesional de Profesor de Educación Media y uno con título profesional en Enseñanza Media Técnico Profesional. 6 cuentan con grado académico de Magíster, en las áreas de: Administración Educacional, Educación y Evaluación y Administración en Educación Superior. Uno cuenta sólo con el grado de Licenciado.

3 docentes cuentan con otros títulos: una Psicóloga, con estudios de Magíster en Administración de Negocios, quien dicta el módulo “El fenómeno del aprender”; un Ingeniero Comercial con Magíster en Economía de Recursos Naturales y del Medio Ambiente que dicta el módulo de “Desarrollo Económico y Dinámica del Empleo” y por último, un Ingeniero Agrónomo con Magíster en Educación y Evaluación, quien dicta el módulo de “Evaluación para el Aprendizaje por Competencias”.

4 docentes cuentan con Contrato Indefinido, los que coinciden con jornada laboral completa, dos con Contrato a Honorarios, de los cuales uno tiene media jornada laboral y el otro tiene sólo horas asignadas para su labor. Uno de ellos figura sin contrato, y de los



3 docentes restantes, no se dispone de información al respecto.

Respecto de las horas de dedicación semanal a la docencia en la Universidad, estas se encuentran en un rango que va, desde las 10 a las 44 horas. A la investigación dedican entre las 9 y 25 horas, y lo hacen sólo 6 de los docentes. Tan sólo una de las docentes realiza trabajo administrativo en la Universidad, con 22 horas semanales.

El total de horas dedicadas al postítulo, por parte de los docentes, fluctúa entre las 25 y 72 horas totales.

#### **b.4. Perfil de los participantes**

De los 17 estudiantes que respondieron la encuesta, 11 son mujeres y 6 son hombres, con un promedio de edad de 35 años. Todos poseen un título profesional otorgado por alguna Universidad.

Llevan, en promedio, 8 años ejerciendo como docentes. Algo más de la mitad de ellos cuenta con entre 6 y 10 años de experiencia docente, y 11 de ellos llevan entre 2 y 5 años. Sólo 2 tienen más de 10 años de experiencia.

Todos trabajan actualmente en establecimientos de enseñanza Técnico Profesional. Algo más de la mitad, 14, lo hace en establecimientos Municipales, 11 en establecimientos particulares subvencionados y 2 en establecimientos de Administración Delegada.

Las especialidades en las que ejercen la docencia, se agrupan en más de un 50% en Administración, Contabilidad y Ventas, desempeñándose mayoritariamente en los últimos niveles de enseñanza media.

#### **b.5. Percepción de los actores sobre la Propuesta formativa y sus resultados.**

En términos generales, se puede afirmar que entre ambas mediciones las percepciones evaluativas de los actores varían positivamente en algunos aspectos considerados críticos al comienzo del programa. Tal como se apreciará más adelante, temas como la administración o la calidad del cuerpo docente que al inicio resultaban cuestionables, particularmente para los estudiantes, van encontrando respuestas y soluciones acordes a las expectativas iniciales de este actor. En otros ámbitos, las miradas finales de los tres actores adquieren mayor profundidad aportando una mejor información para la comprensión del desarrollo del postítulo, es el caso por ejemplo de la autoevaluación que realizan los docentes acerca de la implementación del modelo de formación por competencias o de su opinión sobre el peso que debería adquirir la enseñanza y evaluación en contextos reales de desempeño de los estudiantes.

En la primera medición (2009) los actores involucrados evaluaron, en general, positivamente la propuesta formativa. El criterio de evaluación utilizado en esa oportunidad fue el de la pertinencia de dicha propuesta en relación a las necesidades de aprendizaje pedagógico de los estudiantes y la vinculación con contextos reales relativos

tanto a la producción sectorial como a los fenómenos de aula que se verifican en establecimientos EMTP. En ambas dimensiones la pertinencia fue valorada positivamente.

En la segunda medición los actores lograron pronunciarse en mayor profundidad frente a diversos aspectos de esta propuesta formativa. Con todo, respecto del enfoque por competencias se observa que las definiciones más claras se obtienen sólo de parte de directivos y docentes; los estudiantes no parecen tener un discurso tan articulado al respecto, aun cuando en el sustrato de sus relatos sobre la experiencia de aprendizaje el tema aparece en relación justamente al aprendizaje “de cosas prácticas”.

Desde la perspectiva de los coordinadores institucionales, antes de implementar el postítulo, el enfoque de formación por competencias representó un desafío mayor por cuanto a nivel institucional no se contaba con experiencia ni equipos capacitados para asumir dicho enfoque. Esto es un hecho reconocido en las dos oportunidades de seguimiento. En ambas sin embargo, las dificultades se asumen como superadas a muy poco de comenzado el programa, atribuyendo el avance a los apoyos que se gestionaron en su oportunidad y a la disposición y capacidad del equipo de docentes y directivos. La mirada optimista desde la dirección del programa no ha variado, sin embargo en esta segunda oportunidad, los profesores plantearon dudas acerca de la incorporación real y efectiva del enfoque de competencias pronunciándose también sobre las condiciones para su efectiva implementación.

Es así como al finalizar el programa, se observa que para algunos docentes académicos dicho modelo no se implementa íntegramente, en parte, debido a carencias de conocimiento (de los propios docentes académicos) y en parte a condiciones dadas por la estructura y características del propio programa. También se indica que existen docentes académicos que no se orientan por el modelo aún cuando no presentan problemas de manejo, sin referir mayor fundamentación que justifique este hecho. Con todo, rescatando los factores explicativos que advierten sobre las condiciones del programa, el argumento más recurrente es que al diseño le faltan instancias asociadas a los contextos reales donde se desenvuelven las prácticas docentes de los participantes.

En el discurso de los docentes académicos, este problema se torna especialmente complejo cuando se trata de las evaluaciones ya que lo óptimo, desde su punto de vista, es evaluar el desempeño, es decir, una dimensión muy práctica del hacer que requiere ser observada en contextos reales. Además, los docentes sostienen que una mayor integración de dichos contextos al diseño del postítulo permitiría evaluaciones más integrales en tanto podrían incorporarse las dimensiones actitudinales y procedimentales de las competencias y no sólo la dimensión cognitiva que es la que parece primar ahora.

Muy ligado a lo anterior la mayoría de los docentes indicó que el desarrollo de los módulos contó con un tiempo muy restringido. Los estudiantes y directivos del postítulo no se pronunciaron al respecto. Algunos de los docentes que sí lo hicieron reconocieron que evaluar la efectividad del aprendizaje en tan pocas horas representaba un desafío muy complejo de asumir, cuestión que al parecer se hace más evidente en los periodos intensivos y particularmente en el del verano. Otro problema con las limitaciones de tiempo también es argüido por los docentes pero esta vez en relación a las implicancias para la enseñanza con enfoque de competencias ya que algunos piensan que un tratamiento efectivo del modelo requiere de más horas por módulo.

En este marco, tanto la coordinación institucional como los docentes académicos de los módulos coinciden en que el enfoque de competencias plantea mayores exigencias en relación al uso de la metodología ya que dadas las condiciones de insuficiencia de espacios para probar desempeños reales, ésta debe promover fuertemente la dimensión práctica de la enseñanza sin perder la perspectiva teórica de los contenidos ni su coherencia con aquella dimensión. Los docentes estudiantes por su parte, valoran justamente la metodología y la enseñanza de “cosas prácticas” ya que en definitiva, un aporte de este tipo no es percibido como algo tan disruptivo en relación a la experiencia previa no obstante que también es percibido el aporte de aquellos elementos que no eran visibles o que estando en sus prácticas en diversos grados, no lograban ser articulados en un lenguaje claramente pedagógico.

Frente a las limitaciones de tiempo para el desarrollo de los módulos y a las dificultades de los docentes con la aplicación del enfoque por competencias, surgen algunas dudas acerca las razones que estuvieron a la base de las modificaciones introducidas en algunos programas. La mayoría de los docentes señala que debieron efectuar cambios a la metodología, la que debió adquirir un carácter más práctico, pero las razones estarían más asociadas a lo limitado del tiempo que a la necesidad de velar por la coherencia con el enfoque de competencias.

Contrariamente a lo señalado por los docentes, la coordinación del postítulo señala que, entre el diseño e implementación, los módulos no debieron sufrir modificación alguna y lo que es más importante, se afirma que el carácter de la metodología, su énfasis interactivo y ligado a las experiencias reales de los estudiantes, responde a las necesidades derivadas de una efectiva aplicación del enfoque de competencias, sin mencionar cambios sustentados en los tiempos asignados al desarrollo de cada módulo.

Estas discrepancias podrían relacionarse con la falta de continuidad de la persona que debía asumir la coordinación institucional. Este problema puntual, y a nivel más general la falta de una política de coordinación académica más articulada, impidió que docentes y directivos llevaran a cabo un trabajo conjunto que diera lugar a la retroalimentación global del proceso en aras de su coherencia. Si bien este factor fue rescatado como desafío por el propio coordinador del postítulo, con ocasión de la primera entrevista realizada, su posterior alejamiento del cargo (por motivos de salud) y la persistencia de esta suerte de desvinculación entre docentes y entre éstos y directivos - detectada en el último seguimiento -, da cuenta de que éste fue un problema permanente.

El tema cobra relevancia por cuanto la propuesta de este postítulo postula la necesidad de implementar un enfoque integrado que contenga una estructura aglutinadora de los distintos módulos, ejes y temas transversales, apuesta que para su efectividad requiere de la producción sistemática de una mirada de conjunto acerca de los diversos procesos involucrados. De cualquier manera, los directivos señalan que este problema intentó remediarse mediante la realización de reuniones bilaterales entre docentes y dirección. Por su parte, algunos docentes indicaron que en alguna medida esa visión global pudo preservarse gracias a que la mayoría de ellos contaba con experiencia en el ámbito TP por lo que compartían lenguajes y distinciones comunes de esta realidad. Otros docentes indican en cambio que esa mirada más de conjunto sólo se logró entre quienes mantenían cercanías en sus ámbitos laborales fuera del postítulo.

Con todo, los estudiantes valoraron positivamente la mayoría tanto de los contenidos como y fundamentalmente de la metodología utilizada en los módulos. La pregunta relativa a si las adecuaciones que señalan haber realizado los docentes académicos respondieron a un problema práctico de falta de tiempo y/o a la necesidad de orientarse por el modelo de competencias, no resulta significativo para los estudiantes que evalúan los resultados positivamente rescatando dos aspectos: la entrega y adquisición de elementos prácticos y la posibilidad de aprender de la diversidad de experiencias que confluyen en el espacio de formación.

Respecto de la evaluación que se hace de contenidos y módulos, en términos generales tanto desde la dirección como desde los docentes se indicó tener un alto nivel satisfacción respecto de la pertinencia de los contenidos y de su tratamiento con las necesidades y contextos de enseñanza en la EMTP así como con la propia capacidad docente para implementar sus módulos de acuerdo a los lineamientos del programa. Por su parte los estudiantes evaluaron bien la mayoría de los módulos relevando tres de ellos (El fenómeno de aprender, Comunicación en contextos pedagógicos y Gestión del conocimiento) y otorgando gran importancia a aquellos que abordaron en forma más directa el enfoque de competencias (Diseño curricular modular con enfoque de competencias, Didáctica y planificación de la enseñanza técnica con enfoque de competencias y Evaluación para el aprendizaje por competencias).

Los estudiantes destacaron la calidad docente y algunos además, la pertinencia de los contenidos y enfoques en relación a los contextos reales de enseñanza en el área TP. La mayoría cree que el postítulo le permitió finalmente aprender a enseñar y adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con que trabaja. Se rescata asimismo la integración del conocimiento pedagógico mediante didácticas que al parecer lograron un adecuado equilibrio entre la dimensión teórica y práctica.

A nivel más general un aspecto importante de destacar es la precariedad que los estudiantes perciben en cuanto a la vinculación entre la formación que ofrece el postítulo y la realidades del mundo productivo. Consultados sobre el nivel en que dicha vinculación se promovió en las distintas instancias pedagógicas, las mayores falencias refieren a (la falta de) actividades fuera del ámbito de los módulos, es decir a la falta de talleres, charlas, encuentros, etc. No obstante, cerca del 40% de los participantes estimó que para lograr una mayor vinculación de la formación con el mundo productivo faltó justamente su contextualización en el propio desarrollo de los módulos.

Los actores también manifestaron sus percepciones acerca de los resultados de la incorporación de los temas de género diversidad y ciudadanía. No se observa consistencia entre los discursos de los 3 actores. Así, desde la coordinación institucional se sostiene que, efectivamente, dichos temas fueron incorporados ya sea como unidad en un módulo -que fue el caso de ciudadanía-, o de manera más transversal como sucedió con género y diversidad. Para los docentes las orientaciones generales al respecto eran conocidas pero no se dieron instancias de monitoreo a nivel conjunto para retroalimentar su implementación más concreta y su articulación con los contenidos propios de cada módulo. Así las cosas y de acuerdo a lo señalado por los docentes, el desafío de la incorporación efectiva y transversal estuvo en dependencia del nivel de conocimiento y manejo que cada docente tuviera de estos temas así como también de la

mayor o menor pertinencia de alguno de ellos con los contenidos propios y centrales del respectivo módulo.

Los estudiantes, por su parte, tuvieron pronunciamientos claros sólo respecto de algunos de estos temas como el de ciudadanía al que en la segunda entrevista colectiva le restaron significación en términos del aprendizaje generado. En relación a Género, la percepción acerca de su presencia crece hacia el segundo año mostrándose muy diversas las opiniones sobre la transversalidad de su tratamiento. Y en relación a la Diversidad en los estudiantes no se aprecia una opinión clara y consistente en tanto que los docentes al ser consultados también expresan afirmaciones vagas y generales.

Respecto del Seminario Investigación- Acción la evaluación de la coordinación institucional coincide con la de los estudiantes al señalarlo como una actividad que logró sintetizar los componentes teóricos -tanto de contenidos específicos como de investigación- con las prácticas de aula y, a nivel más general, con los conocimientos de tipo práctico adquiridos en el postítulo. Para directivos y docentes dicho logro se debe, por una parte, a la capacidad que mostraron los docentes para incorporar junto a los temas propios de los respectivos módulos, contenidos o dimensiones básicas de la investigación social. De otro lado, el desarrollo que hicieron los estudiantes de sus temas de investigación contó con el apoyo del docente a cargo del módulo correspondiente al ámbito temático de investigación escogido.

Por último tanto docentes como directivos se mostraron satisfechos con los niveles de asistencia, aprobación y rendimiento. La asistencia se vio afectada levemente y en casos muy puntuales mientras que de las entrevistas con docentes se registra que en sólo un módulo se verificó un caso de reprobación. Cabe hacer notar que no fue posible contar con una información más precisa al respecto debido a que el instrumento diseñado para tales efectos no fue devuelto desde la Universidad de Concepción. Se argumentaron problemas de tiempo.

## **b.6. Percepción sobre el cuerpo docente**

Uno de los cambios verificados entre la primera y segunda medición se manifiesta justamente en la apreciación sobre el cuerpo docente, al menos de parte de los docentes estudiantes. Si en la primera aproximación se relevaron molestias ante la calidad de algunos profesores suplentes (módulo Comunicación), en la segunda se valoran positivamente su alto nivel de manejo y de conocimientos de los temas tratados, la vinculación que la mayoría –aun cuando no todos- mostraron respecto a las realidades Técnico Profesionales así como sus capacidades en la utilización de una metodología considerada dinámica y participativa.

Por otra parte, en los dos seguimientos considerados en este estudio, los directivos señalaron que si bien en principio la Universidad no contaba con experiencia específica para abordar este tipo de postítulo, en el transcurso de su diseño y preparación lograron allegar recursos docentes idóneos tanto por su trayectoria en otros programas de postítulo en la misma Universidad como por su experiencia en ámbitos de trabajo ligados al área técnico profesional. Los estudiantes, por su parte, rescatan muy particularmente a aquellos docentes que logran vincular los contenidos teóricos con los fenómenos y dinámicas actuales que se verifican en la práctica docente de la enseñanza técnico

profesional y con los respectivos sectores productivos; sin embargo, en la última evaluación esta percepción no fue igual para todos los académicos. En este sentido los estudiantes sostienen que si bien algunos docentes han estado ligados al área TP, su conocimiento de la realidad no es del todo actualizado lo que limita las potencialidades de este espacio para generar nuevos aprendizajes.

La totalidad de los actores relevaron positivamente la capacidad de los académicos para aplicar metodologías que recogen la diversidad de experiencias como insumo para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de tipo más teórico a la vez que propician instancias colectivas de trabajo, aspectos que permitieron hacer significativa y útil la teoría para los desafíos pedagógicos de los estudiantes. De parte de los propios docentes fue (auto) valorada su capacidad para adaptar los contenidos y enfoques al escaso tiempo asignado al desarrollo de cada módulo.

Por su parte, la mayoría de los docentes sostienen que las insuficiencias presentadas en la gestión académica del programa en relación a la falta de regularidad de instancias de encuentro y coordinación entre ellos, pudo ser compensada debido a que como cuerpo existe un manejo, lenguaje y visiones más o menos comunes acerca de la realidad del área técnico profesional. Esto no significa que en su diagnóstico dichas instancias no hubiesen sido necesarias para mantener la coherencia y retroalimentación de la marcha del postítulo.

## **b.7. Percepción sobre los participantes**

En términos generales existe una visión muy positiva de parte de todos los actores respecto de los estudiantes en relación a aspectos como el compromiso demostrado con su propio proceso de formación o su autonomía y proactividad. Como se verá más adelante, los docentes manifestaron distintas apreciaciones respecto del nivel de profundización de los aspectos pedagógicos por parte de este actor no obstante, la disposición positiva hacia el aprendizaje fue un elemento rescatado por todos.

Es así como todos los actores entrevistados han coincidido en referir la heterogeneidad del grupo de estudiantes en variables como edad, género y/o sectores productivos sobre lo que desarrollan sus especialidades. Desde la visión de los estudiantes este hecho constituyó un factor clave de aprendizaje en la medida que la metodología empleada promueve un importante intercambio de experiencias y saberes.

Por su parte, tanto directivos como docentes destacaron el compromiso y motivación mostrados por los estudiantes, aspecto que fue particularmente relevado en la primera oportunidad en que se realizó el terreno de este estudio. Ligado a esto, ambos actores relevaron la voluntad colectiva demostrada por los estudiantes para generar un buen clima para el aprendizaje y la sociabilidad.

Desde la coordinación institucional se destaca una actitud de autonomía y capacidad de los estudiantes para formular exigencias y negociar con los docentes diversos aspectos del proceso. En parte esta característica es atribuida al hecho de que son profesionales no docentes. En cambio, manifestarían baja tolerancia a pagar los costos personales de cursar modalidades intensivas de formación, cuestión a la que los profesionales docentes sí estarían acostumbrados.

Desde el punto de vista de los docentes académicos, el grupo de docentes estudiantes mostró niveles de aprovechamiento del postítulo bastante homogéneos.

En la primera parte de este estudio tanto docentes como directivos destacaron y valoraron la experiencia de este grupo respecto de la práctica de la docencia ya que, señalaban, contribuía a generar un terreno de confluencia que en definitiva se constituía en facilitador del proceso formativo especialmente en el tratamiento de su componente pedagógico.

En la segunda parte de este estudio, algunos docentes coincidieron en que los docentes estudiantes del área agrícola presentan mayores deficiencias de conocimiento pedagógico que aquellos provenientes de áreas como administración o ventas que son típicamente ingenieros comerciales o profesionales afines. En su mayoría los estudiantes del mundo agrícola son justamente aquellos que provienen de la ciudad de Los Ángeles o de sus alrededores, es decir aquellos que en el discurso de los docentes académicos, beneficiaría en mayor medida la decisión de la Universidad de descentralizar aquí la implementación del postítulo.

Por otra parte, algunos profesores reportan que los docentes estudiantes presentan deficiencias en los conocimientos que manejan tanto en relación al ámbito pedagógico como a los respectivos campos disciplinarios. Esto último lo atribuyen a la falta de actualización, ya que no todos trabajarían en las áreas productivas a las que se vinculan sus títulos profesionales en los establecimientos educativos en que se desempeñan. De otro lado, algunos docentes académicos coinciden en que los docentes estudiantes profundizan poco en lo pedagógico debido a que continúa teniendo más peso el aprendizaje obtenido en los años de trabajo y en la práctica que lo adquirido en este postítulo. Esta afirmación cuestiona entonces el nivel de exigencia del postítulo, dadas las buenas calificaciones de todos modos obtenidas por el grueso de los docentes estudiantes.

Lo anterior se puede ligar con la percepción de los docentes académicos sobre las motivaciones que tuvieron los estudiantes para cursar este postítulo. La mayoría refiere a razones asociadas al desarrollo profesional y a la superación de los déficits de conocimientos pedagógicos. Sin embargo, también hay docentes que perciben una motivación de tipo más instrumental asociada al cumplimiento de los requerimientos que les ofrezcan mayores probabilidades de continuidad laboral en los establecimientos.

## **b. Síntesis de las Fortalezas del Postítulo y Logros Relevados por los actores**

En el ámbito académico, una de las principales fortalezas destacadas por los estudiantes se refiere a la satisfacción o el cumplimiento de las expectativas de aprendizaje con que llegaron al programa. Al inicio del postítulo una parte importante de los estudiantes señalaba que aun cuando de un modo no sistemático ni teóricamente formalizado, en sus prácticas laborales ya estaban presentes algunos de los contenidos aportados por los módulos; sin embargo, entre la primera y la segunda medición se produce un aumento considerable de aquellos estudiantes que refieren contar con niveles de conocimiento alto y muy alto de los distintos contenidos modulares.

Es importante destacar que pese a las dificultades referidas por los propios docentes en relación a la aplicación efectiva del enfoque de formación por competencias, se observa que en los estudiantes su autopercepción de mayor aumento en el nivel de manejo de temas y áreas entre el inicio y el fin del postítulo se registra justamente respecto de aquellos módulos vinculados a dicho enfoque: Diseño de los procesos de enseñanza con enfoque por competencias, Aplicación de planificaciones y diseños de aula con enfoque en competencias y Evaluación de aprendizajes según el marco curricular TP.

En ambas mediciones el ámbito donde se percibe que el postítulo ha ejercido un mayor aporte para el propio desempeño docente es Planificación y diseño de los procesos de enseñanza aprendizaje, ámbito que suscitaba al comienzo grandes expectativas. En general, las expectativas en orden a la superación de debilidades detectadas en el propio desempeño docente se vieron satisfactoriamente cumplidas en tanto se percibe que el postítulo entregó conocimientos de pedagogía que vinieron a enriquecer sus prácticas.

El postítulo también incidió en las disposiciones y motivaciones al cambio, elemento que se observa en ambas mediciones aun cuando es más evidente en la segunda, concretamente parece reforzarse la creencia en la factibilidad de introducir cambios en aquellos aspectos deficitarios de la práctica docente y junto a esto, se aprecia una mirada más global de la realidad educativa al menos en sus manifestaciones a nivel de los establecimientos en que se trabaja y de las localidades en que éstos se emplazan.

Muy ligado a lo anterior, todos los actores destacan la excelente calidad de los académicos. Al comenzar este programa los estudiantes plantearon quejas frente a la calidad docente debido a que los profesores que efectivamente les estaban haciendo clases no correspondían a aquellos considerados en principio como titulares de los módulos, y habrían sido reemplazados. Y, efectivamente, desde la coordinación institucional se reconocen dificultades iniciales en este plano debido a cambios en las disponibilidades de tiempo y posibilidades de compatibilizar compromisos de algunos de los docentes con los que se contaba inicialmente, situación que llevó a introducir algunos ajustes. En la segunda parte de este estudio, al menos en su dimensión cualitativa, este tema no es mencionado por los estudiantes y en cambio, su discurso se centra en la valoración positiva de la calidad de la formación de los académicos, en su experiencia laboral ligada a la TP y en los altos niveles de conocimiento que manejan. Sobre algunos docentes académicos se formularon reparos relativos a la vigencia o (des) actualización de su conocimiento práctico en el área TP; sin embargo, primaron los aspectos positivos antes señalados. Como se mencionó, los estudiantes valoran especialmente a aquellos docentes que les entregan elementos de tipo práctico que no obstante, visibilizan sus fundamentos pedagógicos.

Otra fortaleza señalada por todos los actores en el plano académico es el aprendizaje que se intencionó a partir de la confluencia en el mismo espacio formativo de una heterogeneidad de experiencias de trabajo docente. En este sentido la metodología y su manejo por parte de los encargados de los módulos fue muy bien valorada por todos los actores, porque ella se transformó en un elemento clave para compensar problemas como la limitación del tiempo establecido para el desarrollo de estos y porque en ese marco e intentando seguir las orientaciones de enfoque de la formación por competencias, el tipo de metodología les permitió centrarse en la dimensión práctica de los contenidos, cuestión



que de hecho fue muy bien evaluada por los estudiantes. Otro aspecto relevado por estudiantes y profesores refiere a los énfasis en la elaboración de trabajos de construcción colectiva.

Desde la coordinación institucional también se valoró su propia capacidad para conformar un equipo de docentes con experiencia o vinculados al área técnico profesional. También se rescatan las disposiciones y capacidades demostradas por estos docentes para superar las debilidades iniciales en relación al manejo del enfoque de competencias. El trabajo conjunto entre profesores antes de dar inicio al postítulo también fue un aspecto bien valorado desde la coordinación institucional. Desde los propios docentes se asume como una fortaleza el hecho de compartir aun cuando en diferentes medidas, un lenguaje común respecto a la formación Técnico Profesional.

En otro plano, el prestigio de la Universidad de Concepción fue otra de las fortalezas destacadas por docentes y estudiantes. Los primeros profundizan el argumento de la experiencia institucional en pregrado, académica en general y en el área de la formación continua cuestión que permitió allegar recursos humanos con un perfil adecuado al momento de optar por asumir este desafío.

### **c. Síntesis de Debilidades del postítulo.**

Desde el punto de vista académico como se ha venido señalando, una de las principales debilidades destacadas básicamente por los docentes se verifica en la aplicación efectiva del modelo de formación por competencias.

Pese a que desde el comienzo de este postítulo tanto la coordinación institucional como los docentes han validado la pertinencia de dicho enfoque, en la segunda entrevista los docentes plantean dudas acerca de su real implementación; esta situación la atribuyen tanto a un problema de manejo insuficiente de parte de ellos mismos como docentes como a condiciones del medio. Por condiciones refieren básicamente a que la actual modalidad presencial en que se imparte el postítulo no admite los suficientes espacios para enseñar y por sobre todo para evaluar en contextos reales, cuestión que adquiere relevancia por cuanto se trata de aprendizajes cuyo componente esencial se evidencia mediante desempeños en una dimensión que es fundamentalmente práctica. En un giro algo distinto pero ligado a los temas de incorporar instancias de trabajo práctico para la enseñanza y la evaluación, algunos docentes plantearon la necesidad de diseñar procesos de seguimiento de los estudiantes una vez egresados del programa.

Cabe recordar que esta debilidad fue mencionada sólo por los docentes ya que para la coordinación institucional la aplicación del modelo de formación por competencias representa un acierto del programa y de la capacidad de los docentes contratados para implementarlo. En tanto la mayoría de los estudiantes relevan muy positivamente los componentes prácticos del proceso de enseñanza lo que podría indicar de alguna manera, la aplicación del modelo. Sin embargo, en algunos participantes sostienen, que justamente temas como la Planificación con enfoque de competencias laborales y el Diseño de procesos de enseñanza- aprendizaje basados en competencias constituyen objetivos no logrados del postítulo.

Desde el diseño, temas relativos a planes y programas, sector productivo, manejo de

grupos y clima, y habilidades comunicativas muestran una autopercepción de manejo muy alto desde el inicio del programa, aunque de todos modos se evidencian avances, esta situación debería generar una reflexión en torno a la pertinencia de tales temas, su enfoque y énfasis en la propuesta formativa.

Otra debilidad importante en la dimensión académica dice relación con las falencias detectadas por los estudiantes en la vinculación de la formación con las realidades del mundo productivo. Hay que recordar que uno de los aspectos positivos relevados en forma recurrente por todos los actores en la primera parte de este estudio, fue justamente la pertinencia de la propuesta formativa con las necesidades pedagógicas y realidades de aula que se verifican en la EMTP, pero también con las dinámicas y requerimientos provenientes del mundo productivo. Sin embargo, como ya se indicó, en la última medición tanto a nivel cualitativo como cuantitativo los estudiantes fueron claros en señalar como una debilidad importante la carencia del programa en su capacidad de vincular la formación que otorga con las realidades productivas locales y regionales. Cerca del 40% de los participantes estimó que para lograr una mayor vinculación de la formación con el mundo productivo faltó justamente su contextualización en el propio desarrollo de los módulos.

Es probable que un indicador de lo anterior lo constituya la negativa evaluación que hicieron los estudiantes de uno de los módulos que precisamente aborda en forma más directa las realidades productivas y de empleo de la zona: Desarrollo económico y dinámica de empleo, el que obtuvo en promedio una nota 2,67 mientras que la nota asignada al módulo de Pasantías en el sector productivo obtuvo un 4,67, que aunque 'aprobatorio' implica una evaluación menos positiva que el resto.

Otra debilidad se verifica en el terreno de la coordinación académica ya que tanto los docentes como la directora de la escuela de educación continua refieren que careció de regularidad y de una estrategia clara para articular y orientar el trabajo tanto de docentes como de estudiantes. En el discurso de la encargada el énfasis en términos de consecuencias está puesto en los estudiantes en tanto que de parte de los docentes se señala de una forma no directa que las instancias de articulación entre docentes podrían haber contribuido por ejemplo a subsanar los problemas enfrentados con la aplicación del modelo de formación por competencias.

Por último, a pesar que la evaluación de los docentes estudiantes sobre el cuerpo docente es muy positiva, en la última parte de este estudio los primeros advierten falta de actualización del conocimiento sobre la realidad TP entre los segundos, aspecto importante si se considera que para coordinadores institucionales y docentes académicos es justamente la experiencia de estos últimos en el mundo técnico profesional el elemento que se señala como una de las principales fortalezas y si se tiene en cuenta que esta situación vendría reforzar las consecuencias negativas de la ya diagnosticada insuficiencia en la vinculación del postítulo a las realidades del mundo productivo.

Los aspectos administrativos también fueron señalados como deficientes, básicamente por los estudiantes y por la coordinadora institucional (en la segunda parte del estudio) En el primer año los estudiantes vincularon estos problemas a la descentralización del postítulo, opción que no contaría con un modelo de gestión administrativa adecuada a las reales necesidades y requerimientos derivados de ella. A poco andar del programa, los

estudiantes manifestaron su molestia frente a temas como la dilación en la entrega de evaluaciones por parte de profesores -que sólo asistían a la sede de Los Ángeles a dar sus clases sin contemplar tiempos para el diálogo y retroalimentación- o la demora en la gestión de su calidad de alumnos regulares, situación que les impedía una acción clave como es el acceso a la biblioteca pero a que a nivel más general, generaba la impresión de precariedad en su integración a la Universidad. En la última medición, al menos a nivel cualitativo, se observa la persistencia de la percepción de debilidad sobre estos aspectos aún cuando en una medida menor.

#### **d. Síntesis de Sugerencias.**

Frente a las dificultades detectadas por los docentes para aplicar el enfoque de formación por competencias se sugirió considerar un tipo de diseño que le otorgue al postítulo una importancia mayor a la modalidad presencial en contextos reales de desempeño laboral de los estudiantes, por ejemplo, en forma de pasantías o visitas. Estiman que esto contribuiría a hacer más pertinente tanto la enseñanza como las evaluaciones. Además, permitiría incorporar la evaluación de los componentes actitudinales y procedimentales de las competencias que no han logrado hasta ahora ser plenamente abordadas.

Ligado a lo anterior, los docentes sugieren incorporar una fase de seguimiento a los estudiantes, una vez terminado el proceso de formación, cuestión que estiman permitiría obtener mejores insumos para analizar los impactos reales del postítulo.

Los participantes creen necesario afinar los criterios utilizados en la asignación de módulos a los docentes ya que si bien la evaluación que hacen de la mayoría de ellos es altamente positiva, se mencionan problemas con algunos académicos en relación a la falta de actualización de su conocimiento sobre la realidad del mundo técnico profesional.

Igualmente los estudiantes abogan por el mejoramiento de aspectos administrativos que les dificultó, por ejemplo, el acceso a la biblioteca, punto sensible para este actor y que se manifestó en ambas mediciones.

Desde los docentes y en alguna medida desde la dirección del postítulo se plantea la conveniencia de revisar y mejorar la coordinación académica sobre todo en relación a la coordinación de trabajo de los docentes de los módulos.

En otro plano pero ligado al factor tiempo y a la modalidad contemplados en el diseño, todos los actores entrevistados plantearon la conveniencia de revisar los periodos intensivos, particularmente el del verano, ya que por tratarse de una fecha de finalización del año las condiciones subjetivas de los estudiantes no son las más adecuadas para el aprendizaje.

### 3.5.3. Síntesis integrada del seguimiento al Postítulo en Pedagogía de la Universidad Católica de Temuco

La ficha institucional y del postítulo fue llenada por el coordinador institucional tanto en el seguimiento inicial como en el final, aunque la persona que ejerce el cargo cambia en la segunda oportunidad, dado que la coordinadora original deja la institución para cursar estudios de postgrado. Tras ello, la coordinación es asumida por el profesional con quien había venido desarrollando una suerte de equipo directivo del programa. Tanto la coordinadora inicial como el coordinador actual fueron, además, entrevistados en su momento.

7 docentes académicos fueron entrevistados en el seguimiento inicial, la mayoría de ellos forma parte de la planta docente estable de la universidad, y algunos se vinculan por jornadas parciales mediante contratos a plazo fijo o a honorarios. La mayoría es profesor (enseñanza media, educación diferencial), también se encuentra un psicólogo. Dos de ellos ejercen simultáneamente la docencia en el sistema escolar. En el seguimiento final se realizó una entrevista grupal a 4 docentes del equipo del postítulo. 3 forman parte de la planta docente estable de la universidad, y uno se vincula por jornada parcial. Son profesionales que poseen un promedio de 7 años de experiencia en educación superior, dos son profesores de enseñanza media, un psicólogo y una profesora de educación diferencial.

La encuesta a docentes participantes, tanto en el seguimiento inicial como final, fue respondida por 16 participantes. Resulta fundamental considerar que, para efectos de análisis, esta cifra de encuestados es muy pequeña, razón por la que se requiere cautela en las interpretaciones, y no es posible desarrollar conclusiones definitivas a partir de los hallazgos, sin embargo, se trata de un referente importante para observar la percepción que los participantes tienen de su experiencia con el postítulo. Se presentan tablas que contienen un ejercicio comparativo de las respuestas en ambos momentos de la aplicación del cuestionario estructurado a los participantes. En algunos casos el total de participantes que responde la interrogante presenta variaciones importantes, por lo que el análisis debe asumirse como hipótesis de trabajo y continuidad de líneas argumentativas que serán sostenidas también por lo recogido en el grupo de discusión con los estudiantes.

En la entrevista grupal del seguimiento inicial a docentes estudiantes aportaron su visión 8 participantes, y en el grupo se encontraban participantes tanto de reciente como de mayor trayectoria en la docencia TP (1 a 12 años). Virtualmente todos se dedicaban en forma exclusiva a la docencia en sus liceos, algunos además formando parte de la UTP de sus establecimientos, y sólo uno se mantenía vinculado laboralmente a su especialidad de origen. Se trataba de profesionales universitarios y/o de institutos profesionales, del área de la salud: matrócn, nutricionistas, veterinario; del área agrícola: ingeniero agrónomo; del área forestal: Técnico Forestal; y del área marítima: acuicultor,; en tanto que en el seguimiento final fueron entrevistados 6 docentes estudiantes, vinculados al sector químico, diversas ingenierías, y auditoría. Proviene de establecimientos de educación técnico profesional municipal y particular subvencionado, en donde además de las horas de clases algunos poseen responsabilidades de gestión en la especialidad profesional de origen, con entre 5 y 7 años de experiencia docente, y sin vinculación con el mundo productivo en términos laborales.

## a. El contexto institucional

La Universidad Católica de Temuco pertenece al Consejo de Rectores y cuenta con acreditación institucional en gestión y docencia hasta el año 2009. Se trata de una universidad con más de 5000 estudiantes, que imparte 31 carreras de pregrado y 11 postgrados. Educación es una de las 6 áreas en que imparten carreras de pregrado, y una de las 5 en que lo hacen con programas de postgrado. Ofrecen 10 carreras de pedagogía, con 39 docentes y cerca de 2000 estudiantes. 4 de las 10 carreras se encuentran acreditadas (Básica, Básica Intercultural, Párvulos y Diferencial).

## b. El postítulo en pedagogía

El postítulo surge como una iniciativa específica a partir de las demandas técnicas contenidas en la convocatoria de CPEIP, pero que se retroalimenta en una línea de trabajo anterior referida a la participación en los programas 'liceos prioritarios' y 'PPF', pese a no constituir la formación técnico profesional un interés particular de la institución, según señalan los coordinadores, por lo que se sustenta fundamentalmente en el equipo a cargo.

Se vincula administrativamente con la escuela de educación media de la facultad de educación, específicamente desde el área de educación continua, inserta en la Facultad de Educación, y se imparte en la ciudad de Temuco, con una duración de 700 horas presenciales, distribuidas en 14 meses, entre septiembre de 2008 y noviembre de 2009. Cuentan con una matrícula de 41 estudiantes, distribuidos en 2 secciones.

Coordinadores y docentes aluden a un diseño cooperativo que convocó a todos los académicos, en una dinámica multidisciplinaria, y que tiene por objetivo acercar a los participantes a un lenguaje profesional docente, desde una perspectiva de desarrollo identitario en el ámbito de la gestión pedagógica. Los sellos institucionales estarían en la perspectiva de la diversidad, convivencia e interculturalidad, así como en su simultánea vinculación con el sistema escolar, hecho que a su vez reconocen los estudiantes.

El postítulo tiene un costo a asumir por estudiante de \$160.000, pagadero en 10 cuotas (no hay apoyo financiero institucional), y se estructura en 5 módulos más Seminario, de la manera que sigue:

**Tabla 92: La propuesta formativa**

Nombre de los módulos	Horas pedagógicas del módulo
1. Competencias Comunicativas	60
2. Marco Curricular Nacional en la Modalidad Técnico Profesional	80
3. Didáctica del Diseño Curricular Modular en EMTP	200
4. Evaluación en la EMTP: Un enfoque desde las competencias	200
5. Seminario	80
6. Especialidad, Sociedad y Mercado	80

Para su implementación, el postítulo inicia su desarrollo con una coordinación institucional, de tipo administrativa, a cargo de la Directora de la Escuela de Educación Media; y un coordinador académico, a cargo del Secretario de la Facultad. Tras el alejamiento de la institución de la coordinadora institucional para proseguir estudios de postgrado, asume el rol el coordinador académico. También se desempeñan en el programa 2 secretarías administrativas, uno de trato directo con CPEIP y una para atención de docentes y estudiantes; 20 académicos, de los cuales 7 participaron en el diseño del postítulo (pertenecientes a la planta docente de la Facultad), y 4 que a cargo de la implementación de los seminarios de investigación acción.

Las clases se desarrollaron semanalmente los días viernes de 17,00 a 20,00 horas y sábado de 8,30 a 16,45 horas, más 10 días de jornadas intensivas en vacaciones divididas en dos períodos de 5 días cada uno, en horario de día sábado. No se consignan horas de dedicación fuera de este horario, pese a que desde la coordinación se indica que existe trabajo tutorial virtual y trabajo personal, fuera del horario de clases.

Cuatro de los 6 módulos sufrieron cambio de docente durante el desarrollo del postítulo, a causa de discrepancias de enfoque, con los participantes, y por reemplazo de la coordinadora. Esto implicó una reorganización de la coordinación incorporando una nueva profesional al equipo y significó también cambio en módulos que eran impartidos por la ex coordinadora.

Entre los recursos de apoyo elaborados para el programa se encuentran: programa impreso por módulo, set de lecturas por módulo, materiales digitalizados y plataforma virtual.

### **b.1. Perfil del cuerpo académico y organización del trabajo.**

El cuerpo docente del postítulo corresponde a una mayoría de profesores de enseñanza media vinculados contractualmente total o parcialmente con la universidad, con experiencia en el sistema escolar, en algunos casos, y con vínculo actual con el sistema escolar, en otros.

Se dispone de información para 12 de los 20 docentes declarados como parte del cuerpo académico, de los cuales, 8 son mujeres. 9 son profesores de enseñanza media, 3 de educación básica 1 de educación diferencial y 2 son psicólogos. 9 cuentan con grado académico de Magíster y 4 de Licenciado. 8 tienen contrato indefinido con la universidad, 4 a honorarios y 1 a plazo fijo. 8 están contratados por jornada completa, y 4 por media jornada. Las medias jornadas corresponden a contrarios a honorarios o plazo fijo.

Un soporte fundamental de la iniciativa lo constituye una coordinación administrativa que se autoevalúa, es evaluada por sus pares y por los estudiantes como muy eficiente.

Coordinadores y docentes coinciden en señalar que la modalidad de organización interna del trabajo ha sido en base a reuniones por responsables de módulo, a fin de consensuar una manera conjunta de impartirlos, retroalimentándose mutuamente. Mencionan que una debilidad ha sido la capacidad de reunir al equipo completo en reuniones integradoras.

## **b.2. El perfil de los docentes participantes**

La distribución por género de los participantes es equitativa y el promedio de edad alcanza a los 39,5 años, Un porcentaje importante proviene de la IX región, sólo un 18,8% proviene de regiones vecinas (Los Ríos y Los Lagos).

La totalidad posee un título profesional universitario. Adicionalmente, algunos cuentan con título técnico universitario o bien título técnico o profesional otorgado por instituto profesional. Alrededor del 50,0% de los docentes posee grado académico, y corresponde al de Licenciado.

Tienen, en general, menos de 8 años de experiencia docente, y trabajan sólo en un establecimiento educacional. Las especialidades más representadas, entre las que ejercen, son la Agropecuaria, elaboración industrial de alimentos y administración.

La gran mayoría de los docentes trabaja en establecimientos con modalidad Técnico Profesional, y cerca del 23% se desempeña en establecimientos Polivalentes. Todos se desempeñan en jornada diurna. Cerca del 60% de los establecimientos en donde trabajan los docentes que desarrollan el postítulo son de dependencia municipal, un 37,5% son particulares subvencionados y sólo un establecimiento tienen una dependencia del tipo administración delegada y menos de la mitad de los docentes cuenta con un contrato indefinido, los restantes están principalmente a contrata o plazo fijo.

Existe una alta heterogeneidad respecto de las horas semanales que incluye el contrato, se encuentran docentes contratados por 17 horas semanales como mínimo hasta 44 horas como máximo, estableciéndose el promedio en 32,1 horas.

La mayoría de los participantes ejerce el cargo de docente de aula, encontrándose 2 casos que corresponden a directores de establecimiento.

Un 56,2% de los docentes desempeñan otras labores remuneradas aparte de la docencia y más del 80% considera que se siente satisfecho o muy satisfecho con su trabajo actual.

La motivación principal para seleccionar este programa dice relación con la beca que financia parte importante de sus estudios, ya que en su mayoría no reciben apoyo económico de los establecimientos en los que trabajan.

Se observa, entre coordinadores y académicos, una alta valoración del perfil de los participantes. Son descritos como profesionales universitarios, muy comprometidos, participativos, demandantes, entusiastas, trabajadores, creativos 'ávidos por saber', muy permeables, con mucha disposición y muy preocupados. Llama la atención que la disposición y permeabilidad de los participantes es atribuida por un importante grupo de académicos a su condición de no docentes.

Asimismo, se indica que parte importante de las tensiones observadas con los participantes dice relación con los cambios paradigmáticos que se requerían (y la capacidad de los docentes para provocarlos, elemento que no aparece en la autocrítica de

los docentes) para afrontar la complejidad del proceso educativo.

### **b.3. Percepción sobre la propuesta formativa**

La percepción de los docentes académicos y coordinadores, dice relación con que la iniciativa se enmarca en los requerimientos del CPEIP, la cual se potencia a partir de la experticia del equipo académico y de una experiencia acumulada por la universidad en la formación por competencias.

Coordinadores y docentes aluden a un diseño que tiene como principal propósito el desarrollar competencias pedagógicas en profesionales sin formación pedagógica que ejercen la docencia en liceos Técnico Profesionales con el propósito de impactar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de educación media.

Se percibe que existe coincidencia entre coordinadores y docentes respecto del objetivo central del postítulo, sin embargo, las diferencias se expresan en la conceptualización de las metodologías propias de la formación por competencias, en donde se devela inseguridad en la fundamentación.

### **b.4. Percepción del cuerpo académico**

Respecto del cuerpo académico, desde la coordinación existe satisfacción de su desempeño, situación que no coincide con la percepción de los participantes. Estos últimos relevan un bajo nivel de desempeño de los académicos del programa, entre quienes notaron falta de apropiación de los contenidos que debían tratar, desconocimiento de la realidad de la EMTP y de las condiciones de desempeño de los profesionales de la educación TP; pobreza conceptual y disciplinar, falta de coordinación entre módulos y de planificación al interior de un mismo módulo, contradicciones entre los planteamientos entre los docentes y en un mismo docentes, y falta de construcción de conocimiento a partir de la experiencia de los propios participantes.

Coordinadores y docentes indican que la coordinación académica y el trabajo colaborativo fue débil durante la implementación, por tanto la reflexión respecto de los procesos desarrollados ha estado ausente a la hora de evaluar el proceso desarrollado.

### **b.5. Metodologías de enseñanza en los módulos**

Se observa una contradicción en el discurso del equipo docente al señalar que las metodologías del postítulo se caracterizan por ser activo-participativas con un fuerte componente de reflexión a partir de las propias experiencias, toda vez que indican simultáneamente, que los módulos se estructuraron a partir de una aproximación teórica, el análisis reflexivo de los contenidos para finalizar con un taller de aplicación de los contenidos tratados. Los propios participantes relevan la preeminencia de clases expositivas y prescriptivas que omitían la construcción del conocimiento a partir de la experiencia.

Se indica, además, que entre las metodologías activo participativas se incluye el estudio de casos, aprendizaje basado en problemas y proyectos, las cuales no parecen formar parte del discurso metodológico de la mayoría de los docentes. En general las descripciones son vagas y generales, más propias del deber ser que de una experiencia



real de formación bajo la lógica curricular por competencias.

## **b.6. Metodologías de evaluación.**

Sobre las metodologías de evaluación, resulta ser de mayor ambigüedad la caracterización del modelo por competencias. Llama la atención que se conceptualiza como estrategia de evaluación el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y aprendizaje colaborativo, las cuales también se señalan como rasgos distintivos de la metodología de enseñanza. No queda claro que los académicos posean conocimientos sobre cuáles son los procesos evaluativos propios de la propuesta curricular por competencias.

La utilización de la evaluación diagnóstica tiene sentidos diferentes para los distintos docentes y módulos. La única referencia clara respecto de la evaluación es el uso de rúbricas y una evaluación orientada al proceso para pesquisar aprendizajes, más que la calificación, con una constante retroalimentación. Respecto de esto último, hay poca evidencia en el discurso de los coordinadores y docentes sobre cómo se desarrollan estos procesos con los estudiantes, quienes tampoco dan cuenta de los mismos.

## **b.7. Seminario de investigación acción**

Todos los actores del proceso de implementación del postítulo, docentes, coordinadores y estudiantes, señalan que el seminario de investigación resulta ser relevante para potenciar la reflexión a partir de la problematización de las experiencias. Sin embargo, coordinadores y directivos estiman que la exigencia de focalizarse en el paradigma investigativo crítico generó un severo conflicto epistemológico entre y con los participantes, a raíz de la formación positivista de la que todos provenían.

Esta asunción refleja una falta de apropiación de este nuevo paradigma investigativo por parte de los docentes involucrados en su desarrollo en el seminario, puesto que se manifiesta como una exigencia externa (desde CPEIP) en ausencia de una convicción profesional respecto de la pertinencia de su implementación. Se observa que existe escasa evidencia respecto del dominio del equipo docente sobre lo que significa el desarrollo de este tipo de experiencias. Hay una apreciación del seminario de investigación acción desde la utilidad que representa, pero no desde la experiencia de implementación, como desafíos o superación de obstáculos.

Los actores señalan que este 'quiebre epistemológico' no resuelto, deriva en una demora sustantiva en el inicio de las actividades propias del seminario, que finalmente no fue desarrollado en los tiempos adecuados ni con la extensión y profundidad necesarias, habiéndose alcanzado a llegar solamente al nivel de problematización, y desde una situación de intencionamiento externo, que desde su origen tensiona el espíritu de la investigación acción.

La visión de los estudiantes, puede resultar más compleja, pues, para ellos representó un conjunto de acciones carentes de sentido respecto de las necesidades que debían satisfacer.

## **b.8. Perspectiva de Género**

Existe consenso entre los actores respecto a que la perspectiva de género forma parte de la propuesta en términos formales, sin embargo en el proceso de implementación ésta no parece desarrollarse. No hay alusiones explícitas a su incorporación en el desarrollo de los contenidos de los módulos, ni en el seminario de investigación acción.

## **c. Resultados: Percepción de Logros alcanzados.**

El equipo docente y los coordinadores manifiestan que la preocupación del equipo implementador estuvo permanente focalizada en el logro de estándares de aprendizaje, sin embargo, no señalan la existencia de mecanismos de monitoreo o de aseguramiento de la calidad sobre los cuales ejemplificar las experiencias vividas durante la implementación. Esto no quiere decir, necesariamente, que no existan los señalados estándares de logro, sino que no fueron identificados con claridad en la entrevista.

Respecto de logros alcanzados, docentes, coordinadores y participantes destacan que el principal logro está en la sistematización de saberes y la profesionalización de las experiencias docentes que realizan. Esta profesionalización es valorada por permitirles legitimarse entre sus colegas profesores de los establecimientos en que se desempeñan. El postítulo, en este sentido, representa la posibilidad de validar sus saberes frente a los docentes de formación pedagógica inicial.

Coordinadores y docentes estiman que existe satisfacción con el postítulo por parte de los participantes, situación que no coincide con la percepción de los propios participantes, quienes reconocen haber sistematizado saberes, pero que respecto de la implementación del postítulo identifican vacíos y falta de contextualización respecto de la realidad de los docentes de educación técnico profesional y de la EMTP en general.

Los docentes académicos tienden a hablar, desde la generalidad de la implementación, sobre la reacción de satisfacción que estiman se generó en los estudiantes, más que de la caracterización de los desempeños logrados.

Como aspecto positivo, los docentes estudiantes destacan que parte de los contenidos que han abordado en el postítulo comienzan a ser evidenciados en sus prácticas docentes, especialmente los relativos a los procesos de evaluación, además de posicionarlos teóricamente con mayor validez frente a los demás colegas del establecimiento en el que trabajan.

Para el equipo docente y coordinadores, que evalúan como buenos los resultados que se han obtenido en el postítulo, atribuyen este logro a la existencia de un equipo docente con experiencia en el mundo de la educación técnico profesional, al propio modelo por competencias que implementaron, y sobre todo el constante proceso de retroalimentación, que formaría parte de una política institucional a nivel de facultad y de universidad.

El equipo docente y los coordinadores, no así los participantes, coinciden en el nivel de satisfacción que ha implicado la puesta en práctica del diseño del postítulo, sin embargo existen pocas evidencias del modelo curricular implementado. Las apreciaciones

respecto del seminario de investigación acción, sobre las modalidades de evaluación y metodologías propias de los enfoques por competencias no son contundentes, hay ambigüedades y vaguedad en la descripción de los procesos. En parte coincide con lo que expresan los docentes estudiantes, que indican que el énfasis principal del postítulo está en el adiestramiento sobre procesos metodológicos y evaluativos.

Finalmente, los docentes estudiantes señalan que el postítulo les significa invertir una cantidad considerable de tiempo fuera de clases para abordar las tareas y actividades (trabajos, guías) que se requieren en los distintos módulos. Esta es una de las dificultades que enfrentan, que es observada tanto por coordinadores como académicos, quienes profundizan que se trata fundamentalmente de dificultades para la organización de los tiempos de los docentes estudiantes y la escasa colaboración que reciben en los establecimientos de origen. Un elemento no menor en este punto, lo representa el hecho de los participantes provienen de zonas geográficas alejadas de la Universidad.

#### **d. Percepción de fortalezas y dificultades del postítulo**

Respecto de las fortalezas que identifican los actores, existen tensiones entre académicos/coordinadores y docentes estudiantes. Los primeros afirman que estas fortalezas se observan en la coherencia curricular (metodologías, mecanismos de evaluación) junto con la selección de un equipo académico vinculado al sistema de educación técnico profesional, situación que no es reconocida como tal por parte de los estudiantes, quienes señalan al equipo académico como la principal debilidad del postítulo, caracterizándolo por su formación y experiencia lejana a la EMTP, y reportando un bajo nivel de desempeño de los académicos del programa, como expresión de falta de apropiación de los contenidos, desconocimiento del contexto de la EMTP, pobreza conceptual y disciplinar, descoordinación, y falta de construcción del conocimiento a partir de la experiencia de los propios participantes.

Los docentes estiman que el postítulo cumple el objetivo de preparar a los profesores que llevan tiempo de intervención docente en el mundo de la educación TP, desde una perspectiva pedagógica, sin embargo, estiman que no se encuentra contextualizado en el ámbito de la EMTP.

Los directivos reconocen la falta de instancias sistemáticas de trabajo reflexivo y/o colaborativo entre docentes, quedando la coordinación sujeta a resolver problemas de orden emergente o de tipo más instruccional, situación que los docentes relevan menos.

Una de las dificultades más críticas se refiere a la implementación del seminario. Desde la coordinación se reconoce que existieron dificultades en el abordaje epistemológico de la investigación acción para ajustarse a las exigencias del CPEIP, que sumadas a las resistencias de los participantes (y probablemente resistencia y/o insuficiente manejo del equipo docente) al cambio paradigmático que se habría propuesto, se complicó con la incorporación muy tardía de las acciones propias del seminario de investigación acción.

Existen evidencias para interpretar que no existió un plan socializado ni un nivel de apropiación adecuado y homogéneo entre los docentes respecto del propósito que persigue y de la metodología de la investigación acción, además de considerar que no se logró completar la espiral del ciclo investigativo, que sólo habría quedado esbozado en el

nivel de problematización, aunque bajo una modalidad intencionada, que aparece como esencialmente contradictoria con el paradigma investigativo señalado.

Finalmente, otro nudo especialmente crítico se observa en una importante falta de vinculación del programa con el mundo productivo, Aparece como un vínculo más simbólico, los módulos no se encuentran con actividades que estén situadas en terreno, no se asiste a los centros productivos, ni los expertos de ellos vienen al postítulo. La vinculación se desarrolla desde la aproximación teórica y no práctica, siendo los mismos docentes quienes la definen como una vinculación 'indirecta'. Sin embargo, se trata de una desvinculación justificada por el desconocimiento de las especialidades de los participantes, y por un argumento de satisfacción con el modo de vinculación simbólica que se implementó.

Por otra parte, los propios docentes señalan que el programa requiere una reformulación en términos de organización curricular, que permita potenciar una mayor articulación curricular entre los distintos módulos. De igual forma se reconoce que la estructura curricular requiere incorporar mayores acciones de trabajo práctico, las cuales se restringen a actividades de implementación de contenidos abordados en forma teórica, al inicio de cada uno de los módulos.

### **3.5.4. Síntesis integrada del seguimiento al Postítulo en Pedagogía de la Universidad Católica Silva Henríquez**

La ficha institucional y del postítulo fue llenada por el coordinador institucional tanto en el seguimiento inicial como en el final, quien, además, fue entrevistado en ambas ocasiones.

4 docentes académicos fueron entrevistados en el seguimiento inicial, tres de ellos eran profesores con grado de Magíster en Educación, y dos de ellos con un vínculo formal con la Universidad en el marco de este Programa, sin embargo, los otros dos académicos poseen una larga historia de relación profesional con el equipo a cargo de la iniciativa y han cooperado en otras actividades educativas y de formación asociadas a la formación profesional técnica.

En el seguimiento final se realizó una entrevista grupal a 3 docentes del equipo del postítulo. Dos profesores con grado de magíster en educación, que ya habían participado de la entrevista inicial; y el co-responsable del Seminario de Investigación Acción.

La encuesta a docentes participantes en el seguimiento inicial fue respondida por 19 participantes, en tanto que en el seguimiento final fue respondida por 15 docentes participantes. Resulta fundamental considerar que, para efectos de análisis, esta cifra de encuestados es muy pequeña, razón por la que se requiere cautela en las interpretaciones, y no es posible desarrollar conclusiones definitivas a partir de los hallazgos, sin embargo, se trata de un referente importante para observar la percepción que los participantes tienen de su experiencia con el postítulo. Se presentan tablas que contienen un ejercicio comparativo de las respuestas en ambos momentos de la aplicación del cuestionario estructurado a los participantes. En algunos casos el total de participantes que responde la interrogante presenta variaciones importantes, por lo que el análisis debe asumirse como hipótesis de trabajo y continuidad de líneas argumentativas que serán sostenidas también por lo recogido en el grupo de discusión con los estudiantes.

En la entrevista grupal del seguimiento inicial a docentes estudiantes aportaron su visión 6 participantes, en tanto que en el seguimiento final fueron entrevistados 4 docentes estudiantes.

#### **a. El contexto institucional**

La Universidad Católica Cardenal R. Silva Henríquez es una Universidad privada creada en el año 1992 y que no pertenece al CRUCH. Se encuentra acreditada hasta octubre de 2012 en Gestión Institucional y Docencia de pregrado. Cuenta con una población de 5280 estudiantes (4704 en pre grado, 87 en post grado y 489 en postítulos y diplomados), imparte 19 carreras de pre-grado y dos programas de post grado en su sede de Santiago centro, con un énfasis particular en el área de las Humanidades, Educación y Ciencias Sociales.

En la actualidad imparte 11 carreras de pedagogía con un total de 3352 estudiantes regulares; las carreras que brinda esta universidad en el área son Pedagogía en religión educación básica y media; Pedagogía en educación Básica jornada diurna y vespertina; Educación Parvularia; Pedagogía en Castellano; Pedagogía en Historia y geografía;

*Informe Final Estudio de seguimiento de los postítulos en pedagogía para docentes de la formación diferenciada de la educación media técnico profesional del período 2008 –2010 Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, CIDE.* 117

Pedagogía en Educación Física; Pedagogía en Inglés; Pedagogía en Filosofía; Pedagogía en Matemáticas e Informática Educativa. Todas estas carreras se encuentran acreditadas en un período que fluctúa entre los 5 y 2 años y el número total de docentes que imparten clases en las carreras de pedagogía de esta universidad asciende a los 284 profesionales.

De acuerdo a la información proporcionada por los responsables institucionales, esta Universidad no imparte programas especiales de regulación en pedagogía, ya que no es parte de la política institucional; la Universidad “ha establecido que la oferta de programas deben contar con criterios y estándares establecidos por CNAP-CNA para ser acreditados”, por lo que su opción está enfocada a la consolidación de programas de postítulos en conformidad a las normativas de acreditación vigente.

## **b. El Postítulo en Pedagogía**

El Programa de Postítulo en Pedagogía de la Universidad Silva Henríquez surge en el marco de la participación de esta casa de estudios en el Consorcio de Universidades a cargo del Proyecto de Formación y Actualización de Docentes Técnicos y de Educación Tecnológica. Corresponde a una propuesta específica en función de las exigencias técnicas definidas por la convocatoria de CPEIP, pero que se retroalimenta de los aprendizajes y experiencia acumulada por parte de los profesionales participantes de este proceso.

En términos globales, la propuesta se enmarca en una política de desarrollo de postgrados de la Universidad y el interés por consolidar una estrategia de trabajo en el área de formación técnico profesional hacia el futuro. Como lo señala el Coordinador del Programa, esta perspectiva es parte del Plan estratégico institucional de la universidad.

En términos operativos, el Programa en sus aspectos propiamente académicos está alojado en el Departamento de Educación de la Universidad, mientras que en su dimensión administrativa, depende del Centro de Extensión y Servicios de esta casa de estudios, existiendo una coordinación fluida para el desarrollo del conjunto de las actividades contempladas en el proceso de desarrollo del Postítulo.

Respecto al Postítulo en Pedagogía de este centro de estudios, los principales antecedentes disponibles son los siguientes:

El programa tiene una duración de 13 meses considerando 700 horas pedagógicas y una estructuración en 8 módulos de aprendizaje, orientados a fortalecer capacidades y competencias transversales en los docentes, enfatizando en la discusión y apropiación del modelo de competencias como marco general de reflexión de su experiencia profesional; el apoyo y acompañamiento de los docentes en el manejo de la estructura curricular actual de la EMTP y el desarrollo de capacidades didácticas y metodológicas para el trabajo formativo y de evaluación en coherencia con el modelo curricular actual. La siguiente tabla sintetiza la malla curricular del Programa de Postítulo de esta Universidad:

**Tabla 93: La propuesta formativa**

Módulos	Duración (en horas pedagógicas)
1.- Componentes Curriculares para la planificación de la Enseñanza en la EMTP	80 horas presenciales (10 horas de trabajo individual no dirigido)
2.- Vinculación con la Empresa y Aprendizaje Alternado	80 horas presenciales (10 horas de trabajo individual no dirigido)
3.- Planificación de la Enseñanza en la EMTP	100 horas presenciales (10 horas de trabajo individual no dirigido)
4.- Implementación de estrategias didácticas para la EMTP	100 horas presenciales (10 horas de trabajo individual no dirigido)
5.- Evaluación de Aprendizajes Técnicos	100 horas presenciales (10 horas de trabajo individual no dirigido)
6.- Ambientes de Aprendizaje y Cultura Escolar Juvenil	80 horas presenciales (10 horas de trabajo individual no dirigido)
7.- Taller de Comunicación y Desarrollo Profesional	60 horas presenciales (10 horas de trabajo individual no dirigido)
8.- Seminario de Investigación Acción	100 horas presenciales (10 horas de trabajo individual no dirigido)

Cada módulo contemplaba la realización de 10 horas de trabajo individual no dirigido fuera del horario de clases. Salvo modificaciones menores en la organización de contenidos o trabajos de aplicación práctica de los estudiantes, a lo largo del período de ejecución del proceso formativo, no existieron mayores modificaciones de la estructura general de la propuesta.

La versión del programa en estudio se desarrolló entre noviembre del año 2008 y enero del 2010. La matrícula, según la ficha inicial llenada por la coordinación institucional, era de 26 estudiantes, cifra que se reduce a 23 en la ficha de finalización completada a solicitud del estudio por la coordinación institucional, sin embargo, se señala la existencia de sólo una deserción. El proceso formativo finaliza sin verificarse ninguna situación de reprobación. Las tasas de asistencia reportadas en cada uno de los módulos son satisfactorias, fluctuando entre el 85% y 100% de asistencia.

Bajo un sistema de funcionamiento semanal, se impartieron clases los días viernes entre las 18:00 y 22:00 hrs. y sábados entre las 8:30 y 14:30 hrs. Junto a lo anterior, el Programa también contempló la realización de 10 jornadas intensivas a lo largo del año con una duración de 8 horas cada una (de 9:00 a 17:00 hrs.) incluyendo pausas de 1 hora y 15 minutos en total. Cada módulo contempla la realización de 10 horas de trabajo individual no dirigido fuera del horario de clases.

Las actividades formativas fueron impartidas en su totalidad en el edificio del Centro de Extensión y Servicios de la Universidad en la ciudad de Santiago. Los mecanismos de contacto habitual entre directivos y docentes con los estudiantes fue a través de vía telefónica y correo electrónico, sin que existiera otro medio institucional (plataforma web

de servicios por ejemplo). En general, los recursos de apoyo para el desarrollo de los módulos consistieron en materiales digitalizados enviados a los estudiantes a través de medios electrónicos, o bien el intercambio y trabajo con material específico en las propias sesiones, a través del uso de los computadores personales de cada uno de los participantes. De acuerdo a lo recogido en la indagación, el Programa cuenta con una adecuada infraestructura para la dictación de clases y trabajo individual y grupal, acceso a biblioteca, computador, Internet y otros recursos electrónicos. Se carece de una biblioteca especializada en el área específica sobre el cual se desarrollo este Postítulo.

El Programa dispuso de una adecuada infraestructura para la dictación de clases y trabajo individual y grupal, acceso a biblioteca, computador, Internet y otros recursos electrónicos; con todo, a lo largo del proceso se verificaron algunos problemas operativos menores que fueron resueltos satisfactoriamente.

Finalmente, en términos financieros, cada estudiante debe pagar un monto total de \$160.000 por este Programa de Postítulo, existiendo la posibilidad de hacerlo hasta en 8 cuotas a lo largo del año.

### **b.1. Perfil de los Docentes Académicos**

El cuerpo docente de este Programa está conformado por 9 profesionales. 4 de ellos son profesores de enseñanza media, 2 de educación básica, un profesor de educación media técnico profesional, un asistente social y un sociólogo. 6 tienen grado académico de magíster, y uno de doctor.

La estructura general de funcionamiento del programa indica que existe una persona que cumple tareas de coordinación académica, dos docentes dedicados a la planificación y diseño curricular del Postítulo en Pedagogía, 9 docentes dedicados a la docencia e implementación de actividades de investigación acción, además de una persona de apoyo administrativo.

El Coordinador Institucional tiene un contrato de jornada completa al interior de la Universidad y, junto a sus tareas administrativas, comparte la docencia en uno de los módulos formativos. Del total de docentes, 5 corresponden a profesionales de planta de la universidad, mientras que los 4 restantes tienen un contrato a honorarios en función de las tareas específicas que realizan en sus respectivos módulos.

Algunos docentes académicos no tienen un vínculo formal con la Universidad en el marco de este Programa, sin embargo, la coordinación institucional y ellos mismos destacan que poseen una larga historia de relación profesional con el equipo a cargo de la iniciativa y que han cooperado en otras actividades educativas y de formación asociadas a la formación profesional técnica.

Más allá de lo anterior, la gran mayoría de los docentes que estuvieron a cargo de módulos del programa participaron de reuniones preliminares de coordinación y asunción de la *filosofía del programa* y su elección estuvo precedida de la experiencia en el área particular de cada uno de los módulos a su cargo.

Del equipo original de docentes disponibles para la dictación de los respectivos módulos,



fue necesario realizar tres cambios imprevistos debido a situaciones de enfermedad de los titulares. Como podrá verse, esta situación es uno de los principales problemas diagnosticado por el equipo de coordinación del programa, toda vez que el reemplazo de cada uno de los docentes implica también la transmisión del objetivo y filosofía del programa en su totalidad.

## **b.2. Perfil de los docentes participantes**

El grupo presenta una distribución relativamente proporcional de hombres y mujeres al interior del Programa. El promedio de edad alcanza a los 38 años, siendo en promedio más jóvenes las mujeres en comparación al promedio de edad de los hombres. Cerca del 80% de los participantes proviene de la Región Metropolitana. Existen 4 participantes que proviene de otras regiones.

La totalidad de los participantes posee un título profesional universitario. Adicionalmente, 2 docentes cuentan con títulos de nivel técnico o profesional no universitario. El 78,9% de los participantes han realizado algún curso de perfeccionamiento. Un 42,1% de los docentes señala haber participado en otro postítulo o diplomado complementaria al título profesional. Solamente el 33,3% de participantes posee grado académico, correspondiendo al grado de Licenciado.

El promedio de años ejerciendo la docencia no supera los 10 años, siendo un grupo más bien heterogéneo de acuerdo a la variación en torno al promedio de años de experiencia en la docencia. El mínimo de años ejerciendo la docencia es 2 y el mayor 24. La experiencia educativa de los participantes se centra en establecimientos EMTP, coincidiendo con los años de antigüedad en la docencia revisado anteriormente.

Las áreas de formación técnica de administración y comercio (con las especialidades de Administración, Contabilidad y Ventas) agrupan más del 50% de las especialidades EMTP en las cuales desarrollan docencia los participantes, la especialidad más representada es la de Administración con un porcentaje levemente inferior al 30%.

Cerca del 70% de los docentes entrevistados se desempeña exclusivamente en la formación diferenciada TP, los demás lo hacen también en los niveles de formación general.

La mitad de los participantes trabaja en establecimientos con modalidad Técnico Profesional y el otro 50% se desempeña en establecimientos Polivalentes. Sólo 3 de los participantes trabajan en más de un establecimiento educacional.

Cerca del 55% de los establecimientos en donde trabajan son de dependencia particular subvencionada, además 3 casos (14%) corresponde a establecimientos de administración delegada. La totalidad de los docentes trabaja en jornada diurna.

La mayoría de los docentes trabaja en establecimientos de la región metropolitana, sólo un 13,6% trabaja en establecimientos de otras regiones. Existe una alta dispersión respecto de las horas semanales de contrato. Se encuentran docentes contratados por 10 horas semanales cómo mínimo hasta por 44 horas como máximo, estableciéndose un promedio en 39,2 horas.

Cerca del 60% de los participantes cuenta con un contrato indefinido, los restantes están principalmente a contrata o plazo fijo. El promedio de años que trabajan los docentes en el actual establecimiento es de 5,47 años. Sólo un 12% de los docentes entrevistados lleva 10 o más años trabajando en el actual establecimiento.

Casi la totalidad de los participantes ejerce el cargo de docente de aula, existiendo 3 casos que corresponden a jefes de especialidad.

Un 47,4% de los participantes desempeñan otras labores remuneradas además de la docencia. Más del 70% de los encuestados señala tener un alto o muy alto nivel de satisfacción con su situación laboral actual.

### **b.3. La mirada de los actores sobre la Propuesta Formativa**

Coordinación institucional, docentes y participantes coinciden en señalar que se trata de un modelo formativo relevante y funcional para las necesidades de los participantes, sustentado en un aprendizaje contextualizado de los participantes, teniendo siempre como referencia fundamental su experiencia específica en el establecimiento donde trabaja. Se releva un modelo básico de trabajo en la modalidad de reflexión-acción, metodología que enmarca la dinámica en aula como los diversos trabajos desarrollados en cada módulo.

Los docentes relevan la inserción del enfoque principal de este programa en una discusión mayor a nivel de la propia Universidad, cuestión que valora en la medida que se constituye en una *perspectiva estratégica* institucional

Un punto de tensión se encuentra en la dificultad de comprensión entre los participantes respecto del tipo de certificación / habilitación al que conduce este Postítulo en Pedagogía. Desde la coordinación se insiste en la constante información sobre sus alcances, sin embargo, en varios casos persistió una situación de ambigüedad sobre la obtención de un título profesional de docente

### **b.4. Sobre los participantes**

Coordinadores y docentes manifiestan una opinión positiva del perfil de los estudiantes participantes; señalando que cuentan con un nivel académico adecuado a las exigencias temáticas del Postítulo y destacando especialmente su disposición para cumplir los compromisos formales de asistencia, participación y evaluación en cada módulo. Los docentes relevan particularmente el *genuino interés* por desarrollar aprendizajes que les ayudarán en su trabajo concreto de formación profesional.

### **b.5. Sobre los resultados**

Coordinadores y docentes académicos coinciden en señalar que el principal logro fue el *cambio de paradigma* que operó en los participantes, permitiéndoles interiorizar los principios básicos del modelo formativo, relevando que se trató de un proceso iniciado con importantes dificultades iniciales originadas por el perfil profesional de los participantes. Estas *tensiones* son operacionalizadas por los docentes en términos de una demanda de formación centrada en un modelo de saber pedagógico tradicional entre los estudiantes participantes, cuestión que contrastaba con el énfasis puesto en la estructura formativa

del modelo modular del Programa. Sin embargo, el balance les permite apreciar que se encuentran frente a *cambios instalados*, cuya profundidad individual varía de acuerdo al grado de acogida de la experiencia personal de los participantes en sus propios lugares de trabajo, es decir, se establece una relación directa entre el apoyo de los establecimientos educativos de origen y el aprovechamiento del programa.

Los participantes destacan el postítulo como una buena experiencia que ha superado, incluso, las expectativas iniciales de trabajo y acceso a información útil para su práctica pedagógica. La mayoría observa cambios relevantes en su desempeño profesional en el ámbito de la docencia, específicamente a nivel de capacidades de gestión pedagógica y de adquisición de una perspectiva pedagógica en su quehacer formativo. Simultáneamente, valoran la adquisición de herramientas analíticas que han fortalecido la capacidad de interlocución de los participantes en sus respectivos centros educacionales, permitiéndoles legitimarse ante ellos.

Sin embargo, llama la atención que precisamente entre los módulos mejor evaluados se encuentran los que desarrollan aquellas áreas que fueron consignadas como las de menor avance: Taller de comunicación y desarrollo profesional y Vinculación con la empresa y aprendizaje alternado.

Particularmente, el seminario es visto mayoritariamente por los participantes como una instancia útil y funcional a sus necesidades de aplicabilidad y reflexión sobre la práctica laboral, coincidiendo coordinadores, docentes y participantes en señalar que los aprendizajes efectivamente confluyen en dicha instancia.

### **c. La percepción acerca de las fortalezas del postítulo**

A manera de síntesis, puede decirse que desde el punto de vista de los participantes del proceso formativo, las principales fortalezas de este programa de Postítulo están asociadas a los logros alcanzados en su formación pedagógica. La gran mayoría coincide en que los objetivos mejor logrados del Programa remiten al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en general, el desarrollo de competencias de evaluación o planificación, así como el conocimiento y manejo del modelo curricular que organiza la formación EMTP en la actualidad. Asimismo, se releva como fortaleza la metodología de trabajo de reflexión/acción del conjunto de los módulos, más allá de su especificidad temática, abordando el desarrollo de contenidos a partir de la reflexión sobre la propia práctica de los participantes.

Entre las fortalezas del diseño del postítulo se señalan su coherencia interna, el contar con un equipo académico 'conocido y legitimado', con experiencia y vínculos con la educación media, que es también reconocido así por los participantes. Asimismo, señalan el carácter integrado de la propuesta. Mencionan también el hecho de constituir una oferta académica de una universidad que se considera prestigiosa, e impartida por un equipo multidisciplinario legitimado, que imprime un sello y una mirada del fenómeno educativo desde la sincronía con la cotidianidad de los participantes, dotando de sentido una estructura curricular que se hace familiar en tanto forma también parte de la experiencia de cada uno en sus establecimientos educativos, sincronía que además empalma con la decisión ahora también institucional de optar por el modelo por competencias.

Los participantes relevan también dicha construcción a partir de sus saberes, y relevan el buen uso del tiempo, la cuidada planificación y organización de todas las actividades y una coordinación eficiente, cálida y cercana, un escenario que genera compromiso.

Coordinadores y docentes académicos coinciden en una alta valoración de la estructura curricular del postítulo, que permite hacer recuperar, desde la experiencia de los participantes, una gran cantidad de conocimientos previos con los que ya contaban, y que se encontraban, fundamentalmente, carentes de sistematización. Los participantes valoran particularmente la estructura modular, que les permite focalizarse en un tema a la vez.

Coordinadores, docentes y participantes estiman que la utilidad práctica de postítulo es evidente e inmediata, dado por la posibilidad de transferir enseguida a sus establecimientos lo aprendido, ya sea en sus clases, con sus estudiantes, y con sus colegas. Todos estiman que el postítulo será de enorme utilidad para su trabajo como docente, señalando que ya les ha servido para aprender mucho respecto de cómo enseñar.

#### **d. La percepción sobre las debilidades del postítulo**

Pese a que no existe una mirada crítica del proceso, cuando se solicita relevar las debilidades del Programa, las afirmaciones se sitúan en la gestión administrativa y la falta de respuestas oportunas a determinados eventos a lo largo de la implementación de los módulos.

En este marco se señala que, en algunos casos, la rotación de docentes o la débil vinculación entre un módulo y otro, afectaron la dinámica de trabajo formativo, limitando la posibilidad de alcanzar mayor profundidad en el desarrollo de algunos contenidos. El grueso de quienes opinan de esta manera señala que esta situación pudo haber sido resuelta con una mayor coordinación central al interior del programa.

Los docentes académicos estiman que la tarea de coordinación es excesiva para el desempeño de una sola persona tal como la observan hasta ahora; sugiriéndose la necesidad de aislar labores académicas de labores administrativas, para asegurar un mejor funcionamiento del programa. A su vez, los participantes observan un descenso significativo en la evaluación favorable del Programa de Postítulo comparando el *inicio* con su *finalización*, precisamente sólo en el ámbito administrativo: falta de claridad y orden de los módulos y docentes a cargo de estos y la falta de claridad con fechas y horarios de funcionamiento del postítulo.

Las intervenciones de algunos participantes permiten agregar a la discusión de las dificultades algunos temas como la debilidad en el tratamiento de la perspectiva de género, de ciudadanía, y de temas transversales y un mejor logrado tratamiento del tema de la diversidad. Asimismo, plantean que no observan, necesariamente, consecuencias negativas en la evaluación final de los módulos en quienes tienen esta actitud diferente o con menor nivel de compromiso.

Finalmente, y a partir de las evaluaciones a los módulos, cabe plantearse la pregunta sobre la pertinencia de la implementación del curso de habilidades comunicativas y su

efectiva vinculación con las necesidades de los participantes, y otra pregunta en torno al reporte de no incremento en el manejo de modalidades de producción y gestión de las empresas de su especialidad, y su relación con la eventual ausencia de reales vínculos con el sector productivo en el marco de los distintos módulos del postítulo.

Como se menciona al inicio del seguimiento, no cuentan con un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación entregada, sino que más bien se restringe a un automonitoreo informal que responde a las necesidades de información que demanda CPEIP, reconociendo que se trata de información muy básica. Señalaban que esperaban llegar en el futuro a un sistema de monitoreo, reconociendo que de ninguna manera sería tampoco un sistema exhaustivo.

#### **e. Sugerencias de los participantes**

Los participantes reconocen la integralidad de los temas tratados en los módulos, sin embargo, coinciden en la necesidad de otorgar más tiempo y énfasis a temas relacionados con la práctica docente en aula y el manejo de competencias pedagógicas generales. Entre ellos se destacan los temas curriculares, estrategias didácticas y competencias laborales, en los cuales sugieren profundizar disminuyendo las horas de otros módulos menos relacionados con la práctica concreta, como los relativos a Comunicación y Desarrollo Profesional, y/o Ambientes de Aprendizaje y Cultura Juvenil.

Otras demandas dicen relación con la necesidad de diversificar la mirada sobre las temáticas del Postítulo sugiriendo incorporar la presencia de invitados externos; con la necesidad de ampliar el apoyo administrativo a fin de facilitar la resolución de problemas y no sobrecargar la figura del coordinador, y, finalmente, con la consideración de la disposición de los participantes a continuar con actividades de perfeccionamiento (incluyendo para algunos la obtención del título de docente) y complementariedad de los estudios.

Más allá de lo anterior, como se ha insistido, la evaluación general del proceso es favorable, reconociéndose el trabajo de la mayoría de los docentes, la preocupación institucional por responder a los problemas suscitados y, principalmente, los logros de aprendizaje y experiencia de trabajo que arroja como balance la participación en el Programa de Postítulo.

## 4. CONCLUSIONES: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LOS POSTÍTULOS

Conclusiones referidas al primer objetivo específico:

1. *Caracterizar a los participantes beneficiarios de los postítulos, considerando variables de interés tales como género, edad, dependencia laboral, especialidad, establecimiento, título habilitante, evaluación diagnóstica, calificaciones, asistencia, deserción, y cruces de interés entre dichas variables.*

### Caracterización de los participantes (estudiantes) del postítulo

#### Perfil sociodemográfico de los participantes

- Un total de 110 participantes tuvo la versión 2008, 2° semestre del postítulo en pedagogía en las universidades de Concepción (27), del Bío Bío (25), Católica de Temuco (41) y Cardenal Silva Henríquez (23). 74 de ellos respondieron el cuestionario estudiante, el 53,5% eran mujeres.
- El promedio de edad de los participantes es de alrededor de 37 años. Algo más del 50% proviene de la octava región, dado que 2 de los postítulos de la muestra son de esa región. Y más del 40% corresponde a participantes de las regiones novena y metropolitana, en proporciones similares. Cerca del 75% provienen de la misma comuna, de comunas cercanas (hasta 20 kms. de distancia).

#### Perfil Socio Laboral de los Participantes

- La totalidad de los participantes ejercía la docencia en algún establecimiento de Educación Técnico Profesional. La mayoría (66%) se desempeñaba exclusivamente en la Formación Diferenciada de la Enseñanza Media Técnico Profesional (3° y 4° medio). Más de un tercio se desempeñaba también en los niveles de formación general (1° y/o 2° medio).
- El promedio de años ejerciendo la docencia es de alrededor de 8 y el rango de experiencia fluctúa entre 1 y 24 años.
- Las especialidades más representadas, en las que desempeñan la docencia, son las de Administración (con algo más del 20%), Agropecuaria y Contabilidad (con una proporción cercana al 10%). Le siguen las especialidades de Elaboración Industrial de Alimentos, Electrónica y Ventas. Forestal y Secretariado son las especialidades que siguen en orden porcentual con un 4,5% cada una de ellas.
- La gran mayoría de los docentes trabajaba en establecimientos con modalidad Técnico Profesional (64,5%), y sólo un 35,5% se desempeñaba en establecimientos Polivalentes.
- Cerca de la mitad de los establecimientos en donde trabajaban los participantes eran de dependencia municipal, la otra mitad corresponde a dependencia

particular subvencionada, mientras un número muy marginal de participantes se desempeñaba en establecimientos de administración delegada. Casi la totalidad de los participantes ejerce en una jornada de trabajo diurna.

- Cerca de la mitad de los participantes contaba con un contrato indefinido, mientras la otra mitad está principalmente a contrata o plazo fijo. Muy marginalmente aparecen contratos de reemplazo u otros tipos de contratos. Se observa una alta dispersión respecto de las horas semanales que incluye el contrato, en un rango que va de 4 a 44 horas, estableciéndose el promedio en 35,8 horas.
- Casi la totalidad de los participantes ejercía el cargo de docente de aula. Se observan 9 casos excepcionales: 3 directores de establecimiento, 5 Jefes de Especialidad y 1 Inspector. Los niveles de satisfacción con el trabajo docente son altos, más del 75% los se considera alta o muy altamente satisfecho. Algo menos de la mitad de los docentes desempeñaba otras labores remuneradas, además de la docencia.
- Menos de la mitad de los participantes señalaba recibir algún tipo de apoyo desde el establecimiento educativo en el cual trabaja para facilitar el desarrollo del postítulo. De ellos un 61,5% señala que el apoyo brindado corresponde a liberación de jornada.
- Cerca de la mitad señala que su principal motivación para cursar el postítulo es hacer bien el trabajo (54,4%). En segundo lugar aparece el cumplir con la normativa para poder seguir trabajando en Educación Técnica Profesional con un 19,1%.
- Respecto de la motivación para seleccionar este postítulo y no otro se fundamenta principalmente en la beca que les permite a los participantes financiar el 80% de los estudios con un 43,4%. En segundo lugar aparece la confianza que entrega la Universidad en donde los docentes están realizando el Postítulo con un 28,7%.
- Todos los actores consultados, coordinadores, docentes y participantes destacan que los docentes participantes poseen un nivel académico adecuado a las exigencias temáticas del postítulo y destacan su disposición para cumplir los compromisos formales del mismo. Relevan altos niveles de participación y alta motivación por aprender, rescatando un genuino interés por aprender como motivación básica para cursar el postítulo, actitud persistentemente mantenida en el tiempo por los participantes, en oposición a la búsqueda de una certificación o beneficio económico.

## Perfil académico de los participantes

- Todos los participantes poseen un título profesional otorgado por alguna Universidad o Instituto Profesional. Adicionalmente, algunos cuentan con otros títulos previos. Cerca del 75% han realizado algún curso de perfeccionamiento. Sólo la cuarta parte de los participantes señala haber participado en otro postítulo o diplomado complementaria al título profesional. La mayoría (57,8%) refiere poseer grado académico de Licenciado.

## Resultados: Indicadores de eficiencia y eficacia

- Las tasas de retiro, deserción y reprobación son muy marginales, logrando llegar hasta el final del programa y aprobándolo completamente virtualmente todos los matriculados. Se reporta una alta asistencia sistemática de los participantes a clases, que supera el 80%.
- A nivel de resultados académicos objetivables, aunque no existe un procedimiento estándar que permita objetivar los resultados académicos de los participantes, las calificaciones promedio de los distintos programas se sitúan en torno a la nota 6, lo que señalaría, en términos globales, buenos resultados de aprendizaje.
- No es posible extraer de los datos (dados los pequeños y no representativos n trabajados por categoría de estudiantes), así como no existe consenso entre los distintos actores (coordinadores, docentes académicos y docentes estudiantes) para establecer variables que permitan diferenciar tipos de resultado individual, o aprovechamiento del programa. En algunos casos se estima que el rendimiento de los participantes dependería del nivel de apoyo y compromiso del establecimiento de proveniencia respecto de las actividades que implica el postítulo. En una línea argumentativa similar, otros señalan que existiría mayor compromiso entre participantes provenientes de establecimientos religiosos y particulares subvencionados, respecto de participantes provenientes de establecimientos municipales, vinculándose nivel de compromiso con nivel de aprovechamiento del programa. En otros casos, estiman que los participantes que tienen cargos de gestión en sus establecimientos, tenderían a rendir mejor. Sin embargo, tal como se señalara, no se observa un consenso claro al respecto, ni mucho menos documentado, que permita establecer consistentemente alguna relación entre aprovechamiento del programa, deserción o asistencia y las variables de interés analizadas en este estudio.

Conclusiones referidas al segundo objetivo específico:

2. *Realizar un análisis comparativo de la coherencia entre el enfoque curricular basado en competencias, el diseño, implementación y logros alcanzados por los postítulos, analizando, además, las formas de organización institucional para la implementación, la incorporación de la perspectiva de género; la incorporación del seminario de investigación – acción al postítulo, la valoración que recibe por parte de los beneficiarios y los focos de interés observados en sus informes; todo ello*



*con relación a lo señalado en los términos de referencia para el diseño de los postítulos, describiendo, asimismo, los factores facilitadores, obstaculizadores, ajustes y aportes novedosos de la implementación.*

### **Síntesis de Fortalezas de los diseños de los programas formativos**

- Coherencia interna, con diversos matices de intensidad y énfasis.
- Destaca en algunos casos el nivel de consistencia formal, con una correcta articulación entre las propuestas metodológicas y de evaluación, respecto de los objetivos propuestos, con menor desarrollo en algunos casos.
- Equilibrio entre la formación teórica y práctica y particularmente destaca la coherencia entre el diseño y la práctica observada en terreno, así como la positiva evaluación de la implementación por parte de los distintos actores en estos mismos casos.

### **Síntesis de Debilidades de los diseños de los Programas Formativos**

- Falta de operacionalización del enfoque por competencias, particularmente en el desarrollo de las estrategias evaluativas, que transversalmente no llegan a dar plena cuenta del enfoque esta opción, manteniéndose en niveles de generalidad y ambigüedad.
- Debilidad en la incorporación de los temas transversales. Estrategias que parecen ser insuficientes para dar cuenta de la vinculación docente/modalidad EMTP/ empresa o sector productivo.
- Debilidad en el carácter de transversalidad que se propone para abordar estos temas en el marco curricular del postítulo.
- Ausencia de explicitación del diálogo con la experiencia docente acumulada a la estructura general del postítulo – pese a constituir uno de los pilares declarativos de la propuesta- .
- Debilidad en torno a la incorporación de los contextos disciplinares o de especialidades.
- Transversalmente se aprecian omisiones de consideración en el diseño de la articulación efectiva del vínculo con el mundo productivo. Si bien es cierto se destinan espacios a este fin – pasantía y visitas a empresas - se trata de estrategias presentes en sólo algunos casos, además de débiles y escasamente desarrolladas.

## Síntesis de Fortalezas de la implementación de los programas formativos

- En general, se observa coherencia entre el diseño y la implementación, en términos de la metodología de enseñanza utilizada, basada en un trabajo de carácter práctico, participativo y reflexivo a partir de la propia experiencia, sin embargo, las grandes ausentes entre las estrategias metodológicas fueron aquellas relativas a la contextualización de los módulos en la realidad de la formación de la EMTP, y particularmente las de vinculación con el sector productivo de las especialidades.
- Un aporte novedoso de la implementación, dice relación con el hecho que se releva el rol legitimador del programa para los participantes, desde una certificación pedagógica que habilita para desempeñarse con propiedad en el ámbito educativo, implicando un significativo cambio en su situación anterior de docente no certificado y la discriminación que esto implicaba, pese a la valoración de sus competencias profesionales en sus establecimientos educativos.
- Se constata, en la mayoría de los casos (a excepción de UCT) la efectiva aplicación y valoración de una metodología basada en el trabajo reflexivo y colaborativo, a partir de la construcción dialógica del conocimiento en base a la experiencia práctica en contexto, privilegiando métodos activo participativos. Este logro se observa pese a la ausencia de explicitación del diálogo con la experiencia docente acumulada en la estructura general del postítulo, que se advertía en el análisis previo de los diseños, dado que constituye uno de los pilares declarativos de las propuestas.
- Se evidencia (a excepción del caso de la UCT) una alta valoración de la confluencia del proceso formativo en un Seminario de Investigación Acción, en tanto trabajo práctico de integración modular, (pese a la interrogante que surge desde el análisis previo de las propuestas formativas respecto del carácter integrador otorgado al seminario, así como respecto de su capacidad para afectar positiva y significativamente el proceso formativo pedagógico), considerando sus objetivos desde la heterogeneidad en el diseño e implementación.
- Algunos de los problemas que dieron origen a los Seminarios de Investigación Acción de los participantes se encontraban fundamentalmente al interior de las aulas y constituían desafíos propiamente pedagógicos abordables desde la Investigación – Acción,, principalmente relacionados con las dificultades de rendimiento de sus estudiantes, el uso pedagógico de las TIC y problemas motivacionales de sus estudiantes. Un grupo de problemas apuntaba al rendimiento, observándose interés por temas relacionados con estrategias para disminuir la repitencia, el bajo nivel de inglés de los estudiantes, las diferencias de rendimiento en plan común y diferenciado, y en formación dual y TP, bajos resultados en pruebas estandarizadas y vinculaciones entre autoestima y rendimiento. Un segundo grupo de problemas tuvo foco en el uso pedagógico de las TIC, observándose interés por las vinculaciones entre TIC y aprendizaje y particularmente en los beneficios del uso de pizarras digitales. Un tercer grupo de problemas dicen relación con la desmotivación, ausentismo y deserción de sus

estudiantes. De manera más aislada y concentrados en la UdeC, se observa interés por temáticas relativas a los desafíos de los OFT en aula y a la incorporación de la socioafectividad en el trabajo pedagógico.

## **Síntesis de Debilidades de la implementación de los programas formativos**

### **Desde la perspectiva académica**

- Un aún insuficiente nivel de apropiación institucional del enfoque por competencias así como de la conceptualización de las metodologías propias de la formación por competencias. Se observa dificultad para evidenciar metodologías de trabajo y principalmente estrategias evaluativas que den cuenta de un trabajo sustentando en un enfoque de competencias. Esta situación es congruente con los matices individuales observados en los diseños de las propuestas respecto del grado de elaboración institucional del enfoque y con la aparición, en algunas de dichas propuestas, enfoques que finalmente no son desarrollados en ellas, con su consecuente ahora débil implementación. Esto resulta también coherente con la ausencia de explicitación de la concepción del proceso evaluativo y de la instrumentación correspondiente a la evaluación por competencias (a partir de rúbricas y listas de cotejo, por ejemplo) y con el escaso nivel de explicitación de los criterios de evaluación encontrado en las propuestas formativas analizadas, que no permite constatar la efectiva operacionalización de la estrategia evaluativa, desde la perspectiva de la coherencia con el enfoque por competencias.
- Una todavía insuficiente articulación entre los módulos que componen la propuesta formativa.
- Las metodologías de evaluación se vinculan más bien con una evaluación práctica, significativa y retroalimentada que con elementos propios del enfoque por competencias, encontrándose frecuentes ambigüedades y vaguedad en la descripción de los procesos.
- Los ejecutores reconocen una falta de instancias de trabajo colaborativo así como a la ausencia de instancias de trabajo evaluativo continuo, inserto en una planificación del proceso de implementación que considere estructuralmente la evaluación permanente.
- Una focalización de las actividades en las horas de clases, en ausencia de actividades de acompañamiento en aula y/o terreno, que generaron un escenario en que se hizo imposible observar/acompañar la transferencia del programa formativo a la práctica docente, situación que debía haber sido metodológicamente resuelta mediante el desarrollo y acompañamiento al Seminario de Investigación Acción durante todo el transcurso del programa. Sin embargo, no alcanza a resultar del todo claro el efecto del seminario en la formación de los docentes estudiantes, pese a la transversal valoración de la misma desde su carácter integrador de los distintos módulos que componen el programa. Este escenario obliga a remitirse a las opiniones de participantes, coordinadores y docentes respecto de los efectos en el desempeño pedagógico de los primeros, contando con muy escasas evidencias contundentes al respecto. Esta situación resulta

coherente con la clara falta de explicitación encontrada en las propuestas metodológicas de un trabajo de investigación acción.

- Si bien es cierto la instancia del Seminario fue muy valorada en la mayoría de los postítulos, queda en evidencia su debilidad en el diseño, en la implementación y en el aprovechamiento de su utilidad como eje articulador de evidencias de los aprendizajes adquiridos. El trabajo parece haberse centrado en 'temas' más que en 'problemas de aula', o bien eran problemas de aula abordados desde una perspectiva externa a la práctica pedagógica, y bajo una concepción de investigación clásica. Muy probablemente la valoración de los participantes puede provenir de su concepción, en el diseño, más bien como una actividad de diseño e implementación desde la didáctica que desde la investigación, situación que se estima efectivamente pudo haber puesto en riesgo la efectiva reflexión y análisis crítico de la propia experiencia, así como el desarrollo de efectivas competencias en el ámbito investigativo, llegando a reducirse a una aplicación de contenidos al contexto pedagógico, que más bien correspondería a las demandas propias de los módulos más que al Seminario.
- En general, se observa que las disposiciones señaladas en los TDR para la implementación de los seminarios han sido atendidas por los distintos programas, y las excepciones se encuentran, por una parte, en su implementación tardía, en algunos casos, y especialmente tardía, débil, no individual, en el caso de la UCT, y sin seguimiento en aula en los casos UCT y U. Bío Bío.
- En el caso de UCT, los problemas que dieron origen a los trabajos de Seminario no fueron necesariamente de aula, o bien no necesariamente mejor abordables desde la investigación acción, tales como las dificultades de los egresados para titularse, problemas de empleabilidad de los egresados, problemas en las prácticas laborales y factores que inciden en las deficientes prácticas pedagógicas de los docentes. Esta situación da cuenta del 'quiebre epistemológico' que se habría enfrentado probablemente no sólo con los participantes, sino también con la visión investigativa del equipo docente del programa.
- Una considerable falta de vinculación del programa con el mundo productivo, consistente con la debilidad que esta dimensión observaba en el diseño de los programas, optándose por hacer la vinculación aún desde la teoría, de modo 'indirecto', en ausencia de visitas a los centros productivos o de invitación de sus representantes al aula, sumada a la dificultad dada por la falta de contextualización de los módulos en la realidad de la EMTP. Esta debilidad es coherente con lo que constituía ya un nudo crítico en el análisis de los diseños, que reportaban la falta de presencia de instancias articuladoras entre el proceso formativo y el mundo productivo y sellos que trasciendan a los TDR, además de haberse detectado ya en los diseños una debilidad en torno a la incorporación de los contextos disciplinares o de especialidades.
- Se observa una importante debilidad y heterogeneidad en el diseño de incorporación curricular de temas como el género, la diversidad, ciudadanía, (con mejores logros en el segundo), que tiende a la transversalidad, con distintos matices, sentidos y expresiones, que derivan también de distintas concepciones de

la integración curricular de estos temas tema de la diversidad.

- En el caso de UCT, considerables dificultades en el abordaje epistemológico de la investigación acción, que impidieron una implementación provechosa del seminario, junto a presencia de evidencias que permiten cuestionar la idoneidad de algunos integrantes del equipo académico.
- Virtual ausencia de la evaluación permanente de la implementación del programa y sus resultados. No parece formar parte del proceso del trabajo de equipo y coordinación.
- Falta de certezas respecto de la continuidad del postítulo, que impide el desarrollo de proyecciones y acciones concretas de mejoramiento al interior de los equipos; así como falta de proyecciones a los participantes respecto de posibles nuevas acciones de profundización en el perfeccionamiento.

### **Desde la perspectiva administrativa**

- Dificultad para constituir un equipo académico estable e instancias sistemáticas de trabajo reflexivo y colaborativo entre docentes, atribuible a la alta proporción de docentes externos y a la falta de una planificación del trabajo que incorpore efectivamente el trabajo en equipo.
- Dificultad para diseñar e implementar estrategias administrativas que permitan con la prontitud necesaria a los participantes ser reconocidos como estudiantes de la institución y con ello contar con acceso a biblioteca, computadores e Internet.

Conclusiones referidas al tercer objetivo específico:

3. *Realizar un análisis descriptivo y comparativo de efectos mensurables del postítulo en los participantes, en ámbitos de planificación, didáctica y evaluación, estableciendo eventuales diferencias según tipos de participantes y su relación con el grado de satisfacción de los docentes beneficiarios con el postítulo.*

### **Síntesis de Fortalezas de los resultados de la implementación de los programas formativos**

- A partir de propuestas formativas que resultan, en términos gruesos, relevantes, pertinentes y funcionales implementadas por equipos docentes de calidad, se reporta el logro del cumplimiento del objetivo de formación pedagógica de quienes participaron del proceso formativo, fundamentalmente operacionalizado en un desarrollo de competencias de planificación, didáctica y evaluación, desde la apropiación del modelo de competencias como marco general de reflexión de la experiencia profesional, que a juicio de docentes y participantes ha mejorado significativamente el desempeño pedagógico de los docentes involucrados. Se releva el aporte del programa como una sistematización de saberes y profesionalización de las experiencias docentes que desarrollan. La excepción la constituye el postítulo de la UCT, que reporta estos logros en significativa menor

medida.

- Los módulos correspondientes a las áreas de *Gestión* (impartidos sólo por la UdeC), *Evaluación* (impartidos por las 4 universidades) y de *Planificación* (impartidos sólo por UCSH y Bío Bío) obtienen el mejor promedio de calificaciones como área temática, con un 6,5, 6,3 y 6,2, respectivamente. En estas áreas, los módulos mejor evaluados son los de *Evaluación para la educación con enfoque en competencias EMTP* de la U. del Bío Bío y el de *Planificación y Diseño de aula*, de la misma universidad, que alcanzan un promedio 6,9. Les sigue el módulo de *Gestión* de la UdeC, que alcanzan un promedio de 6,4 y 6,6, respectivamente.
- En el área *Seminario*, la mejor calificación es obtenida por la UCSH, aunque se presume que en la U. del Bío Bío podría haber sido calificado de manera igualmente positiva o incluso mejor, pues una dificultad técnica del instrumento no permitió procesar adecuadamente dicho ítem, pero es posible deducirlo del discurso de los participantes en la entrevista realizada.
- Si el análisis se realiza por área modular, en las áreas de *Comunicación*, *Curriculum*, *Clima y Gestión*, son los módulos implementados por la UdeC los que alcanzan la mejor calificación promedio. En las áreas de *Didáctica*, *Evaluación y Planificación*, es la U. del Bío la que logra las mejores calificaciones promedio.
- A nivel individual, los módulos mejor evaluados son: *Didáctica para la educación con enfoque por competencias en la EMTP*, *Evaluación para la educación con enfoque por competencias en la EMTP*, *Planificación y diseño de aula con enfoque por competencias en la EMTP*, los tres módulos de la Universidad del Bío Bío con un 6,9 de promedio de evaluación.
- Desde la autopercepción, participantes y equipos docentes de los programas declaran que se logra cumplir con el objetivo de fortalecer las competencias pedagógicas de los participantes y dejar capacidades instaladas, en distintas medidas, especialmente en las áreas de planificación, didáctica y evaluación. Reconocen la adquisición de una perspectiva pedagógica en su quehacer formativo, avances sustantivos en los participantes respecto de sus competencias pedagógicas, y aunque en menor medida, las vinculan a la apropiación del modelo de formación por competencias. Sólo la UCSH reconoce como principal logro en sus participantes el cambio de paradigma al enfoque de competencias.
- Los participantes reconocen el rol legitimador del programa para los participantes, en tanto certifica su formación pedagógica para desempeñarse con propiedad en el ámbito educativo, toda vez que su situación de docente no certificado en los liceos implicaba una suerte de discriminación, pese a la valoración de sus competencias profesionales.
- Un 74,3% de los participantes reporta un alto o muy alto nivel de satisfacción con el postítulo. Los menos satisfechos son los participantes de UCT, en tanto para los demás programas las calificaciones promedio son similares. En términos de calificación al postítulo, en escala de 1 a 7, el promedio alcanza a un 5,68, manteniéndose como el más bajo el de la UCT.

- Los ámbitos en que los participantes señalan que mejoraron sus desempeños son precisamente aquellos en las que había mayores expectativas al inicio, lo que indica cumplimiento de las mismas proporcional a las expectativas.
- Se observa un auto-reporte de aumento considerable de participantes que estiman contar, al finalizar el postítulo, con niveles de manejo altos y muy altos en casi todos los ámbitos, con la excepción de; *El sector productivo de su especialidad, Modalidades de producción y gestión de las empresas de su especialidad y Manejo del grupo y el clima de aula*, áreas en las que se observa un descenso en la proporción de participantes que estima contar con un alto o muy alto nivel de manejo al finalizar el postítulo. Esto coincide con los temas sobre los cuales los participantes reportan altos niveles de manejo inicial (entre el 70 y 85% de ellos indicaba alto nivel de manejo del tema antes de iniciar el postítulo), por lo que cabe cuestionar el efectivo aporte del postítulo en estos ámbitos, considerando que probablemente, dado el nivel de manejo inicial, no sea necesario incluirlo en el curriculum del postítulo, y en su lugar resulte pertinente potenciar otras áreas en las que recurrentemente los participantes solicitan mayor tiempo de trabajo y profundización (Planificación, Didáctica, Evaluación).
- Los avances más sustantivos, en términos de proporción de participantes que estiman que llegaron a niveles de manejo del tema alto o muy alto tras la participación en el postítulo, se observa en las áreas de *Aplicación de planificaciones y diseño de aula y Diseño de procesos de enseñanza con enfoque con competencias*, en que la proporción de participantes que señalaba contar con altos o muy altos niveles de conocimientos iniciales en el tema sube de un 13,6% a un 82,1% en el primer caso, y de un 16,1% a un 78,6% en el segundo caso.
- En segundo lugar, se observa un significativo avance en la proporción de participantes que llegan a estimar que sus niveles de manejo en temas de *Evaluación de aprendizajes por competencias y Uso de resultados de la evaluación*; incrementándose en más de 50 puntos porcentuales la cifra de participantes que estiman que han alcanzado un alto o muy alto nivel de manejo de estos temas tras cursar el postítulo.
- Con excepción del caso UCT, en la gran mayoría de los temas los participantes reportan haber logrado altos o muy altos niveles de dominio de los temas para la mayoría del grupo, en general sobre el 70%. Las excepciones están en los temas de alto dominio inicial de los docentes, en que el postítulo parece no haber sido particularmente un aporte.

### **Síntesis de Debilidades de los resultados de la implementación de los programas formativos**

- Una todavía difícil posibilidad de evaluar el efecto del programa formativo en las prácticas pedagógicas de los participantes, fundamentalmente por dos razones: ausencia de información relativa a los criterios de calidad de desempeño o

estándares para los mismos, observándose criterios genéricos, aplicables a cualquier modalidad de aprendizaje, y no necesariamente a la modalidad por competencias (situación que ya se observaba en el análisis de las propuestas formativas); y a causa de la ausencia de acciones tendientes al acompañamiento en aula desde los distintos módulos, y particularmente desde el acompañamiento en terreno del Seminario de investigación acción (esta debilidad se señala ya desde el análisis de las propuestas formativas, destacando la falta de explicitación de la existencia de acompañamiento y/o el proceso de retroalimentación permanente que requiere este proceso de investigación), situación que ofrece escasas evidencias de desempeño efectivo más allá del autoreporte, que, en términos generales, habla todavía más de una incorporación de un discurso nuevo y de un sistema de códigos que organiza el saber y de manera incipiente se va traduciendo en una mejor autoevaluación de desempeño docente, pero que aún no puede ser objetivamente evaluada ni alcanza a reportar mejoramientos observables en los aprendizajes de sus estudiantes de EMTP.

- Las áreas modulares con evaluación promedio más baja son: *Vinculación con el mundo productivo* y *Seminario de Investigación Acción*. En la primera de estas áreas la evaluación de los módulos respectivos implementados por las distintas universidades tienen evaluaciones bastante disímiles., pero siempre con calificaciones promedio de regulares a bajas, excepto en el caso del módulo *Vinculación con la empresa y aprendizaje alternado de la UCSH*, que obtiene un promedio 6,4. En cambio, la UdeC con su módulo *Desarrollo Económico y Dinámica del empleo* alcanza un reprobatorio 2,7.
- Los módulos con más baja evaluación promedio son *Desarrollo económico y dinámica del empleo* (Universidad de Concepción Sede Los Ángeles y *Seminario* (U. Católica de Temuco) con promedios de 2,7 y 3,3 respectivamente.
- Se observa que la implementación de un módulo específico para temas transversales (género, diversidad, ciudadanía) no necesariamente redundó en un impacto mayor, al menos en las condiciones en fueron implementados, y pese a la alta valoración que puedan otorgarles los participantes. Los hallazgos son coherentes con la falta de explicitación de sus actividades ni alcances, que ya se encontraban en el análisis previo de los diseños, observándose que carecían de estrategias concretas en tal sentido.
- Sistemáticamente, los participantes de la UCT señalan haber alcanzado en mucho menor proporción que el resto altos niveles de manejo en los distintos ámbitos del postítulo. En ninguno de los ámbitos consultados la autopercepción de logro de alto o muy alto nivel de manejo, al finalizar el postítulo, supera la mitad de los participantes, incluso, para casi la mitad de los ámbitos consultados, es sólo un tercio o menos de los participantes los que señalan haber logrado altos niveles de manejo.

Referidas al cuarto objetivo específico:

4. *A partir de los resultados obtenidos, proponer un modelo de seguimiento del postítulo hacia futuro*



Estas conclusiones se desarrollan en el siguiente punto del informe, relativo a *Recomendaciones*.

## **5. RECOMENDACIONES: UNA PROPUESTA DE MODELO DE SEGUIMIENTO A LOS POSTÍTULOS**

### **Sugerencias para la implementación futura de los postítulos: un modelo de seguimiento a los postítulos en pedagogía**

- Se recomienda a CPEIP realizar una jornada de evaluación de los postítulos a partir de los resultados de este informe, de manera que los resultados de dicha jornada puedan constituirse en los insumos necesarios para definir los lineamientos del futuro próximo de los postítulos, así como para diseñar las jornadas de seguimiento con los equipos, ayudando con ello a generar las certezas necesarias respecto de la continuidad del postítulo, y sus consiguientes proyecciones y acciones concretas de mejoramiento al interior de los equipos; así como de las expectativas de potenciales participantes de nuevas acciones de profundización en el perfeccionamiento.
- Se sugiere considerar un trabajo de retroalimentación permanente que trascienda la relación bilateral del CPEIP y equipo institucional, transitando a un acompañamiento más transversal y horizontal que promueva un trabajo colaborativo entre pares que retroalimentan sus propias experiencias a la luz de las experiencias de los otros, reuniendo, inicialmente, a los 4 equipos y al CPEIP, para ir incorporando progresivamente a nuevos equipos en una serie de jornadas destinadas a tales fines, que incluyan una instancia de capacitación, a partir de las áreas de competencia que parecen encontrarse mejor desarrolladas en cada institución (por ejemplo, modelo de competencias en UCSH), desarrollando una capacitación entre pares, asesorada por el CPEIP, de manera que pueda mejorar el nivel de apropiación institucional del enfoque por competencias, así como de la conceptualización de las metodologías propias de la formación y evaluación por competencias.
- Asimismo, se sugiere que estas jornadas de retroalimentación se constituyan en actividades oficiales y sistemáticas de seguimiento, propias de una espiral de investigación acción, incorporada plenamente y desde el inicio, en los términos de referencia, a las acciones correspondientes a la ejecución de los postítulos, y no solamente al finalizar las actividades, sino incluirse al menos en 3 momentos de su desarrollo: antes del inicio, luego de aprobarse y reformularse bilateralmente las propuestas, a fin de conocer y nutrirse de las propuestas de los otros, presentando los objetivos a partir de los cuales se dará cuenta y se desarrollará la evaluación en las instancias siguientes y operando en términos de evaluación diagnóstica para los distintos equipos, y como una posibilidad de mejorar la propia propuesta a la luz de las demás y sus particulares experiencias. Otra instancia de seguimiento

se sugiere a mitad del desarrollo, en términos de una actividad de evaluación de proceso, como momento de primera retroalimentación conjunta de la implementación, siempre asesorada por CPEIP, a fin de identificar nudos problemáticos comunes de la misma, e idear colaborativamente alternativas de solución a la luz de la experiencia compartida para desarrollar los ajustes pertinentes; y otra instancia de seguimiento al finalizar las actividades de los postítulos, a fin de desarrollar acciones de evaluación de resultados y uso de la evaluación conjunta en base a parámetros compartidos operacionalizados en instrumentos que se han preparado y consensuado desde la primera instancia de seguimiento, para mejorar las propuestas de perfeccionamiento. Esta experiencia de retroalimentación compartida, a modo de espiral de investigación acción, compromete a los equipos a apropiarse del paradigma crítico y a aprender del mismo modo en que se orienta la confluencia de aprendizajes en los seminarios, consistentemente con sus propuestas en los postítulos, e implica un trabajo de reflexión – acción, de registro, discusión, consensos, evaluación compartida, modificaciones y nuevas discusiones permanentes.

- Las jornadas de seguimiento deberían desarrollarse reuniendo a todas las entidades y equipos que se encuentran desarrollando los postítulos, asumiendo estos encuentros como parte constitutiva e inherente al proceso formativo. En las jornadas iniciales se recomienda identificar a los mejores modelos de implementación en los distintos ámbitos involucrados, a partir de los resultados de estas mismas jornadas, de modo que puedan asumir un rol de monitores de sus pares de otras entidades en jornadas futuras. En este punto resulta altamente recomendable establecer la posibilidad de mantener el contacto vía mail o vía plataforma virtual permanente.
- Se recomienda ajustar los términos de referencia, para la presentación de eventuales nuevas propuestas de postítulos y para el mejoramiento de las actuales, mantener el foco en las competencias de planificación, didáctica y evaluación, exigiendo (y/o construir colaborativamente con los equipos proponentes) la incorporación de módulos destinados a la formación en planificación curricular, recogiendo en ello su indudable lógica como base de la acción pedagógica y el éxito de la medida en las instituciones que tuvo lugar en todos los módulos, así como exigir en todos los módulos, o al menos en los referidos a planificación, didáctica y evaluación, la presencia de estrategias pedagógicas que necesariamente impliquen tareas de aplicación en aula (distintas de la labor investigativa que plantea el seminario, aunque tributarias de ellas) que incorporen indicadores de éxito, de manera que sea posible contar con indicadores progresivos del eventual efecto del programa formativo en las prácticas pedagógicas de los participantes. Estas acciones deberían planificarse desde un concepto de acompañamiento idealmente real o bien virtual de las tareas de aplicación, y han de ser también especialmente incorporadas a la espiral de la investigación acción en el seminario homónimo, en la búsqueda de evidencias del progreso en el desempeño efectivo en aula, más allá del autoreporte. Asimismo, estas investigaciones deberían incorporar claros indicadores para evaluar los avances del proceso.
- Se recomienda exigir (y/o construir colaborativamente con los equipos

proponentes), desde las propuestas formativas, evidencias de una vinculación del enfoque del proceso formativo con estrategias evaluativas coherentes con la apuesta por el foco en competencias, incorporando los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa o de procesos y sumativa o de resultados; describiendo con algún nivel de precisión los instrumentos desarrollados para ello, y explicitando los criterios de evaluación y de calidad de desempeño o estándares a utilizar, en lugar de contemplar indicadores de manejo conceptual o teórico de los contenidos. Del mismo modo, se sugiere incorporar este ámbito evaluativo como uno de los nodos centrales de las jornadas de seguimiento.

- Para efectos del mejoramiento de las propuestas formativas, apuntando especialmente a la superación de la falta de vinculación del programa con el mundo productivo y de contextualización de los módulos en la realidad de la EMTP, se propone incrementar las exigencias de explicitaciones en tal sentido, siempre en la perspectiva de construir colaborativamente con los equipos proponentes, trasladando la discusión de las actuales propuestas formativas a la instancia de seguimiento antes recomendada, iniciando la discusión a partir del contenido del presente informe de seguimiento, información que en el futuro sería directamente construida en estas instancias retroalimentadoras, utilizando los instrumentos que en ellas se diseñen para tales fines. Una primera necesidad sería la de revisar la propuesta modular a la luz de la ausencia de trabajo en terreno y de visitas desde el mundo productivo. En este sentido tendrán fundamental importancia las experiencias de las entidades que sí tuvieron alguna oportunidad de aproximarse a ello y los efectos que se reportan, para, del mismo modo, indagar en las causas y soluciones de los casos en que esto no ocurrió.
- En la misma línea de la revisión de las propuestas formativas a la luz de los resultados de este informe, se sugiere desarrollar la discusión relativa a una eventual necesidad de propender al fortalecimiento de los módulos centrales, referidos a planificación curricular, didáctica y evaluación, incrementando su carga horaria y profundización, y dotándolos de una efectiva contextualización en la realidad de la enseñanza media técnico profesional y de las especialidades, tanto al interior de los módulos como desde una significativa mayor vinculación con el sector productivo, intencionando trabajos de aplicación, desde los módulos y desde el seminario, que permitan retroalimentar la bajada al aula. Para este objetivo es preciso intencionar de manera mucho más efectiva la participación de docentes realmente vinculados a la EMTP para asegurar una adecuada contextualización modular.
- Si bien es cierto, el Seminario de Investigación Acción fue altamente valorado como eje integrador, caben dudas respecto de su capacidad para desarrollar competencias de investigación pedagógica que posibiliten la confluencia y aplicación de los aprendizajes esperados, por lo que se recomienda exigir y trabajar en ajustes orientados (en las mismas instancias de seguimiento y en la preparación de nuevas propuestas) a la asociación entre a contenidos, competencias y aprendizajes esperados, la explicitación de los elementos básicos del ciclo investigativo y del necesario acompañamiento a la tarea durante todo el ciclo.

- Implementar una asesoría puntual a la UCT, con miras a la reformulación del Seminario de Investigación Acción, a partir de un trabajo conjunto de asesoría CPEIP más la de un par exitoso, actividad que también podría formar parte de una extensión de la jornada de seguimiento para ellos. Se estima poco recomendable que la UCT ofrezca nuevamente el postítulo sin participar activamente de esta jornada, incluyendo la asesoría específica para la dictación del seminario. Adicionalmente, se recomienda trabajar la metodología de la investigación acción para todos los equipos involucrados, a objeto de dotar la instancia de su efectiva capacidad articuladora de evidencias de aprendizajes adquiridos.
- Esta revisión implica también un análisis del diseño e implementación de los módulos destinados al desarrollo de habilidades más transversales, tales como comunicación y clima, y de los destinados al desarrollo de competencias más estrechamente vinculadas con los saberes propios del público objetivo del postítulo, tales como sector productivo, evaluando privilegiar la presencia y el peso de los módulos centrales antes señalados, considerando el autoreporte de altos niveles de manejo en estos últimos temas, por parte de los participantes, desde el inicio del postítulo, y el también autoreporte de poco significativos avances en dichos ámbitos, dada la situación inicial.
- La revisión de las propuestas formativas requiere también un espacio para observar la todavía débil incorporación de los temas transversales tales como diversidad, género y ciudadanía, que muestra mejores logros en el tema de la diversidad. Conviene discutir la implementación de un módulo específico con estos temas transversales, dado que no necesariamente redundaría en un impacto mayor, al menos en las condiciones en que fueron implementados, y pese a la alta valoración que puedan otorgarles los participantes, así como conviene destinar tiempo y esfuerzos al diseño de una estrategia de incorporación transversal más potente, que bien puede derivar de un proceso de capacitación entre pares a partir de la experiencia con el tema de la diversidad, y a partir de experiencias exitosas, en el contexto de las jornadas de seguimiento. Se recomienda exigir (y/o construir conjuntamente) la explicitación de la incorporación de acciones concretas en este sentido, tales como el análisis de casos, análisis de textos y participación en charlas y talleres contextualizando el tema en la EMTP, espacios de debate, reflexión y vivencia de valores y principios democráticos. actividades consideran tanto el desarrollo conceptual de la temática, como de materiales, evaluación y adaptaciones curriculares según especialidades.
- Implementar un sistema de seguimiento permanente en base a colaboración entre pares y con asesorías específicas de pares modelos y CPEIP corregiría la actual debilidad dada por la ausencia de procesos de evaluación permanente incorporados como parte de la implementación del programa y sus resultados.

### **Desde la perspectiva administrativa**

- Exigir a las propuestas nuevas y revisadas la explicitación de estrategias para la constitución de un equipo académico estable y de instancias sistemáticas de trabajo reflexivo y colaborativo entre docentes, operacionalizado en un plan de trabajo verificable.

- Exigir explicitación de estrategias administrativas que permitan adecuada y oportunamente a los participantes ser reconocidos como estudiantes de la institución y con ello contar con acceso a biblioteca, computadores e Internet.

## **VII. ANEXOS**

### **I. Informe final seguimiento postítulo en pedagogía Universidad del Bío Bío, sede Chillán.**

- La mirada de los actores del postítulo en pedagogía de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán. (coordinador institucional, docentes y estudiantes) Anexo: Informe comparado 2009 - 2010 cuestionario estudiantes Universidad del Bío Bío, sede Chillán.
- Síntesis integrada seguimiento

### **II. Informe final seguimiento postítulo en pedagogía Universidad de Concepción, sede Los Ángeles.**

- La mirada de los actores del postítulo en pedagogía de la Universidad de Concepción, sede Los Ángeles. (coordinador institucional, docentes y estudiantes) Anexo: Informe comparado 2009 - 2010 cuestionario estudiantes Universidad de Concepción.
- Síntesis integrada seguimiento

### **III. Informe final seguimiento postítulo en pedagogía Universidad Católica de Temuco.**

- La mirada de los actores del postítulo en pedagogía de la Universidad Católica de Temuco. (coordinador institucional, docentes y estudiantes) Anexo: Informe comparado 2009 - 2010 cuestionario estudiantes Universidad Católica de Temuco.
- Síntesis integrada seguimiento

### **IV. Informe final seguimiento postítulo en pedagogía Universidad Católica Silva Henríquez.**

- La mirada de los actores del postítulo en pedagogía de la Universidad Católica Silva Henríquez. (coordinador institucional, docentes y estudiantes) Anexo: Informe cuestionario comparado 2009 - 2010 estudiantes Universidad Católica Silva Henríquez.
- Síntesis integrada seguimiento

### **V. Informe comparativo 2009 – 2010 cuestionario estudiantes.**

### **VI. Instrumentos de recolección de datos.**

1. Pauta entrevista inicial coordinadores institucionales.
2. Pauta entrevista final coordinadores institucionales.
3. Pauta entrevista inicial docentes del postítulo.
4. Pauta entrevista final docentes del postítulo.
5. Pauta entrevista inicial estudiantes.
6. Pauta entrevista final estudiantes.

7. Cuestionario inicial Estudiante.
8. Cuestionario final Estudiante.
9. Ficha inicial del postítulo
10. Ficha final del postítulo