

ESTÁNDARES DE LA
PROFESIÓN **DOCENTE**
CARRERAS DE
PEDAGOGÍA EN **EDUCACIÓN** MEDIA
TÉCNICO **PROFESIONAL**
ESTÁNDARES **PEDAGÓGICOS**



CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN
E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP)

**Estándares de la Profesión Docente Carreras de
Pedagogía en Educación Media Técnico Profesional**

Aprobados por el Consejo Nacional de Educación CNED
en resolución N°228 de 2021

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e
Investigaciones Pedagógicas CPEIP
Ministerio de Educación
Alameda 1371, Santiago

Primera Edición: enero 2022

Nota

Los Estándares que se presentan en este documento utilizan términos inclusivos para referirse a todas y todos los sujetos que interactúan en los procesos educativos. Solo en los textos introductorios que los acompañan se utilizan términos genéricos para referirse a hombres y mujeres, con el fin de facilitar la comprensión de la lectura.

PRESENTACIÓN

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación ha elaborado los Estándares de la Profesión Docente, referentes indispensables para la formación de profesores y para el ejercicio docente. Estos tienen como objetivo principal orientar la labor de educadores y docentes poniendo a disposición conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos de vanguardia que les permitan lograr aprendizajes de calidad en todas y todos sus estudiantes, así como formar ciudadanos y ciudadanas íntegros/as y preparados/as para alcanzar una vida plena.

Con la publicación de los Estándares Pedagógicos para Carreras de Educación Media Técnico Profesional se establece un nuevo hito dentro de este proceso. Si bien, la política de estándares para la Formación Inicial Docente comenzó en nuestro país hace más de una década, con la publicación de Estándares Orientadores, esta es la primera vez que se elaboran y publican Estándares para Carreras de Educación Media Técnico Profesional (EMTP), lo que constituye un justo reconocimiento a sus estudiantes, a sus docentes y especialmente, a la relevancia que tiene esta formación para el desarrollo tecnológico, económico, social y cultural de nuestro país y de sus habitantes.

Estos Estándares para Carreras de Pedagogía de EMTP comparten con los otros estándares el objetivo común de contribuir al propósito de fortalecer la formación de docentes y asegurar profesores y profesoras mejor preparados/as para enfrentar los grandes desafíos que representa esta sociedad del conocimiento, dinámica y globalizada. En este caso específico, reconociendo y haciéndose cargo de desafíos fundamentales para la Educación Técnico Profesional, por ejemplo, el cómo definir su vinculación con el medio, particularmente lo que se refiere a sectores productivos; cuáles son los contenidos y formas de articulación más pertinente entre la formación Científico Humanista y la formación Técnico Profesional, cómo se plasma el enfoque de género en las interacciones que se despliegan, cómo y cuándo se incorporan los desarrollos tecnológicos que impactan las especialidades que la conforman y cómo desarrollar las Habilidades del Siglo XXI en las y los estudiantes de la EMTP, de forma que cuenten con una base robusta que les permita enfrentar los desafíos actuales y futuros.

Si bien estos estándares deberán ser implementados por las carreras de pedagogía de EMTP, también esperamos que sean una guía fundamental para las y los docentes y directivos/as de establecimientos escolares que imparten esta formación. Como profesora, les invito a leerlos reflexivamente y a preguntarnos cuánto de esto hemos desarrollado en la formación de las y los futuros profesores, y también, como docentes en ejercicio, a pensar qué oportunidades de mejora podemos encontrar a partir de estos instrumentos.

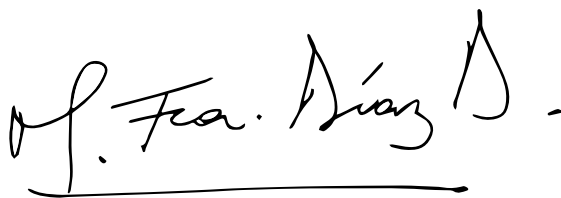
Los Estándares que les presentamos son fruto de un trabajo participativo, donde se recogen experiencias nacionales e internacionales, así como la opinión experta de docentes, directivos/as, facultades de educación y representantes del sector productivo. Al mismo tiempo, consideran otros instrumentos y referentes claves

que orientan y delimitan la educación TP, como lo son las Bases Curriculares y, de existencia más reciente, el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional y los Estándares Indicativos de Desempeño en EMTP.

Como Ministerio de Educación y CPEIP, queremos agradecer a todos y todas quienes fueron parte de este gran proyecto de construcción de los Estándares para Carreras de Educación Media Técnico Profesional, quienes desde el compromiso supieron dimensionar el valor y alcance de una política pública de este tipo y quienes generosamente aportaron desde distintos espacios a la concreción de estos instrumentos, buscando que sean de utilidad en el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional y con ello, en la calidad de vida de nuestros y nuestras estudiantes y en el desarrollo de nuestro país.

Sin duda, para la Educación Técnico Profesional la vinculación entre todos los actores que participan en ella es y debe ser un concepto clave. Por eso, les invitamos a construir conocimiento colaborativo con otras instituciones de educación superior, con la educación escolar, con el sector productivo y con organizaciones relevantes en su entorno, así como a formar redes y a compartir aquellas buenas prácticas de formación que sabemos potencian esta construcción y son sustento para la transformación y evolución de esta formación.

Se despide cordialmente,



Francisca Díaz Domínguez

Directora del Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)



TABLA DE CONTENIDO

I. Introducción	8
II. Antecedentes	10
Premisas generales de los Estándares	11
Desafíos para la Formación Inicial Docente en un sistema educativo en constante transformación .	12
Aportes de estos nuevos Estándares para la Formación Inicial Docente	15
III. Fundamentos	17
Visión Sinóptica	23
Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	24
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	32
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	36
Dominio D: Responsabilidades Profesionales	48
IV. Glosario	54
V. Referencias bibliográficas	62
VI. Equipos Elaboradores	72

I. INTRODUCCIÓN

El conocimiento de la profesión docente se estructura en base a tres dominios de saber y saber hacer, referidos respectivamente al ámbito 1) de las disciplinas, 2) del aprendiz y su contexto, y 3) de la enseñanza para el crecimiento y transformación del aprendiz. El lograr la capacidad de poner en acto en la enseñanza los saberes y el saber hacer vinculados a estos tres ámbitos, es el propósito fundamental de la experiencia de la Formación Inicial Docente (FID). Esta puesta en acto o realización, que conjuga los tres ámbitos mencionados, es configurada en la definición normativa requerida por la Ley N° 20.903 de 2016 por dos conjuntos de estándares que buscan plasmar lo que la Formación Inicial de docentes del país debe procurar lograr en términos de saber y saber hacer, en todos sus egresados: unos estándares pedagógicos centrados en las capacidades que despliegan una enseñanza que promueve el aprendizaje, y unos estándares disciplinarios, que entretujan tales capacidades con el qué de la enseñanza, tal cuál ha sido históricamente organizado en las disciplinas del currículum escolar (Shulman 1986, 1987; Darling- Hammond & Bransford, 2005; Darling-Hammond, 2017).

Como es de conocimiento público, la Ley N°20.930, aprobada en el año 2016, establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la obligatoriedad de contar con Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para los programas y carreras que impartan pedagogías. De esta manera, se expresa una voluntad política de reconocer la función crucial de la formación de profesores y su responsabilidad en asegurarle al país la preparación de futuros profesionales de la educación con las capacidades necesarias para apoyar a un universo de estudiantes crecientemente diverso y heterogéneo, en el logro de aprendizajes cada vez más complejos y desafiantes. Asimismo, dicha ley mandata al Ministerio de Educación (MINEDUC) a elaborar Estándares de Desempeño, los que, en conjunto con estos Estándares para Carreras de Pedagogía, conforman lo que se ha denominado Estándares de la Profesión Docente.

Los Estándares para Carreras de Pedagogía son definidos como "aquellas pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un profesional de la educación una vez finalizada su Formación Inicial" (Decreto 309, 2017), y buscan relevar la función crucial de la FID en el logro de aprendizajes significativos, complejos y desafiantes de todos los estudiantes del sistema escolar.

Los Estándares Pedagógicos, por su parte, se conciben como descripciones específicas de los conocimientos, habilidades y disposiciones que se espera que los profesores demuestren para que sus estudiantes participen en procesos educativos cuya "finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas." (Ley General de Educación, Art 2°).

En este documento se presentan los Estándares Pedagógicos para Carreras de Pedagogía en Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media, en adelante Estándares Pedagógicos EMTP, detallando de manera específica los conocimientos pedagógicos, junto con las habilidades y actitudes fundamentales para preparar profesores que puedan asumir con responsabilidad el desafío que presenta

la enseñanza de la Educación Media Técnico Profesional en nuestro país. Cabe señalar, que será tarea de cada programa de formación de profesores en Educación Media Técnico Profesional implementar estos estándares en sus programas de estudio, considerando como marco sus sellos e identidades particulares. Para ello, el Ministerio de Educación, difundirá y colaborará con las universidades durante el proceso de implementación de los Estándares para Carreras de Pedagogía.

En cuanto a la estructura de este documento, en primer lugar, se darán a conocer los antecedentes generales sobre los cuales se elaboraron estos Estándares, sus principios, la importancia de la FID en el desarrollo profesional docente junto a los principales desafíos; luego se presentan los Estándares Pedagógicos para Carreras de Pedagogía en Educación Técnico Profesional, junto a su estructura y visión sinóptica; y para finalizar, se incorpora el glosario, la bibliografía y el equipo elaborador.

II. ANTECEDENTES

Estándares Pedagógicos EMTP

Los estándares pedagógicos específicos para la EMTP que se presentan, tienen como propósito orientar la formación de docentes por parte de las Universidades en los programas de prosecución de estudios que se dictan para este fin. Comparten las mismas concepciones de base y propósitos que los estándares pedagógicos de las otras Carreras de Pedagogía de Educación Básica y Media y reconocen conocimientos fundantes de toda pedagogía (Schulman, 1987). No obstante, estos estándares de EMTP refieren a saberes pedagógicos específicos y contextos de formación particulares para el docente que se desempeña en este tipo de formación, por lo que necesariamente le son propios y distintos al resto de los Estándares Pedagógicos vigentes para el resto de las Carreras de Formación Inicial Docente.

Asimismo, hay que señalar que los Estándares Pedagógicos EMTP, comparten su estructura organizativa con los pedagógicos de la Educación Básica y Media, ya que responden a los Dominios de estructuración del Marco para la Buena Enseñanza, tomándolo como referente.

Por último, estos estándares incorporan contenidos que consideran los Estándares indicativos de desempeño para la EMTP (EID-EMTP), aprobados por el CNED y publicados recientemente, en el mes de mayo del año 2021, con el fin de alinear los diversos elementos referenciales de esta formación.

Finalmente cabe hacer una mención respecto que no se han elaborado Estándares Disciplinarios para las distintas especialidades de la formación EMTP, en el entendido que estas son carreras de prosecución de estudios para entregar los conocimientos pedagógicos a profesionales o técnicos de nivel superior que gran parte de los conocimientos disciplinarios los han adquirido en sus carreras de origen. Esto, sumado al gran número de especialidades, 35 actualmente, y la velocidad de la producción del conocimiento científico y tecnológico que lo constituye, justifican esta decisión.

Premisas generales de los Estándar

Los estándares para la Formación Inicial Docente descritos en este documento comprenden las siguientes premisas generales que se precisan a continuación:

1. La primera premisa se refiere al foco de la profesión docente, y por ende de su formación, en la generación de oportunidades efectivas para el aprendizaje y desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes. Los docentes influyen de manera significativa en la vida de sus estudiantes, inspirando y orientando el pleno desarrollo de sus potencialidades. El compromiso ético de la profesión es la base para las relaciones profesionales que cada docente establece con sus estudiantes, sus padres, apoderados y familias, y la comunidad escolar a la que pertenece.
2. La segunda premisa hace referencia a la comprensión de la enseñanza como una actividad altamente compleja, sistemática y metódica definida por procesos de interacción entre todos los que participan en ella y por capacidades docentes sustentadas en recursos profesionales que dan cuenta de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que orientan la toma de decisiones (Carr, 2009). De esta forma, los estándares aportan criterios para un ejercicio profesional contextualizado, que responde con autonomía y flexibilidad a los requerimientos de sus estudiantes y de las universidades.
3. La tercera premisa dice relación con la concepción de los Estándares como valores profesionales, es decir, como declaraciones que reflejan qué es valorado en la profesión y, consecuentemente, como orientadores de trayectorias formativas. Es así, que los Estándares para Carreras de Pedagogía captan en su formulación lo sustantivo de la acción pedagógica, dejando márgenes para reconocer la singularidad de ella, y de este modo, el docente pueda hacer posible su contextualización, tanto institucional como sociocultural.
4. La cuarta premisa refiere al propósito eminentemente formativo de los estándares. Estos buscan guiar los procesos de aprendizaje profesional de los futuros profesores, estableciendo una ruta, tanto para los programas y carreras como para los estudiantes de pedagogía, respecto al saber y saber hacer con el que deben contar los docentes al momento de su egreso.
5. Finalmente, la última premisa, refiere a la elaboración de los estándares resguardando que permitan ser una base sobre la cual cada programa de formación pueda poner su sello específico. Esto, ya que la Ley N°20.129 de Aseguramiento de la Calidad norma la obligatoriedad de la acreditación de las Carreras de Pedagogía, cuyas mallas curriculares y perfiles de egreso deberán estar referidos a estos Estándares. Por esto se han extremado los esfuerzos porque sus definiciones sean amplias y genéricas en términos de implementación y que puedan ser operacionalizados a través de diversidad de enfoques y acorde a sellos o proyectos institucionales tan heterogéneos como los que exhibe el campo institucional de la formación de docentes del país.

Desafíos para la Formación Inicial Docente en un sistema educativo en constante transformación

En toda política de formación y desarrollo profesional se procura dilucidar cómo se configura una profesión, y cómo se renueva su ámbito de competencias específicas. En este sentido, la profesión docente no es la excepción. Por ello, al analizar los saberes que están a la base de la enseñanza, se observa que está compuesta por un conjunto multidimensional de saberes de desarrollo teórico muy disímiles entre ellos, lo que dificulta percibirla como una actividad de base única (Spillane & Burche, 2006). La enseñanza debe ser capaz de integrar, con fines de aprendizaje de los estudiantes, conocimientos sobre: contenidos disciplinarios, didácticas específicas, estructuras cognitivas, demandas curriculares, formas de representación del conocimiento, técnicas e instrumentos evaluativos, competencias comunicativas, manejo de grupos, ambiente para el aprendizaje, entre otros (Spillane & Burche, 2006).

El carácter complejo y dinámico de la sociedad actual requiere de sistemas educativos capaces de desarrollar nuevas habilidades y competencias, que permitan a los individuos participar de las oportunidades que surgen de este contexto y anticipar sus riesgos. Estas nuevas habilidades y competencias denominadas “habilidades del siglo XXI” se proyectan como claves para que “los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento” (OCDE, 2017). Existen diferentes formas de categorizar y agrupar estas habilidades. Una de ellas, sugiere que su desarrollo decanta en cognición profunda: nuevas formas de pensar; y en la capacidad para interaccionar con otros, bajo nuevas formas de trabajo, producción y convivencia en la era digital (Binkley, et al., 2012). Estas habilidades implican una mirada sistémica, al estar consciente de la diversidad y de la importancia del trabajo colaborativo para alcanzar soluciones creativas e innovadoras en el campo productivo y social. Estas soluciones son posibles a partir de una experiencia escolar más transversal, que compromete al conjunto de las disciplinas que integran los planes de estudios y no de asignaturas aisladas, para así alcanzar el desarrollo de competencias complejas. De esta manera, son dos los grandes desafíos que se presentan a los sistemas educativos modernos. Por un lado, disponer de definiciones curriculares a la altura de lo que las habilidades del siglo XXI demandan y, por otro, contar con docentes capaces de desarrollar dichas habilidades, a través de una enseñanza tal que logre, de manera efectiva y equitativa, aprendizajes significativos para todos los estudiantes (Reimers & Chung, 2016). La propuesta de Estándares de la Profesión Docente aborda directamente la segunda necesidad, entregando una herramienta que identifica los saberes y desempeños profesionales necesarios para enseñar para el logro de estos aprendizajes.

En cuanto a la formación de docentes capaces de desarrollar las habilidades del siglo XXI, la tendencia es que las agendas educativas prioricen la selección de los mejores candidatos para ejercer la profesión docente, así como formarlos y desarrollarlos durante toda su vida profesional en competencias que les permitan ser agentes movilizados del cambio educativo que se precisa potenciar, tales como, el pensamiento crítico, que implica comprender y expresar el significado o relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios (Facione, s. f); el pensamiento creativo, que se utiliza en la creación o modificación de algo, introduciendo novedades, es decir, la producción de nuevas ideas para desarrollar o modificar algo existente (Waisburd, 2009); y el trabajo colaborativo, para solucionar problemas o abordar una tarea con un objetivo común, a través del desarrollo de habilidades y actitudes que permiten que el conocimiento se construya de forma conjunta, en un ambiente de confianza y compromiso compartido (Reimers &, Chung, 2016).

De esta manera se espera que el repertorio de competencias que se desarrolle en la Formación Inicial le permita al futuro docente participar en un trabajo con sus pares y dentro de su comunidad profesional (CPEIP, 2018; Hargreaves & Fullan, 2012), en la medida que se entiende que el aprendizaje socialmente posibilitado complementa la propia reflexión y la formación de un saber pedagógico de base compartida (Creemers et al., 2013).

Además de tener en cuenta estos aspectos a la base de los desafíos en la FID, es importante considerar otros cambios o ajustes en diversos dispositivos o normativas que el sistema educativo ha tenido en las últimas décadas, tanto a nivel de la Formación Inicial Docente como del sistema escolar, y que también influyen e impactan en esta formación:

- Actualización de las Bases Curriculares, que aumenta los requerimientos en el conocimiento de la especialidad y didáctica. Un desafío fundamental refiere a la necesidad de situar a los estudiantes como participantes activos de los procesos de aprendizaje, apoyados por docentes comprometidos con desarrollar los potenciales de cada uno de sus estudiantes (Fullan & Langworthy, 2014; Ministerio de Educación, 2012; 2013; 2018; 2019). En este sentido, los cambios en el currículum escolar, base de estos estándares, ponen un horizonte de cambio que introducen desafíos a la FID.
- La expansión de los procesos de Aseguramiento de la Calidad (Ley N°20.529 y N°20.129), que utiliza la evaluación permanente de los principales actores del sistema educativo. En el caso de las universidades y sus carreras de pedagogías que tienen la obligatoriedad de acreditarse, y también como herramienta de mejora escolar (ej. la publicación de los informes de las visitas de orientación y evaluación de la Agencia de la Calidad, la categoría de desempeño de los establecimientos educacionales, las evaluaciones internacionales como TALIS y PISA, entre otros dispositivos de evaluación).

- El Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903) que plantea nuevas formas de entender el desarrollo profesional y propone nuevos indicadores para la progresión en la Carrera Docente. El desarrollo profesional docente se propone como una actividad situada en el centro educativo, con énfasis en la reflexión y el aprendizaje entre pares, lo que implica una disposición y habilidades para el trabajo colaborativo. Diversos estudios nacionales señalan la necesidad de avanzar hacia formas más complejas de trabajo colaborativo entre docentes con un propósito claro que se traduzca en mejoras en el aprendizaje de los estudiantes (Ávalos & Bascopé, 2017). En este sentido, el desarrollo profesional se comprende más como un proceso de crecimiento profesional permanente, que como punto de llegada. Este rasgo enfatiza la dimensión longitudinal, de despliegue progresivo del saber, el hacer y el ser docente en el tiempo (Beck & Kosnik, 2014; Young & Muller, 2014) y que inicia en la FID.
- Principios o valores orientadores de la educación del país, relacionados con derechos humanos (Plan Nacional de Derechos Humanos, Ley N°20.885), enfoque de género en general, y el enfoque de inclusión e interculturalidad. Estos principios se explicitan especialmente en la Ley General de Educación (Ley N°20.730), la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845) y la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2019). Así, la interculturalidad, la equidad de género y las prácticas de aula inclusiva para la participación de todos los estudiantes, equivalen a orientaciones valóricas del quehacer docente que se retrata en estos estándares.
- Finalmente, los Estándares Indicativos del Desempeño de la Agencia de la Calidad de la Educación. En particular se consideraron los estándares para la dimensión gestión pedagógica que incluyen la subdimensión enseñanza aprendizaje en el aula y la planificación de la enseñanza. También la dimensión formativa y de convivencia, compromete la acción docente en el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes.

Aportes de estos nuevos Estándares para la Formación Inicial Docente

Los estándares que se presentan buscan responder a los cambios contextuales y evolución de la FID en la última década. Hay un transversal y marcado desarrollo de la dimensión pedagógica del saber y hacer de los nuevos docentes, y una definición más precisa, amplia y genérica de la dimensión de saber disciplinar, que se manifiesta en aspectos como los que siguen:

- El foco en el aprendizaje de los estudiantes como objetivo de la buena docencia se presenta como una expectativa clara, y se refleja en las descripciones del tipo de participación que se espera de ellos en los procesos académicos en el aula.
- Por su parte, el concepto de estándar en esta versión incluye aspectos asociados a la valoración de la práctica docente que no son necesariamente medibles. Se trata de las disposiciones del profesor como dimensión esencial del trabajo docente las que se incluyen en los descriptores, además de los conocimientos y habilidades que se deben desplegar en el desempeño.
- Los desempeños esperados marcan una diferencia, ya que se presentan como descriptores y no como indicadores, destacando un cambio de enfoque para dar a las descripciones de desempeño un mayor nivel de amplitud y generalidad, evitando prescripciones demasiado específicas que pudieran obstaculizar las decisiones de los profesores/as egresados para ajustarse al contexto.

Por otra parte, en estos Estándares, se profundiza en las normativas que consideran una serie de principios, valores y enfoques que deben ser resguardados en toda política educativa nacional, incluida la política docente, como la atención a la diversidad, considerando las necesidades educativas especiales, la adaptación de la enseñanza a las características de los estudiantes con dificultades y talentos especiales, y el conocimiento de normativas y estrategias para favorecer la integración e inclusión. Asimismo, se entrega relevancia al uso de TICs para desarrollar aprendizajes (y no solo comunicar contenido), incorporando en esta versión criterios éticos para el uso de estas herramientas.

En esta línea, es importante destacar que se incorporaron cuatro enfoques de gran relevancia para la política docente: enfoque de derechos, enfoque de inclusión, intercultural y de género. Ellos, se conciben como aspectos esenciales de toda práctica pedagógica, y, por tanto, como enfoques en los que se enmarcan los instrumentos en cuestión. De esta manera, se tuvo especial cuidado

en visibilizar estos enfoques, de acuerdo con su pertinencia. Además, se debe considerar que, si bien no se encuentra de manera explícita en todos los estándares, estos enfoques se entienden como un aspecto que debiese atravesar toda la práctica pedagógica y que el docente siempre debe tener en consideración, en coherencia con las Bases Curriculares Vigentes.

III. FUNDAMENTOS

¿Por qué Estándares Pedagógicos específicos para la formación de docentes de Educación Media Técnico Profesional?

La Educación Técnica Profesional (ETP) conocida en el ámbito internacional como Educación y Entrenamiento Vocacional Inicial (VET), incluye las modalidades educativas que combinan el aprendizaje teórico y práctico relevante para un campo ocupacional específico, que son impartidas a los jóvenes durante su permanencia en el sistema educativo y antes de su ingreso al mercado laboral (OCDE, 2010). El propósito principal de este tipo de formación es promover transiciones exitosas de los jóvenes desde el sistema educativo hacia el mundo del trabajo. Para ello, se enfoca principalmente en el logro de aprendizajes que permitan a las personas insertarse en determinados sectores de la actividad económica.

“En Chile, la Educación Media Diferenciada Técnico Profesional (EMTP), se inicia en el segundo ciclo de la Educación Media y se define como un espacio educativo que ofrece a los y las estudiantes oportunidades de aprendizajes en una especialidad técnica, que faciliten su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, y que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a los cambios tecnológicos. Con igual importancia, el espacio de Formación Diferenciada Técnico Profesional considera la continuidad de estudios técnicos como un destino posible y deseable de los egresados” (Mineduc, 2013, p.11).

Lo anterior implica, una dinámica de formación que transita entre la teoría y la práctica; el aula, el taller y la empresa, por tanto, es una relación que se inicia con procesos de aprendizaje en los espacios de los establecimientos educativos y alternados con espacios del mundo del trabajo. Por lo mismo, se espera que los docentes de formación técnica posean conocimientos, que son sustento para su desempeño; así como el manejo de información del mundo del trabajo, en tanto son los primeros actores de la articulación entre el sector educativo y el productivo.

A la base de este proceso de formación integral de los jóvenes, se intenciona desde el currículum el desarrollo de competencias propias de la especialidad, los objetivos genéricos y los objetivos y contenidos de la formación general de la Educación Media, los que posibilitan a los y las estudiantes alcanzar las competencias para desarrollarse y desempeñarse en el medio o seguir cursando estudios técnicos o profesionales de nivel superior. Dentro de estos objetivos se destacan: el trabajo en equipo, la interacción comunicativa para relacionarse con el mundo, una formación ciudadana compatible con la vida en democracia, el manejo de TIC y las otras habilidades propias de una sociedad del conocimiento.

Marcos que regulan la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media

El contexto dado para la Formación Diferenciada Técnico Profesional de la Educación Media se define como un espacio educativo que "constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta" (Mineduc, 2013). Esto implica una formación que se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje de aquellos aspectos que otorga la formación general. El conjunto de esta formación docente debiera permitir, como se mencionó anteriormente, preparar a los jóvenes en competencias que les habiliten para desempeñarse adecuadamente en el medio productivo y, a la vez, otro conjunto de competencias que les permita continuar realizando estudios sistemáticos en el ámbito de la capacitación laboral o en la educación superior técnica o universitaria.

Por tanto, el proceso formativo para la Educación Media Técnico-Profesional debe considerar los requerimientos del mundo laboral y para ello se debe contar con diversos instrumentos que orienten el diseño e implementación del currículum. El referente reconocido por el mundo laboral y el sistema educativo, en este caso, es la competencia laboral, entendida como las "aptitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo" (Ley N°20.267, Artículo 2°).

Es así, que en las Bases Curriculares en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional se establecen los Objetivos de Aprendizaje (OA) que deben lograrse al finalizar el proceso formativo en cada una de las especialidades, formulándose estos, en una lógica de competencias. En cada uno de estos aprendizajes es posible identificar la integración de los elementos que componen la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan en desempeños relevantes para el sector productivo.

Otro de los aspectos característicos del diseño curricular de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional, es que sus Programas de Estudio ofrecen una organización de los objetivos de aprendizaje en una estructura modular, la que otorga mayor flexibilidad, facilitando así su actualización y la toma de decisiones por parte de los establecimientos educacionales respecto de los énfasis, las técnicas y tecnologías más adecuadas para materializar su proyecto educativo y responder a las demandas de la región y a las características y necesidades de los estudiantes que forma. Esta formación se estructura en módulos, los que refieren a unidades de aprendizaje "entendidas como bloques unitarios que integra las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para el desempeño efectivo en competencias a través del desarrollo de experiencias y tareas complejas que provienen del trabajo en un contexto real cuya duración, combinación y secuencia son variables" (MINEDUC, 2016).

El enfoque por competencias es un tipo de diseño curricular de amplia utilización en la formación profesional y técnica, que lleva a la elaboración de programas de estudios a partir del análisis de necesidades de formación y a la opinión de especialistas que trabajan en los sectores productivos específicos. Esta forma de elaborar el currículum garantiza la formación de personas que cuenten con las competencias requeridas para ejercer adecuadamente funciones laborales determinadas.

Finalmente, la opción tomada por el Ministerio de Educación, de utilizar una estructura curricular modular con un enfoque de competencias, facilita la construcción de las articulaciones con el resto del sistema

de formación técnica, generando así las condiciones requeridas para el aprendizaje en un sistema de formación permanente.

Por otro lado, las políticas y normativas generales de educación emanadas desde el Ministerio de Educación, ofrecen claras orientaciones en relación a favorecer procesos pedagógicos al interior de las aulas y los establecimientos educativos que promuevan la flexibilidad, la inclusión y el respeto de la diversidad y de la cultura de todos los y las estudiantes; como también, que se garanticen y se dispongan apoyos necesarios para que los estudiantes posean experiencias de aprendizaje pertinentes, relevantes y de calidad para el desarrollo de sus proyectos de vida y el ejercicio de sus derechos ciudadanos. Los principios de calidad y equidad aquí explicitados establecen que la educación debe orientarse a asegurar que todos los y las estudiantes logren los aprendizajes independientes de su condición y circunstancia, ofreciendo a todos las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.

Una nota especial merece el enfoque de género en el ámbito de la Educación Técnica Profesional, toda vez que implica una forma de comprender sus manifestaciones en un contexto cultural e histórico determinado. En lo particular, en el ámbito de la educación técnica, permite reconocer las desigualdades, brechas e inequidades de género, e identificar sus causas y consecuencias para intervenir desde la política pública en su superación, como también desde las aulas, de modo de alcanzar la igualdad de derechos y oportunidades de aprendizajes para todos/as los estudiantes que quieran cursar una especialidad técnica.

La formación de los docentes: rasgos distintivos

Los aspectos señalados anteriormente, son los que le otorga ciertos rasgos distintivos y particulares al currículum escolar de la EMTP y su organización, sus mallas de formación; como también, los sentidos y desafíos que adquieren las prácticas en su vinculación con el contexto socio productivo. Así, lo anterior, exige a los actuales y futuros docentes de EMTP tener en cuenta el contexto diverso, cambiante y cada vez más exigente desde el punto de vista del empleo, del desarrollo científico, técnico, tecnológico y del procesamiento de la información. Por ello, se requiere que aprendan a desempeñarse en múltiples ambientes y espacios, desarrollando capacidades propias del mundo laboral, tales como el dominio de conocimientos específicos, tecnológicos y productivos de una especialidad determinada, competencias para el trabajo colaborativo, disposiciones hacia el mundo laboral relacionadas con la seguridad, higiene, orden, compromiso y responsabilidad.

Desde el punto de vista de los conocimientos y habilidades de los futuros docentes, se demanda en primer lugar, un vasto manejo pedagógico y didáctico del modelo curricular con enfoque de competencias laborales, específico del mundo técnico profesional en Chile, modelo a través del cual se integran los conocimientos que se aplican en desempeños relevantes para el sector productivo, junto con las habilidades y actitudes, con el fin de que contextualicen, diseñen, implementen y evalúen experiencias de aprendizaje pertinentes a las características de sus estudiantes, la especialidad que imparten y el contexto socio productivo. En segundo lugar, demanda el dominio de la especialidad y el desarrollo de un conjunto de habilidades y estrategias para resolver problemas, para seguir enriqueciendo sus conocimientos y afrontar las situaciones de su práctica docente de manera colaborativa, con sus pares y con los equipos directivos de los establecimientos educativos, con el propósito de abordar las exigencias formativas de los y las estudiantes que están en el sistema.

También involucra, para los futuros profesores, el manejo de información actualizada de las diversas Políticas Nacionales de Educación y, particularmente, el Marco para la Buena Enseñanza y las Políticas Nacionales de Formación Técnico Profesional, tales como los Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten Educación Técnico Profesional y sus sostenedores¹ y el conocimiento de los procesos de articulación que se van generando entre distintos niveles educativos a partir de la implementación progresiva del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MCTP).

Con los argumentos anteriormente mencionados, se pone en evidencia la particularidad de las prácticas pedagógicas requeridas para el desempeño del docente de EMTP, que, si bien, responden a las mismas exigencias de los y las docentes de la formación general o de la enseñanza científico humanista, se enfrentan a otras complejidades, pues deben articular la racionalidad educativa con la productiva, buscando formar a estudiantes con comprensión de las dinámicas del sistema productivo y laboral, y al mismo tiempo, contribuir a la formación de futuros ciudadanos. Lo anterior conlleva a que los y las docentes y las instituciones escolares se conciban, además, como espacios de acompañamiento para los y las jóvenes, brindando orientaciones y apoyos que les permitan construir sus proyectos personales y trayectorias formativas y laborales.

En este sentido, si bien es posible reconocer aquellos aspectos que son propios de la formación pedagógica de un profesor, es fundamental identificar aquello que le es propio a un estudiante en formación de pedagogía en EMTP para responder, con los mismos niveles de calidad y pertinencia, a los desafíos que se le presentan en la formación de sus estudiantes y aquellos concernientes a la implementación de la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Marcos que regulan la formación de profesores en EMPT

Cabe señalar, que los marcos reguladores que hoy atañen a la formación inicial de profesores en EMTP, se encuentran en el artículo 27 de la Ley N° 20.129, que declara que los programas de formación para futuros docentes de EMTP son de prosecución de estudios, a saber: "Artículo 27 sexies. En el caso de los programas de prosecución de estudios, cada universidad definirá los requisitos de ingreso debiendo considerar, a lo menos, i) contar con un grado de académico o un título profesional; o, ii) poseer un título técnico de nivel superior. Estos programas deberán ser impartidos por universidades acreditadas, conforme lo establece el inciso primero del artículo N°27 bis, y los artículos 27 ter y 27 quáter" (Ley 20.129, 2006).

Lo anterior se refuerza con la discusión sobre la formación de los docentes para la EMTP que se viene dando desde la reforma de la Educación Media del año 1997, la que plantea que es deseable que los docentes EMTP sean profesionales o técnicos/as, que tengan formación y experiencia laboral previa para luego incorporarse al mundo formativo, realizando una formación pedagógica que complemente su formación técnica inicial.

Finalmente, cabe señalar que la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (ONU), propone para los próximos años un papel preponderante a la Educación Técnico Profesional, incorporando objetivos que invitan a sus países miembros a dar un acceso igualitario y de calidad a este nivel educativo, eliminar las disparidades de género y facilitar el acceso a un primer empleo, a un trabajo decente y al desarrollo de nuevos emprendimientos a jóvenes y adultos que posean estas competencias técnicas y profesionales (Sevilla, 2017).

Estructura de los Estándares Pedagógicos para la formación de profesores de la formación diferenciada técnico profesional de la educación media

Los conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales se organizan según los dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE): a) Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales. Cada dominio especifica un conjunto de conocimientos habilidades y disposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que deben ser reinterpretados por cada docente a través de la reflexión sobre la propia práctica en su contexto (Korthagen, 2014); y se precisan a través de 11 estándares, cada uno con descriptores que especifican lo que se espera que demuestren los egresados de pedagogía. Así, los estándares se organizan en los siguientes niveles, que van desde lo más general a lo más específico:

- Dominios: corresponden a categorías de aspectos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje que contiene el MBE, su descripción y fundamentación.
- Estándares: representan las expectativas de un buen desempeño docente asociado a cada dominio. Explicitan lo que debe saber y saber hacer un docente recién egresado.
- Descripción: profundiza y entrega una breve explicación sobre el contenido planteado en cada estándar.

- Foco: precisa los contenidos técnicos de cada estándar.
- Descriptores: Especifican de qué modo se manifiestan los conocimientos, actitudes y los desempeños observables de un docente que logra el estándar.

Es importante destacar la interdependencia entre los once estándares o, en otras palabras, la relación sinérgica que se observa entre distintas dimensiones del desempeño de los saberes, habilidades y disposiciones profesionales involucradas.

Considerados desde su realización práctica, se constata en el conjunto de los estándares un círculo virtuoso entre la planificación de las actividades de enseñanza y evaluación; la preparación del contexto de la enseñanza; las interacciones pedagógicas; y la evaluación, retroalimentación y reflexión acerca de la práctica que posibilita el logro de objetivos de aprendizaje desafiantes; así como la vinculación con el mundo del trabajo y el entorno, elementos claves para una EMTP pertinente y contextualizada. De este modo, la evaluación que se diseña en el Dominio A se complementa con la evaluación formativa, que entrega evidencias de los logros de los estudiantes en el desempeño de las tareas de aprendizaje que describe el Dominio C. Los desempeños en las tareas asociadas a los Dominios A, B y C y su impacto en los estudiantes, son objeto de la reflexión pedagógica que se visualiza en el Dominio D, donde nuevas comprensiones se generan a partir del proceso de reflexión individual y colectiva.

¹Decreto supremo N°15, que alude a los Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten Educación Técnico Profesional y sus sostenedores fueron aprobados en el mes de mayo del 2021.

VISIÓN SINÓPTICA

Dominio A: Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Estándar 1:

Demuestra conocimiento del contenido de la especialidad, del currículum de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, de los propósitos y principios que la orientan, y del comportamiento del sector económico productivo², incorporándolos como referentes para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando las dimensiones de lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Estándar 2:

Demuestra comprensión amplia de cómo aprenden los/as estudiantes, sus características psicológicas y socioculturales; sus intereses vocacionales y conoce las potenciales trayectorias formativas y laborales³, incorporando esos elementos en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, contemplando las diferencias individuales y necesidades de sus estudiantes.

Estándar 3:

Diseña planificaciones teniendo como base el análisis didáctico concordante con un enfoque de competencias y el currículum vigente, la progresión de los aprendizajes, el conocimiento disciplinar de la especialidad, y los objetivos de la formación general; así como las características, conocimientos previos, necesidades e intereses de los/as estudiantes, resguardando con ello su coherencia interna, pertinencia y flexibilidad

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Estándar 4:

Organiza un ambiente propicio para el aprendizaje individual y colaborativo de los/as estudiantes y fomenta actitudes y hábitos necesarios para la vida democrática, su bienestar y calidad de vida, considerando los componentes socioemocionales del aprendizaje, la disponibilidad de recursos, las normas y protocolos de seguridad para el autocuidado, la buena convivencia y la protección del medio ambiente.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

Estándar 5:

Incorpora en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo como base para fortalecer el logro de aprendizajes teóricos y prácticos, con grados crecientes de autonomía para el desarrollo integral y la inserción social y laboral plena en cada uno de los/as estudiantes.

Estándar 6:

Implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje con un enfoque de competencias, inclusivas y desafiantes, teniendo como base una comunicación efectiva, incorporando el lenguaje técnico propio de la especialidad y, considerando las diferencias entre sus estudiantes y los distintos contextos formativos, incluyendo el mundo del trabajo.

Estándar 7:

Organiza junto a sus pares⁴, acciones de acompañamiento al proceso educativo y formativo de los/as estudiantes, brindando orientaciones e información vocacional y/o realizando derivaciones que faciliten la definición de trayectorias formativas y laborales y, el desarrollo de competencias que promuevan el emprendimiento y la empleabilidad, considerando los intereses y motivaciones personales, así como las oportunidades del entorno y del campo laboral.

Estándar 8:

Realiza procesos sistemáticos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes, aplicando un repertorio de estrategias e instrumentos evaluativos, acordes al perfil de egreso de la especialidad y el enfoque en competencias, que permitan levantar evidencias confiables y válidas, considerando las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes, para una retroalimentación formativa integral y oportuna que permitan su mejoramiento.

Estándar 9:

Diseña, acompaña y supervisa colaborativamente con sus pares la formación práctica de los/as estudiantes en los distintos espacios de alternancia⁵ con el sector productivo y/o en la educación superior técnica, así como el proceso de práctica profesional conducente al título de técnico de nivel medio.

Dominio D: Responsabilidades profesionales

Estándar 10:

Reflexiona individual y colectivamente sobre sus prácticas de formación y los desafíos técnicos, tecnológicos y productivos de su especialidad, para fortalecer sus competencias pedagógicas y técnicas, demostrando una actuación responsable, ética y de compromiso con su desarrollo profesional.

Estándar 11:

Sabe cómo generar e integrarse a acciones de trabajo colaborativo entre pares, participar de forma activa en la comunidad educativa⁶, en las redes territoriales y temáticas de la formación técnico profesional, para mejorar la calidad y pertinencia de su propio aprendizaje y la de los/as estudiantes, en consonancia con los sellos, las metas y proyectos institucionales del establecimiento.

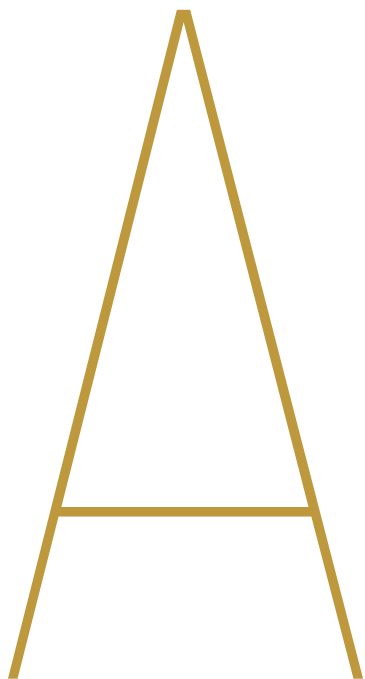
² Se entiende por comportamiento del sector productivo los niveles de ocupación del sector, los niveles de crecimiento, salarios, la proyección de crecimiento y otros datos asociados.

³ Las trayectorias formativas y laborales son los recorridos que realizan las personas por los distintos niveles educativos y el mundo del trabajo. (Fuente: Política Nacional de Formación Técnico Profesional 2020).

⁴ Personas que comparten un estatus igual o similar al interior del establecimiento educacional, tales como docentes de la especialidad, de otras especialidades, docentes de formación general, jefe de especialidad, orientador y otros actores relevantes para el trabajo pedagógico.

⁵ Estrategia curricular, que alterna el aprendizaje en el establecimiento educacional con otro u otros lugares de aprendizaje, como son las empresas, instituciones de educación superior, órganos de la administración del estado, servicios y empresas públicas, teniendo como marco el perfil de egreso contenido tanto en las Bases curriculares como en los Programas de estudio para 3º y 4º año medio de la educación media diferenciada técnico profesional asociado al contexto laboral de cada especialidad. Rex. 1080 MINEDUC 2020.

⁶ Es aquella formada por estudiantes, docentes, educadores, padres de familia, egresados, directivos, docentes, asistentes de la educación, administradores escolares y otros actores colaboradores en el establecimiento.



DOMINIO A

Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Descripción

Este dominio se centra en la preparación de la enseñanza que realiza el/la docente, para ofrecer a cada uno/a de sus estudiantes experiencias de aprendizaje significativas y desafiantes que les permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos tanto genéricos como propios de la especialidad, apoyando de este modo la definición de trayectorias formativas y laborales para el logro de una formación integral. Para ello, el/la docente considera los conocimientos, habilidades y actitudes propias de la especialidad, el cómo aprenden y se desarrollan los/as estudiantes, y sus características, intereses y contextos particulares. Al mismo tiempo, planifica actividades evaluativas que entreguen diversas y suficientes evidencias -teóricas y prácticas- de los avances en los aprendizajes, y usa dicha información para retroalimentar los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes y mejorar sus propias planificaciones.

En definitiva, la preparación de la enseñanza es un proceso desafiante cognitivamente ya que implica analizar, comparar, explicar, producir evidencias, buscar y generar ejemplos, y generalizar, con el propósito de anticipar y formular hipótesis respecto de cómo se despliega el conocimiento de la especialidad o transversal para hacerlo accesible a todos/as los/as estudiantes.

ESTÁNDAR 1

Demuestra conocimiento del contenido de la especialidad, del currículum de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, de los propósitos y principios que la orientan y, del comportamiento del sector económico productivo⁷, incorporándolos como referentes para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando las dimensiones de lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional, conoce las competencias genéricas de la formación diferenciada técnico profesional y las competencias técnicas de la especialidad, ambas del currículum vigente. También comprende las implicancias técnico-pedagógicas del modelo curricular con enfoque de competencias laborales⁸ y de las herramientas de contextualización curricular; considerando criterios de pertinencia con las necesidades del sector económico y los cambios y avances técnicos y tecnológicos de la especialidad que imparte. Del mismo modo, maneja herramientas para el diseño modular, privilegiando estrategias didácticas pertinentes al enfoque de competencias⁹ y que incorporan el uso de TIC.

Descriptores

- | | | |
|--|------------|---|
| Foco: Conocimiento del contenido | 1.1 | Comprende en profundidad la naturaleza y estructura de los contenidos teóricos-prácticos de las disciplinas que integran su especialidad, el comportamiento del sector económico, los avances y cambios en los conocimientos y tecnologías propias de ella, y los relaciona con el perfil de egreso que define el currículum. |
| Foco: Conocimiento del currículum | 1.2 | Analiza los instrumentos curriculares vigentes para la Educación Media Diferenciada Técnico Profesional, los documentos que lo referencian ¹⁰ y el diseño curricular modular con enfoque en competencias laborales, para el diseño, la implementación y la evaluación particularmente, del desarrollo de las habilidades técnicas. |
| Foco: Conocimiento pedagógico del contenido | 1.3 | Comprende cómo se organiza y se enseña el contenido técnico de su especialidad y maneja un repertorio de estrategias didácticas, pertinentes con el enfoque en competencias, y de nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) propias de su campo, para adecuarlo a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y a los modos en que los y las estudiantes aprenden. |

⁷ Se entiende por comportamiento del sector productivo los niveles de ocupación del sector, los niveles de crecimiento, salarios, la proyección de crecimiento y otros datos asociados.

⁸ Se entiende por competencia laboral el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten el desarrollo eficiente de un conjunto integrado de tareas y funciones de acuerdo con ciertos criterios de desempeño considerados idóneos en el mundo laboral. En consecuencia, se trata de saber actuar en un determinado contexto.

⁹ Las estrategias didácticas con enfoque en competencias implican "diseñar actividades que sean coherentes con el enfoque curricular de competencias laborales, por tanto, todas las actividades deben incluir elementos de desarrollo de los conocimientos, habilidades-destrezas y actitudes" (Fuente: Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC 2016, p.62).

¹⁰ Documentos tales como las Bases Curriculares y sus correspondientes perfiles de egreso, los planes y programas de estudio y el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional, como referente ordenador.

ESTÁNDAR 2

Demuestra comprensión amplia de cómo aprenden los/as estudiantes, sus características psicológicas y socioculturales; sus intereses vocacionales y conoce las potenciales trayectorias formativas y laborales¹¹; incorporando esos elementos en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, contemplando las diferencias individuales y necesidades de sus estudiantes.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional, planifica y ajusta su proceso de enseñanza y aprendizaje basándose en el conocimiento de como aprenden y se desarrollan los/as estudiantes, considerando para ello las características individuales y grupales que los identifican y sus necesidades e intereses vocacionales, con el fin de diseñar experiencias de aprendizaje que los desafíen cognitivamente y propicien trayectorias educativas y/o laborales coherentes a sus necesidades.

Descriptores

Foco:
Cómo aprenden y se desarrollan los/as estudiantes

2.1 Analiza diversas teorías e investigaciones acerca de cómo aprenden y se desarrollan los/as estudiantes, los distintos factores que pueden influir en sus aprendizajes¹² y las características propias de las culturas juveniles¹³ como referentes para contextualizar y orientar la planificación e implementación de experiencias de aprendizaje que los desafíen cognitivamente.

Foco:
Atención a la diversidad y necesidades educativas

2.2 Reconoce las fortalezas y talentos de los/as estudiantes y sus necesidades educativas, para identificar acciones de apoyo que les permitan progresar en las distintas dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, física, personal y social, espiritual, comunicativa y ética), cuidando que no se produzcan discriminaciones relacionadas a: género, raza, etnia u otras.

Foco:
Intereses vocacionales y trayectorias

2.3 Selecciona y/o diseña técnicas y procedimientos para identificar intereses vocacionales, aptitudes y motivaciones de los/as estudiantes y, analiza con sus pares la relación de éstas con las oportunidades educativas y laborales del contexto para apoyarlos en la construcción de su proyecto formativo y/o laboral de futuro.

¹¹ Las trayectorias formativas y laborales son los recorridos que realizan las personas por los distintos niveles educativos y el mundo del trabajo. (Fuente: Política Nacional de Formación Técnico Profesional, ²⁰²⁰).

¹² Se incluye todas aquellas variables o factores relacionados con los recursos internos de los jóvenes y su relación con el rendimiento escolar (autoconcepto, expectativas y motivación, ansiedad, aspectos socioemocionales, entre otros); y relativos al profesor/a (expectativas docentes, estilos de enseñanza, tipos de interacción, características personales, dominio de los contenidos técnicos de la especialidad, entre otros).

¹³ Hace referencia a las distintas formas en que las experiencias sociales de los jóvenes se expresan colectivamente mediante la construcción de estilos de vida diferenciados. El concepto de culturas juveniles enfatiza en el carácter plural de la experiencia de los jóvenes, evitando así la homogenización que caracterizó a otras definiciones en décadas pasadas. (Reguillo, R., ²⁰⁰³).

ESTÁNDAR 3

Diseña planificaciones teniendo como base el análisis didáctico concordante con un enfoque de competencias y el currículum vigente, la progresión de los aprendizajes, el conocimiento disciplinar de la especialidad, y los objetivos de la formación general; así como las características, conocimientos previos, necesidades e intereses de los/as estudiantes; resguardando con ello su coherencia interna, pertinencia y flexibilidad.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional diseña actividades de enseñanza¹⁴ y aprendizaje teniendo como referentes el análisis didáctico por competencias -que estructuran los módulos- y el currículum vigente y a partir de ello, realiza adecuaciones que resguardan la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las estrategias didácticas, la modalidad de enseñanza, los recursos, la progresión de los aprendizajes teóricos y prácticos, los procedimientos y técnicas evaluativas acordes al enfoque de competencias y las características particulares de los/as estudiantes.

Descriptor

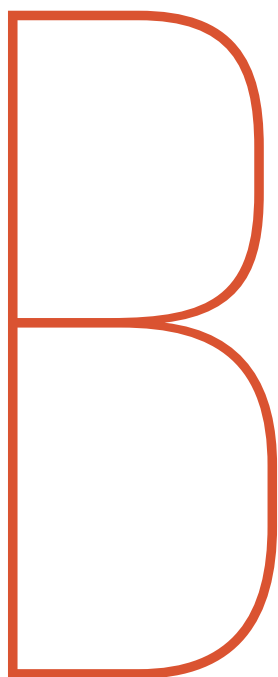
**Foco:
Análisis
Didáctico**

3.1 Desarrolla un análisis didáctico con enfoque en competencias de los contenidos de los módulos de su especialidad considerando los aprendizajes esperados, criterios de evaluación y definición de resultados de aprendizaje y selecciona acorde a las características de los/as estudiantes las estrategias de enseñanza y aprendizaje, considerando la pertinencia y factibilidad de los recursos: espacio, tiempo, equipos y materiales.

**Foco:
Coherencia
Interna**

3.2 Organiza las planificaciones considerando la complejidad de los aprendizajes y a partir de ello, articula las competencias técnicas del perfil de egreso y genéricas de la formación diferenciada técnico profesional, las estrategias didácticas, recursos, procedimientos y criterios de evaluación; así como la diversidad de los/as estudiantes.

¹⁴ Se incluyen dentro de estas modalidades de tipo: presencial, no presenciales, b-learning, e-learning, sincrónica y asincrónica, entre otras.



DOMINIO B

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Descripción

Este dominio reconoce que el ambiente que genera el/la docente en la clase es un elemento determinante en todo proceso educativo, en tanto sienta las bases para que los/as estudiantes puedan aproximarse de manera efectiva al aprendizaje, desarrollar las competencias personales y sociales necesarias para desenvolverse de manera activa y propositiva, y lograr un desarrollo integral. Esto implica, propiciar ambientes inclusivos en los que todos/as los/as estudiantes se sientan cómodos, seguros, respetados, valorados, desafiados y apoyados.

El/la docente organiza los recursos –instrumentos, maquinarias y otros insumos particulares de la especialidad–; espacios y transiciones entre actividades y modalidades de trabajo individual y grupal, y entre liceo y empresa; con normas claras, consensuadas y respetadas para el trabajo en el aula y la normativa propia del sector productivo, de modo que los estudiantes puedan trabajar con tranquilidad y concentración. Asimismo, fomenta interacciones que promuevan relaciones positivas y de buena convivencia en el aula y la comunidad educativa, que posibiliten el desarrollo de valores democráticos y, en términos generales, la formación de estudiantes responsables que cuiden de sí mismos, de su entorno y que entiendan la ciudadanía como un valor.

ESTÁNDAR 4

Organiza un ambiente propicio para el aprendizaje individual y colaborativo de los/as estudiantes y fomenta actitudes y hábitos necesarios para la vida democrática, su bienestar y calidad de vida, considerando los componentes socioemocionales del aprendizaje, la disponibilidad de recursos, las normas y protocolos de seguridad para el autocuidado, la buena convivencia y la protección del medio ambiente.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional organiza en conjunto con otros docentes y directivos los espacios y recursos para el aprendizaje, considerando la construcción de una convivencia y clima propicio para el trabajo individual, colaborativo y la vida democrática; así como para el desarrollo de ambientes seguros en aulas, talleres, laboratorios y salidas a terreno. Esto incluye, los protocolos y procedimientos inherentes al sector económico según la normativa vigente, así como los propios del establecimiento educacional, con el fin de prevenir riesgos para sus estudiantes y cuidar el medio ambiente.

Descriptores

Foco: Ambiente de aprendizaje

- 4.1** Establece un clima de respeto y confianza al interior de las aulas, talleres, laboratorios y salidas a terreno, para promover la participación, el compromiso y la colaboración entre los/as estudiantes, asegurando igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos/as independiente de su etnia, género, religión u otras características.
- 4.2** Incorpora estrategias didácticas para el desarrollo de actitudes y prácticas para una vida democrática, el respeto por los derechos humanos y laborales y sabe cómo promoverlos en la interacción cotidiana con los estudiantes y entre ellos, considerando la participación, expresión de opiniones, el debate fundamentado y reflexivo y, la valoración y respeto por las opiniones de los otros.

Foco: Factibilidad de Recursos

- 4.3** Organiza en coordinación con otros docentes, la disponibilidad de equipos, herramientas, maquinarias, instrumentos e insumos necesarios para el aprendizaje a través del análisis de factibilidad que considera cantidad y calidad de los recursos, tiempo y requerimientos de espacio.

Foco: Normas y Protocolos

- 4.4** Incorpora en su planificación la normativa vigente, expresada en protocolos y procedimientos del sector productivo de la especialidad y los propios del establecimiento educacional, con el fin de prevenir riesgos para sus estudiantes y asegurar el cuidado del medioambiente.



DOMINIO C

Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

Descripción

Este dominio se centra en la puesta en práctica de las experiencias de aprendizaje ya planificadas, lo que se traduce en interacciones pedagógicas mediadas por una comunicación clara entre el/la docente y sus estudiantes, a través de las cuales el/la profesor/a demuestra altas expectativas y promueve oportunidades de aprendizaje desafiantes para que todos/as sus estudiantes progresen y desarrollen competencias para la empleabilidad y el emprendimiento. Para esto, el/la docente involucra y apoya a sus estudiantes ofreciéndoles amplias oportunidades para aplicar conocimientos y habilidades para desarrollar el pensamiento, en situaciones relevantes según el contexto educativo, la edad e intereses y los desafíos propios de la especialidad que enseña.

Durante las clases, el/la docente recopila evidencia respecto de cómo avanzan o se obstaculizan los aprendizajes, lo significativas e interesantes que resultan para sus estudiantes las experiencias de aprendizaje, y la fluidez y oportunidad de las interacciones comunicativas que suceden en el aula, todo ello para ir contribuyendo a la definición de sus trayectorias educativas o laborales futuras. A partir de esta evidencia, retroalimenta a sus estudiantes y ajusta su práctica pedagógica in situ.

ESTÁNDAR 5

Incorpora en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo como base para fortalecer el logro de aprendizajes teóricos y prácticos, con grados crecientes de autonomía para el desarrollo integral y la inserción social y laboral plena en cada uno de los/as estudiantes.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional comprende que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo constituyen una sólida base para el desarrollo integral y la inserción social y laboral de sus estudiantes, promoviendo para ello crecientes espacios de autonomía y reflexión sobre sus aprendizajes teóricos y prácticos; así como la comprensión de su entorno, favoreciendo con ello la innovación, el análisis, el monitoreo y la evaluación de su propio aprendizaje.

Estas habilidades del pensamiento tienen como referente de base el perfil de egreso definido en competencias laborales, y los requerimientos técnicos propios de cada sector económico.

Descriptoros

Foco: Desarrollo del Pensamiento

5.1 Implementa diversas estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo, crítico y metacognitivo y sabe cómo articularlas con los contenidos de su especialidad y en distintas situaciones de aprendizaje en contextos reales.

Foco: Reflexión y autonomía

5.2 Promueve de manera sistemática espacios y situaciones de aprendizaje, que interpelen a sus estudiantes a realizar una reflexión sobre sus desempeños prácticos, la articulación de estos con el conocimiento teórico, el contexto social, económico y laboral.

5.3 Implementa espacios y situaciones de aprendizaje que propendan a una creciente autonomía e iniciativa personal en los/as estudiantes, para el desarrollo de habilidades que favorezcan la toma de decisiones e innovación en actividades propias y en aquellas que le incumben en el contexto inmediato de su desempeño.

ESTÁNDAR 6

Implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje con un enfoque de competencias, inclusivas y desafiantes, teniendo como base una comunicación efectiva, incorporando el lenguaje técnico propio de la especialidad, considerando las diferencias entre sus estudiantes y los distintos contextos formativos, incluyendo el mundo del trabajo.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional desarrolla experiencias de aprendizaje, como producto del diseño de estrategias que sean inclusivas y desafiantes, que integre saberes teóricos y prácticos concordantes con un enfoque de competencias, considerando los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación de los programas de estudio de la especialidad. Para ello, utiliza una comunicación efectiva y el lenguaje técnico las disciplinas que estructuran la especialidad, generando interacciones que favorezcan el diálogo y la argumentación con y entre los/as estudiantes, con sus pares y en todos los espacios formativos.

Descriptoros

Foco:
Estrategias de enseñanza y aprendizaje

6.1 Implementa experiencias de aprendizaje que integran diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas y desafiantes, pertinentes a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación de los programas de estudio, atendiendo a las diferencias individuales y grupales, potenciando la participación y colaboración entre los/las estudiantes para el logro de aprendizajes profundos.

Foco:
Comunicación Oral y escrita

6.2 Se comunica con distintos interlocutores utilizando un lenguaje amplio y preciso; además, comprende diversos tipos de textos de su especialidad (manuales, instructivos, catálogos, especificaciones técnicas) en soportes impresos o digitales, con el propósito de fortalecer interacciones comunicativas que potencien el aprendizaje de los/as estudiantes.

Foco:
Lenguaje Técnico

6.3 Maneja e incorpora de manera sistemática conceptos, expresiones o términos propios del lenguaje técnico de la especialidad para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas técnicas de los/las estudiantes, para una efectiva inserción laboral futura.

ESTÁNDAR 7

Organiza junto a sus pares¹⁵, acciones de acompañamiento al proceso educativo y formativo de los/as estudiantes, brindando orientaciones e información vocacional y/o realizando derivaciones que faciliten la definición de trayectorias formativas y laborales, y el desarrollo de competencias que promuevan el emprendimiento y la empleabilidad, considerando los intereses y motivaciones personales, así como las oportunidades del entorno y del campo laboral.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional estructura e implementa junto a sus pares, diversas situaciones de aprendizaje -en consonancia con las orientaciones y protocolos de esta formación diferenciada- para que los/as estudiantes desarrollen competencias de empleabilidad y emprendimiento, exploren e identifiquen sus intereses, necesidades educativas y de empleo. Todo ello, con el propósito de apoyarlos en la definición de sus trayectorias formativas y/o laborales para insertarse en el mundo del trabajo, ya sea de manera dependiente o autónoma.

Descriptoros

Foco:
**Orientación para
la definición
de trayectoria
educativas y
laborales**

7.1 Pone a disposición, junto con otros docentes y/o equipo directivo, información actualizada que permita a los/las estudiantes conocer el campo laboral de la especialidad. Además, genera actividades de orientación en aula o espacios de alternancia que favorezcan la identificación de sus intereses y necesidades para la definición de proyectos de vida e itinerarios formativos y/o laborales, sin sesgos de género u otro tipo de discriminación.

Foco:
**Empleabilidad y
Emprendimiento**

7.2 Promueve espacios y situaciones de aprendizaje para desarrollar competencias de empleabilidad y emprendimiento, siendo las primeras habilidades que permiten a los/as estudiantes acceder, mantenerse y progresar en el empleo; y, las segundas, aquellas que permiten el fortalecimiento de la autonomía, la creatividad, la innovación y la toma de decisiones para emprender de manera independiente sus propios proyectos.

¹⁵ Personas que comparten un estatus igual o similar al interior del establecimiento educacional, tales como docentes de la especialidad, de otras especialidades, docentes de formación general, jefe de especialidad, orientador y otros actores relevantes para el trabajo pedagógico.

ESTÁNDAR 8

Realiza procesos sistemáticos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes, aplicando un repertorio de estrategias e instrumentos evaluativos, acordes al perfil de egreso de la especialidad y el enfoque en competencias, que permitan levantar evidencias confiables y válidas, considerando las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes, para una retroalimentación formativa integral y oportuna que permitan su mejoramiento.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional, diseña e implementa procesos de evaluación de carácter diagnóstico, de proceso y de resultados para verificar de manera continua el logro de los aprendizajes esperados según el currículum vigente con enfoque en competencias laborales. Esto implica que conoce y sabe cómo implementar estrategias, procedimientos e instrumentos que permiten monitorear y establecer niveles de logro y generar evidencias oportunas, de calidad y válidas para retroalimentar a los/as estudiantes, estableciendo acciones remediales tanto individuales como colectiva, según se requieran.

Descriptoros

**Foco:
Estrategias,
procedimientos
e instrumentos
evaluativos**

8.1 Implementa de manera continua estrategias, procedimientos e instrumentos evaluativos de carácter diagnóstico, de proceso y de resultados, coherentes con los aprendizajes definidos, el enfoque de formación por competencias y la naturaleza de la formación técnico profesional.

**Foco:
Análisis e
interpretación de
evidencias**

8.2 Aplica técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo e interpreta los datos en relación con sus procesos y resultados en forma coherente con las características y el nivel de complejidad de las competencias que se evalúan con el fin de monitorear el logro de aprendizajes.

**Foco:
Retroalimentación
formativa**

8.3 Utiliza diversos tipos de reporte para retroalimentar el aprendizaje de sus estudiantes, utilizando la información obtenida para analizar los logros y dificultades de estos y entregar apoyo formativo oportuno, considerando las distintas dimensiones de las competencias y sus niveles de logro.

ESTÁNDAR 9

Diseña, acompaña y supervisa colaborativamente con sus pares la formación práctica de los/as estudiantes en los distintos espacios de alternancia¹⁶ con el sector productivo y/o en la educación superior técnica, así como el proceso de práctica profesional conducente al título de técnico de nivel medio.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional comprende la relevancia y el sentido de conciliar las situaciones de aprendizaje técnico y las de formación general, por lo que desarrolla con sus pares acciones formativas, de acompañamiento, de monitoreo y evaluación de las experiencias prácticas en el establecimiento, los espacios de alternancia y de práctica profesional en acuerdo a lo definido en el perfil de egreso.

Descriptores

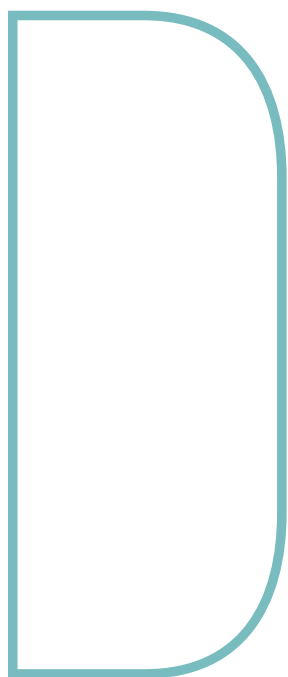
Foco:
Experiencias de aprendizaje por alternancia

9.1 Acompaña y supervisa junto a sus pares y el equipo directivo, experiencias organizadas y estructuradas que alternan aprendizajes al interior del establecimiento educacional con otros fuera de este, teniendo como marco de referencia el currículum vigente, las normativas ministeriales; así como, las oportunidades que ofrece el entorno socio productivo y la continuidad de estudios.

Foco:
Prácticas profesionales

9.2 Acompaña y supervisa, junto a sus pares, el proceso de práctica y titulación de los/as estudiantes, incluyendo la elaboración de un plan de práctica profesional asociado al logro de los objetivos genéricos y técnicos de la especialidad y, considerando como referentes el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional y la normativa vigente en prevención de riesgos y cuidado del medio ambiente.

¹⁶ Estrategia curricular, que alterna el aprendizaje en el establecimiento educacional con otro u otros lugares de aprendizaje, como son las empresas, instituciones de educación superior, órganos de la administración del estado, servicios y empresas públicas, teniendo como marco el perfil de egreso contenido tanto en las Bases Curriculares como en los Programas de estudio para 3º y 4º año medio de la educación media diferenciada técnico profesional asociado al contexto laboral de cada especialidad. Rex 1080 MINEDUC 2020.



DOMINIO D

Responsabilidades Profesionales

Descripción

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del docente, cuyo principal propósito y compromiso es que todos sus estudiantes aprendan y, para esta modalidad de enseñanza, ser, junto a sus pares e institución escolar, corresponsables de la formación práctica de ellos en los diferentes espacios de alternancia en que esta se despliega. Esto implica reconocer el impacto que tiene su actuar sobre la vida de las personas, el rollo de la comunidad escolar a la que pertenece y la sociedad, lo cual engrandece la profesión. A su vez, desafía al docente a un comportamiento ético, a comprometerse con su aprendizaje y desarrollo profesional continuo y a colaborar con el mejoramiento permanente de la comunidad escolar a la que pertenece.

Lo anterior implica que el/la docente analice y cuestione de manera regular su práctica para que, a través de procesos reflexivos, individuales y colaborativos, reconceptualice el cómo, el por qué y el para qué de ella, así como el impacto de sus decisiones en el aprendizaje de sus estudiantes. Como consecuencia de este ejercicio reflexivo, el/la profesor/a se involucra en un aprendizaje profesional continuo para la mejora y transformación intencionada de su práctica.

ESTÁNDAR 10

Reflexiona individual y colectivamente sobre sus prácticas de formación y los desafíos técnicos, tecnológicos y productivos de su especialidad, para fortalecer sus competencias pedagógicas y técnicas, demostrando una actuación responsable, ética y de compromiso con su desarrollo profesional.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional reflexiona individual y colectivamente acerca de su rol y la forma de resolver los desafíos pedagógicos, didácticos, técnicos y éticos que implica el ejercicio docente. Esta reflexión está orientada a detectar necesidades de desarrollo profesional y personal para definir acciones de mejora de su propia práctica y el aprendizaje de sus estudiantes. Además, identifica los marcos legales y normativos que regulan el sistema educativo chileno y, en particular, la formación diferenciada Técnico Profesional.

Descriptores

Foco:
Ética y profesión docente

10.1 Analiza dilemas éticos y valóricos propios de la profesión docente y de su área de especialidad considerando los derechos y responsabilidades definidos en los marcos regulatorios vigentes y normativa medioambiental para mejorar los procesos formativos, así como las relaciones con todos los miembros de la comunidad escolar.

Foco:
Práctica reflexiva

10.2 Implementa técnicas de observación y metodologías de análisis de las prácticas de aula, para reflexionar junto a sus pares sobre el quehacer pedagógico y los desafíos que se derivan del proceso de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento del sector económico, los desafíos técnicos, tecnológicos y productivos de la especialidad y el impacto que tienen para su desarrollo profesional docente y el aprendizaje de los/las estudiantes.

ESTÁNDAR 11

Sabe cómo generar e integrarse a acciones de trabajo colaborativo entre pares, participar de forma activa en la comunidad educativa¹⁷, en las redes territoriales y temáticas de la formación técnico profesional, para mejorar la calidad y pertinencia de su propio aprendizaje y la de los/as estudiantes, en consonancia con los sellos, las metas y los proyectos institucionales del establecimiento.

Descripción

El/la docente egresado/a de los programas de formación pedagógica técnico profesional comprende la importancia del trabajo colaborativo entre pares, para ampliar su conocimiento teórico y práctico, integrándolo al trabajo a desarrollar con la comunidad educativa a la que en un futuro cercano se inserte y las redes territoriales y temáticas asociadas a su especialidad, apoyado en los recursos tecnológicos disponibles. Para ello, maneja estrategias para promover el trabajo colaborativo, reconociendo la contribución a su desarrollo profesional docente y al desarrollo de las competencias de todos los/las estudiantes.

Descriptores

Foco: Trabajo colaborativo

11.1 Demuestra competencias y disposición para integrarse al trabajo colaborativo, compartir objetivos y metas, coordinarse con docentes de su especialidad, de la formación general y con el equipo de gestión para resolver problemas que apunten al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, así como al fortalecimiento de sus competencias profesionales.

Foco: Comunidad escolar

11.2 Aplica diversas estrategias para el trabajo en equipo al interior de la comunidad escolar, de modo de fortalecer la articulación entre las especialidades y la formación general, las prácticas profesionales, el trabajo con padres y apoderados, con el fin de potenciar su propio desarrollo personal y profesional, el de sus pares y el de los/las estudiantes.

Foco: Redes territoriales y temáticas

11.3 Experimenta diversas estrategias usando su conocimiento para el trabajo con redes territoriales y temáticas, con el propósito de acercar a sus estudiantes al mundo del trabajo, las innovaciones técnicas y tecnológicas y, a las oportunidades que estas redes pueden ofrecer para el fortalecimiento de sus competencias profesionales.

¹⁷ Es aquella formada por estudiantes, docentes, educadores, padres de familia, egresados, directivos, docentes, asistentes de la educación, administradores escolares y otros actores colaboradores en el establecimiento.

IV. GLOSARIO

Adecuaciones curriculares: modificación que se realiza en los diferentes elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, organización) para responder a las características de todos los/as estudiantes, incluyendo los que presentan necesidades educativas especiales de modo transitorio o permanente a lo largo de su proceso de escolaridad. Se pueden entender como un proceso de toma de decisiones compartido tendiente a ajustar y complementar el currículo común, haciéndolo inclusivo.

Análisis Didáctico: acción que permite explicitar los elementos o dimensiones de competencia presentes en cada uno de los módulos y sus aprendizajes esperados (incluyendo en el análisis sus criterios de evaluación) y, además, relacionarlos con los elementos específicos del contexto (referentes didácticos), lo cual proporciona una base sólida para la organización y diseño de las estrategias de aprendizaje. La selección de los métodos, medios y recursos para el aprendizaje y su evaluación proporciona también oportunidades de transparentar y especificar las expectativas de estudiantes y docente (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Aprendizajes Esperados: es lo que se quiere lograr que los/as estudiantes aprendan a través del diseño de determinadas actividades de aprendizajes secuenciadas y complementarias para el logro de los Objetivos de Aprendizaje contenidos en las bases curriculares respectivas. El Aprendizaje Esperado se plantea como una acción expresada en forma concreta, precisa y visualizable, que considera la realidad del contexto y la condición en que debe darse el aprendizaje (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Bases Curriculares: las Bases son el instrumento curricular prescriptivo que define los objetivos de aprendizajes mínimos a lograr en cada una de las especialidades vigentes y en el caso de la Formación Diferenciada Técnico Profesional entendidas como Perfiles de Egreso (MINEDUC, 2013).

Corresponden a una prescripción básica, que en el caso de las Bases Curriculares de la Formación Diferenciada Técnico Profesional fueron aprobadas por el Consejo Nacional de Educación y oficializadas a nivel de país a través del decreto N°452 de 2013. Este decreto determina las especialidades de formación técnica disponibles para los/as estudiantes que cursan 3° y 4° año de Educación Media Técnico Profesional, agrupadas en 15 sectores económicos y definidas en 35 especialidades, algunas de las cuales derivan en dos o tres menciones.

Campo Laboral: describe el tipo de funciones laborales o perfiles ocupacionales que podrá desempeñar la o el egresado y el tipo de empresas en las que probablemente trabajará (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Competencia Laboral: corresponde al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se necesitan para realizar eficientemente una determinada actividad de carácter productivo. Por ende, se trata de saber actuar en un determinado contexto, combinando y movilizando los recursos necesarios para lograr un resultado esperado.

En la actualidad, la competencia laboral constituye un estándar para la medición del desempeño concreto de un individuo en un contexto laboral determinado. De la misma forma, la competencia laboral constituye el referente sobre el cual se deben definir los objetivos de aprendizaje comprometidos en un Perfil de Egreso, que a su vez se expresa a través de los aprendizajes esperados (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Competencias de empleabilidad: corresponde al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que, expresadas a lo largo de la trayectoria laboral de los individuos, favorecen su desempeño en las fases denominadas como “obtención”, “mantención” y “progreso” en un puesto de trabajo (Programa Preparados - Innovum Fundación Chile 2011).

Competencias de emprendimiento: corresponde al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para construir y transformar en conjunto con otro las propias circunstancias y el entorno en que se vive. Alude al ejercicio constante de crear valor cualquiera sea el contexto en que una persona deba desenvolverse a nivel individual, social o de negocios. Se entiende el emprendimiento, además, como una actitud de vida que permite alcanzar objetivos, sueños y metas (Programa Preparados - Innovum Fundación Chile).

Comportamiento del sector productivo: se entiende por comportamiento del sector productivo los niveles de ocupación del sector, los niveles de crecimiento, salarios, la proyección de crecimiento y otros datos asociados.

Contexto laboral de la Especialidad: caracteriza la actividad económica asociada a la especialidad, incluyendo indicadores de su dinamismo, el potencial de crecimiento y los desafíos que enfrenta el sector productivo (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Criterios de evaluación: se entienden como un conjunto de subacciones observables en el proceso formativo, inferidos del aprendizaje esperado, que junto con ciertas condiciones tales como seguridad, tiempo, proceso, producto y actitudes, describen lo que se debe considerar para determinar el logro del aprendizaje. En consecuencia, determinan qué evaluar y qué enseñar. Son criterios observables, que contienen un estándar (patrón de comparación) del logro esperado.

Para la construcción de los Criterios de Evaluación de cada Aprendizaje Esperado, es posible utilizar información contenida en el mismo aprendizaje ya sea de manera evidente o explícita, y otra que debe ser inferida (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Culturas juveniles: hace referencia a las distintas formas en que las experiencias sociales de los jóvenes se expresan colectivamente mediante la construcción de estilos de vida diferenciados. El concepto de culturas juveniles enfatiza en el carácter plural de la experiencia de los jóvenes, evitando así la homogenización que caracterizó a otras definiciones en décadas pasadas. (Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. Revista Brasileira de Educação, N 23 Maio-Ago. 103-118. Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>)

Diseño curricular modular: un diseño curricular modular tiene como referente la formación por competencias laborales, ya que necesita integrar en el proceso de aprendizaje habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes puestas en juego en la resolución de los problemas según los estándares del contexto productivo.

No es posible formar una competencia mediante un diseño curricular que sólo tienda a la adquisición de conocimientos aislados de las situaciones en las que se los aplicará, o que se refiera al aprendizaje de destrezas aisladas, o que responda a propósitos formativos desvinculados de las demandas sectoriales.

El diseño de un módulo se caracteriza por la integración de todas sus dimensiones: capacidades; contenidos; actividades; teoría-práctica; formación-trabajo; y modalidades de evaluación. Son estas características las que confieren a la estructura curricular modular validez y coherencia con el enfoque de competencias. Fuente: Basado en libro "Diseño curricular basado en normas de competencia laboral" (Cinterfor, 2004).

Enfoque de Competencias Laborales: el enfoque por competencias es una forma de diseño curricular de amplia utilización en la formación profesional y técnica, que lleva a la elaboración de programas de estudio a partir del análisis de necesidades de formación y la opinión de especialistas que trabajan en sectores productivos específicos. Esta forma de elaborar el currículum garantiza la formación de personas que cuenten con las competencias requeridas para ejercer adecuadamente funciones laborales determinadas (Documento Orientaciones para la gestión e implementación del currículum EMTP. MINEDUC, 2016)

Estándares indicativos de desempeño EMTP (EID -EMTP): son un conjunto de referentes que orientan la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Tienen como propósito proveer un marco de referencia a los establecimientos que orienta la mejora continua de sus procesos internos, de evaluación y de autoevaluación y buscan apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua. Además, orientan la Evaluación Indicativa de Desempeño que debe realizar la Agencia de Calidad de la Educación, cuyo objetivo es entregar recomendaciones para la mejora institucional. De este modo, contribuyen a una educación de calidad para todos los estudiantes de Chile.

Estos estándares específicos para la diferenciación Técnico Profesional se elaboraron para asegurar la calidad de la educación en Chile, los que se articulan con las Bases Curriculares para la Educación Media Formación Diferenciada Técnico-Profesional, los Estándares de Aprendizaje y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, el Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional, además de otras políticas educativas promovidas por el Ministerio de Educación como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, entre otros (Decreto Supremo N°15 Ministerio de Educación, 2021).

Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media (EMTP): constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta. Esta preparación se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje tanto de los objetivos transversales como de los objetivos y contenidos de la Formación General de la Educación Media. El espacio de Formación Diferenciada, correspondiente a los niveles 3° y 4° de educación media, ofrece a los estudiantes oportunidades de realizar aprendizajes

en una especialidad técnica que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, y que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos (Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso. MINEDUC, 2013).

Formación General: tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional laboral (Currículum en línea. MINEDUC).

Formación por Alternancia: estrategia curricular, que alterna el aprendizaje en el establecimiento educacional con otro u otros lugares de aprendizaje, como son las empresas, instituciones de educación superior, órganos de la administración del estado, servicios y empresas públicas, teniendo como marco el perfil de egreso contenido tanto en las Bases curriculares como en los Programas de estudio para 3° y 4° año medio de la educación media diferenciada técnico profesional asociado al contexto laboral de cada especialidad. (Resolución Exenta N°1080 MINEDUC, 2020).

Como parte de la alternancia, se reconoce la estrategia curricular dual que potencia el aprendizaje de los/as estudiantes con una relación más directa entre los establecimientos educacionales y el sector productivo. La formación dual contempla dos lugares de aprendizaje: el establecimiento educacional con otro u otros lugares de aprendizaje y el mundo laboral representado por la empresa, lo que implica armonizar los aprendizajes que se desarrollan en el liceo con los que trabajan en la empresa. Ambas instituciones deben dar cuenta al perfil de egreso señalado en las Bases Curriculares para cada una de las especialidades que ofrece Formación Diferenciada Técnico Profesional (Programas de estudio de Formación Técnico Profesional. MINEDUC, 2015).

Instrumentos curriculares vigentes: se refiere a las prescripciones y orientaciones que se entregan desde la autoridad educacional pertinente, en este caso el Ministerio de Educación para orientar y regular el proceso formativo en sus diferentes niveles. Ejemplos de estos instrumentos son las bases curriculares, planes y programas de estudio, decretos de evaluación, titulación, formación por alternancia y en general los documentos que aportan antecedentes para desarrollar el proceso formativo cautelando condiciones y requisitos para asegurar su pertinencia y calidad. En la EMTP el único documento prescriptivo son las Bases Curriculares.

Marco para la Buena Enseñanza: establece lo que los/as docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela, permitiendo que todos y cada uno de los/as profesores/as, individual y colectivamente, puedan examinar sus propias prácticas de enseñanza y educación, contrastando su auto-análisis con parámetros consensuados por el colectivo de la profesión para así mejorar y perfeccionarse.

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los/as docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus estudiantes; como la responsabilidad de los/as docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.

Este documento busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los/as docentes jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los/as docentes más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación (Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. 2008- actualizado 2021).

Módulo de Aprendizaje: se refiere a la unidad de aprendizaje entendida como bloques unitarios que integra las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para el desempeño efectivo en competencias a través del desarrollo de experiencias y tareas complejas que provienen del trabajo en un contexto real cuya duración, combinación y secuencia son variables.

La estructura de los módulos está constituida por elementos básicos que se configuran en diferente orden para orientar a los/as docentes en el proceso de diseño de las actividades de aprendizaje y su correspondiente evaluación. Estos elementos básicos consideran: una introducción para la contextualización, referencias bibliográficas, aprendizajes esperados y sus correspondientes criterios de evaluación y, además, de ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Objetivos de Aprendizaje Genéricos (OAG): comprenden las competencias de carácter general para desenvolverse en el mundo laboral, son comunes a todas las especialidades y son aquellas requeridas en el desempeño de los técnicos de nivel medio, independiente del sector productivo al que esté vinculada la especialidad (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Objetivos de Aprendizaje Técnicos (OA u OAT): comprenden las competencias técnicas propias de la especialidad y de la mención cuando corresponda (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Orientación para la definición de trayectorias formativas y laborales: entendida como el proceso orientador que el/la docente, desarrolla junto a sus pares y, el equipo directivo, para apoyar a sus estudiantes en lo referido a la toma de decisiones respecto a la definición de trayectorias educativas y laborales, el desarrollo de competencias para la empleabilidad, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones personales de los/as jóvenes, así como las oportunidades del entorno formativo y del campo laboral.

Perfil de Egreso: expresa lo mínimo y fundamental que debe aprender todo y toda estudiante del país que curse una especialidad, tomando como referencia varios perfiles ocupacionales e incluyendo además objetivos educacionales que surgen desde otros ámbitos y no solo del productivo. En el Perfil de Egreso se definen dos categorías de Objetivos de Aprendizaje, los que aluden a Competencias Técnicas y los que se refieren a Competencias Genéricas (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Plan de Estudios: corresponde al marco temporal mínimo necesario para el logro de los Objetivos de Aprendizaje, planteados para un nivel de educación. Es un instrumento curricular prescriptivo, que fija los tiempos mínimos obligatorios que se deben asignar a la Formación Diferenciada Técnico Profesional a cada una de las asignaturas obligatorias de Formación General y al tiempo de Libre Disposición en cada establecimiento.

En el caso de la Formación Diferenciada Técnico Profesional el Plan de Estudios se organiza en torno a un conjunto coherente de módulos definidos como bloques unitarios de aprendizaje de duración variable que pueden ser aplicados en diversas combinaciones y secuencias. (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Planificaciones Curriculares: es el proceso mediante el cual se estipula en detalle las acciones que deberán realizarse en la institución educativa con la finalidad de vivir, construir e interiorizar en experiencias de aprendizaje deseables en los estudiantes. Este proceso implica definir herramientas e instrumentos por medio de los cuales cada docente explicitará los pasos a desarrollar por los/as estudiantes para obtener los aprendizajes esperados considerando los criterios de evaluación, los espacios y recursos que utilizará, la distribución temporal y en general todos los factores que permitan la adecuada implementación del currículum (Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación de la EMTP).

Práctica profesional y titulación de técnico de nivel medio: la práctica profesional se refiere a la actividad que realizan los/as estudiantes de Enseñanza Media Técnico Profesional en una empresa, entidad pública o asociaciones y fundaciones (centros de práctica) que desarrollen actividades relacionadas con los objetivos de aprendizaje propios de la especialidad respectiva. La práctica se desarrollará conforme a un Plan de Práctica, el que se entenderá como el documento guía elaborado para esta actividad, establecido de acuerdo con el perfil de egreso de la especialidad respectiva, y contextualizado en función de las actividades específicas que se desarrollen en el Centro de Práctica. Durante todo el proceso de práctica los/as estudiantes son considerados como alumnos/as regulares, contando con todos los beneficios que ello implica.

Los estudiantes egresados que hubieren aprobado su práctica profesional obtendrán el título de Técnico de Nivel Medio, correspondiente a un sector económico y especialidad otorgado por el Ministerio de Educación (Decreto Exento N°2516 y sus modificaciones de titulación y práctica).

Prevención de riesgos y Normas de Higiene y Seguridad: conjunto de medidas destinadas a proteger la salud e integridad física de las personas que desarrollan labores de distinto carácter y en determinados espacios. El objetivo principal de las normas de seguridad es prevenir accidentes y promover el uso adecuado de la infraestructura, los equipos y materiales relacionados con un proceso de trabajo específico (Ley N°16.744, de Seguridad y Salud en el Trabajo).

Programas de Estudio: son una propuesta pedagógica entregada por el Ministerio de Educación para el logro de los propósitos formativos definidos en las Bases Curriculares, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación N° 20.370 del 12 de septiembre de 2009. Estos programas son de carácter opcional y en el caso de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional tienen una organización curricular con estructura modular y se basan en un enfoque de competencias laborales (Mineduc. 2015). Si la escuela o liceo opta por programas propios que dan respuesta a su proyecto educativo, estos deben resguardar el logro de los Objetivos de Aprendizaje planteados en las Bases Curriculares.

Los Programas de Estudio han sido formulados considerando que, en su gestión e implementación, el o la docente asume un rol activo y autónomo y que, de acuerdo con los criterios curriculares existentes, cada institución pueda contextualizarlos a su realidad escolar, gestionando el currículum de manera pertinente (Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico-Profesional. MINEDUC, 2016).

Proyecto Educativo Institucional: es un documento de carácter institucional elaborado con la participación de la Comunidad Educativa que considera una definición de principios y fines compartidos para lograr la finalidad institucional de más y mejores aprendizajes para todos y todas sus estudiantes.

Un Proyecto Educativo debe identificar y definir los rasgos de identidad de un establecimiento educativo considerando el contexto, estableciendo una visión, misión y planteando objetivos estratégicos a conseguir, apoyados en una estructura organizativa y con los recursos necesarios para ese fin (Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional, Mineduc 2018).

Recursos para el aprendizaje: aquellos elementos que permiten, desarrollar las oportunidades de aprendizaje para el logro del perfil de egreso de cada una de las especialidades, señaladas en las bases curriculares para la formación diferenciada técnico profesional. Estos recursos se agrupan en:

- máquinas y equipos
- instrumentos
- herramientas, implementos y utensilios
- insumos y fungibles
- material interactivo
- material bibliográfico
- software

(Decreto Supremo N°240 que regula los recursos de aprendizaje que utilice la Educación Media Técnico Profesional)

Redes Temáticas: relaciones de intercambio de información y de colaboración con distintos grados de organización del establecimiento con actores e instituciones que desarrollan temas pedagógicos, técnicos, o tecnológicos concernientes al ámbito de la Educación Diferenciada Técnico Profesional y/o a aspectos productivos de sus diversas especialidades, compartiendo resultados de experiencias, investigaciones e innovación.

Redes Territoriales: relaciones de intercambio de información y de colaboración del establecimiento que imparte Educación Media Técnico Profesional con actores e instituciones de tipo productivo, laboral, social, educacional y cultural, preferentemente localizadas en espacio en el que está situado el establecimiento educacional, y que contribuyen al desarrollo y aprendizajes de los/as estudiantes.

Sector productivo: corresponde a una clasificación relacionada con la actividad económica, diferenciada por al tipo de proceso que se desarrolla y los bienes que se obtienen. Para la propuesta de la Formación Diferenciada Técnico Profesional se distinguen 15 grandes sectores productivos que clasifican de acuerdo a lo indicado a 35 especialidades / menciones (Bases Curriculares. Formación Diferenciada Técnico Profesional. Especialidades y perfiles de egreso, 2013).

Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente: este sistema fue creado por la ley N°20.903 con los objetivos generales de mejorar las condiciones del ejercicio de la profesión docente y aumentar su valoración social. El plazo para su implementación es entre los años 2016 y 2026. Persigue mejorar sustantivamente las condiciones para el ejercicio docente, con una nueva escala de remuneraciones y el aumento de horas no lectivas, creando nuevos derechos para los/as docentes como son el acompañamiento en los primeros años de ejercicio y la formación continua, ambos garantizados por el Estado.

Se trata de una política integral que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros. Respecto a la formación inicial docente (FID) entre sus elementos distintivos establece requisitos para estudiar pedagogía, hace obligatoria la acreditación de estas carreras y promueve una formación de calidad. Destacan la definición de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios y las Evaluaciones Diagnósticas (Ley 20.903 del 1° de abril de 2016 que crea Sistema de Desarrollo Docente).

Situaciones de aprendizaje: las situaciones de aprendizaje corresponden a las formas de organización del trabajo docente en el aula, que involucra los momentos, espacios y ambientes en los que el/la docente implementa una serie de actividades de aprendizaje-evaluación-enseñanza, que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Trayectorias formativas y laborales: son los recorridos que realizan las personas por los distintos niveles educativos y el mundo del trabajo (Política Nacional de Formación Técnico Profesional 2020).

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos referidos a estándares

AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership). (2011). National Professional Standards for Teachers. Carlton South, Australia: Education Services Australia. Extraído de <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers>

Avalos-Bevan, B., y Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>

Beck, C. y Kosnik, C. (2014). *Growing as a teacher: Goals and pathways of ongoing teacher learning*. Sense.

Binkley, et al. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* pp 17-66.

Carr, W. (2009). Practice without theory? A postmodern perspective on educational practice. En B. Green (comp.), *Understanding and researching professional practice* (pp. 59-70). Rotterdam: Sense.

Consejo Nacional de Educación. (2016). *Criterios de evaluación Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Departamento de Educación Superior.

Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching* (1st ed.). London: Springer.

Darling-Hammond y Bransford. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309.

Facione, P. (S. F.). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>

General Teaching Council for Scotland. (2012). *The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*. <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school: Teachers College Press* (Cap 5).

Ingvarson, L. (2013) Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación* [online]. (3),21-77. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art10.pdf>

Le Boterf, G. (1998). La ingeniería de las competencias. París: D'organisation.

Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En Oreal/Unesco (Eds.), Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (pp. 53- 110). Santiago, Chile: Orealc/Unesco. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>

New Zeland Education Council New Zeland. (2018). Our Codes Our Standards. Code of Professional.

Responsibility and Standards for the Teaching Profession. Recuperado de <https://www.teachingcouncil.nz/sites/default/files/Our%20Code%20Our%20Standards%20web%20booklet%20FINAL.pdf>

Reimers, F., y Chung, C.K. (2016). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países. Mejiro: Fondo de Cultura Económica.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform Harvard Educational Review, 57 (1),1 – 23. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Spillane, J. P., & Burch, P. (2006). The institutional environment and instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public education. In The new institutionalism in education SUNY Press.

Young, M., Muller, J. (2014). Knowledge, Expertise and Professions. Routledge.

Contenidos Estándares

Arancibia, V; Herrera, P; Strasser, K. (2008). Manual de Psicología Educacional Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Billorou, N.; Barba, E.; Negrotto, A.; Varela, M. (2007). Enseñar a Trabajar: las competencias de quienes forman para el trabajo. Montevideo: OIT/Cinterfor.

Campbell, J. C.; Parra, C.; González, F. (S.f). Estudio Comparado Descriptivo de los Modelos de Formación de Docentes Técnicos, Experiencia nacional e internacional. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. (2017). Definición de Estándares de desempeño para equipos directivos técnico profesionales e identificación de factores que facilitan u obstaculizan alcanzarlos.

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). (2016). Estudio sobre la calidad educativa en Educación Media Técnico Profesional desde la perspectiva de los actores claves del sistema: fase cualitativa. Informe final.

Chile Califica. (2009). Perfil Profesional del Profesor de Educación Técnica Profesional. Chile Califica, (1), 1–5. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>

Chile Califica. (2009). Sistematización y evaluación de un proceso: Validación y aprobación del perfil del docente de Educación Técnico Profesional. Informe ejecutivo.

Coll, C. (2011). El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar. En: Gutiérrez, M.; Clemencia, O.; y Rodríguez, Z. El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Edwards, V.; Calvo, C.; Cerda, A. M.; Gómez, M. V. e Inostroza, G. Ministerio de Educación. Programa de Mejoramiento de la calidad y Equidad de la Educación. (1985). El liceo por dentro: Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media.

Fundación Chile. (2014). Perfiles Profesionales para Equipos Directivos de Liceos TP. Ley N° 20.129. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 17 de noviembre de 2006.

Hillier, Y. (2009). Innovation in teaching and learning in vocational education and training: International perspectives. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Ley N°20.370. (2009). Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.

Ley N°20.370. (2009). Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.

Ley N°20.529. (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Santiago, Chile.

Ley N°20.845. (2015). Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Santiago, Chile.

Lucas, B., Spencer, E. & Claxton, G. (2012). How to teach vocational education: a theory of vocational pedagogy. London: Centre for Skills Development. doi: 10.13140/2.1.3424.5928.

Miranda, M. (2003) Transformación de La Educación Media Técnico-Profesional, en Cox C (editor). Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Ministerio de Educación. (2006). Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2006). Estrategias Bicentenario. Más y mejores técnicos para Chile. Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: CPEIP.

Ministerio de Educación. (2009). Bases para una política de formación Técnico Profesional en Chile. Comisión para el estudio de la Formación Técnico Profesional en Chile, Informe Ejecutivo. Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2011). Política Nacional de desarrollo de la Educación Técnico Profesional. Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2011). Educación Técnico Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2012). Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media. Santiago: MINEDUC. Ministerio de Educación (2021). Marco para la Buena enseñanza. Santiago: CPEIP.

Ministerio de Educación. (2013). Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional. Especialidades y Perfiles de Egreso. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2016). Marco de cualificaciones Técnico Profesional. Documento preliminar octubre 2016. Santiago. Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2016). Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico-profesional. Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2016). Política Nacional de Formación Técnico Profesional. Decreto Exento N° 848/2016 Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2017). Propuesta curricular para 3° y 4° Medio. Documento de consulta pública. Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2017). Fortalecimiento de la Educación Técnica en su articulación formativa y laboral en 12 establecimientos EMTP de la R.M. Manual de orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, enmarcado en los decretos de bases curriculares y planes y programas oficiales del Estado. Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2020) Política Nacional de Formación Técnico Profesional. Ministerio de Educación: Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación y Ministerio del Trabajo y previsión social: Estrategia Nacional de Formación Técnico- Profesional. Diciembre 2020.

Ministerio de Educación (2020). Decreto Supremo N° 15 Establece los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales que imparten educación técnico - profesional y sus sostenedores, a que se refiere el artículo 3°, letra a), de la ley n° 20.529.

Ministerio de Educación, CORFO. Marco de Cualificaciones Técnico Profesional de Chile. Noviembre 2017.

Ministerio de Educación (2021). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: CPEIP.

Novick, M. (1997). Una mirada integradora de las relaciones entre empresas y competencias laborales en América Latina. En Novick, M.; Gallart, M.A. (coord) Competitividad, redes productivas y competencias laborales: ¿homogeneidad o segmentación?. Montevideo: Cinterfor.

OIT/CINTERFOR. (1995). Formación de formadores: manual didáctico.

OIT/CINTERFOR. (2006). Enseñar y Evaluar, en formación por competencias laborales.

OECD. (2017). Educación en Chile, evaluaciones de políticas nacionales de educación. Disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile_9789264288720-es#page2

OCDE (2010). Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing.

Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. Revista Brasileira de Educação, N° 23 Maio-Ago. 103-118. Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>

Roegiers, X. (2008). Marco conceptual para la evaluación de las competencias. OIE UNESCO. Serie: Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje.

Rychen, D. y Salganik, L. (2002). Definition and selection of competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).

Sevilla, M.P. (2017). Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. Serie Políticas Sociales N°222. Chile: Cepal.

UNESCO-UNEVOC (2014). Vocational pedagogy: what it is, why it matters and how to put it into practice. Report of the online conference. Germany: UNESCO-UNEVOC.

Universidad Católica Silva Henríquez. (2016). Manual de orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, enmarcado en los decretos de bases curriculares y planes y programas oficiales del estado. Universidad Católica Silva Henríquez.

Waisburd, G. (2009). Pensamiento creativo e innovación. Revista Universitaria, 10(12). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art87/art87.pdf>

Orientaciones ministeriales generales.

Ministerio de Educación de Chile. (2006). Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la formación inicial docente. Disponible en: <http://www.enlaces.cl/portales/tp3197633a5s46/documentos/200707191420080.Estandares.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018. MINEDUC, Chile.

Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. MINEDUC, Chile.

Ministerio de Educación. (2016). Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular.

Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana. MINEDUC, Chile.

Revisión Experiencias Internacionales y Nacionales

Alemania

Deutscher Bildungsserver. 07/08/2017. The German education system: basic facts. http://www.eduserver.de/zeigen_e.html?seite=4112

Falcón, J. A. A. (2015). The dual system in the German vocational training: school and enterprise. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 495-511.

Resolución de la Conferencia de Ministros de Cultura y Educación de 16 de diciembre de 2004. Obtenida mediante traducción al español de: https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=es&prev=search&rurl=translate.google.com&sl=de&sp=nmt4&u=http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf&usg=ALkJrhjC4W00cXr8pl7GCChkmzCX_Z_Jw. Vínculo original: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Roget, D. Angels. (2016). Pedagogía de la alternancia y Sistema Dual. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2016/01/12/pedagogia-alternancia-sistema-dual-9200/>

Argentina

Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional. (2005). Notas sobre la Educación Técnica Profesional (ETP) en la Argentina. Disponible en: http://www.etpcb.com.ar/Documentos/Planes%20de%20Mejoras/INET%202013%20Entornos%20Formativos/Material%20para%20planificaci%C3%B3n%20Institucional/educacion_tecnico_profesional.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). Ley No 26.206. Ley de Educación Nacional. Disponible en: <http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf>

Observatorio Económico Social UNR. INET – Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Artículo 8 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://www.observatorio.unr.edu.ar/instituto-nacional-deeducacion-tecnologica-inet/>

Australia

Australian Federal Government - Commlaw. (2015). Standards for Registered Training Organisations (RTOs) 2015, 185 (October 2014), 1-33. Disponible en: <https://www.comlaw.gov.au/Details/F2014L01377>

Ingvarson, L. (2002). Australian Council for Educational Research Development of a national standards framework for the teaching profession. Disponible en: http://research.acer.edu.au/teaching_standards%5Cnhttp://research.acer.edu.au/teaching_standards/7

Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). Standards for Advanced Teaching: A Review of National and International Developments. Teaching Australia. Disponible en: https://doi.org/10.1300/J118v04n04_07

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. Calidad En La Educación, (77), 22–77. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>

National Vocational Education. (2012). Explanatory Statement Standards for NVR Registered Training Organisations 2012 made under the National Vocational Education and Training Regulator Act 2011 Description of the provisions of the Standards Part 1 – Preliminary, 1–5. Australia.

Brasil

Arcas, H. Paulo. S.f. La Formación Docente Inicial y Continua en Brasil. Disponible en: http://pasem.mec.gov.br/arquivos/3_1estudo.pdf

Centro da Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina Brasil. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de Formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponible en: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>

Canadá

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2015). Educación Técnica Profesional: Los casos de Alemania, Australia y Canadá. 1–18.

British Columbia Institute of Technology. (S.f.) Full-time diploma. Disponible en: <https://www.bcit.ca/study/programs/605ddipma>

Crandall University. S.f. Bachelor of Technical Education. Disponible en: <http://www.crandallu.ca/academics/bachelor-of-technical-education/> Ministère de l'éducation du Québec. (2008). La formación profesional y técnica en Québec: panorama. En español. 56. Ministère de l'éducation du Québec, Canadá.

Standards of Practice. S.f. Ontario College of Teachers. Disponible en: <http://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>

World Data Bank, Education Statistics. (2017). Disponible en <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=education-statistics--all-indicators&Type=TABLE&preview=on>

Colombia

Congreso de la República de Colombia. (2002). Ley 749 de 2002. Disponible en: http://www.Mineduccion.gov.co/1621/articles-86432_Archivo_pdf.pdf

Diario Oficial de la República de Colombia. (1978). Decreto 1419. 53(9), 1689–1699. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Educación técnica y tecnológica para la competitividad, 92. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012). Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Disponible en: http://www.Mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos. (1995) Sistemas Educativo Nacional de la República de Colombia. Educación Postobligatoria.

España

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Boletín Oficial del Estado. Ministerio de Educación. (30/07/2011). Acerca del Real Decreto 1147/2011. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf>

Universidad del País Vasco. S.f. Disponible en: <http://www.ehu.eus/es>

Finlandia

Finnish National Board of Education. (2016). La educación finlandesa en síntesis. En Español. Finnish National Board of Education, Finlandia.

Finnish National Board of Education. (2008). Quality Management Recommendation for Vocational Education and Training. Finnish National Board of Education, Finlandia.

Volmari, K., & Helakorpi, S. (2013). Competence Framework for VET Professions. Handbook for practitioners. CEDEFOP & Finnish National Board of Education. Finlandia.

Francia

CEDEFOP Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. European Commission. (2013). Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/files/TWG_Guiding_principles_on_professional_development_of_trainers_in_VET_FINAL.pdf

CEDEFOP Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2016). Desarrollo Profesional de Profesores y Formadores de FP. Disponible en: www.cedefop.europa.eu/files/9112_es.pdf

France Diplomatie. S.f. El Sistema escolar francés. Disponible en: <http://www.diplomatie.gouv.fr/es/venir-a-francia/estudiar-en-francia/presentacion/articulo/elsistema-escolar-frances>

Ministerio de Educación de Francia. (2013). El marco de competencias para la cátedra y la educación. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-desenseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

Ministerio de Empleo y Seguridad Social de Francia. Centro de Empleo. S.f. Disponible en: <http://candidat.pole-emploi.fr/marche-du-travail/fichemetierrome?codeRome=K2109&t:lb=t>

National Board for Professional Teaching Standards. (2012). Middle Childhood Generalist Standards. Disponible en: <http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2017/02/MC-GEN.pdf>

Unión Europea. (2010). Comunicado de Brujas, versión de 7 de diciembre. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocationalpolicy/doc/brugescom_es.pdf

Mallas Curriculares en Pregrado/Formación Continua

Universidad Austral de Chile

Universidad Austral de Chile (2016). Proyecto Curricular. Programa de Formación de Profesores para la Educación Técnico Profesional. Disponible en: <http://www.cecuaach.cl/documentos/proyectos/Proyecto%20Curricular.pdf>

Universidad Austral de Chile. Centro de Educación Continua. Malla Curricular. Disponible en: http://www.cecuaach.cl/documentos/malla_programaTP%20Lineas%20de%20Formacion.pdf

Universidad Austral de Chile. Centro de Educación Continua. Programa de Formación de Profesores para la Educación Técnico Profesional. Disponible en: <http://www.cecuaach.cl/web/index.php/component/k2/item/3-programa-de-formacion-de-profesores-para-la-educacion-tecnico-profesional>

Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Programa de Formación de Profesores para la Educación Técnico Profesional. Disponible en: <http://humanidades.uach.cl/carreras/programa-de-formacion-de-profesores-para-la-educacion-tecnico-profesional/>

Universidad Católica Silva Henríquez

Universidad Católica Silva Henríquez (2015). Folleto de Admisión de Pedagogía en Educación Técnica y Formación Profesional. Disponible en: <http://ww3.ucsh.cl/resources/upload/ab1e3ba73f077bae0642861afa90e1d3.pdf>

Universidad Católica Silva Henríquez (2017). Folleto de Admisión de Pedagogía en Educación Técnica y Formación Profesional. Facultad de Educación. Disponible en: <http://admision.ucsh.cl/wpcontent/uploads/fichas/Pedagogia-en-educacion-tecnica-y-formacion-profesional.pdf>

Universidad Católica Silva Henríquez (2017). Admisión. Aranceles 2017. Disponible en: http://admision.ucsh.cl/wpcontent/uploads/2017/06/tabla_aranceles_2018.pdf

Universidad Católica Silva Henríquez (2017). Admisión. Carreras. Pedagogía en Educación Técnica Profesional y Formación Profesional. ¿Por qué Estudiar Pedagogía en Educación Técnica y Formación Profesional en la UCSH? Disponible en: <http://admision.ucsh.cl/carreras/pedagogia-en-educacion-tecnica-y-formacion-profesional/>

Universidad de Santiago de Chile

Universidad de Santiago de Chile. Postulación Programa de Regularización Profesor de Estado para la Educación Técnico Profesional y Licenciado en Educación TP. Diagramas y requisitos. Disponible en: http://educacion.usach.cl/images/regularizacion/FAHU_diagramas.pdf

Universidad de Santiago de Chile. Departamento de Educación. Programa Profesor de Estado TP. Disponible en: <http://educacion.usach.cl/index.php/icons/regularizacion/355-postulacionprograma-profesor-de-estado-tp>

Universidad de Santiago de Chile. Departamento de Educación. Requisitos. Disponible en: <http://educacion.usach.cl/index.php/requisitos>

Universidad de Santiago de Chile. Departamento de Educación. Historia. Regularización. Disponible en: <http://educacion.usach.cl/index.php/historia-menu>

Universidad de Santiago de Chile. Departamento de Educación. Malla curricular. Disponible en: <http://educacion.usach.cl/index.php/mallacurricular>

VI. EQUIPOS ELABORADORES

CPEIP

María Francisca Díaz Domínguez, María Francisca Johansen Sanguinetti, María Victoria Gómez Vera.

Coordinación General

María Victoria Gómez Vera.

Elaboradores

Solange Gorichon Gálvez, Pamela Márquez Pauchard, Alfredo Zelaya Etchegaray.

Este equipo contó con el aporte de la consulta a expertos realizada el 2020, que incluyó docentes de aula, directivos y académicos: Jorge Gonzáles Tereucan, Francisca Gómez Ríos, Bendra Quiñe Arista Villa, Claudio Bobadilla Retamales, Veronica Leyton Diaz, Virginia Astorga Zanzi, Doris Pacheco Santana, Angeline Valenzuela Muñoz, Gonzalo Toledo Larios.

Se destaca también el aporte en versiones preliminares de los siguientes expertos y equipos: Virginia Astorga Zanzi, Fernando Salvo Miranda, Unidad de Currículum y Evaluación Mineduc, Secretaría Ejecutiva de Educación Media Técnico Profesional Mineduc y Comisión de Expertos convocada por Universidad Alberto Hurtado.

Otros Aportes

También colaboraron del CPEIP: Paulina Enero Segovia, María Loreto Lamas Barrientos, Constanza Baasch Meléndez, Evelyn López Madriaza, Luz Patricia Flores Ortíz, Rita Galleguillos Zamora, Sylvia Muñoz Muñoz, Macarena Díaz Lazo.

